LA DIMENSION AMBIENTAL EN LA EDUCACION BASICA PRIMARIA

EN REGIONES AMAZONICAS DE PAISES SELECCIONADOS DEL TRATADO DE COOPERACION AMAZONICA

Secretaría *Pro Tempore* Venezuela

DGIS

MINISTERIO
DE COOPERACION TECNICA
DEL REINO DE LOS PAISES BAJOS

TRATADO DE COOPERACION AMAZONICA

SECRETARIA *PRO TEMPORE*
CARACAS, VENEZUELA
DICIEMBRE 1998

LA DIMENSION AMBIENTAL EN LA EDUCACION BASICA PRIMARIA

EN REGIONES AMAZONICAS DE PAISES SELECCIONADOS DEL TRATADO DE COOPERACION AMAZONICA

Coordinación general

Víctor R. Carazo
Embajador
Secretario *Pro Tempore*
Tratado de Cooperación Amazónica

Angela Delgado de Salazar
Coordinadora Diplomática
Secretaría *Pro Tempore*
Tratado de Cooperación Amazónica

María Elena Medina Puig
Coordinadora Técnica
Secretaría *Pro Tempore*
Tratado de Cooperación Amazónica

Carlos A. Ruiz González
Coordinador
Comisión Especial de Educación de la Amazonia (CEEDA)

Coordinación Técnica

Víctor Palma
Asesor Técnico Principal
Proyecto FAO GCP/RLA/128/NET

Roberto Samanez
Jefe de Operaciones FAO/RLC

Sophie Grouwels
Profesional Asociada
Proyecto FAO GCP/RLA/128/NET

Elaboración del Estudio

Regional
Cecilia Mendiola Vargas
Susana Möller Toledo
Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza (APECO)

Bolivia
Lic. Denisse Hanna Zubieta
Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios C.I.E.C.

Colombia
Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia

Ecuador
Corporación OIKOS

Perú
María Sofía Brutton Coloma
Alejandro Smith Bisso
Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza (APECO)

Venezuela
Asociación Civil PROVITA

Coordinación Editorial
Dolly Lizárraga Pinto

Edición y Revisión Técnica
Cecilia Mendiola Vargas

Diagramación
Patricia Monzón

Diseño de Carátula
Yolanda Carlessi

Foto de Carátula
INRENA

Impresión
American Printers

El Gobierno del Reino de los Países Bajos financió la elaboración y publicación de este documento. La Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), a través del Proyecto GCP/RLA/128/NET, "Apoyo a la Secretaría *Pro Tempore* del Tratado de Cooperación Amazónica", tuvo a su cargo la coordinación de las actividades.

INDICE GENERAL

INFORME REGIONAL 1

BOLIVIA 93

COLOMBIA 185

ECUADOR 255

PERÚ 311

VENEZUELA 389

LA DIMENSION AMBIENTAL EN LA EDUCACION BASICA PRIMARIA

EN REGIONES AMAZONICAS DE PAISES SELECCIONADOS DEL TRATADO DE COOPERACION AMAZONICA

DOCUMENTO REGIONAL DE TRABAJO

Preparado por:

Susana Möller Toledo
María A. Cecilia Mendiola Vargas
APECO

TRATADO DE COOPERACION AMAZONICA

SECRETARIA *PRO TEMPORE*
CARACAS, VENEZUELA
DICIEMBRE 1998

CONTENIDO

PRESENTACIÓN 5

1.0 METODOLOGÍA 7

2.0 CONTEXTO GENERAL 11

3.0 SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN 23

4.0 VARIABLES A SER INCLUIDAS EN LA EDUCACIÓN 33

5.0 EXPERIENCIAS EDUCATIVAS AMAZÓNICAS RESALTANTES 39
- 5.1 Educación inicial para pueblos indígenas. Nichos lingüísticos - Venezuela 39
- 5.2 La educación intercultural bilingüe y las ordenes religiosas - Venezuela 40
- 5.3 Propuesta Consensuada. Reforma Educativa para la Educación Básica Primaria - Ecuador, 1996 41
- 5.4 Proyecto de escuela secundaria. Colegio Fernández Guerra, Quilichao - Colombia 42
- 5.5 Política de educación ambiental para el departamento del Guaviare - Colombia 43
- 5.6 Formación de maestros bilingües de la Amazonia - FORMABIAP - Perú 43
- 5.7 Asociación de Universidades Amazónicas UNAMAZ 47
- 5.8 Programa de aprendizaje por radio PARI - Bolivia 48
- 5.9 Programa de educación intercultural bilingüe - Bolivia 50
- 5.10 Formación integral de maestros, APECO - Perú 51
- 5.11 La educación bilingüe a través de medios de comunicación en las comunidades Shuar - Ecuador 55

6.0 CRITERIOS PARA UNA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA AMBIENTAL PARA LA AMAZONIA 57

7.0 LINEAMIENTOS PARA UN PLAN DE ACCIÓN REGIONAL 61

8.0 BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA 63

9.0 ANEXOS 75
- I Relación de personas e instituciones claves en la región 75
- II Relación de materiales didácticos 80
- II Convenios y Tratados internacionales 88

PRESENTACIÓN

Durante la V Reunión de Ministros de Relaciones Exteriores del Tratado de Cooperación Amazónica se acordaron asuntos relacionados con la educación como estrategia para afrontar los problemas de la Amazonia. La educación integral, ambiental e intercultural con componentes de género, seguridad alimentaria y salud debe convertirse en la herramienta fundamental para generar la conciencia ambiental necesaria para afrontar la crisis general y específica del medio ambiente.

El primer acuerdo fue la creación de la Comisión Especial de Educación de la Amazonia (CEEDA) para promover una educación acorde con la realidad amazónica de los ocho países en los diferentes aspectos. Como segundo acuerdo, se resolvió elaborar un programa común para promover la educación y la conciencia ambiental a nivel escolar, encargando a la CEEDA la organización de un Seminario Regional que proponga orientaciones, contenidos y alcances con éste propósito.

El presente estudio tiene el objetivo fundamental de realizar, en forma participativa y a través de consultas técnicas, una exploración de la situación actual de la educación básica primaria amazónica, para llegar a una propuesta de lineamientos y criterios para la inclusión de la dimensión ambiental en la curricula educativa.

Se ha cumplido con la primera etapa del estudio, gracias al trabajo de dos responsables, dos asesores, cinco representantes de puntos focales y la participación de más de cien profesionales de diversas disciplinas de todo tipo de organizaciones. El producto son cinco informes nacionales y un informe regional que contienen tanto el diagnóstico de la situación como las propuestas de lineamientos y criterios.

Cabe señalar que el tiempo para la preparación del estudio ha sido bastante corto teniendo en cuenta las dificultades de dispersión de la información, coordinación de metodologías de trabajo entre los actores involucrados y, sobre todo, por la intensa labor de reformas y cambios educativos que se están dando en cada uno de los países. En todos ellos, los aspectos generales y específicos de la educación están en proceso de cambio, lo cual si bien ha dificultado el diagnóstico, es la mejor herramienta para la continuidad del proyecto.

Se ha cumplido con promover la formación de redes nacionales y regional de instituciones y personas interesadas en continuar en la labor. Los seis documentos de trabajo producidos constituyeron la base técnica de la I Reunión Ordinaria de la CEEDA y del Seminario Regional, realizados en la ciudad de Quito, Ecuador, en octubre de 1997. Se ha iniciado pues un proceso de educación ambiental deseado y se ha cumplido con realizar las consultas del caso con los Países Parte involucrados en este estudio. Los comentarios presentados por los Países se incorporaron al texto final. Estamos seguros que esta iniciativa servirá de base para actividades conjuntas entre los Países Parte, especialmente el intercambio de informaciones mediante la realización de nuevos seminarios nacionales y regionales.

La Secretaría Pro Tempore del Tratado de Cooperación Amazónica se complace en poner esta publicación a disposición de la comunidad técnica, científica y directiva de los sectores educativos de los Países Parte del Tratado, como una contribución al desarrollo de la educación ambiental de la Amazonia.

Caracas, diciembre de 1998

Víctor R. Carazo
Embajador
Secretario Pro Tempore
Tratado de Cooperación Amazónica

1.0 METODOLOGÍA

El Tratado de Cooperación Amazónica (TCA) encargó el presente trabajo a un equipo multidisciplinario (bióloga y educadora Susana Möller Toledo en la coordinación, recolección de información *in-situ* y redacción; socióloga y comunicadora social Cecilia Mendiola en la compilación e investigación bibliográfica, y entrevistas, y bióloga Silvia Sánchez en apoyo a las relaciones interinstitucionales de la Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza (APECO).

APECO seleccionó una estrategia de trabajo participativa a través de organizaciones de prestigio en el campo de la educación quienes actuaron como puntos focales en cada uno de los cinco países involucrados para lograr la máxima convocatoria y cobertura.

Los puntos focales seleccionados fueron:

- PROVITA en Venezuela a cargo de la Lic. Jeanette Rojas-Suárez.
- Dirección de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional de Colombia a cargo de la Lic. en educación Maritza Torres con apoyo del Lic. Eduardo Guerrero del Fondo FEN.
- Corporación OIKOS en Ecuador a cargo del Dr. en educación Marco Encalada y el Lic. en educación y biología Jorge Luis Campaña con el apoyo de la bióloga Patricia Fernández.
- APECO en Perú a cargo del educador Alejandro Smith y la sicóloga María Sofía Brutton.
- CIEC en Bolivia a cargo de la Lic. en comunicación social Denisse Hanna.

Cada una de estas organizaciones es bien reconocida en su país por su capacidad de convocatoria y su directa actividad educativa ambiental. Asimismo, son organizaciones de reconocimiento internacional como miembros de la UICN.

Cabe señalar que si bien las organizaciones seleccionadas como puntos focales para el presente proyecto son miembros de la UICN, no son las mismas que están involucradas en el Programa UICN-Amazonia que recientemente ha concluido la primera etapa de formulación de estrategias para rescatar lecciones y orientar políticas para el desarrollo sostenible de los recursos naturales de la Amazonia. Es importante mencionar que se ha establecido una estrecha coordinación con ellas para comprobar y asegurar que se trata de trabajos complementarios en favor de la Amazonia y de ningún modo de duplicación de esfuerzos y fondos. Las prioridades de ejecución identificadas por el grupo del proyecto Amazonia-UICN son ordenamiento territorial y uso de recursos naturales. Para colaborar con el éxito de ellas el

presente trabajo de exploración y propuestas sobre la inclusión de la dimensión ambiental en la educación básica primaria podrá convertirse en una necesaria y conveniente herramienta.

La estrategia general de trabajo fue la siguiente:

- Establecer y definir los criterios y variables a ser consideradas en el trabajo de exploración -diagnóstico (sobre curriculum general, aspectos ambientales, lingüísticos, de género, de seguridad alimentaria, de salud), y de criterios y lineamientos a ser considerados en las propuestas nacionales y regional.

- Definir la tabla de contenidos de los cinco documentos nacionales y el documento regional a ser desarrollados por las organizaciones puntos focales y los responsables, respectivamente (el producto son seis documentos en total).

- Seleccionar y coordinar con los puntos focales para que ellos procedan a recopilar la información necesaria, mediante convocatoria nacional, a las organizaciones públicas, no gubernamentales y privadas correspondientes. A cada grupo focal se le recomendó una lista de personas e instituciones a consultar y se le ofreció el apoyo presencial del equipo de responsables de APECO durante una semana. Cada punto focal a su vez decidió su propio mecanismo para la convocatoria (entrevistas individuales, grupos de trabajo, encuestas, análisis bibliográfico) los cuales están descritos en los documentos nacionales correspondientes.

- Visita a cada punto focal durante unos cinco días con el objetivo de apoyar y fortalecer el proceso de recopilación de información y de análisis de las situaciones nacional y regional para las formular las propuestas.

En **Venezuela** se realizaron las siguientes entrevistas, además del trabajo con la Lic. Rojas de PROVITA:

- Lic. Omar Gonzáles de la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación.
- Arq. Rubi Valencia y Marie Claude Mattei de Fundahabitat.
- Dra. Silvia Vidal del Dpto. Antropología del IVIC.
- Dr. Emilio Mosonyi investigador de pueblos indígenas.
- Lic. Inocencia Orellana de UNICEF.
- Lic. Elizabeth Piñero de la Dirección de Educación Ambiental del MARNR.
- Lic. Martínez Ubieda del Parlamento Indígena.
- Lic. Elizabeth Monascal de Fundación Polar y Dra. Haydeé Seijas de UNUMA-CEVIAP.
- Dr. Armando Michelangeli de Fundación Terramar.
- Lic. Alfredo Paolillo de FUDENA.
- Lic. Hernán González de CEPAI.

En **Colombia** se sostuvieron las siguientes entrevistas, además de las coordinaciones con la Dra. Torres:

- Lic. Eduardo Guerrero de FEN.
- Dra. Clara Caro y Dr. Pérez del Instituto SINCHI.
- Lic. Gloria Puentes del Proyecto Educativo Institucional del MNE.
- Blga. María Victoria García del Ministerio del Medio Ambiente.
- Lic. Luz Edilma Barguero y Oveymar Orejuela del Colegio Fernández Guerra.
- Lic. Jorge Rojas Valencia del Colegio antroposófico Rudolf Steiner.
- Representantes del Pueblo Indígena de los Aruacas.
- Lic. María Elena Monsalve de la Secretaría de Educación del Guaviare y Lic. Miriam Ortega de la Corporación para el desarrollo del Norte y el Oriente Amazónico.

En **Colombia**, las responsables tuvieron la oportunidad de asistir y presentar esta propuesta en el III Encuentro Nacional de Formación de Dinamizadores en Educación Ambiental "Dimensión Ambiental, Interdisciplina y Escuela", convocado por la Dirección de Educación Ambiental del MNE, al que asistieron las Corporaciones Autónomas Regionales, Secretarías Departamentales de Educación, universidades con post grado en educación ambiental, delegados de proyectos ambientales escolares pilotos, ONGs en asociación con el Programa Nacional de Educación Ambiental, delegados de comités interinstitucionales de educación ambiental y algunos participantes extranjeros.

Fue muy valiosa la oportunidad de sostener entrevistas con los asistentes al Encuentro mencionado, así como participar directamente en la reunión de

actualización y conformación de redes nacionales de proyectos educativos ambientales.

En Ecuador se coordinó con el Dr. Encalada de OIKOS y se entrevistaron a las siguientes personas:

- Lic. Jorge Campaña y Blga. Patricia Fernández de OIKOS.
- Cecilia Amaluiza de CEPP.
- Alicia Garcés de CEDIME.
- Lourdes Barragán de CEPLAES.
- Pilar Rivas de UNICEF.
- Julio Gualán del CONAIE.
- Lilian Benítez de Fundación NATURA.
- Iliana Soto y Luis de La Torre de la Universidad Católica.

En Bolivia, además del trabajo con Denisse Hanna, Jorge Jung y Eric Roth del CIEC, se entrevistó a:

- Dra. Mercedes Uribe de la Unidad Educativa del Ministerio de Desarrollo Sostenible.
- Dra. Cristine Gaelard de Naciones Unidas.
- Tomás Robles de UNICEF.
- Lic. Emilio Oros y Lic. Betty Barrón del Programa de Educación por Radio.
- Lic. Katia de la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Desarrollo Humano.

Durante estas entrevistas presenciales se dedicó especial atención a la recopilación de casos basados en experiencias educativas que se desarrollan en la Amazonia, por parte de los propios conductores, así como a la investigación de las estructuras de la Educación Básica Primaria vigentes en cada país.

Si bien las responsables han apoyado indirectamente en la elaboración de los documentos nacionales, estos son producto del trabajo de los representantes de cada punto focal como resultado de su propia labor de investigación y de la información recopilada durante las entrevistas conjuntas (con excepción de Colombia y Perú en donde las entrevistas sólo fueron conducidas por las responsables o por el grupo focal, respectivamente). Los documentos nacionales son reflejo de opiniones, puntos de vista y propuestas propias de los puntos focales y aquellos convocados por ellos.

El documento regional final se elaboró basándose en los informes nacionales finales y la propia investigación bibliográfica y recopilación de información por parte de las responsables. Este documento analiza los documentos nacionales, sumariza los aspectos resaltantes y comunes a todos y cada uno de ellos y presenta las propuestas de criterios para una educación básica primaria apropiada basada en las experiencias en marcha así como un plan de acción para continuar la labor iniciada reforzando la red regional de puntos Focales creada.

Se han incluido los puntos de vista de especialistas en diversas disciplinas como el Dr. en educación ambiental, Augusto Medina (USA); el Dr. en ciencias biológicas, Antonio Brack (Perú); el Dr. en ecología, Peter Skaller (Canadá); el Dr. en lingüística, Heinrich Helberg (Perú); el Dr. en antropología, Esteban Monsonyi (Venezuela), y el maestro, Lic. en educación, Alejandro Smith.

Es muy importante mencionar que este trabajo exploratorio ha requerido de la participación de un gran número de profesionales de muy diversas ramas (ciencia naturales y sociales) y que ha significado un gran esfuerzo de recopilación de información muy dispersa en diversos tipos de instituciones públicas, privadas y no gubernamentales. Son muchísimas las experiencias, publicaciones, marcos legales e instituciones involucradas en la educación en la Amazonia. Lo que se presenta en este informe regional, así como en los documentos nacionales, es sólo una pequeña parte de los esfuerzos desarrollados y en desarrollo en cada uno de los países visitados.

Cabe señalar también que todo este esfuerzo de recopilación y análisis se ha realizado en un corto lapso de tiempo que va desde dos meses para Venezuela hasta tres para Colombia, con tiempos intermedios para Perú, Ecuador y Bolivia.

El trabajo a través de la estrategia participativa por puntos focales ha permitido una amplia movilización de profesionales e instituciones de la región y ha permitido la presencia del TCA en diversos contextos.

2.0 CONTEXTO GENERAL

La Amazonia es la cuenca más extensa de la Tierra. Tiene cerca de 7165 281 km^2, representa el 1,40% de la superficie del planeta; el 4,82% de la superficie continental y el 40,18% de América del Sur. Posee, aproximadamente, el 20% del suministro total de agua dulce de la Tierra (sin considerar los hielos polares). Los bosques tropicales (cerrados y abiertos) que contiene la cuenca suman aproximadamente 8 millones de km^2, considerando tanto la cuenca del río Orinoco como los de Guyana, Suriname y Guayana Francesa (Brack, 1995).

La cuenca está compartida por Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guyana, Perú y Venezuela. Los países que poseen más del 80% de la cuenca son Brasil (67%) y Perú (13,37%). La cuenca es sumamente heterogénea pues abarca áreas que van desde los 6 000 msnm (Cordillera de los Andes) hasta el nivel del mar. La planicie amazónica es prácticamente un bioma compuesto por bosques y aguas. Cerca del 30% de la región está constituida por sistemas acuáticos.

Muchos de los países con megadiversidad, en el ámbito mundial, se encuentran en la cuenca. Por ejemplo, Brasil cuenta con 428 especies de mamíferos; Perú con 361 y Colombia con 359. En Aves, Colombia con 1 721; Perú con 1 703; Ecuador con 1 447; Venezuela con 1 275, y Bolivia con 1 250 (PNUD-TCA-BID, 1994).

Se ha clasificado más de 3 000 especies de plantas útiles, para diversos fines, conocidas por los habitantes de la región. Se calcula que la Amazonia cuenta con aproximadamente el 30% de especies de flora y fauna del mundo. (Brack, 1995).

La región ha sido uno de los mayores centros de domesticación de plantas y animales. La yuca, la papaya, el maní, la piña, el cacao, el jebe. Más de 100 especies fueron domesticadas en la época precolombina como el pijuayo y el maní de árbol. Actualmente están en pleno proceso de estudio y domesticación especies como la uña de gato *(Uncaria tomentosa)*, que se ha constituido en el más reciente boom económico para la región, especialmente Perú.

La Amazonia contiene importantes recursos naturales, únicos en el planeta que pueden ser aprovechados para mejorar la calidad de vida de sus habitantes. Países como Bolivia, Brasil, Ecuador y Perú tienen sus mayores reservas petroleras, de gas natural, de oro y otros minerales en esta región. (Brack, 1995).

La Amazonia ha sido habitada por cerca de 20 000 años. La cerámica más antigua del hemisferio occidental ha sido hallada en Santarem, Brasil. Este inmenso espacio que se creía vacío, fue el hogar de cientos de culturas que a lo largo de la historia han desarrollado conocimientos y estrategias de vida que

han permitido que este frágil y heterogéneo ecosistema empiece, desde hace unas pocas decenas de años, a ser observado, estudiado y descodificado.

La región Amazónica no sólo es diversa y heterogénea sino de una gran complejidad y diversidad biológica, cultural, hidrológica, climática, social, geopolítica, ambiental y humana. En estos aspectos están tanto su mayor riqueza así como su más grande desafío.

El territorio amazónico

La determinación de los territorios que abarca la Amazonia tiene diversos enfoques entre los que se destacan dos conceptos: cuenca Amazonia y la Hylea o dominio amazónico. Los Informes Nacionales muestran estos diferentes criterios que es necesario tomar en cuenta para una mejor contextualización de la información.

Para el caso de Bolivia hay dos consideraciones. El que propone la cuenca con un territorio amazónico de 824 000 km^2, es decir el 75% del territorio nacional (así está considerado en los documentos del Tratado de Cooperación Amazónica). En la segunda consideración de Hylea Amazónica, establece que se restringe al hábitat natural de la goma (*Hevea brasiliensis*) y la castaña (*Bertholletia excelsa*) (Pacheco, 1992). Incluye entonces a los departamentos de Pando en su totalidad y Beni, sólo el sector norte.

El informe nacional de Bolivia ha optado por considerar una superficie de 397 831 km^2, equivalente al 36,21% del territorio, como la Amazonia boliviana. El espacio geográfico comprende entonces, los territorios de los departamentos de Pando y Beni; la provincia de Iturralde del departamento de La Paz, y el norte de las provincias de Ayopaya, Chapare y Carrasco del departamento de Cochabamba; así como las provincias de Ñuflo Chávez y Velasco en el departamento de Santa Cruz.

Para Colombia, se considera un territorio de 406 000 km^2, que representa el 36,0% de su territorio y el 5,52% del total de la cuenca amazónica (PNUD-TCA-BID, 1994).

En el caso de Ecuador, la región amazónica tiene una superficie de 131 137 km2, es decir el 50,3% del territorio nacional y el 1,67% de toda la Amazonia. La región comprende cinco provincias: Sucumbíos, Napo, Pastaza, Morona Santiago y Zamora-Chinchipe.

En el caso de Perú, la región amazónica se encuentra ubicada al este de la cordillera oriental de los Andes y comprende un territorio, como cuenca, de 956 751 km^2 que representa el 74,44% de su territorio y el 13,02% de toda la cuenca amazónica, siendo el segundo país con mayor territorio en la cuenca después de Brasil, según lo adscrito en el Tratado de Cooperación Amazónica.

Para el caso de Venezuela y para los fines del Tratado de Cooperación Amazónica, este país es el de menor territorio amazónico; sólo adscribe la cuenca hidrográfica que abarcan los afluentes del Amazonas, es decir un territorio de 51 000 km^2. Sin embargo, desde el punto de vista de la biogeográfico, el mayor aporte que hace Venezuela a la Amazonia es la conexión fluvial con la Orinoquia, por medio de río Casiquiare y la extensión de la Hylea Amazónica hasta el Delta Amacuro. Por este criterio, Venezuela considera como Amazonia, para el presente Informe, los territorios de los estados de Amazonas, Bolivar y Delta Amacuro. El estado Amazonas, al sur de Venezuela, tiene una superficie de 175 750 Km^2, es decir un 19,27% del territorio nacional. La parte norte no está considerada como Amazonia política pero ahí está ubicado el principal y único centro poblado con influencia sobre el resto del territorio amazónico, Puerto Ayacucho.

Aspectos demográficos

La Amazonia es no sólo un mosaico heterogéneo de biodiversidad de plantas y animales, sino también de personas: pueblos indígenas, migrantes antiguos así como más recientes, de origen europeo, asiático, africano y americano.

Hacia la Amazonia se han producido sucesivas olas migratorias, causadas por diferentes procesos de movilización social que fueron alentados por intereses económicos o políticos como el boom del caucho, las grandes colonizaciones (generalmente de extranjeros), el boom del oro, el petróleo, la madera, etc. Venezuela fue la excepción por eso es el país con menor deforestación de la región.

Del total de 23 millones de pobladores amazónicos, 950 mil son indígenas.

Aunque la Amazonia es la masa de bosques tropicales más grande de la Tierra, el 60% de su población es urbana. Tiene ciudades con más de un millón de habitantes como Manaus y Belem en Brasil, y Santa Cruz en Bolivia. Otras en rápido crecimiento como Boa Vista y Río Branco en Brasil; Leticia en Colombia; Iquitos y Pucallpa en Perú; Chapare en Bolivia, y Lago Agrio en Ecuador. El crecimiento poblacional está cerca del 3% anual, en toda la región. Sin embargo su densidad poblacional es muy baja.

En **Bolivia** el territorio amazónico más extenso corresponde al departamento del Beni (45%); Santa Cruz (25%); Pando (13%); La Paz, Iturralde (9%) y Cochabamba (8%).

La densidad demográfica promedio es de 2,99% habitantes/km^2. La tasa de crecimiento poblacional alcanza su mayor proporción en el Beni con 3,16%, Chapare - Cochabamba (4,7%), siendo los promedios más altos de toda la región amazónica.

En cuanto a la composición de la población, el dominio amazónico boliviano cuenta con un total de 691 941 habitantes (Censo de Población y Vivienda, 1992), correspondiente al 10,77% del total de la población nacional. La proporción de habitantes rurales y urbanos es de dos tercios y un tercio, respectivamente.

Más de la mitad de la población es masculina. En el área urbana la proporción de hombres y mujeres es casi equitativa, en cambio, en el área rural, existe una mayor proporción de varones.

Del total de la población amazónica boliviana el 29,31% son inmigrantes y, según el Censo de Población y Vivienda de 1992, un 24,36% son emigrantes.

Un caso resaltante es el de Cochabamba donde se observa un movimiento migratorio positivo. Es una de las regiones con mayor inmigración, con un 39,90% del total de inmigrantes de toda la región amazónica. El Beni recibe también una alta inmigración (38,90%) del total, pero también muestra una alta emigración (57,38%).

En términos generales, Bolivia tiene un extenso pero poco poblado territorio amazónico donde predomina la población rural y masculina.

Sin embargo, Bolivia detenta una de las ciudades más pobladas de la región, Santa Cruz de la Sierra, con más de un millón de habitantes.

La esperanza de vida en la región amazónica boliviana es de 49,3 años, mayor que el promedio nacional (46,7). La mortalidad infantil alcanza un promedio de 88,63 por mil nacidos vivos (INE, 1995). La tasa de fecundidad está en un promedio de 6,96 hijos por mujer. Existe además una alta tasa de mortalidad materna.

En la Amazonia boliviana existen diferentes grupos humanos: los campesinos mestizos (cambas), colonizadores, colonizadores extranjeros e indígenas. Aproximadamente se calculan unos veinte pueblos indígenas, con siete grupos lingüísticos conocidos: arawak, chimane, guaraná, moseten, pano, tacana, yaracare, con una población de 56 737 habitantes (no contando con los de Santa Cruz según el Censo Indígena de 1994, por considerarla oriente y no Amazonia). La etnia con mayor cantidad de habitantes es la de los mojeños (28,77%), le sigue la de los movimas (11,22%) y los chimanes (9,97%). La lengua arawak es la más hablada (31,76%); le sigue la tacana (20,17%).

La mitad de la población mayor de 6 años habla únicamente el castellano en la región. Del resto, un 24% es bilingüe (castellano y quechua) y una décima parte habla sólo quechua. Las otras lenguas no son significativas en cuanto a su uso, solas o en combinación con otra.

En el territorio de la cuenca amazónica de **Ecuador** existe una población de 383 201 habitantes, según el censo de 1990, representando el 3,9% del total nacional. De ésta, el 52,6% es masculina y el 47,3% es femenina. La población urbana asciende al 25,8% y la rural al 74,2%. En el ámbito nacional, por el contrario, la población urbana es de 55,1% y la rural de 44,9%.

La densidad poblacional en la Amazonia ecuatoriana es baja, llega a 2,69 habitantes/km^2, en contraste con la nacional que es de 60. La tasa de crecimiento poblacional en la región representa casi el doble de la tasa nacional, llegando a 4,9%. La ciudad con mayor crecimiento es Lago Agrio, en Sucumbíos, que alcanza el 8%.

Los procesos migratorios se incrementaron con la construcción de carreteras abiertas para la

explotación petrolera, principalmente. Son procesos recientes, calculándose que el 70% de los inmigrantes llegaron después de 1972.

La población indígena está compuesta por los grupos étnicos quichua, shuar, achuar, huaorani, siona-secoya y cofán, que cuentan con una población total estimada en 100,000 personas, representando el 26% del total regional. Los pueblos indígenas con mayor número de habitantes son los shuar y quichua (85% del total).

La población total del Perú se estima en 23 millones de habitantes de los cuales 2 677 000 viven en la región amazónica, y con una proyección para 1996 de 3 022 000 habitantes. La tasa de crecimiento anual es de 1,7% en comparación con la costa que asciende a 1,9%. La distribución porcentual de la población en las regiones naturales es como sigue: costa: 52%; sierra 36% y selva 12% (INEI, 1994).

En las ocho principales ciudades amazónicas peruanas habitan el 30% de la población total del área; la población urbana asciende a 48,86% del total (Cuánto, 1996).

La población amazónica peruana es muy diversa. Se pueden distinguir hasta cuatro grupos claramente diferenciados: la población urbana, los pueblos indígenas, la población rural (ribereños y colonos), y grupos de migrantes (europeos, asiáticos, americanos y migrantes de la sierra del país).

Respecto a la población indígena, el censo de 1993 la estimó en 206 000 personas. El Instituto Indigenista Peruano registró 300 000 indígenas con un territorio de 3 822 302 ha (PNUD-TCA-BID, 1994).

Existen 72 grupos étnicos reconocidos en el Mapa Etnolingüístico Oficial del Perú. Los más numerosos son los aguaruna con 45 137 personas y los asháninka con 40 518. De estos pueblos, sólo diez cuentan con más de 10 000 personas.

Los ribereños constituyen una población muy peculiar, resultado del mestizaje y de la aculturación de los grupos nativos. Están asentados especialmente en los departamentos de Loreto y Ucayali y, en menor porcentaje, en San Martín y Huánuco.

Los colonos, otro grupo importante que llegó, en sucesivas olas migratorias, a partir del boom del caucho, las migraciones propugnadas por el estado peruano y, en épocas más recientes, por el boom del petróleo, la coca y la industria maderera, entre las principales causas.

Asimismo, existe en los últimos 40 años una fuerte migración andina que se establece especialmente en la selva alta ocasionando una fuerte erosión por la agricultura migratoria de tala y quema que practica.

En Venezuela la población estimada para el estado Amazonas (OCEI, 1992) es de 99 366 pobladores, de los cuales 55 717 son indígenas. De este total, el 64,8% de los pobladores se concentra en Puerto Ayacucho, la principal ciudad de la región, al norte de este estado.

La población amazónica venezolana está constituida por pueblos indígenas y criollos. Según el Censo Indígena de 1992 la población indígena del estado Amazonas llega a 43 649 personas procedentes de 19 grupos étnicos y 5 familias lingüísticas: arawak, aruak, arawaco, caribe, piaroa, guahibo. Existe un grupo de lenguas llamadas independientes entre las que se ubican los grupos yanomami, puinave, sánema, panare, yeral, cubeo y guanano.

Los problemas generales en la cuenca

La Amazonia es considerada como una región de problemas crecientes tanto en lo económico, social, político y ambiental.

Los problemas ambientales son harto conocidos. La deforestación avanza incontenible. En el Perú, por ejemplo, alcanzó unos 21 700 km^2 en el período 1975-86. En Colombia las imágenes de satélite muestran un área total deforestada de dos millones de hectáreas y otros dos millones en fuerte proceso de intervención, lo cual representa el 10% de su superficie total. Para toda la Amazonia se calcula una deforestación de 800 000 km^2 de los cuales el 50% corresponden a Brasil (PNUD-TCA-BID, 1994).

Otro problema en aumento y que es de la mayor preocupación, es la pérdida de la biodiversidad que, lógicamente, está ligada a la pérdida de bosques, principalmente, por impacto de las colonizaciones.

Los problemas de violencia social y de narcotráfico en países como Colombia, Perú y Bolivia, se suman a los más altos índices de pobreza cuyos más conspicuos indicadores son la desnutrición crónica,

la falta de acceso a servicios básicos, a la educación, la proliferación de enfermedades sociales e, increíblemente, falta de agua de calidad para consumo humano.

A pesar de que se han invertido cientos de millones de dólares en proyectos de desarrollo la situación de la región no ha mejorado considerablemente. Sin embargo, es notable el esfuerzo de organizaciones locales, nacionales e internacionales; privadas y públicas, y, especialmente, organizaciones de pueblos indígenas y colonos que están desarrollando iniciativas, en cada uno de los países, para enfrentar no sólo la pobreza, la erosión cultural y ambiental sino también el desafío de encontrar alternativas viables para vivir de la Amazonia y en la Amazonia.

Los niños trabajadores constituyen un grave problema que caracteriza la región. Existe una inmensa cantidad de niños y niñas que trabajan en la calle, en la minería de oro (Madre de Dios, Perú, prácticamente como esclavos), en la cosecha de coca y otras actividades.

Un estudio de la situación de nueve países latinoamericanos ha mostrado que sin el aporte del ingreso de los niños y niñas trabajadores de 13 a 17 años, la incidencia de la pobreza aumentaría entre un 10% y un 20% (UNICEF, 1997).

Aunque la OIT considera que las estadísticas que se manejan no son adecuadas, se calcula que en América Latina uno de cada cinco niños/ñas trabaja (UNICEF, 1997). Estas proporciones se han incrementado debido a la crisis económica de los 80's y, en el caso del Perú, por ejemplo, debido a la violencia política. Muchos niños/as han quedado huérfanos y desplazados. El caso más dramático es el del grupo étnico Asháninka.

Muchos de estos niños y niñas tiene doble y hasta triple tarea: asisten a la escuela, trabajan en la casa y salen a la calle a seguir trabajando. El grado de deserción escolar entre ellos es muy alto.

Otro aspecto, dentro del mismo tema, lo constituye el trabajo "oculto" de las niñas y niños, en trabajos domésticos. Ellos son removidos de sus hogares (en la sierra o selva) para ser llevados a las grandes ciudades como sirvientes del hogar, muchas veces no pagados, generalmente impedidos de estudiar y con horarios de trabajo prolongados.

Las dificultades de transporte agravan los problemas básicos de la Amazonia. La escasez o ausencia total de carreteras dificulta o impide el acceso a los pueblos y comunidades. Los medios aéreos y acuáticos de transporte o son muy caros o muy lentos.

Salud en la Amazonia

Antes de la conquista española se estima que la Amazonia contaba con una población de 8 500 000 habitantes. Estas poblaciones fueron diezmadas especialmente por los trabajos a que fueron sometidos y a las enfermedades desconocidas que fueron traídas por los colonizadores.

La salud en la Amazonia está determinada por factores económicos, sociales, culturales y ambientales. Las condiciones de trabajo, la insalubridad y la presencia de numerosos vectores son las causas inmediatas de la elevada incidencia y prevalencia de enfermedades (Estrella, 1993). A esto se une la falta o deficiencia de los sistemas de salud, falta de sistemas sanitarios y disposición de deshechos; falta de programas preventivos y vacunaciones, entre otros.

Por otra parte, la población del área está en un proceso continuo de crecimiento por migraciones y fecundidad alta. La población de la Amazonia es una población joven. El estrato de personas menores de 15 años alcanza el 45%. Otra característica de esta población es su alto grado de dispersión, a pesar que el proceso de urbanización ha alcanzado ritmos muy altos.

La mortalidad general se mantiene alta, 8 por l 000 habitantes en algunas zonas. La mortalidad de niños ha disminuido en los últimos años pero, en comparación con las zonas que no son amazónicas, ésta es todavía muy alta. En algunas áreas la mortalidad en los niños menores de un año sobrepasa el 80 por mil nacidos vivos. Las más importantes causas de muerte son por enfermedades infecciosas y parasitarias. Otras causas son las diarreas, neumonía. La tuberculosis y enfermedades previsibles han disminuido pero aún se mantienen altas. El origen de esta situación es la desnutrición que, juntamente con la parasitosis, coadyuva a esta situación (Estrella, 1993).

La malaria sigue siendo un gravísimo problema y aún no es posible controlarla adecuadamente.

Desde 1991 una nueva plaga se ha extendido, el cólera que ha causado numerosas muertes y que se ve como una amenaza por la falta de saneamiento básico, la falta de educación y el poco acceso a servicios de salud.

Los casos de tuberculosis se han elevado en forma alarmante. La Oficina Panamericana de la Salud estima que fue la causa de muerte de 75 000 personas en América Latina y el Caribe durante 1995. La mitad de los casos reportados son para Perú, Brasil y México, y la causa principal, la desnutrición crónica. Ya que la enfermedad afecta mayormente durante el período reproductivo de las personas (entre los 25 a 45 años), los niños nacidos de ellas ya viene con una gran desventaja de salud.

La desnutrición protéico-energética constituye un problema de salud pública que afecta a millares de niños menores de 5 años; existe poca información pero se calcula que entre el 30% y el 50% de los niños menores de 5 años sufren de desnutrición en alguno de sus grados (Estrella, 1993).

La Amazonia muestra una variedad de causas de muerte infantil que pueden prevenirse, la mayoría de ellas, con una buena alimentación, vacunación oportuna, mejoramiento del ambiente y atención médica eficiente y oportuna. Casi todas estas causas pueden prevenirse a través de la educación y el trabajo conjunto de escuela y familia/ comunidad y/o pueblo indígena.

Las defunciones anuales de niños menores de un año por mil nacidos vivos (UNICEF, 1994), varía entre los 33 para la Amazonia colombiana, 84 para la peruana, 34,5 para la ecuatoriana 49,2 para la venezolana y 128 para la boliviana.

La desnutrición es una enfermedad social que se origina por una serie de factores. Entre los principales se pueden mencionar la migración del campo a la ciudad; los pueblos que se forman en torno a las grandes explotaciones petroleras, factorías mineras; colonizaciones, deforestación, interés por productos foráneos y la depredación de los recursos del bosque (Estrella, 1993). Las poblaciones indígenas al ser desplazadas a tierras menos fértiles o zonas depredadas se ven afectadas también. A esto se une el alto índice de parasitismo. También los factores culturales y de identidad tienen un papel importante en la desnutrición. La desvalorización de la cultura, que incluye las costumbres culinarias, la caza y la pesca, etc. (Estrella, 1993). El abandono de los hábitos alimenticios y el paulatino abandono del uso de la medicina tradicional por parte de los pueblos indígenas, alentados por ciertos grupos o sectas religiosas también contribuyen a esta situación. Es el caso de The New Tribes en Venezuela.

La mayor parte de los niños son alimentados con carbohidratos más no con proteínas que son básicas para el desarrollo físico y mental. (Estrella, 1993).

Hablar de educación básica en la Amazonia significa hablar de mortalidad infantil, desnutrición crónica, analfabetismo, poca valoración de la mujer. El Instituto Nacional de Estadísticas y UNICEF lo describieron tal y como aparece en el recuadro de la siguiente página (INEI-UNICEF, 1995).

Seguridad alimentaria y Amazonia

La seguridad alimentaria se define como el acceso físico y económico a los alimentos, de todas las personas, en todo momento. No sólo depende de la producción sino también de la disponibilidad y el acceso de los pobladores a los alimentos. (FAO, 1991). La seguridad alimentaria incluye la erradicación del hambre y la desnutrición crónica. Está mejor asegurada cuando los alimentos son producidos, procesados, almacenados y distribuidos localmente y están disponibles cotidianamente, en forma independiente de las variaciones climáticas y de otra índole. El problema de la seguridad alimentaria es crucial. Según indica FAO, cada año mueren casi 20 millones de personas por inanición y enfermedades causadas por el hambre. En América Latina, sobre todo en el área andina, entre el 30 y el 50% de la población está desnutrida (FAO, 1990/92). En el Perú, el 49% de los peruanos sufren de desnutrición. Asimismo, el problema de la seguridad alimentaria está estrechamente relacionado al crecimiento de la población y a las tierras aptas para cultivos y su manejo. América Latina que tiene una población actual de 482 millones (8,4% de la población mundial), alcanzará para el año 2 050 los 710 millones, es decir, el 8,6% del total mundial.

"Informe Estado de la niñez, la adolescencia y la mujer en el Perú 1993-1994"

Según el censo de 1993 cerca de 520 000 niños entre 6 y 9 años no saben leer ni escribir, los mismos que representan el 24% del total de ese grupo de edad.

Observando a los jóvenes entre los 10 y 17 años, el grado de analfabetismo disminuye al 4%. Por comparación, ambas cifras revelan que en el país existe un retraso en el inicio de la vida escolar.

A causa de la menor valoración cultural de la mujer, el analfabetismo afecta con mayor incidencia a este género. Mientras el 5% de las mujeres entre los 15 y 17 años son analfabetas, entre los varones de esa misma edad el problema alcanza al 3%.

Por las propias condiciones económicas, el problema del analfabetismo tiene mayor dimensión en las zonas rurales del país. En estas áreas, 3 de cada 5 niños no saben leer ni escribir.

Preocupa particularmente que casi 116 mil niños y adolescentes, comprendidos entre los 10 y 14 años, puedan quedar al margen de la escuela. Dentro de este grupo las mujeres representan el 57%.

Los departamentos más críticos en el problema del analfabetismo: Apurímac, Huánuco y Loreto presentan las situaciones más serias: 2 de cada 5 niños entre 6 y 9 años de edad no saben leer ni escribir.

En cuanto a la asistencia escolar, el 14% de los niños entre 6 y 9 años, casi 310 mil no asisten a clase.

En las áreas rurales el problema es más agudo. Mientras en las áreas urbanas un 90% de niños asiste a la escuela, en los poblados rurales sólo lo hace un 78%.

La alimentación es uno de los principales factores que redunda en el rendimiento escolar. Según el I Censo Nacional de Talla de Escolares realizado por el Ministerio de Educación en 1995, la desnutrición crónica entre los alumnos de los centros educativos estatales es tres veces mayor a la existente en los colegios privados. Entre los primeros, el 53% presentan desnutrición crónica; mientras, en el caso de los últimos, la desnutrición afecta a un 15%.

El nivel de desnutrición crónica entre los niños que viven en las áreas rurales prácticamente duplica al existente entre los menores de las ciudades. Mientras en las zonas urbanas la desnutrición crónica afecta al 35% de los niños, en las zonas rurales la población infantil afectada llega al 67%.

Mayor población indica mayor necesidad de alimentos y esto tiene que ver con la disponibilidad de tierras de cultivos. Sólo el 11% de las tierras mundiales son aptas para cultivos sin tener necesidad de irrigarlas, drenarlas o mejorarlas. Del resto, el 23% de las tierras del mundo tienen problemas químicos; el 22% son demasiado secas; el 28% son poco profundas; el 10% muy húmedas, y el 6% están congeladas.

La inseguridad alimentaria se da a pesar del incremento en la producción de alimentos, y se debe a la injusta distribución de los recursos y el acceso a ellos (tierra, créditos, mercado, información y otros incentivos.). Esto lleva a la concentración de producción en ciertas regiones en manos de pocos con sistemas de producción intensivos, en detrimento de otras regiones, de los pequeños productores y de la seguridad alimentaria local.

La cada vez más creciente dependencia de la importación de alimentos agrava esta situación. Esto influye también en los hábitos alimenticios.

Género en la Amazonia

En Junio de 1993, durante el Primer Congreso de Mujeres Amazónicas organizado por la recientemente creada Organización de Mujeres Indígenas de la Amazonia Peruana (OMIAP), se reunieron 23 comunidades nativas de las regiones Ucayali, Loreto y Andrés Avelino Cáceres y los pueblos indígenas Piro o Yenes, Shipibo (Ucayali, Loreto y A. A. Cáceres), Cacataibo, Ashaninka (A.A.Cáceres), Bora (Loreto), Huitoto (Loreto).

Allí se identificaron los siguientes problemas (CAAAP, 1994):

- Alto índice de analfabetismo.
- Discriminación por sexo, raza y social.
- Embarazo precoz no deseado.
- Enfermedades ginecológicas.
- Proliferación de TBC.
- Existencia de machismo.
- Falta de mercado para la venta de artesanías.
- Desconocimiento de los derechos de la mujer.
- No valoración de la cultura indígena.
- Baja autoestima, subvaloración social y subordinación.
- Alto porcentaje de desnutrición.

Se hicieron las siguientes propuestas:

- Promover la capacitación integral para erradicar el analfabetismo y promover la alfabetización de la mujer indígena, mediante convenios con el Ministerio de Educación y la capacitación de promotores en alfabetización.
- Conducir cursos y seminarios para prevención de TBC, concientización sobre planificación familiar.
- Capacitar líderes mujeres en lo social, político, económico y cultural.
- Crear talleres de capacitación en cultura, cocina, repostería, artesanía.

El papel de la mujer indígena en su sociedad es muy complejo. Por un lado pareciera esclavizada por el varón que detenta todos los derechos y “la llena de hijos desde la adolescencia y, por otro, en forma silenciosa, es la dueña de la orientación del hogar y muchas veces de la comunidad” (CAAAP, 1994).

En la Amazonia, por lo general, la mujer es responsable de la casa, los hijos, la recolección de alimentos, de hacer el masato (que es un símbolo de prestigio como anfitriona y de mucho valor dentro de la comunidad) y otras chichas; algunas veces de la pesca y de las artesanías que pueden ser desde pintado de telas (Shipibo) y confección de cántaros de barro pintados hasta confección de hamacas y adornos rituales como collares, vestidos y fajas para cargar los niños (CAAAP, 1994).

En muchos pueblos indígenas la mujer mantiene el conocimiento de las propiedades de las diferentes plantas y animales, y realiza curaciones, pero casi siempre a familiares. El shamán es un varón en casi todos los casos. La madre enseña a la niña púber que plantas tomar para no quedar embarazada y qué plantas consumir cuando quiere quedar embarazada.

Es decir, en los pueblos amazónicos la mujer es la piedra angular que mantiene el conocimiento tradicional y la que permite que éste se vaya transfiriendo de generación en generación. Los hijos, niños y niñas, están bajo su cuidado hasta los cinco años en promedio y es con ella donde se van educando en diferentes labores, de acuerdo a la división genérica del trabajo. Posteriormente, el niño pasa a ser

educado por el padre en la caza, pesca, tala y quema de bosque, y en la construcción de viviendas donde, generalmente, participa toda la familia.

En las familias de colonos y ribereños se da un proceso similar. Los niños son educados en las tareas de acuerdo a su género, desde que prácticamente empiezan a caminar. Cada colono, según su procedencia ha tratado de mantener sus costumbres y ha asimilado otras.

La educación en el hogar se da a través de la observación y la imitación. Los niños, a través del juego, aprenden las tareas de su género. Las niñas, más bien directamente con la práctica.

Heise (1996), concluye que en las relaciones de género en los pueblos indígenas de la Amazonia existen variedad y diferencia, así como en el status de la mujer.

Las relaciones de género se construyen a partir del sistema de parentesco que determina todas las relaciones sociales (matrimonio, residencia, etc.). El punto de partida de estas relaciones es de carácter matrilocal o patrilocal.

Para la mujer el carácter matrilocal y matrifocal determinará características especiales de relaciones de género focalizadas en ella, que influyen positivamente en la creación de espacios de relativa autonomía (Heise, 1996) La convivencia de mujeres consanguíneas permite un apoyo y colaboración que facilita que puedan dedicarse a otras tareas como la confección de artesanías, que redunda en el aumento de prestigio dentro de la comunidad. Lo mismo se puede afirmar del hombre en el sentido patrifocal.

La penetración de la economía de mercado ha producido cambios en las relaciones de género. En general, sólo los hombres han logrado acceder a esta economía, excepto por el grupo shipibo donde las mujeres lo han logrado ampliamente. Esto significa que son los hombres los que han podido acceder al mundo exterior y a los conocimientos que este trae consigo.

Esto refuerza la predominancia del hombre y afirma su papel dominante sobre la mujer. El acceso, control de recursos, conocimientos exteriores (el nuevo idioma, la vestimenta), le confiere un poder “simbólico” importante dentro de la comunidad o grupo que consolida su poder y status, ahondando su dominación de la mujer (Heise, 1996).

Introducir el enfoque de género nos permite acercarnos a la realidad que queremos examinar, planteándose preguntas y propuestas relacionadas con las distintas formas en las cuales los hombres y mujeres se han organizado para satisfacer sus necesidades y cómo estas formas de organización indican distintos niveles de poder en las organizaciones sociales (la familia, la comunidad, el mercado, entre otros).

La discriminación de género se produce porque la sociedad en que vivimos ha establecido estereotipos de lo que significa ser hombre y mujer, en cuanto a conductas, actitudes, aptitudes, etc. Estos estereotipos impiden el pleno desarrollo de las personas.

En la educación podemos ver los principales indicadores de discriminación de género en la escolaridad y el analfabetismo. Así, en 1940 el promedio de escolaridad de las mujeres era de 1,4 años de estudio y en 1993 se elevó a 7,1 años de estudio. Es decir, que a partir de la segunda mitad de este siglo la mujer se ha incorporado masivamente a la educación en Perú (INEI, 1994). Este proceso se da igualmente en el resto de América latina. Sin embargo, en las zonas rurales existen todavía contrastes muy grandes. Por ejemplo, la tasa de analfabetismo entre las mujeres mayores de 15 años, en zonas rurales, es de 42,9%, mientras que en los hombres es de 17%. A pesar que el grueso de ésta población tiene más de 40 años, todavía, en el ámbito nacional, una de cada 20 mujeres jóvenes (15 y 19 años) es analfabeta, mientras que uno de cada 40 varones, de la misma edad, está en la misma situación.

Ecuador, Bolivia y Perú, están trabajando en el tema de género, propiciando una profunda reflexión. Algunas organizaciones no gubernamentales han elaborado ya algunos materiales didácticos al respecto.

INFORMACIÓN GENERAL DE LOS PAÍSES SELECCIONADOS

BOLIVIA

Area:	1 098 581 km^2
Población:	6 344 300 habitantes (1992)
Densidad poblacional:	5,8 hab/km^2 (1992), 330 en América; 1810 en el mundo.
Crecimiento poblacional:	2,5% (1980-91) 60 en América; 200 en el mundo.
Natalidad:	36,0 (1991), 40 en América; 250 en el mundo.
Mortalidad:	10,0 (1991), 30 en América; 220 en el mundo.
Fecundidad en número de hijos:	4,6 (1990-95), 40 en el mundo hispano.
Analfabetismo:	22,5% (1990), 50 en América y 690 en el mundo.
Bienestar social	
Calorías per cápita diarias:	1,916,0 (1989), 340 en América, 1450 en el mundo.
Proteínas per cápita diarias:	57,5 (1986-88), 110 en el mundo hispano.
Esperanza de vida al nacer:	59,0 años (1991), 150 en América; 210 en el mundo.
Mortalidad infantil:	83,0 (1991), 20 en América, 350 en el mundo.

Fuente: Almanaque Mundial, 1996. Diccionario geográfico. Editorial América S.A., Florida, USA.

ECUADOR

Area:	275 830 Km^2
Población:	10 741 000 (1992)
Densidad poblacional:	38,9 hab/km^2
Crecimiento poblacional:	2,6% (1980-91)
Natalidad:	30,0 (1991), 340 en el mundo.
Mortalidad:	7,0 (1991), 350 en el mundo.
Fecundidad en numero de hijos:	3,9 (1990-95), 70 en el mundo hispano.
Analfabetismo:	14,2% 100 en América y 890 en el mundo.
Bienestar Social	
Calorías per cápita diarias:	2 531,0 (1989), 240 en América y 900 en el mundo.
Proteínas per cápita diarias:	53,6 (1986-88), 130 en el mundo hispano.
Esperanza de vida al nacer:	66,0 Años (1991), 120 en América; 140 en el mundo.
Mortalidad infantil:	47,0 (1991), 100 en América y 610 en el mundo.
Tierras cultivadas:	9,6% (1989), 220 en América y 120 en el mundo hispano y 940 en el mundo.

Fuente: Almanaque Mundial. 1996. Diccionario Geográfico. Editorial América SA., Florida, USA.

COLOMBIA

Area:	1 138 914 Km^2
Población:	33 424 000 habitantes (1992)
Densidad poblacional:	29,3 hab/km^2
Crecimiento poblacional:	2,0% (1980-91)
Natalidad:	24,0 (1990), 14 en América y 12 en el mundo.
Mortalidad:	6,0 (1990), 12 en América; 6 en el mundo.
Fecundidad en número de hijos:	(1990-95) 2,9
Analfabetismo:	13,3% (1990), 110 en América, 70 en el mundo.
Bienestar social	
Calorías per cápita diarias:	2 598,0 (1989), 200 en América y 820 en el mundo.
Proteínas per cápita diarias:	55,8 (1986-88), 120 en el mundo hispano.
Esperanza de vida al nacer:	69,0 años (1991), 90 en América y 110 en el mundo.
Mortalidad infantil:	23,0 (1991), 190 en América y 840 en el mundo.

Fuente: Almanaque Mundial, 1996. Diccionario Geográfico. Editorial América S.A. Florida, USA.

PERU

Area:	1 285 215,6 km^2
Población:	22 454 000 habitantes (1992).
Densidad poblacional:	17,5 (1992) hab./km^2
Crecimiento poblacional:	2,2% (1980-91), 70 mundo hisp. y 230 en el mundo.
Natalidad:	27,0 (1991), 110 en América; 410 en el mundo.
Mortalidad:	8,0 (1991), 70 en América y 410 en el mundo.
Fecundidad en numero de hijos:	3,6 (1990-95), 80 en mundo hisp.
Analfabetismo:	10,7%, 160 en América y 1000 en el mundo.
Bienestar Social	
Calorías per cápita diarias:	2 186,0 (1989), 320 en América y 1270 en el mundo.
Proteínas per cápita diarias:	60,1 (1986-88), 100 en el mundo hisp.
Esperanza de Vida al nacer:	64,0 (1991), 140 en América y 160 en el mundo.
Mortalidad infantil:	53,0 (1991), 70 en América y 560 en el mundo.

Fuente: Almanaque Mundial, 1996. Diccionario Geográfico. Editorial América S.A. Florida, USA.

VENEZUELA

Area:	916 445 Km^2
Población:	20 249 000 (1992), 80 en América, 440 en el mundo.
Densidad poblacional:	22,1 hab/km^2
Crecimiento poblacional:	2,6% (1980-91), 50 en América; 190 en el mundo.
Natalidad:	29,0 (1991), 90 en América; 370 en el mundo.
Mortalidad:	5,0 (1991), 140 en América; 430 en el mundo.
Fecundidad en numero de hijos:	3,5 (1990-95), 90 en el mundo hisp.
Analfabetismo:	11,9% (1990), 140 en América; 950 en el mundo.
Bienestar Social	
Calorías per cápita diarias:	2 582,0 (1989), 210 en América, 840 en el mundo.
Proteínas per cápita diarias:	67,1 (1986-88), 70 en el mundo.
Esperanza de vida al nacer:	70,0 Años (1991), 80 en América y 100 en el mundo.
Mortalidad infantil:	34,0 (1991), 140 en América; 720 en el mundo.

Fuente: Almanaque Mundial, 1996. Diccionario Geográfico. Editorial América S.A. Florida, USA.

3.0 SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

A nivel general

La educación muestra un avance significativo entre los años 1950 y 1980. Se eleva el nivel educativo de la población. Más niños y niñas se matriculan y logran terminar la primaria; los sectores rurales tiene mayor acceso a la educación; más mujeres acceden al sistema educativo y al empleo. A pesar del crecimiento mencionado, también se incrementan las deficiencias en la calidad y en las oportunidades y subsiste la situación de analfabetos funcionales (aquellos que con sólo tres años de primaria no leen ni escriben fluido ni hacen cálculos simples, CEPAL-UNESCO, 1996).

Todavía es alto el índice de analfabetismo, especialmente femenino; alto el grado de deserción escolar; significativa cantidad de niños que tienen que trabajar; maestros con bajos ingresos y con preparación nula o inadecuada.

Esta baja en la calidad de la educación se debe principalmente a que se destinan menores fondos para este sector. La pobreza educativa se acentúa reflejándose en los bajos ingresos de maestros y maestras, deterioro de la infraestructura educativa y de enseñanza; desciende el perfil académico del docente (CEPAL-UNESCO, 1996); no se invierte lo suficiente en materiales educativos actualizados. Los maestros amazónicos, y muy especialmente los del área rural, no tienen formación pedagógica y en algunos casos, son apenas egresados de la secundaria.

Frente a esta situación, es alentador percibir, en los países visitados, la toma de conciencia sobre la necesidad de enfatizar los esfuerzos sobre la calidad de la educación. En cada uno de los países existe actualmente una Reforma Educativa en marcha. Todos los modelos educativos en implementación son constructivistas y todos consideran la educación ambiental integral y la educación intercultural bilingüe como ejes transversales del proceso educativo.

Asimismo, cada país visitado se encuentra en un fuerte proceso de descentralización en marcha, lo que conlleva la descentralización tanto pedagógica como de gestión de las escuelas, dando a los maestros la plenitud de la labor educativa.

También se deben destacar los esfuerzos regionales a través de convenios binacionales o multilaterales entre los países amazónicos, para trabajar conjuntamente en el mejoramiento de la calidad de la educación y en la investigación pedagógica y lingüística.

Por otra parte, se debe destacar el trabajo de organizaciones privadas (ONGs, iglesia), así como la de los pueblos indígenas, especialmente en lo relativo al desarrollo de una educación adecuada a la

Amazonia; así como en la recuperación de lenguas indígenas, literatura oral, investigación antropológica; investigación aplicada sobre educación intercultural bilingüe y sobre la inserción del enfoque de género en el proceso educativo.

Nuevamente se debe destacar que la información, tanto sobre experiencias como sobre publicaciones, se encuentra sumamente dispersa en el área. La que se presenta en este informe, así como en los informes nacionales, constituye sólo una pequeña parte de todos los esfuerzos desarrollados y en desarrollo en cada uno de los países visitados.

- En general existe una falta de materiales didácticos apropiados para la región, no sólo en aspectos de biología sino también sociales, artísticos y hasta de lenguaje.

- Falta sistematizar experiencias. Cada proyecto se hace aislado uno de otro con duplicidad de esfuerzos y pocos resultados acumulativos que sirvan para propuestas consensuales para la región. No hay mayor intercambio de experiencias, no se revisa los éxitos y fracasos para poder aprender de ellos.

- Subsiste el método de educación tradicional empobrecido por la situación de los maestros y profesores (falta de acceso a información, conocimientos, materiales didácticos, etc.). Se "dictan clases", se obliga a memorizar fechas, eventos, nombres de personas, etc.

- En términos generales, las acciones de educación ambiental (formal, no formal e informal) han sido aisladas y al nivel de experimentación, a pesar de contar con un marco jurídico que las respalda. Asimismo, no se han iniciado trabajos conjuntos o cooperativos entre estas organizaciones cotejando experiencias, problemas, puntos débiles, puntos fuertes, a pesar de existir redes regionales, reuniones internacionales, etc.

- La dimensión ambiental actualmente está desligada de la realidad local y regional; básicamente surge del impulso de buenas voluntades más que de un proceso educativo con todas las etapas que debe desarrollar. Se liga el aspecto ambiental al conocimiento de la fauna y la flora, pero son pocos los programas que abordan esta dimensión desde los aspectos culturales, sociales, económicos y tecnológico.

- Uno de los principales problemas que enfrenta el docente de primaria básica en la Amazonia es no saber utilizar de manera óptima las oportunidades con que cuenta en una región donde es tan evidente la estrecha relación entre el ser humano y la naturaleza, así como los problemas que este binomio enfrenta.

- Falta de capacidad e instrumentos para integrar aspectos ambientales en los contenidos que no tienen que ver tácitamente con cuestiones ambientales, es el caso de los cursos de ciencias sociales, históricas, lenguaje, etc.

- La educación ambiental se ha retaceado en unas cuantas actividades aisladas, instalación de huertos escolares (con hortalizas que, generalmente, no son de la Amazonia) y plantación de árboles o marchas de protesta contra algún problema de contaminación, entre otras.

- Todavía no hay el entendimiento que la educación ambiental significa un cambio de actitud, un reconstruir valores y desarrollar aptitudes y capacidades para vivir cada día en paz, armonía, con solidaridad hacia los demás, con respeto por el entorno, con respeto hacia las normas y con una actitud crítica constructiva hacia la sociedad.

- No se incentiva a los docentes y estos, por ende, a sus alumnos, a conocer sus deberes y derechos hacia el medio ambiente. En los países existe una vasta legislación, desde las constituciones de los diferentes países hasta normas municipales.

- Por lo general, la educación ambiental ha tenido un criterio fatalista, siempre dirigida hacia los problemas, pero muy pocas veces dirigida a las los aspectos positivos, a las posibilidades.

- El aprendizaje no suele ser activo y no considera los intereses, necesidades y expectativas de los alumnos y de su familia.

No se valoran los conocimientos y experiencia de los educandos. Este no es el actor principal de su aprendizaje.

- Generalmente la escuela primaria aísla al alumno de su entorno. El estudiante no aprende en su medio, de su medio ni para vivir en él con calidad. Se desarrolla el trabajo individual en vez del colectivo/ participativo.

- Existe cierto temor, por parte de los docentes, para utilizar el espacio extraescolar como espacio de aprendizaje. Todavía no se entiende que la escuela no es solamente el aula.

- Los espacios educativos formales no están diseñados para incentivar la imaginación, creatividad de los niños. Las construcciones de escuelas y otras edificaciones relacionadas son totalmente ajenas a la realidad indígena con una arquitectura foránea, donde la distribución del espacio, los lugares de recreación, sistemas de alimentación, uso de materiales de construcción no tienen ninguna relación con la realidad local.

- No se integran los saberes locales y a sus portadores (agricultores, indígenas, shamanes, pescadores, "curiosos") al quehacer educativo. La educación no está dirigida a resolver problemas.

- Existe poco incentivo para los profesores que tienen iniciativas para enriquecer su trabajo con los estudiantes.

- Hay poca eficiencia interna en la jornada escolar, poca eficiencia y calidad en el tiempo anual y poca cantidad de horas/año reales de enseñanza-aprendizaje.

- No se sientan las bases para una relación mutua de respeto entre el docente y el estudiante, lo que más tarde, en la escuela secundaria, se muestra a través de acciones y actitudes de mutuo irrespeto, autoritarismo y vandalismo.

- La formación de profesores todavía no incluye, en forma sistemática, sistémica e institucionalizada la variable ambiental. Hay esfuerzos privados que valdría la pena incorporar al quehacer educativo.

- Los docentes, y en general los adultos, tienen la idea de que los niños no son capaces de impulsar actividades concretas y por eso no se les asigna responsabilidades acordes con su edad.

- La educación actual no desarrolla la identidad individual, local, regional y nacional. No existen contenidos que propicien la integración de los países que tienen ríos, flora y fauna y ecosistemas comunes. No se propicia una visión regional y una identidad amazónica que involucre a todos los pueblos, comunidades y habitantes de la región.

- No se da una investigación pedagógica de las manifestaciones culturales locales y/o regionales que permita identificar modelos, estrategias y métodos que pudieran ser integrados al proceso educativo. Es conocido que en los pueblos indígenas, por ejemplo, los juegos de los niños son en realidad formas de introducirse al conocimiento de plantas, animales, seres míticos, su propio origen, etc.

- Aunque, en términos generales, la cobertura educativa para América Latina ha crecido y nueve de cada diez niños se matriculan para estudiar primaria, no en todos los casos permanecen en la escuela (el 50% la abandona para trabajar), o logran pasar de año (el 30% repite debido a malnutrición u otras deficientes condiciones de aprendizaje), o no reciben una educación de calidad adecuada, en ambientes y con recursos apropiados.

- Debido a la violencia política en países como Perú y Colombia, un gran número de niños, especialmente nativos como los del pueblo Asháninka en la Selva Central del Perú, han visto afectados sus estudios por tener que migrar o ser llevados, con sus familias, por los grupos terroristas, a otros lugares.

- Los recursos destinados a la educación han sufrido una disminución. Se acentúa la "pobreza educativa", los sueldos de los maestros, la infraestructura y los recursos

disminuyen. El perfil de profesor primario ha caído (Foro Educativo, 1994).

- Los docentes que logran acceder a mayor capacitación, generalmente abandonan su profesión pues su sueldo no les permite vivir con calidad. Son sustituidos, especialmente en el ámbito rural, por alumnos que no tienen terminada la secundaria o profesionales de otras especialidades.

- Se observa falta de enriquecimiento en los contenidos educacionales por escasez de recursos. El aparato educativo no se innova. La burocratización y el centralismo hacen que el sistema educativo se desvincule de los problemas sociales de los países y de los actores de la educación. Los contenidos son muchas veces obsoletos y están desvinculados de la vida local, regional y nacional. Se han quedado estancados en el tiempo.

- La formación de maestros generalmente continúa con currículos y métodos tradicionales, lo que repercute en la formación de los niños, aunque se han notado esfuerzos individuales y privados muy importantes.

- Factores que inciden en el fracaso escolar son la baja calidad de vida de los niños (alto grado de desnutrición, desnutrición crónica, falta de servicios básicos, tener que trabajar) y a las deficiencias pedagógicas (programas rígidos, escuela unidocente, falta de formación de los maestros). Esto es más dramático en el ámbito rural, produciéndose una gran disparidad entre la educación rural y la urbana.

- La estructura administrativa del Estado no se ha adaptado a los requerimientos de los maestros y escuelas situadas en lugares apartados y de difícil acceso, donde muchas veces los maestros tienen que permanecer aislados por todo el período escolar sin poder cobrar su sueldo. Esto, lógicamente, influye en su rendimiento. A estos maestros no se les proporciona los elementos básicos para poder desempeñarse con un mínimo de eficiencia.

- Se han formado los "circuitos educacionales diferenciados" donde las clases más pobres reciben una educación de menor calidad y de menor jerarquía en la escala social (los colegios y escuela nacionales o del estado han perdido la "categoría" de buenos).

- La disparidad es cada vez más amplia, entre la educación urbana y la rural donde la repitencia escolar es el doble, 60%. El currículo se diseña en el centro (la capital, la ciudad) y no se adecúa a la realidad local y cultural. Si el currículo es flexible, los maestros no tienen las facilidades y oportunidades para adaptarlo a la realidad donde laboran, porque no han desarrollado las capacidades para hacerlo y les significa un mayor trabajo. El horario y calendario escolar no se adapta a las costumbres, fiestas, tradiciones y calendario agrícola de la localidad.

- En las últimas décadas la mujer ha logrado acceder, en mayor número, a la educación. Las más jóvenes tienen mayor educación. Mas de la mitad de las mujeres de 15 a 19 años tienen educación primaria. Sin embargo, todavía hay problemas profundos y persiste un perfil educacional menor en la mujer en comparación con el hombre en países como Bolivia, Perú, Ecuador. El analfabetismo femenino en Bolivia, Ecuador y Perú está a la cabeza.

- En la región, el crecimiento demográfico es mayor que la oferta educativa.

- Un mayor nivel de educación tiene influencia significativa en la calidad de la salud y en la paternidad responsable, por tener acceso a información sobre estos temas. Asimismo, la productividad aumenta en un 7% cuando los trabajadores han cursado hasta cuatro años de educación básica. América Latina se caracteriza por un avance y expansión en la educación secundaria y universitaria sin haber superado las deficiencias de la educación primaria que hasta la fecha no se ha logrado universalizar.

- La teoría económica señala que el capital humano es un factor de crecimiento económico que influye en el bienestar de la población en el largo plazo. Se considera que la educación ha contribuido al crecimiento

económico de la región entre un 27% y un 9% para el período1950-1989 (CEPAL-UNESCO, 1996).

- Un análisis de la situación de educación arrojó resultados bastante lastimosos en cuanto a la calidad educativa con la que egresan los educandos. Los distintos esfuerzos de reforma educativa, en diferentes países latinoamericanos, apuntan al mejoramiento de la calidad de la educación, que se garantiza a través de la asistencia a los 6 primeros grados de la educación básica. La cooperación multilateral y bilateral se suman a estos esfuerzos, cumpliendo los compromisos adquiridos en la Conferencia de Educación para Todos (1990 en Jomtien, Thailandia) y la Cumbre de la Infancia (1992). La anhelada calidad de la educación necesariamente se relaciona tanto con lo que trae el niño a la escuela, conocimientos, valores, medios de aprendizaje, como con lo que requiere una sociedad para desarrollar una vida digna para todos y una convivencia social que se enriquece en la diversidad y se proyecta hacia una sociedad multicultural.

- El personal docente desconoce el ethos y la cultura indígena amazónica local, por lo que le es difícil buscar optimizar o coadyuvar al mejoramiento en los aspectos culturales, sociales o de desarrollo de su personalidad, en el desarrollo del alumno.

- Existe poca relación de los profesores con la comunidad, con las personas destacadas de la misma y los propios padres de familia. Generalmente, el maestro/a proviene de una cultura y de un medio ecológico distinto (docentes de la sierra y puna son enviados a enseñar a la Amazonia, maestros citadinos son enviados a las zonas rurales), todo lo cual provoca un rechazo e insatisfacciones en ambas partes. Estos maestros desconocen generalmente el medio ecológico, geográfico local y no se preocupan por conocerlo e incorporarlo a la práctica pedagógica como herramienta de aprendizaje.

- Los contenidos, que llegan oficialmente, no son adaptados a la realidad local. Hay desconocimiento sobre la diversidad de culturas amazónicas y poco interés por conocer las fiestas, ceremonias, ritos, costumbres, sistema cultural, social y económico local. Falta la visión para ver en estas manifestaciones un apoyo para enriquecer el proceso educativo.

En el caso de Colombia cabe resaltar que desde el año 1991 se cuenta con la Ley de Democracia Participativa que da paso al proceso de descentralización, generándose el Proyecto Educativo Institucional que fomenta la transformación de las escuelas en instituciones dependientes de los municipios con gestión propia en el ámbito administrativo, pedagógico y de proyección a la comunidad. El proyecto está dando capacitación en gestión a los maestros del país (Gloria Puentes, com. pers.).

También, a partir de la Constitución del 1991 se propone la educación intercultural bilingüe para las 62 etnias, reconociendo la pluralidad étnica del país. Se realizan trabajos lingüísticos de investigación para recuperación de lenguas y se están produciendo cartillas bilingües.

En el año 1993 se crea el Ministerio del Medio Ambiente, que produce programas de educación ambiental con incidencia en Parques Nacionales, los cuales se llevan a las escuelas de las áreas de amortiguación. Algunos Parques Nacionales, como Amacayacu en la Amazonia colombiana, cuentan con un educador ambiental.

El año 1996 se condujo un Taller de multiplicadores en la Educación Ambiental al cual asistieron funcionarios de Parques Nacionales de la Amazonia de Perú, Bolivia, Ecuador y Colombia. Esperan gestionar la realización de un segundo evento en breve (María Victoria García com. per.)

En el año 1994 se promulga la Ley General de Educación que especifica la inclusión de la dimensión ambiental en la escuela. Asimismo, se reestructura la educación básica primaria a 9 años. La nueva propuesta educativa para el país corresponde a las necesidades sociales, naturales y económicas.

Cabe destacar la acción efectiva del Ministerio Nacional de Educación a través de la Coordinación de Educación Ambiental, desde donde se lidera y convoca tanto, a la formación permanente de los maestros, como a la puesta en marcha de proyectos escuelas piloto. Es justamente la Propuesta Nacional

de Educación Ambiental la que ha iniciado el proceso de formación de escuelas abiertas (interdisciplinarias, interculturales, integrales); la formación de maestros con alta capacidad de gestión e investigación en el campo pedagógico y didáctico, y la formulación de currículos flexibles adecuados a su contexto social-ecológico y étnico. La Coordinación de Educación Ambiental trabaja con socios de otros organismos gubernamentales y no-gubernamentales.

Es la Coordinación de Educación Ambiental la que convoca y organiza eventos de formación de maestros, brindando espacios para el intercambio de experiencias y formulación de marcos conceptuales que permitan luego, a los conductores de la educación, ser los generadores de sus propuestas educativas propias.

Existe el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Básica Primaria.

La labor de ONGs como el Fondo FEN es resaltante en la elaboración y distribución de materiales didácticos de buena calidad, en castellano, para las bibliotecas de la Amazonia. Sin embargo, el trabajo de otras ONGs es conflictivo y no cuenta con el reconocimiento gubernamental.

La educación básica primaria en la Amazonia tiene un fuerte componente de la modalidad contratada. En su mayoría, diferentes grupos religiosos son contratados por el estado.

Al igual que en los otros países, las dificultades de transporte (ausencia de carreteras), dificultan la actualización de los maestros y la recepción de materiales didácticos. Los maestros deben salir a Bogotá o Leticia para capacitarse.

El poder político de las organizaciones indígenas es muy grande (tienen dos posiciones fijas en el Congreso), y su participación es activa en las decisiones sobre el 95% del territorio amazónico que está reservado en calidad de Resguardo (Pérez, com. per.)

En el caso de Bolivia existen tres leyes fundamentales que dan el marco para una adecuada educación básica primaria en la Amazonia boliviana: la Reforma Educativa (Educación para el Desarrollo Sostenible), la ley de Participación Popular y la Ley de Descentralización. En este conjunto, la educación es descentralizada y las escuelas tienen autonomía en la gestión. El reto fundamental para la implementación es la preparación de los maestros y actores de la gestión, en base a estrategias claras, además de fondos necesarios.

Ya que el avance de la regionalización curricular y la formación de los Directorios Locales de Educación (DILES) que articulan al magisterio, los funcionarios y los padres de familia, está en función del avance de la descentralización, sería deseable que ésta se acelere (Tomás Robles, com. per).

La reforma educativa está normada desde el Ministerio de Desarrollo Humano, Subsecretaría de Educación y, desde el Ministerio de Desarrollo Sostenible, se preparan lineamientos para los ejes transversales considerados en el currículo, que son: educación para la democracia, educación ambiental y educación intercultural bilingüe. No están considerados aspectos de seguridad alimentaria ligada a la educación (a pesar que, conjuntamente con Perú, es el país con los índices más altos de desnutrición).

La reforma educativa contempla un currículo troncal en las lenguas quechua, guaraní, aymara y castellano, y los currículos regionalizados adaptados y elaborados para cada área y escuela en las otras 13 lenguas indígenas. Así la educación podrá responder a todas las realidades del educando boliviano desde los ejes de interculturalidad, participación popular y dimensión ambiental.

Se está impulsando la definición de los currículos regionalizados a través de docentes asesores voluntarios que han recibido capacitación. Ellos tienen la responsabilidad pedagógica de la escuela. Los municipios, a través de juntas escolares, que incluyen a las comunidades, se encargan de los aspectos administrativos. La ONG CAVI, está colaborando con la preparación de un currículo regionalizado con un fuerte componente intercultural en Santa Cruz.

La Coordinación de Amazonia de la Subsecretaría de Educación está trabajando en las siguientes líneas:

- Consolidación del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM), como órgano de vigilancia de la aplicación de la Reforma Educativa en los pueblos indígenas.

- Producción de módulos pedagógicos en 13 lenguas indígenas (si bien hay 32 pueblos

indígenas, el resto de lenguas requiere pasar por un proceso de revitalización). En la producción de los textos en lenguas indígenas participarán coordinadores regionales de los Pueblos y Organizaciones Indígenas.

- Bachillerato Pedagógico con un programa de capacitación de formadores y otro de formación de los maestros. Los coordinadores para cada una de las tres sedes (Tumichiqua, Cobendo y San Antonio) son indígenas preparados en Puno en el marco de Participación Popular.

- Nidos Lingüísticos para niños de educación inicial en coordinación con las madres y comunidades indígenas.

Cabe resaltar que los representantes indígenas han participado del proceso de reforma educativa lo cual garantizaría que ésta responde a sus necesidades.

Si bien la heterogeneidad y la dispersión son elementos que dificultan la acción educativa amazónica, la demanda y apertura de los pueblos indígenas son elementos muy positivos (Katia Morales, com. per.)

La educación se ha convertido en un factor movilizador muy fuerte para la reivindicación étnico-cultural en la Amazonia, teniendo en cuenta que la reforma educativa de 1994 enfatiza la interculturalidad y planea, en los próximos veinte años, atender a todas las etnias del país con el apoyo de otras organizaciones.

Desde el año 1996 se está implementando la reforma en cuatro lenguas: castellano, quechua, aymara y guaraní. Asimismo, la Subsecretaría de Educación, en coordinación con la de Asuntos Etnicos y con el apoyo de UNICEF y DANIDA, inició la aplicación de la Reforma Educativa en siete núcleos amazónicos.

Los pasos dados fueron:

- Recuperación de lenguas nativas.
- Creación del sistema de formación de maestros y guardas forestales en la Normal Superior Pluriétnica de Tumichiqua del Beni (donde el ILV fuera expulsado en el año 60) de la cual salen otras subsedes para atender diferentes etnias y preparar a maestros en recuperación de lenguas.

- Elaboración de materiales educativos por parte de lingüistas con maestros nativos.

UNICEF y otras organizaciones, y ONGs colaboran con la Subsecretaría de Educación en la implementación de la Reforma Educativa. La ONG PROCESO, en Santa Cruz, preparó el currículo para el Bachillerato Pedagógico que es un programa de ocho años de formación para jóvenes maestros (actualmente muchos maestros no tienen siquiera el bachillerato, Tomás Robles, com. per.).

La situación general de los maestros es el punto álgido: baja remuneración, unidocencia, resistencia a la profesionalización, resistencia a la reforma educativa, dos trabajos. El Instituto Superior del Beni y las Universidades del Beni y Pando actualmente son los centros de profesionalización.

Varios elementos nuevos resaltan en la reforma educativa: la evaluación es al aprendizaje del alumno (no se repiten años), la profesión magisterial se ha liberalizado (cualquier profesional afín puede ingresar al magisterio por méritos); la básica primaria es de ocho años, enfoque constructivista (los ejes transversales son: desarrollo sostenible, género, salud, democracia y población).

Cada eje transversal tiene un referente institucional específico. El de desarrollo sostenible (que incluye educación ambiental, participación y capacidad de gestión), es trabajado por el Ministerio de Desarrollo Sostenible en cuanto a currículos y programas, capacitación y material educativo. Cuentan con una sistematización de todos los materiales impresos producidos (Mercedes Uribe, com. per.)

Para el caso de Ecuador la educación básica primaria amazónica está regida por el Ministerio de Educación a través de dos programas de igual jerarquía: la recientemente aprobada Propuesta Educativa Consensuada en la cual se consideran las propuestas curriculares de aula para atender en forma específica y autónoma las realidades de cada escuela pero que rige solamente para programas hispano hablantes, y el Modelo Educativo Intercultural Bilingüe (MOSEIB), para centros educativos comunitarios bilingües. Esta estructura paralela difiere de los otros países en donde la EBI es

un programa dentro del marco global de la propuesta educativa nacional.

Ambas propuestas solamente podrán implementarse adecuadamente a partir de la profesionalización de los maestros que la tengan a su cargo (Cecilia Amaluiza, com. per.)

La DINEIB (Dirección Nacional Intercultural Bilingüe) conduce el MOSEIB en casi 800 escuelas serranas y amazónicas. Los maestros se forman en cinco institutos pedagógicos, tres de los cuales están en la Amazonia. El modelo tiene un fuerte componente ambiental con el objetivo de afrontar los problemas de destrucción de la Amazonia. Busca el respeto a la pachamama y la adecuada relación hombre-naturaleza. Contempla la situación especial de cada escuela en la estructura de los centros educativos comunitarios y trabaja con las seis lenguas amazónicas.

Se debe señalar que el MOSEIB fue desarrollado desde el año 93 con participación de la CONAIE (Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador) y se generó a partir del programa de cooperación técnica GTZ del que el gobierno acogió los resultados (Julio Gualán, com. per.).

La participación de las ONGs como CEDIME y CRECERA SERVISH es resaltante, tanto en la educación no-formal como formal, presencial y a distancia. El servicio educativo para la Región Shuar con su programa radial educativo es de gran significado. El apoyo de UNICEF en la conducción del CEM (centro educativo matriz) del Napo es también importante, así como la preparación de la propuesta curricular para los Cofanes en coordinación con la DINEIB.

El aspecto educativo más resaltante en Ecuador es la Propuesta Curricular Consensuada aprobada en 1996. Sería deseable una estrecha coordinación entre la misma y el MOSEIB.

Para el caso de Perú se ha iniciado un proceso de articulación curricular, y en el reciente mes de marzo, se ha propuesto una reforma educativa que pretende modificar la estructura de los estudios desde la educación inicial hasta el secundario. Innovaciones pedagógicas y descentralización de la educación serían parte de la reforma.

La educación se estructuraría como sigue: un año para inicial, seis para primaria, cuatro para secundaria y dos para el bachillerato técnico en humanidades, para luego optar por una carrera correspondiente. Se espera la publicación de esta propuesta para un análisis más amplio.

La nueva estructura curricular articulada para la educación básica primaria enfatiza en que el niño aprenda a aprender, donde los procesos son más importantes que los objetivos. Las clases parten de las sugerencias de los alumnos sobre su realidad local y a partir de ella el maestro articula las competencias de lenguaje-comunicación, lógico-matemática, personal social, científico-ecológica y religión. Para los programas interculturales bilingües las competencias son tres: naturaleza-comunidad, comunicación integral y lógico-matemática.

La educación básica amazónica deberá encuadrarse en el Programa Curricular de Articulación vigente, el proceso de descentralización que contempla la autonomía desde las regiones hasta los propios centros educativos y el reconocimiento de la educación bilingüe intercultural. La UNEBI (Unidad de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación) está trabajando para capacitar a los maestros en la aplicación de los Programas Curriculares diversificados.

La labor de ONGs como APECO y AIDESEP son resaltantes tanto en la formación de maestros educadores ambientales, la elaboración de materiales didácticos locales, como la recuperación lingüística y formación de maestros bilingües.

Recientemente se han capacitado 2 451 maestros en la Amazonia y el Ande. De la Amazonia se capacitaron a 9 grupos étnicos en Loreto, Ucayali y Madre de Dios con el apoyo de instituciones e institutos privados.

La población escolar amazónica constituye el 30% y los profesores el 26,5%. La mayor parte de la educación es unidocente (6 grados) y multigrado (un docente para dos grados).
Los maestros que trabajan en la Amazonia tienen incentivos. Por ejemplo, los de tercera categoría ganan como si fueran de primera categoría.

La Dirección de Educación Bilingüe Intercultural está realizando una serie de esfuerzos en la investigación del marco conceptual en lo lingüístico (para saber el porcentaje de uso de la lengua) y los referentes culturales. Está trabajando en la

capacitación de 3 200 docentes no sólo en talleres de corta duración sino con un programa permanente. Para esto se han formado los círculos de estudio donde se reúnen mensualmente para aclarar conceptos y desarrollar metodologías, lo cual es fundamental para su labor.

Se está trabajando seriamente en la propuesta educativa indígena. Esta, necesariamente debe considerar niveles de articulación entre la escuela y los procesos educativos que se realizan fuera de ella. Desde esta perspectiva, el maestro enriquece su trabajo con los conocimientos, métodos y sistemas de evaluación propios de su pueblo, a la vez que desarrolla una estrategia orientada a revitalizar el papel que venían asumiendo los diferentes agentes de la educación indígena y que se ha visto sumamente debilitado en algunas comunidades y/o regiones debido, entre otros factores, a la presencia de la escuela (Trapnell, 1996:177).

El enfoque pueblo indígena/educación explícita la necesidad de potenciar procesos de complementación y enriquecimiento entre la educación escolar y la educación no formal indígena (Trapnell, 1996:178).

En cuanto a la Reforma Educativa (en vigencia), ha habido un gran esfuerzo por incorporar dentro del currículo contenidos que reflejan nuevos campos del saber. Sin embargo, es muy poco lo que se ha hecho por integrarlos y vincularlos con las exigencias y necesidades de la comunidad. La realidad no está dividida en materias y asignaturas. La agricultura, por ejemplo, abarca aspectos económicos, relaciones sociales, actividades prácticas, fenómenos físicos y climáticos, creencias y rituales sociales, etc. Claro que es muy cómodo que, en el currículo, todos estos aspectos se traten separadamente (Montaluisa, 1993:113).

El programa originalmente asumió la organización en Líneas de Acción Educativa (LAES) propias del currículo oficial, con una variante que consideraba la integración de las LAES independientemente de Historia y Geografía, de quinto y sexto grado, como parte de Naturaleza y Comunidad. Para evitar la fragmentación a la que alude Montaluisa, el Programa incorporó, sobre la estructura de las LAES, el conjunto de actividades desarrolladas por cada pueblo indígena para la satisfacción de sus necesidades (Trapnell, 1996:179).

A principios de 1996 el Programa modificó la estructura del currículo para dar cabida a los cambios que el Ministerio de Educación había introducido en la implementación del Programa de Articulación Inicial Primaria. En éste, la organización en áreas de Desarrollo (ADES) centradas en competencias sustituye a las LAES centrada en contenidos. Sin embargo, el currículo del Programa ha mantenido la organización general basándose en las actividades de la propuesta original y ha propuesto una organización en ADES distinta a la del currículo oficial. Mientras éste considera a las ADES de Comunicación Integral, Lógica Matemática, Científico Ecológica y Personal Social, el currículo del Programa mantiene las dos primeras separadas y fusiona las dos últimas en una sola área, Sociedad y Naturaleza, con el fin de mantener la unidad sociedad/naturaleza propia del pensamiento indígena. (Sin embargo, la propuesta de Articulación Inicial Primaria para Educación Bilingüe Intercultural presentada por el Ministerio en Marzo de 1996, mantiene la diferencia entre las dos ADES (Trapnell, 1996: 179-180).

En el caso de Venezuela, la reestructuración de la educación, en el ámbito nacional, se inició en 1989 al reconocer que los problemas de este sector constituían serios obstáculos para el desarrollo económico del país.

La actividad educativa del país y muy especialmente la básica primaria de la región amazónica está regida por el Ministerio de Educación, que está en proceso de reestructuración, con las Direcciones Básica Primaria y de Asuntos Indígenas.

La educación ambiental es considerada un eje transversal para el currículo pero la intercultural bilingüe es sólo para los pueblos indígenas (educación diferenciada).

El Ministerio de Recursos Naturales y Medio Ambiente cumple un importante papel en la educación ambiental pero sin mayor coordinación con los programas interculturales del régimen diferenciado.

Organismos internacionales, ONGs y diversos grupos misioneros realizan labores educativas, muchas de ellas sin mayores coordinaciones y fuera del contexto estratégico del país.

Existen dos o tres programas significativos legislados para la educación de las aproximadamente 28 etnias

de los pueblos indígenas que constituyen el 80% de la población de la Amazonia venezolana:

- Nichos Lingüísticos para favorecer la endoculturización en la educación inicial.
- Régimen diferenciado para la básica primaria, escuelas indígenas y escuelas criollas.
- Centros de capacitación intercultural bilingüe como el del Maroa.

UNICEF, a través de su Programa Amazonia, en el cual dan atención prioritaria a asuntos de salud y nutrición, desarrolla una serie de actividades educativas no formales:

- Ambulatorio Fluvial que apoya en saneamiento ambiental.
- Bibliobongo o Barco del Libro que atiende a diez comunidades nutriendo sus bibliotecas y sirviendo de medio de comunicación.
- Escuela Granja Paria, internado para niñas de diferentes pueblos indígenas que es manejado por una asociación de maestros indígenas en convenio con UNICEF y un consejo consultivo gubernamental.
- Elaboración de materiales en lenguas nativas y castellano.

La Dirección Básica Primaria ha normado la educación basándose en el modelo constructivista y actualmente está en el proceso de capacitación de maestros y la producción de catorce libros de texto.

El proceso de descentralización que está legislado para el país da el marco para los proyectos pedagógicos de plantel bajo responsabilidad de los municipios.

Existe una grave carencia de maestros indígenas pues los que se gradúan en centros como el Mácaro no regresan a sus pueblos. El CENAMEC (Centro Nacional para el Desarrollo de la Ciencia), está planteando una propuesta educativa para superar esta situación. Si bien la legislación contempla que los maestros para pueblos indígenas deben ser indígenas, estos se han aculturizado en su proceso de formación, han perdido su lengua nativa y no tienen creatividad para el ejercicio. La formación que reciben los maestros indígenas no es intercultural.

La presencia y labor de diversos grupos religiosos es resaltante y controversial. Los Salesianos llevan casi cien años en el área y conducen programas interculturales bilingües con materiales propios en lenguas nativas. El Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho ha producido textos en lengua yanomami. Sin embargo, otros como las Nuevas Tribus, indoctrinan incluso sobre tradiciones alimenticias muy perjudicialmente (prohibición sobre consumo de escamas y pezuñas que son fuente tradicional de proteínas, Inocencia Orellana, com. pers.).

ONGs como Fundahabitat, también intervienen indirectamente en la educación, a través de proyectos lingüísticos o de desarrollo, reentrenando a los maestros nativos en su lengua como punto de partida para el rescate cultural y de tecnologías nativas. UNUMA está desarrollando valiosas actividades de preparación de materiales educativos indígenas propios en lenguas nativas.

4.0 VARIABLES A SER INCLUÍDAS EN LA EDUCACIÓN

La llamada educación integral tiene dos enfoque fundamentales:

a. Uno que trabaja en forma integral para formar estudiantes integrales. Es decir que utiliza metodologías tanto intelectuales como artísticas y tecnológicas para desarrollar los aspectos académicos, emotivos y volitivos del estudiante.

b. Otro que trabaja por la integración de las culturas y pueblos buscando el diálogo y enriquecimiento. Lamentablemente, en muchos casos, cuando se habla de educación diferenciada para pueblos indígenas se mal interpreta su objetivo de ser adaptada para las realidades culturales y lingüísticas de esos pueblos, por ser diferente y de menor calidad que la educación castellana urbana. Se prefiere llamarla integral pues implica un diálogo respetuoso y equilibrado entre culturas, oponiéndose a una posición integracionista o de separatismo y más bien refuerza la autonomía cultural (Moya, 1995).

Los programas de educación integral propugnan el desarrollo completo del ser humano (cuerpo, alma y espíritu), apelando para ello a todas las facultades intelectuales, anímicas y volitivas del niño y no solamente a las intelectuales, como fue la tendencia educativa en los últimos años. Se trabaja con aspectos religiosos, artísticos y científicos en las edades convenientes.

Los programas de educación integral buscan reforzar la identidad propia de cada ser humano en su propia cultura. Buscan crear conocimiento en la articulación de modos de vida, construyendo nuevas realidades culturales en los encuentros de personalidades y culturas, sin renunciar a las propias formas.

Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Los proyectos EIB, tanto por parte del Estado, la cooperación internacional e instituciones privadas, son modalidades regulares para las escuelas en situaciones sociales de mayoría indígena, y muestran, en sus diferentes áreas de trabajo, un énfasis en los aspectos lingüísticos debido a que (Speiser, 1996:106):

- la diferencia lingüística es el aspecto más evidente y el punto de partida a la cultura;
- los niños que ingresan a la escuela desconocen la lengua en la cual van a ser instruidos y alfabetizados (punto clave de la problemática pedagógica);
- los primeros en ocuparse de este tema han sido los lingüistas. Posteriormente, interesó a

la iglesia dentro de su trabajo social y cultural, y a los investigadores sociales, a partir de los años 60. La EIB se concentra casi exclusivamente en las poblaciones indígenas.

La experiencia (obligatoriedad del quechua en la educación peruana por ley) muestra que para el éxito de la EIB se requiere, además de leyes, esfuerzos pedagógicos paralelos. Los proyectos EIB muestran que en tanto se siga tratando la educación indígena como una educación especial en otra lengua y con otros contenidos, no tendrá éxito ni como modelo ni como multiplicador de experiencias. Los indígenas rechazan y rechazarán la educación intercultural bilingüe dirigida sólo a ellos, temiendo que sus hijos aprenderán menos de lo que se enseña en las escuelas no indígenas (Speiser, 1996: 107).

La interculturalidad, en los proyectos de educación intercultural bilingüe hasta ahora significa que los contenidos impartidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje deben partir de la realidad del niño indígena e incluir las demás realidades de la sociedad nacional y de la región con el fin que los niños conozcan diferencias y similitudes de distintas formas de vivir, las concepciones y los comportamientos que les rodean, en el contexto nacional y regional. Pero, por el contrario, no implica que los no-indígenas estudien con dedicación comparable las diferentes culturas de su país (Speiser, 1996:109).

Cada cultura tiene su modo propio de transmitir la sabiduría, la tradición, la literatura y el conjunto de valores con el objetivo de comprometer al joven a interiorizarlos y a vivir conforme a su mandato ético y moral. Este modelo de socialización/educación debe ser investigado. Sólo conociendo estos patrones de transmisión cultural podremos formular un modelo de escuela que sea conforme a la tradición (Abram, M., 1996:109).

En la educación, interculturalidad significa que se parte de lo que el niño conoce de su propio ambiente y se abre camino hacia la comprensión desde lo propio a lo otro, llegando de esta manera a una integración comprensiva multifacética de las diferentes corrientes culturales en la sociedad civil y nacional. Este proceso no debe ser sólo para los niños indígenas sino para todos los niños que pasan por la escuela (Speiser, 1996:110).

La escuela tiene importancia como representación del estado nación y, por lo tanto, este mismo reconocerá, a su vez, la riqueza multicultural del país como valiosa y parte necesaria de la educación formal y no como algo que debiera cambiar y unificar o "invisibilizar" lo antes posible (Speiser, 1996: 111).

La sociedad mestiza de los países andinos o en general de los países de una considerable población indígena, no está dispuesta todavía (quizá no lo estará nunca), a un bilingüismo activo; es decir, por ahora y en un futuro cercano, el bilingüismo se limitará a las poblaciones indígenas. La experiencia peruana con la generalización del quechua revela que la obligación provocó un mayor rechazo aún. Lo que no puede estar sujeto a una selección con estándares individuales, sino como parte de un currículo en una sociedad multicultural, es el conocimiento de la diversidad, incluyendo nociones de las diferentes lenguas, siquiera para poder vislumbrar la diferencia en sí y un poco de la lógica del pensamiento que se refleja en la lengua de cada pueblo (Speiser, 1996:112).

Se podrá trabajar las áreas culturales con el enfoque de una educación intercultural para acercar a todos, no sólo a los indígenas, a las diversas riquezas culturales presentes en su país. Hay que hacer un trabajo enorme de transferir la cultura oral, las tradiciones locales y los resultados de la investigación sobre la cultura indígena (esta última ni siquiera existe en la lengua nacional) a contenidos de aula, para no perpetuar el actual proceso de calco, que lastimosamente se queda en lugares comunes, en contenidos insuficientemente investigados, en instituciones tardías y en una aproximación dudosa (Speiser, 1996:112).

En este proceso debe hacerse hincapié en los conceptos culturales de diferentes étnias relacionados con la solución de problemas concretos de éstas y de la sociedad en general, principalmente en áreas de construcción de redes sociales y del uso de los recursos naturales. Por esta vía habrá que relacionar la etnociencia con la ciencia para superar la brecha entre la supuesta "vida tradicional indígena" y la realidad de la sociedad en general (Speiser, 1996:112).

La Educación Intercultural bilingüe debería estar orientada a:

- Reconocer que actúa en una realidad pluriétnica y pluricultural en la Amazonia y que deberá revertir la acción educativa en función de la valoración de los pueblos.

- Contribuir a que los niños desarrollen sus potencialidades, descubran su propia identidad, desarrollen autoestima y valoren su cultura y sus manifestaciones y adquieran capacidades para participar tanto en su realidad local como en la realidad nacional y contemporánea.
- Propiciar que los niños aprendan a vivir en la Amazonia y de la Amazonia, respetando el equilibrio ecológico y reconociendo sus valores ecológicos, económicos, culturales y sociales.
- Detectar a otros actores de la educación e integrarlos al proceso educativo.
- Colaborar con la familia para propiciar y enfatizar el proceso de endoculturación.
- Adaptar la curricula oficial a las necesidades, capacidades, oportunidades y recursos locales.
- Reconocer en la diversidad ecológica como en la diversidad cultural no un impedimento sino un aporte valiosísimo a la educación.
- Detectar métodos de aprendizaje intrafamiliar en los pueblos indígenas que pueden enriquecer el proceso educativo.
- Reconocer que la práctica docente no es proceso de una sola vía, es decir, transmitir conocimientos, sino un proceso de aprendizaje mutuo, o de doble vía.
- Reconocer la necesidad de flexibilizar y diversificar el curriculum vigente de acuerdo a las necesidades y demandas de los alumnos y de la realidad social tanto en lo ecológico, económico, social, cultural y tecnológico (Borea, *et al*, 1993:48).
- Formar docentes de calidad y orgullo étnico, elaborar materiales adaptados y propios.
- La educación debería impartirse en ambientes e infraestructuras apropiadas y adaptadas al medio.
- Partir de referentes culturales para que a partir de estos se abra un diálogo intercultural para que los alumnos se acerquen a la sociedad nacional, conozcan sus características, sus aportes, los tomen como suyos y refuercen su identidad cultural.

Educación ambiental

Podemos definir educación ambiental como un proceso permanente en el cual las personas o sociedades toman conciencia de su medio ambiente y adquieren conocimientos, valores, habilidades, experiencias y actitudes y acciones que les permiten, en forma individual o colectiva, resolver problemas ambientales presentes o futuros.

Sus características son:

- Está orientada a resolver problemas concretos de la comunidad.
- Tiene un enfoque interdisciplinario para resolver estos problemas.
- Propicia la participación de la comunidad.
- Es de carácter permanente.

Sus fines son:

- Comprender la naturaleza compleja del medio ambiente que es el resultado de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, sociales y culturales.
- Fomentar la participación responsable y eficaz en la elaboración y aplicación de decisiones que pueden afectar la calidad del medio ambiental natural, social y cultural.
- Desarrollar el sentido de responsabilidad y solidaridad entre los pueblos, en la búsqueda de un orden internacional que garantice la conservación y optimización del medio humano.
- Promover la adquisición de actitudes y valores que faciliten la comprensión y solución de los problemas ambientales.

Su implementación:

- Las acciones educativas deberán propiciar la adopción de una actitud crítica sobre los temas que afectan la calidad de vida de la comunidad.
- Análisis de los actuales modelos de desarrollo y la búsqueda de nuevos modelos que permitan el equilibrio entre el desarrollo y la conservación del medio ambiente (desarrollo sostenible), que tengan como objetivo la promoción del respeto a la dignidad humana, acceso amplio de la sociedad a los bienes producidos y al bienestar social y cultural.
- La Educación ambiental debe basarse en el respeto por todas las formas de vida y conocimientos de las comunidades, de manera que se establezcan las condiciones para la ejecución de actividades adecuadas a la realidad local.

Los supuestos que guían sus acciones:

- Reconocimiento de la pluralidad y diversidad cultural.

  La forma en que cada comunidad vive, construye sus valores y condiciones de sobrevivencia le confiere una identidad cultural única. Esta identidad visibiliza la cohesión social, mayor grado de autonomía y participación en las acciones sociales, políticas y económicas. Al mismo tiempo, un mayor grado de participación y autonomía revierten en el fortalecimiento de la identidad cultural.

  Con relación a las actividades ligadas a la escuela, se debe reconocer la pluralidad y diversidad cultural de la comunidad, resaltando las vivencias, necesidades y motivaciones del alumno.

- Interdisciplinaridad

  El tema ambiental, por su complejidad, exige la contribución de diferentes ciencias para su comprensión.

  El abordar las cuestiones ambientales por las diferentes disciplinas no debe ocurrir como imposición de algo externo o el dominio de sus contenidos.

  Cuando se trabaje la cuestión ambiental, debe buscarse, en las diferentes disciplinas, el aporte de los conceptos o contenidos que permitan un análisis del problema, conciliando, a cada momento, unidad y diversidad, especialidad y universalidad.

- Participación

  Es fundamental la participación de los segmentos sociales interesados en todas las etapas del proceso de desarrollo de un trabajo, en cuanto sujetos de una acción educativa.

  Así, la participación no es dada, decretada o impuesta y solamente existe si es conquistada en el proceso de ejercicio de la ciudadanía, para mejorar la calidad de vida.

  La participación ocurre cuando la población contribuye de la forma más directa, en la construcción y transformación de su realidad, a través de una acción organizada.

Sugerencias para su práctica (IBAMA, 1994):

- Observar el ambiente familiar, de trabajo, del colegio e identificar los factores que pueden estar contribuyendo a la degradación ambiental, como: hábitos, actividades, tradiciones, tecnologías, etc.
- Hacer una lista de sugerencias que puedan minimizar o neutralizar los factores identificados, elaborar y poner en práctica estrategias para modificar los comportamientos inadecuados.
- Observar el ambiente físico de la escuela, del local comunitario de la casa, etc., para identificar los problemas ambientales existentes como: contaminación, erosión, basura en la calle, en los ríos, en los terrenos públicos; basuras municipales al aire libre, basuras industriales en lugares inadecuados; contaminación química del suelo o del agua por agrotóxicos, etc. Promover la participación de la escuela en la búsqueda de soluciones para los problemas identificados. Tomar decisiones sobre estos e incluir a las autoridades o especialistas, si es posible. Divulgar las soluciones o el compromiso adoptado.
- Invitar a los habitantes más antiguos de la comunidad, pueblo o ciudad, para que cuente como era el clima, la fauna (cantidad y diversidad de animales en el área), la flora (cantidad y diversidad de la vegetación), los ríos, las costumbres, las gentes, las tradiciones, las calles, el paisaje, el transporte, el recojo de basura, las enfermedades, la educación.
- Registrar estos relatos destacando sus aspectos negativos, positivos, las cosas que han cambiado, lo que no ha cambiado. Identificar lo que debe ser preservado, lo que debe cambiar o ser modificado.
- Hacer una línea del tiempo de la comunidad, donde se relate la evolución de la misma por un período de 10 años: tendencia de la población (aumento o reducción de migraciones para las áreas urbanas, los motivos, quienes migran, disponibilidad de agua, energía eléctrica, transporte, atención

hospitalaria, salubridad, escuelas, medios de comunicación, aéreas de recreación, etc.).

- Asociar estos datos y verificar si los recursos disponibles para el bienestar de la localidad se condicen con las necesidades de la región. Luego, elaborar un documento donde estén contenidos los reclamos y propuestas de solución, y enviarlos a las autoridades correspondientes.
- Buscar información en el sector salud, sobre las enfermedades más frecuentes en la comunidad o localidad. Identificar las causas de su incidencia y sugerir estrategias para minimizarlas o eliminarlas: elaborar un documento que deberá ser presentado a la comunidad y enviado a las autoridades competentes.
- Identificar, basándose en el relato de hechos y experiencias del grupo, las especies de plantas y animales existentes en la región, las que son raras y las que ya no se encuentran. Identificar y analizar las causas de tal situación. Enviar las conclusiones a las autoridades competentes. Involucrar a la comunidad en la preservación de las especies identificadas.
- Promover la plantación de flora nativa de la región (frutales, medicinales, ornamentales, comestibles, etc.). Organizar equipos para darles cuidado, informar a la comunidad sobre su importancia social, económica, cultural, ética y ecológica.
- Preparar una lista de los alimentos típicos de la región. Identificar y analizar las causas de su disminución o aumento de su consumo; presentar sugerencias que puedan contribuir para mejorar los aspectos positivos y reducir los negativos. Presentar este documento a los demás alumnos, a las personas de la comunidad y a las autoridades competentes.
- Seleccionar un problema ambiental concreto de la comunidad e invitar a profesionales o especialistas de diferentes áreas (médicos, agricultores, ingenieros, dentistas, carpinteros, forestales, etc.) para conversar sobre sus actividades y experiencias en relación al problema específico, para que los escuchen los alumnos y otros miembros de la comunidad.
- Solicitar a las autoridades locales o regionales la presencia de un especialista que informe sobre saneamiento, nutrición, agricultura, conservación de suelos, legislación ambiental, medio ambiente, etc. Debatir con ellos y el grupo comunitario.

Otras actividades comunitarias sobre el tema ambiental:

- Organizar una biblioteca comunitaria dando énfasis a libros sobre salud, educación, medio ambiente, nutrición, técnicas agrícolas, literatura, etc.
- Desarrollar huertas comunitarias, o escolares utilizando métodos orgánicos, donde se cultiven hortalizas regionales y nativas (cocona *(Solanum sessiliflorum)* en vez de tomate, por ejemplo) de modo que no se alteren los hábitos alimenticios de la comunidad. En estas huertas se puede aprender que el uso inadecuado de fertilizantes o pesticidas químicos puede envenenar el medio ambiente y afectar a la salud.
- Organizar un concurso de cocina local con recetas nuevas que utilicen productos regionales. Esta actividad pretende demostrar la importancia de los recursos naturales que integran el patrimonio natural, y la necesidad de su preservación.
- Invitar a las personas que tengan conocimiento sobre plantas medicinales de la región para que dialoguen con los alumnos. Hacer un registro de sus enseñanzas y divulgarlas como una forma de preservar este patrimonio cultural. Promover la plantación de huertas medicinales escolares o comunales.

Otros temas para abordar:

Comunidades nativas, colonos, hidroeléctricas, erosión, pérdida de diversidad cultural, ecoturismo, minería de oro, tala y quema, autosustentabilidad, efecto invernadero, agricultura orgánica, saneamiento ambiental disposición de desechos, nutrición, seguridad alimentaria, género, entre otros.

La introducción de la educación ambiental en los currículos puede verse trabada por: (a) que no se considera en todas las áreas de estudio, y (b) que sea posible desarrollarla (por la motivación de los maestros), pero no se tenga las herramientas necesarias (curricular, de métodos o falta de materiales didácticos).

5.0 EXPERIENCIAS EDUCATIVAS AMAZÓNICAS RESALTANTES

5.1 Educación inicial para pueblos indígenas. Los Nichos Lingüísticos - Venezuela

Los programas preescolares para los pueblos indígenas son nefastos pues es a partir de allí donde los niños empiezan a perder la lengua, cultura y tradiciones que heredarían de sus madres y los ancianos de la comunidad. Un intento para evitar esta situación lo constituyen los nichos lingüísticos como sistema de educación inicial.

El establecimiento de un currículo diferenciado para las poblaciones indígenas, el que debe usarse desde el preescolar y durante todas las etapas o niveles del sistema educativo, fue propuesto por la OMAFI en 1978, en el documento de la "Comisión de Diseño Curricular de la OMAFI". Ahí se precisa: "...*los fines y características de la educación para los niños indígenas no pueden ser los mismos que los de la educación nacional, diseñada para niños de centros urbanos, con condiciones de vida totalmente diferentes a las de los grupos socioculturales indígenas. Tampoco pueden ser los mismos que los de la educación rural, porque el campesino difiere profundamente, social y culturalmente, de los grupos socioculturales indígenas. Frecuentemente se confunden ambas categorías en una sola (y muchas veces peyorativamente), basándose en prejuicios y criterios socioeconómicos, y los campesinos menosprecian a los indígenas en la misma medida en que se sienten ellos menospreciados por las élites urbanas. Existe un mestizaje, pero tan sólo es biológico, y existe una "cultura campesina", producto de un sincretismo cultural indígena, africano y popular hispano y de las características de la vida rural, pero esta cultura campesina es una variante socioregional de la cultura nacional venezolana, así como el habla campesina consiste en variantes dialectales de la lengua nacional. El campesino es un sector de la sociedad nacional venezolana, la cual constituye su marco de referencia, puesto que el campesino no posee una estructura socio - cultural y territorial propia y diferenciada con la cual pueda identificarse y distinguirse de otros grupos. Se identifica con la sociedad nacional, su lengua y su cultura, y se diferencia a sí mismo de los indígenas como "criollo", y de otros grupos, con base a criterios so - cioeconómicos y regionales. La identificación indígena-campesino, no sólo es falsa, sino dañina, porque niega la especificidad sociocultural y lingüística de cada grupo indígena y su identidad grupal, base de su identidad personal*" (Ministerio de Educación, 1978).

Los intentos por ruralizar el currículo, homogeneizando todos los componentes etnográficos de la sociedad venezolana, no fue respaldado por la Ley Orgánica de Educación. Por ello, en 1993 se decreta la Resolución Nº 954 que extiende el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe al nivel de Preescolar. Uno de los aspectos puntuales de esta Resolución es la creación del "Nicho Lingüístico" en las zonas indígenas con mayor desarraigo etnocultural y lingüístico, una modalidad educativa ensayada experimentalmente

por los profesores Esteban Emilio Monsonyi y Omar González Ñáñez entre hablantes baré de Río Negro en 1970, estado Amazonas.

La metodología del "nicho lingüístico" se basa en la propia cultura indígena, y se sustenta en el trabajo familiar de tradición oral de los ancianos y adultos de la comunidad con los niños, quienes, antes de perder su lengua y cultura, son portadores pasivos de sus valores socioculturales. Esta es una redimensión del proceso de "educación indígena". La DAI lleva cuatro años tratando de iniciar este programa; sin embargo, salvo la Resolución, hasta ahora el trabajo no se ha elaborado por falta de recursos económicos.

A través de seminarios-talleres de la DAI, entre 1988 y 1993, se revisaron programas y materiales didácticos. Actualmente existen unos 500 programas revisados que deben ser reeditados y enviados a las escuelas indígenas, para lo cual será necesario un presupuesto razonable con el que no cuenta la DAI.

Para la implementación de los "Nichos Lingüísticos" es necesario una base familística importante, ya que esta es la única forma de transmitir la lengua y la cultura indígena a las generaciones sucesivas, es decir, a través de la familia, los abuelos, las personas de mayor edad con capacidad de hablar la lengua indígena, etc.; sin embargo, existe el peligro de que los "Nichos Lingüísticos" se conviertan en preescolares corrientes sin mayor contenido indígena o que no se involucre a la comunidad lo suficiente o que los mismos ancianos no entiendan cuál es su rol es esta tarea (Esteban Mosonyi, com. Per, 1997).

Son sumamente importantes los "Nichos Lingüísticos" como estrategia, pero sobre todo para reemplazar lo que puede ser un preescolar indígena de tipo castellanizador, porque justamente es en la aplicación de los programas de preescolar donde empieza la aculturación compulsiva. De estos preescolares el niño egresa prácticamente sin hablar la lengua de sus padres o hablándola pero con grandes impedimentos, aparte de conocer la cultura nativa a medias, y por supuesto, sin aprender cabalmente la otra cultura, lo cual le genera una confusión que influye en su ya baja autoestima.

La reactivación, especialmente en el Zulia, de los proyectos de Educación Primaria Rural pueden causar retrocesos en los logros conseguidos en la educación indígena.

Aún existiendo gran cantidad de instituciones que se ocupan de una u otra forma de la problemática indígena, lo que realmente sería necesario es una gran colaboración entre todos para no dejar solos a los indígenas en los esfuerzos que han hecho a través de sus organizaciones, maestros y dirigentes. Por ejemplo, los Warequena con la ayuda de la DAI (Omar González), y la intervención de las familias conocedoras de su propia cultura, se han organizado para trabajar en los "nichos lingüísticos" y, si no fuera por esta vía, todos los esfuerzos serían en vano (Esteban Mosonyi , com. per., 1997).

5.2 La educación intercultural bilingüe y las órdenes religiosas - Venezuela

En el estado Amazonas la educación intercultural bilingüe (EIB) realmente es efectiva entre la etnia yanomami con los misioneros Salesianos, con algunos errores de carácter curricular en cuanto a contenidos occidentales, pero es válido reconocer que los únicos que la practican con indígenas son ellos que, a través de los años, no solamente han corregido sus procedimientos, sino que, inclusive han estudiado antropología y otros estudios pertinentes con el objeto de capacitarse para poder ofrecer una instrucción más acorde con la población (Esteban Mosonyi, com. per., 1997).

Existen otras misiones religiosas en el Amazonas, dentro de las cuales resalta negativamente la "misión Nuevas Tribus" (New Tribes), congregación evangélica extranjera enclavada en el territorio desde los años 40, que ha realizado una campaña implacable para debilitar y erradicar las costumbres sociales, creencias y prácticas religiosas autóctonas, sobre todo en la etnia de los curripacos, uno de los grupos arawaco más numerosos de la familia arawak, de los cuales estos misioneros escogieron la lengua para sus traducciones y enseñanzas bíblicas (CPAF, 1992).

De alguna manera, la educación impartida por las órdenes religiosas se ha realizado conforme a las directrices de la DAI, y no han mostrado trabas a las labores de supervisión de acuerdo al Numeral 15 de la Ley Orgánica de la Administración. Un balance de la actuación de las órdenes religiosas se puede resumir en los siguientes puntos:

- El equipo misionero Salesiano Fe y Alegría continúa con las escuelas comunitarias de alfabetización en Amazonas, realizando

actividades educativas específicas entre indígenas hoti y ye'kuana.

- El equipo misionero Salesiano del alto Orinoco trabaja directamente entre los yanomami.
- No se han recibido informes de la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC).
- Las misiones evangélicas (todas las órdenes y no sólo las Nuevas Tribus) siguen trabajado entre los pueblos indígenas sin ningún tipo de supervisión por parte del Ministerio de Educación.

A pesar de los esfuerzos curriculares que se han hecho en el proceso de educación intercultural bilingüe (EIB), todavía, en gran parte, existen los mismos contenidos que se manejan en los currículos de carácter urbano; esto se atribuye tanto a la lentitud de los procesos, como por la falta de experiencia y conocimiento sobre este enfoque educativo. Se encuentran algunos libros con cierto mérito, pero que si son examinados con detenimiento, dan cabida a valores no culturales, descuidándose lo que es la etnociencia, el conocimiento tan profundo que los indígenas tienen sobre las plantas, la etnomedicina, la sociedad indígena, sus valores, etc., y cuando estos elementos aparecen, lo hacen de una manera bastante tímida.

Es posible que si se ejerciera una verdadera presión y todos los involucrados entendieran su rol, la educación intercultural bilingüe como proceso, podría ir mejorando en el tiempo. Hasta ahora, lo ofrecido son sólo contenidos curriculares, parcialmente interculturales y a veces muy moldeados todavía en aspectos occidentales y, en algunos casos, ni tan siquiera moldeados sino que se imponen directamente (Esteban Mosonyi, com. Per., 1997).

En la incorporación de la educación intercultural bilingüe a los contenidos curriculares hay experimentos interesantes en la Universidad Pedagógica Experimental "Libertador" (UPEL), pero, en general, la práctica de estos currículos en las comunidades es lo que menos se toca, por cuanto los supervisores no permiten que el maestro se salga del currículo, aún cuando haya otro reconocido o exista otra alternativa.

Entre las actividades que se han realizado en cuanto a contenidos curriculares está la reformulación de los programas de la 1ra. y 2da. etapa de la educación básica, en los cuales se había desvirtuado la premisa inicial de respetar la diversidad cultural de las 27 etnias indígenas existentes en el país, llegándose a usar, por ejemplo, entre los arawakos del sur de Venezuela (estado Amazonas), programas elaborados para otras lenguas y culturas, es decir, que los componentes curriculares producidos se estaban utilizando para el resto de las comunidades étnicas.

5.3 Propuesta Consensuada. Reforma Educativa para la Educación Básica Primaria - Ecuador 1996

Aunque lamentablemente esta reforma educativa no rige directamente sobre la educación básica primaria amazónica que está bajo el sistema paralelo del MOSEIB, consideramos que es un modelo replicable de extraordinario valor en el levantamiento de una propuesta con la participación amplia de absolutamente todos los actores involucrados (autoridades, maestros, investigadores y receptores en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, centros educativos y cooperaciones técnicas de todo el país). Para su elaboración se pasó por una estrategia de diversos niveles de consulta y activa validación participativa: para decisiones de autoridades y políticos, para desarrollo de ejes transversales, para estructuración de áreas específicas basándose en consultas; una con 80% de especialistas y 20% educadores, y otra, con una composición opuesta.

La reforma curricular parte del principio que los docentes son los profesionales de la educación y, por lo tanto, tienen libertad de elegir la corriente pedagógica que mejor corresponda a sus requerimientos y condiciones. El Ministerio de Educación no obliga a seguir tal o cual escuela de pensamiento educativo. Las áreas (educación artística y cultura física) deberán ser diseñadas en cada centro escolar, en base del diagnóstico situacional, del análisis de las competencias particulares de los maestros y del desarrollo cultural local, de acuerdo a las guías y orientaciones generales dadas (Roberto Passailaigue, 1996).

Como respuesta a los resultados de la encuesta "Educación Siglo XXI", desarrollada en el año de 1996, que insiste en el mejoramiento de la calidad de la educación, el Ministerio de Educación ha impulsado, desde 1992, el diseño y la puesta en marcha de la reforma curricular. Luego de varias

propuestas y discusiones, el Consejo Nacional de Educación lideró y aprobó el nuevo Currículo para la Educación Básica mediante Acuerdo Ministerial 1443, del 9 de abril de 1996.

Esta denominada "Propuesta Consensuada de Reforma Curricular para la Educación Básica", está dirigida a los niveles de preprimaria, primaria y ciclo básico del nivel medio, todos los cuales integran los 10 años de la educación básica.

Esta propuesta curricular presenta los contenidos básicos fundamentales que son adaptados y desarrollados al nivel local y por cada establecimiento educativo como proyecto institucional.

El enfoque principal de esta propuesta es el desarrollo de destrezas, sobre las cuales giran las metodologías y la aplicación de experiencias educativas. Igualmente, se considera, además de las típicas áreas del conocimiento tales como lenguaje y comunicación, matemática, ciencias naturales, estudios sociales, cultura estética y física, y lengua extranjera, una propuesta para el tratamiento de una área fusionada natural-social denominada "entorno natural y social", que será aplicada en el segundo y tercer año de la educación básica.

Otra innovación que plantea esta propuesta curricular al currículo anterior formulado en 1984, es la incorporación de los ejes curriculares transversales de: educación ambiental, interculturalidad, desarrollo del pensamiento y educación en la práctica de valores (MEC, 1996).

Educación bilingüe

Como una excepción, y reconociendo la importancia de las diferentes etnias y nacionalidades indígenas, se realizó una reforma al Reglamento General de la Ley de Educación, y mediante Decreto Ejecutivo 203, del 15 de noviembre de 1988, se creó la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIB) con funciones y atribuciones propias. En el año de 1992 se reformó la Ley de Educación y se concedió a la DINEIB la autonomía técnica, administrativa y financiera.
Parte de la autonomía concedida a la DINEIB es desarrollar un currículo apropiado para cada uno de los subsistemas y modalidades de educación intercultural bilingüe. Por esta razón, mediante Acuerdo Ministerial 112, del 31 de agosto de 1993, se oficializó el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe y el correspondiente currículo para la educación básica.

Contenidos específicos sobre la Amazonia

Un análisis rápido de los contenidos curriculares propuestos para la educación básica revela que no se plantearon explícitamente contenidos relacionados específicamente con la Amazonia. Se supone que todos los principios y normas calzan para todas las regiones del país, aunque se pueda presumir que algunos puedan ser más aplicables para una determinada, como es el caso de la región amazónica. Pero no hay tal direccionalidad. Por ejemplo, dentro del área de estudios sociales se hace hincapié en aspectos de identidad cultural, distribución de los recursos naturales, participación de los sectores económicos y otras temáticas que podrían tener alguna identificación muy directa con la Amazonia ecuatoriana, su historia, sus recursos y la población que la habita. Pero igual, eso es aplicable a todas las regiones.

5.4 Proyecto de escuela secundaria a través del estudio integrado por problemas locales y nacionales. Colegio Fernández Guerra Santander de Quilichao - Colombia

A pesar de no ser una experiencia que se conduce en la Amazonia consideramos conveniente incluirla por ser un modelo replicable. Por comunicación personal de L. Barguero y O. Orejuela, coordinadora y profesor del proyecto, respectivamente, conocemos que desde el 1994, en que se establece la flexibilidad educativa en el país, este colegio plantea su curículo propio basándose en problemas locales como ejes integradores en cada año de estudio, como por ejemplo la cuenca o las etnias locales. El colegio funciona hace diez años bajo este sistema gracias al respaldo que recibe del gobierno y a la estabilidad y permanente capacitación de sus profesores. Muchos de ellos han optado por cursos de postgrado para asumir el reto de este proyecto. Están próximos a publicar su experiencia que es acogida por el Ministerio de Educación Nacional.

A partir de esta experiencia se han inspirado otras como la del Colegio Rural Integrado Siglo XXI que partiendo de los aspectos afectivos de los problemas locales, procede a la investigación de los mismos desde lo específico a lo universal. Han elaborado

materiales didácticos propios, para las diferentes unidades, en forma temática, alrededor del cual se plantean actividades específicas.

5.5 Política de educación ambiental para el Departamento del Guaviare - Colombia

En un esfuerzo conjunto de la Secretaría de Educación del Guavaire y la Corporación para el Desarrollo del Norte y el Oriente Amazónico, han preparado una política para el desarrollo de la educación con un enfoque ambiental gracias a la iniciativa de dinamizadoras locales en educación ambiental.

El programa contempla una serie de líneas de acción tanto para la educación formal como la no formal y la informal a través de medios de comunicación.

Se ha planteado un modelo educativo, para ser puesto en marcha en el año 1998, que consiste en la implementación de escuelas finca en cada unidad ambiental de prestación de servicios. Cada escuela finca funciona con un programa integral de internado en el cual se considera la etnoeducación, educación ambiental y recuperación de tecnologías.

5.6 Formación de maestros bilingües de la Amazonia- FORMABIAP - Perú

Este programa se inició en 1988, en el marco de un Convenio entre el Ministerio de Educación, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP), la Corporación de Desarrollo de Loreto (CORDELOR), el actual Gobierno Regional de Loreto, y el Centro de Cooperación Internacional Terra Nuova. Forma parte del programa del Instituto Superior Pedagógico de Loreto.

Objetivos:

- Formar maestros con actitudes y capacidades que les permitan orientar la educación indígena a la solución de los problemas que plantea la realidad socioeconómica y ecológica de sus pueblos.
- Crear y consolidar la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe en el Instituto Superior Pedagógico “Loreto”.
- Contribuir al desarrollo del sistema de educación intercultural bilingüe de la Amazonia Peruana.

Metas:

- Formación de maestros en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe.
- Elaboración de un currículo de educación primaria intercultural bilingüe para los pueblos indígenas de la Amazonia Peruana.
- Preparación de material didáctico para esta nueva educación primaria.

Estrategia:

- La formación de un maestro en el FORMABIAP toma seis años. Durante este período, se alternan los ciclos de enseñanza escolarizada en Iquitos, con los ciclos no escolarizados en las comunidades de origen de los alumnos. En los primeros, se imparte al estudiante los instrumentos intelectuales para el desempeño de sus futuras funciones como pedagogo bilingüe e intercultural. Durante los siguientes, el estudiante, por una parte, profundiza el conocimiento de su sociedad y cultura a través de actividades de investigación, con el fin de integrarlo a su futura actividad educativa, que se basa en el nuevo currículo de primaria, elaborado por el conjunto de los participantes del programa, y por otra, participa en la vida escolar de la comunidad, dedicándose a prácticas pedagógicas cuya importancia va aumentando con los años de formación.

Esta estrategia está orientada a:

- Propiciar que los estudiantes se reapropien del conocimiento indígena al que no tuvieron acceso durante sus años escolares.

- Recoger los elementos necesarios para la elaboración de la propuesta curricular de primaria.

- Validar la propuesta curricular de primaria y los materiales didácticos elaborados mediante la supervisión de las prácticas pedagógicas.

Los especialistas:

Son indígenas seleccionados por las federaciones regionales participantes en el programa. Por ser destacados conocedores de la lengua, cultura e

historia de sus pueblos respectivos, ellos contribuyen, en los cursos y asesorías a alumnos, al análisis y a la revalorización de la sociedad indígena y de su herencia cultural.

El programa cuenta con un especialista por cada uno de los pueblos participantes.

El equipo docente:

Está conformado por profesionales en pedagogía, ciencias sociales y naturales, lingüística, arte y educación física, quienes, además de la enseñanza:

- Producen los programas curriculares para la formación de los maestros, basándose en los lineamientos de política educativa de AIDESEP y del I.S.P. "Loreto".
- Asesoran a los alumnos durante los ciclos escolarizados, lo que exige su estadía en las comunidades indígenas durante 4 meses del año.
- Participan con los alumnos y especialistas en la elaboración del currículo de primaria y en la producción de material didáctico.

A diferencia de otros programas bilingües biculturales o interculturales, que ponen más énfasis en el aspecto bilingüe y trabajan lo intercultural de manera colateral, el programa prioriza el enfoque intercultural, que desde su perspectiva, se orienta a la recuperación de la herencia cultural indígena como base para la formación de las futuras generaciones, y su articulación con los aportes de la ciencia y la tecnología occidental. Así, este trabajo se ubica en el marco de una evaluación de las relaciones políticas, económicas e ideológicas que vinculan hoy en día a los pueblos indígenas con la sociedad nacional y mundial.

Entre 1988 y 1991, el programa se orientó exclusivamente a la formación de jóvenes indígenas egresados de la secundaria. Esta, a la vez que les permitía dedicarse exclusivamente al estudio y así mejorar su nivel académico, también ofrecía el espacio necesario para la recopilación y sistematización del conocimiento indígena con miras a la elaboración de un currículo intercultural bilingüe de primaria.

Una vez elaborada la propuesta curricular intercultural bilingüe de primaria, el programa inició la profesionalización de docentes aguaruna y huambisa del Alto Marañón con el fin de atender a maestros achuar, chayahuita, aguaruna, huambisa, quechua y candoshi, desde la subsede de San Lorenzo (Bajo Marañón). En 1995 y 1996, respectivamente, se ampliará la cobertura del programa para atender a maestros asháninka y shipibo.

El programa de formación atiende a alumnos de los pueblos shipibo, aguaruna, huambisa, asháninka, cocama-cocamilla, huitoto bora, chayahuita, y achual, que pertenecen a 14 federaciones.

El programa ha construido un marco teórico y metodológico para que los maestros y aspirantes a maestros puedan conocer las peculiaridades de las culturas amazónicas y sus aspiraciones y logros, y a partir de esto, orientar un proyecto histórico social sustentado en el derecho a la autodeterminación.

Los ejes de reflexión en el programa de elaboración curricular:

- Sociedad indígena y pueblo indígena.

  El programa ha construido un marco teórico y metodológico para que los maestros y aspirantes a maestros conozcan las peculiaridades de las culturas amazónicas y con ello orientar su derecho a la autodeterminación.

- La educación indígena, sus principios, métodos y agentes.

  Trapnell (1996: 172-174) los describe así:

  - Se desarrolla en estrecha relación con el de sociedad, dado que la educación indígena se sustenta sobre una visión de "sociedad" que trasciende las relaciones entre humanos e incorpora a diversos "seres" y "fuerzas" de la naturaleza con los cuales se establecen relaciones de cooperación e intercambio a fin de adquirir y luego asegurar el mantenimiento de determinadas cualidades.

  - La reflexión sobre la educación indígena parte de la identificación del perfil ideal, en épocas de mayor autonomía, del hombre y la mujer de cada uno de los

pueblos indígenas participantes en el programa. Una vez establecido éste, se identifican los métodos que cada pueblo indígena pone en práctica para asegurar que sus miembros se aproximen al ideal esperado.

- Al llegar a este nivel de análisis nos permite apreciar que el proceso de formación de un niño indígena incluye más elementos que la observación, imitación, práctica y juego a los que generalmente se refieren los trabajos que tratan sobre procesos de socialización y educación indígena. Luego de haber analizado los métodos de educación de cada pueblo indígena, se identifican sus fines y objetivos y se reflexiona sobre su vigencia en cada pueblo o sector de éste. El trabajo se complementa con una revisión crítica de la educación que cada maestro ha recibido y del conocimiento de los aportes de las corrientes pedagógicas contemporáneas.

Los temas de reflexión que el programa propone sobre sociedad/pueblo indígena y educación indígena permitirán a los participantes, por un lado, analizar críticamente la educación que han recibido o imparten, y modifiquen su práctica educativa, y por otro, sensibilizarse detectar los aportes de su propio pueblo y recuperar los que están en vías de desaparecer.

La motivación es fundamental si consideramos que el currículo no es un documento acabado sino un instrumento de apoyo que el maestro debe ir construyendo en su práctica pedagógica.

Como se puede apreciar el programa FORMABIAP se ha constituido en una nueva instancia de diseño curricular con una serie de alcances que vale la pena señalar (Trapnell, 1996: 175-176):

a) Ha canalizado las expectativas del movimiento indígena organizado y ofrecido un espacio para la elaboración de una propuesta educativa intercultural bilingüe enraizada en la herencia cultural indígena.

b) Ha generado un proceso de reflexión conjunta y elaboración de propuestas para pueblos amazónicos que ha convocado, hasta la fecha, a miembros de diez pueblos indígenas, profesionales de distintas especialidades y dirigentes del AIDESEP.

c) El trabajo entre miembros de diferentes pueblos indígenas les ha permitido confrontar lo que les es común e identificar lo que les diferente. Este proceso ha creado una propuesta de currículo unitario que los maestros deben adecuar y adaptar a sus propias condiciones de trabajo. Desde este punto de vista, el proceso de diversificación sólo se puede iniciar cuando los maestros tengan una matriz unitaria que se base en el pensamiento indígena y siga el camino de un proyecto histórico social propio. Esta matriz debe ser adecuada, posteriormente, al marco socioeconómico, ecológico y ambiental en el que trabaja.

Las actividades como ejes integradores de los contenidos de Naturaleza y Comunidad

El programa de FORMABIAP determinó la necesidad de incluir todas las actividades productivas y reproductivas que los pueblos indígenas desarrollan para cubrir sus necesidades pues tienen un extraordinario valor como estrategias, que se complementan entre sí, para un aprovechamiento racional e integral de los recursos del bosque. Así, se crearon programas para cada una de estas actividades: aquellas orientadas a la extracción de un recurso natural (caza, pesca, recolección); producción (agricultura), o las destinadas a la fabricación de diversos instrumentos o herramientas como trampas para cazar animales, recipientes, objetivos de algodón o fibra, pintura de telas, masato, etc.

Trapnell (1996) señala que a partir de esta determinación, se definieron los siguientes ejes temáticos: recurso natural/objeto; medio ambiente; técnica/transformación y fin social/sociedad.

Para el caso de las actividades extractivas o productivas, el primer eje se denomina recurso natural e incluye los conocimientos que tienen que ver con su identificación, características, formas de clasificación y comportamiento.

El eje medio natural involucra contenidos que tienen que ver con el ecosistema donde se ubica el

recurso, sus características, su ubicación, ciclos y las interrelaciones biológicas, astronómicas, hidrológicas y climáticas.

El eje técnica/transformación trata sobre las diferentes estrategias usadas para apropiarse del recurso o transformarlo, y las relaciones de cooperación que se construyen para desarrollar la actividad.

El eje fin/sociedad incluye el destino social del recurso obtenido, con todo lo que esto involucra, prohibiciones, precauciones, tabúes. Es decir, todo el contexto que hay que tener en cuenta para preparar, distribuir o consumir un recurso

Como vemos, cada eje está compuesto por un conjunto de variables que son conceptos integradores, algunos de ellos tomados del aparato Ecosistema. Nicho Ecológico y Habitat, en el eje Medio Ambiente; y Medio de Trabajo, Objeto de Trabajo y Fuerza de Trabajo, en el eje Técnica. Otros han sido creados en el marco del Programa como, por ejemplo, Eventos Sociales Totalizantes que aluden a los diferentes mecanismos mediante los cuales las sociedades indígenas han articulado sus unidades residenciales entre sí, como son las fiestas, los intercambios, las visitas, etc. Una vez identificadas las variables de cada eje, se dosificaron los contenidos educativos por grados. En este proceso se tuvo especial cuidado de incluir los contenidos que aparecen en el currículo oficial (Trapnell, 1996:181).

El conocimiento indígena se toma siempre como punto de partida para articular nuevos conocimientos.

El área de comunicación integral promueve que el estudiante desarrolle la capacidad de expresión tanto en lengua indígena como en castellano, dentro del modelo denominado educación intercultural bilingüe de mantenimiento.

El área Lógico Matemática tiene un tratamiento muy similar al del currículo oficial.

Manejo del Currículo

Trapnell (1996:182), describe cómo se articulan las diferentes líneas de acción educativa partiendo de una actividad específica:

De acuerdo a la propuesta del Programa, el maestro inicia su jornada pedagógica con el área Sociedad y Naturaleza y utiliza el tema allí desarrollado durante toda la jornada como referente para el trabajo en las áreas de Comunicación Integral y Lógica Matemática.

Cada mes el maestro elige las dos o tres actividades que va a realizar con los niños. Para ello toma en cuenta el “calendario” de actividades productivas y sociales de la comunidad y las tareas que los comuneros están realizando o tienen previsto realizar. Una vez que se selecciona las actividades que trabajará, elige las variables que desarrollará en cada una. Por lo general elige siete u ocho.

La mayoría de los docentes (los formados por el ILV y los docentes no indígenas) no cuentan con referentes culturales para “adecuar a las características y demandas de los educandos y la realidad social” como exige el Ministerio de Educación. Todos ellos han pasado por un modelo educativo asimilacionista y civilizatorio que no sólo ha desvalorizado los conocimientos y la lengua indígena sino que se ha desarrollado de espaldas a la realidad del estudiante.

La formación profesional de la mayoría de maestros indígenas ha seguido el mismo modelo, a pesar que el estado peruano reconoce formalmente el valor de las lenguas indígenas y la necesidad de utilizarlas como vehículos de educación desde 1972. A partir de 1989, incluye, además de las lenguas, los contenidos educativos propios de las culturas de origen (política de educación bilingüe intercultural).

Al margen de estos avances conceptuales recogidos por la legislación educativa peruana, los cursillos de capacitación realizada por Ministerio de Educación y otros institutos y universidades autodenominados “bilingües e interculturales”, siguen reforzando en el maestro una visión negativa y prejuicios sobre su sociedad, ya sea por la orientación de los cursos, que simplemente ignoran los conocimientos y la visión indígena, por las explícitas referencias de los formadores a la inferioridad de las sociedades indígenas, o por los sutiles mensajes del llamado currículo oculto (elementos que se filtran hasta inconscientemente y que influyen sobre el aprendizaje de los alumnos) (Trapnell, 1996), o por la utilización de métodos y estrategias pedagógicas ajenas a las culturas.

5.7 Asociación de Universidades Amazónicas UNAMAZ Proyecto Educación Ambiental en la Amazonia EDAMAZ (1996- 2000)

El proyecto EDAMAZ tiene como meta fortalecer a tres países de la región amazónica: Bolivia, Brasil y Colombia, en la formación de recursos humanos en educación ambiental, para desarrollar labores con comunidades rurales y urbano - marginales.

Tres universidades forman parte de la red UNAMAZ: Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (Bolivia), Universidad Federal de Mato Grosso (Brasil) y Universidad de la Amazonia (Colombia). En cooperación con el Instituto de Ciencias del Medio Ambiente y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Quebec de Montreal se desarrolla el proyecto en cada país.

Fue creada en 1987 y actualmente congrega a 57 centros de formación e investigación de los países amazónicos.

Objetivos generales:

- Consolidar un equipo de profesionales en educación ambiental en cada una de las tres universidades participantes, específicamente en capacitación de formadores.

  Este objetivo se refiere al desarrollo profesional de profesores en cada universidad y la formación de estudiantes de magister, con vistas a formar un equipo que promueva el desarrollo de la educación ambiental en cada país y, particularmente, que contribuya a la concepción y a la realización de programas de capacitación de formadores en educación ambiental.

- Concebir, desarrollar y experimentar un programa de formación de animadores pedagógicos en educación ambiental (FAPERE).

  Se trata de un programa corto de doce créditos de postgrado, destinado al perfeccionamiento de profesores y de otros educadores que deseen transformarse en agentes multiplicadores en los diferentes medios de intervención educativa. Los recursos de este programa podrán integrarse al banco de cursos de postgrado en educación y/o en medio ambiente de las universidades participantes en programas actuales o en desarrollo.

- Concebir, desarrollar y experimentar a través de proyectos piloto, un programa de formación a distancia de profesores de primaria en educación ambiental (FAPERE).

  Se trata de un programa de formación continua de nueve créditos de licenciatura. Las actividades se desarrollarán en los sitios escuela - comunidad (seleccionados), en regiones rurales y en zonas urbanas periféricas desfavorecidas. En cada uno de los países este programa está a cargo de la universidad participante, con la colaboración de los animadores pedagógicos ya formados. En esta fase se propone un procedimiento flexible a través del cual los profesores puedan concebir y realizar proyectos pedagógicos que incluyan la formación de los alumnos y miembros de la comunidad, pueblos o barrios para formar una verdadera comunidad de investigación, de aprendizaje y de acción con relación a su propio medio de vida.

  La escuela juega un rol importante como ente generador y dinamizador de procesos educativos a partir de la problemática ambiental de su entorno. Desde este enfoque la escuela y la comunidad se implican de manera asociada en la acción educativa hacia la población local o regional: alumnos, padres, trabajadores, dirigentes ciudadanos en general.

- Consolidar el núcleo de peritaje desarrollado dentro de EDAMAZ e iniciar la transferencia a las otras instituciones de la red UNAMAZ.

  La principal actividad de la cuarta fase del proyecto es la organización del coloquio de EDAMAZ, que tiene como objetivo la presentación, discusión crítica y evaluación de todo el proceso y de los resultados de la investigación, ante las instancias educativas del orden regional, nacional e internacional, con miras a identificar estrategias de

transferencia de la experiencia y del peritaje desarrollados en cada una de las tres universidades participantes hacia otras instituciones de la red UNAMAZ.

Estructura del proyecto:

Propósito: desarrollo profesional de un equipo de profesores en educación ambiental (EA) y formación, al nivel de maestría, de un estudiante becario por cada una de las tres universidades participantes.

El horizonte del proyecto es de cinco años (1996 - 2000) y se desarrollará en cuatro fases:

- Fase uno: 1996 - 1997: conformación de equipos de tres profesores y selección de un estudiante becario, al nivel de maestría, en cada país.
- Fase dos: 1997 - 1998: Concepción, desarrollo y experimentación de un programa de formación de animadores pedagógicos en educación ambiental (FAPERE). El programa de formación de animadores pedagógicos se adaptará al contexto de cada país y el número de estudiantes por ciclo será de 12 a 15.
- Fase tres: 1998 - 1999: Concepción, desarrollo y experimentación de un programa de formación de docentes de primaria en educación ambiental (FAPERE), en los sitios - escuela seleccionados en cada país. Este programa de formación continua, a distancia, invita a los docentes a desarrollar proyectos pedagógicos con la participación de los alumnos, de los padres y de otros miembros de la comunidad en la resolución de los problemas que ellos perciben al interior de dicha comunidad.
- Fase cuatro: 2000: Presentación de resultados, discusión y evaluación.

5.8 Programa interactivo de aprendizaje por radio "Programa de Salud Preventiva", PARI - Bolivia

El Programa de Educación por Radio, PER, es una organización no gubernamental sin fines de lucro, que tiene como objetivo general el diseñar, planificar, elaborar currículos, implementar y producir programas de educación por radio. Su labor en Bolivia, se inicia en 1987 con la iniciativa de apoyar el mejoramiento de la calidad de la educación formal en el ciclo básico, utilizando la radio como medio de interacción, basada en lograr la participación del alumno.

Dentro de este contexto, las áreas de enseñanza que se abarcan por Radio Interactiva son la matemática, debido a su gran importancia dentro de los programas escolares, y la salud preventiva, con la finalidad de promover un estilo de vida adecuado entre la población.

Siendo de interés, para el presente trabajo, conocer el Programa de Salud Preventiva, se explican a continuación sus componentes.

El "Programa de Salud Preventiva", produce sus contenidos temáticos de educación a través de cassettes que tienen una duración de 20 minutos, elaborados en la sede del proyecto, en la ciudad de La Paz, y enviados a las radioemisoras de los distintos distritos donde se ejecuta el programa. El maestro, sintoniza el programa radial dentro del aula, siendo éste un recurso pedagógico de enseñanza aprendizaje, donde el educando participa e incorpora contenidos educativos tales como higiene, inmunización, prevención de la diarrea y el cólera, enfermedades transmisibles, saneamiento ambiental, nutrición, biología humana, normas de convivencia social y autoestima.

El programa, en marcha desde hace 9 años y financiado por USAID, está siendo desarrollado en los departamentos de Beni y Pando. En las provincias del departamento del Beni se tiene cobertura en las localidades de Riberalta, Guayamerin, Santa Ana de Yacuma, Trinidad, San Borja y Rurenabaque. En el departamento de Pando el proyecto cubre las regiones de Cobija y Porvenir. Asimismo, el proyecto trabajan con doce radioemisoras a las cuales se les paga para la transmisión de las clases radiales ya dispuestas en cassettes, tanto en la mañana como en la tarde.

El proyecto decidió dirigirse a las poblaciones escolares de la Amazonia por dos razones principales; la primera, por que las zonas de los departamentos de Pando y Beni son lugares poco atendidos educacionalmente y, la segunda, por contar con el financiamiento adecuado que posibilitaba cubrir los elevados costos de llegar a lugares un tanto alejados y desintegrados del resto del país.

Los Objetivos del proyecto Programa de Educación por Radio son desarrollar, tanto en las zonas urbanas, periurbanas y rurales los programas de salud por radio para alumnos del ciclo básico; mejorar la calidad de la enseñanza de los maestros y contribuir a la reforma educativa.

Dentro de este mismo aspecto, el proyecto llega a los alumnos de las áreas urbanas y rurales, entre el 3ro. y 5to. de primaria y, en algunas zonas, a preescolares de las escuelas fiscales tanto del departamento del Beni como de Pando. En cuanto a cobertura, el proyecto llega a 3 554 alumnos en 123 escuelas de los departamentos mencionados.

De igual manera, los profesores del ciclo básico son parte de la población objetivo por ser los que operativizan las acciones de aprendizaje y por ser sujetos de la capacitación pertinente sobre la utilización de la radio como medio de enseñanza.

Respecto a la metodología de enseñanza aprendizaje, el PER ha definido que es interactiva ya que cada clase radial contiene canciones, juegos, prácticas gráficas, ubicados en las realidades del niño. Se enfatiza el aprendizaje a través de la experiencia y del descubrimiento de las respuestas por ellos mismos. Se estimula el pensamiento, la observación y la exploración del niño, contribuyendo al interés del aprendizaje. Los principios de los cuales parte esta metodología son los siguientes:

- Segmentación de los contenidos: los contenidos son sistemáticamente ordenados en el plan y segmentados en tópicos menores, con la condición de que mantengan relación de continuidad. Cada segmento tiene una duración de 3 ó 4 minutos.

- Dosificación de los contenidos: los contenidos son expuestos cuidando el grado de complejidad.

- La práctica distribuida: los contenidos de la asignatura en cuanto a sus diversas formas de presentación y aplicación, son distribuidos a lo largo de las diferentes lecciones. Se homogeneizan grados de dificultad en las lecciones.

- El refuerzo inmediato: es el elemento de estímulo durante el aprendizaje, primero para consolidar las respuestas acertadas, y luego para corregirlas, en caso de que las respuestas sean equivocadas.

- Uso de los ejemplos apropiados: ningún contenido ni ejercicio en el diseño es casual y, del mismo modo, ningún ejercicio debe dejar dudas en el alumno. El uso de los ejemplos apropiados es positivo.

- La participación: la participación de los alumnos se manifiesta de diferentes maneras; así por ejemplo, las lecciones de matemáticas; dando respuesta a las preguntas orales; escribiendo en el cuaderno o en el pizarrón; efectuando ejercicios de cálculo mental; resolviendo problemas de aplicación; efectuando representaciones gráficas; entonando canciones, y participando de los juegos que contienen las lecciones.

Se ha establecido también una metodología denominada de niño a niño, estrategia por la cual los niños pueden enseñar a otros niños. Esta estrategia, se dirige a volcar toda la capacidad de un niño en favor del cuidado de sus hermanos menores, familiares, compañeros y amigos, comunicando mensajes y realizando tareas simples de prevención en su salud. De esta manera, los niños reflejan los contenidos aprendidos en la actividad escolar en provecho de la familia y la comunidad.

En los primeros años el PARI trabajó con el currículo escolar oficial; sin embargo, en la actualidad, dentro del programa de salud, se estructuró un currículo basado en la información oficial y en un trabajo de investigación de base.

Con la finalidad de dar asistencia permanente a los docentes, el PER considera al maestro como el protagonista del proceso y lo apoya con guías de trabajo. Estas guías sirven para que los educadores puedan encauzar ordenada y secuencialmente las actividades antes, durante y después de la transmisión radial.

Las guías de Salud Preventiva, tienen el siguiente formato:

- Ideas básicas de información para el maestro.
- Sugerencias para las actividades antes de la transmisión.
- Refuerzo del tema referido a la lección radial.
- Tareas que deben efectuar los alumnos en sus casas.

Además de las guías didácticas, se han difundido boletines como medios de información e intercambio de ideas para y entre los maestros, sobre los programas de matemáticas y salud.

Todo este trabajo que lleva adelante el programa de salud preventiva cuenta con equipo multidisciplinario de maestros, pedagogos, psicólogos, salubristas y comunicadores, y para la realización de los cassettes, dispone de un equipo de locutores, actores profesionales que permiten realizar las dramatizaciones, y técnicos de grabación. Para tal efecto el PER tiene un departamento de producción, un estudio de grabación de audio en sistema digital y análogo, una sala de locución y una sala de producción de cassettes.

Otro aspecto a destacar es la realización de evaluaciones que permiten advertir los cambios de comportamiento y actitudes del educando. Estas evaluaciones son de tipo formativo; así, por ejemplo, se ha conseguido que los estudiantes incorporen principios fundamentales como higiene, nutrición y biología humana. Asimismo, en su entorno inmediato, los estudiantes han logrado realizar tareas que involucran, en la seguridad de salud, a sus hermanos, padres y demás familiares.

Como síntesis de lo expuesto, se debe resaltar que la labor del PER contempla aspectos muy favorables en el contexto amazónico. La introducción de conocimientos y prácticas relativas al área de salud han incidido en generar acciones por parte de los niños en su medio circundante ya que ellos colaboran o asisten a sus hermanos o familiares en el cuidado, alimentación y atención en enfermedad.

Se debe señalar que la temática tratada por este programa es relevante puesto que en la Amazonia boliviana los médicos o centros de salud están circunscritos, por lo general, a las zonas urbanas, y el acceso a los servicios de salud no siempre está en directa proporción a las posibilidades económicas y creencias de los pobladores.

En este entendido, la propuesta de educación para la salud puede coadyuvar a mejorar los conocimientos y las prácticas tradicionales sobre salud así como dar un componente cualitativo a la práctica de salud que realizan los pobladores.

Tres aspectos son resaltantes en el programa PER: (1) fue elaborado y conducido por la ONG pero luego transferido a los organismos gubernamentales pertinentes para su oficialización; (2) desarrolló una amplia etapa de evaluación y validación presencial en la cual la opinión de los niños fue tomada en cuenta, y (3) dotó de pequeños paneles solares a las áreas con dificultades logísticas. Lamentablemente las experiencias del PER no han sido sistematizadas ni publicadas.

5.9 Programa de educación intercultural bilingüe - Bolivia

Se incluye esta experiencia de educación intercultural bilingüe porque la realiza una importante institución religiosa que tiene muchos años de labor educativa reconocida, por su amplia experiencia y asistencia educativa en todo el país.

Fe y Alegría es una organización confesional católica privada, no lucrativa, con fines sociales alternativos educativos y de desarrollo. Nace en Bolivia a partir de las demandas advertidas y el mandato de la Iglesia Católica a través de la Compañía de Jesús, y la participación intercongregacional y laical. Asimismo, es reconocida y apoyada por el estado boliviano contando, en algunos casos, con convenios específicos de apoyo a los establecimientos educativos fiscales.

Fe y Alegría, según expresiones del Lic. Luis Carrasco Pacello, Director de Servicios Educativos, pretende contribuir a satisfacer las demandas de una mejor calidad de vida de los beneficiarios, mediante la prestación eficiente de servicios educativos múltiples, para promover el desarrollo de los ámbitos económicos, religiosos, políticos y culturales.

Esta organización trabaja en la educación formal, no formal e informal en muchos departamentos de Bolivia. Para este efecto, se ha propuesto objetivos acordes a los tipos de educación mencionados y ejecutando acciones dentro de estás áreas.

El Lic. Carrasco menciona que el programa de educación intercultural bilingüe, inmerso en el programa de educación formal, trabaja llegando a los alumnos y alumnas de los centros educativos fiscales, en la región amazónica de Beni. El proyecto abarca específicamente una zona marginal de la capital del departamento, Trinidad, en la Unidad Educativa Pedro Ignacio Muiba. Dentro de este contexto, Los objetivos del programa de educación

formal son los de desarrollar un currículo alternativo que apreste y promueva en los beneficiarios (niños, jóvenes y docentes) conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos en las dimensiones económica, política, cultural y religiosa para lograr una mejora de la calidad de vida.

Para Fe y Alegría ingresar y apoyar a las escuelas de la Amazonia boliviana se debe, principalmente, a que estas regiones son polos de desarrollo social y económico, zonas desatendidas por su inaccesibilidad física y olvidadas en el ámbito educativo. En este entendido, el programa de educación intercultural bilingüe enseña la lectoescritura en lengua materna trinitaria para una mejor calidad de aprendizaje y posterior uso de la lengua española. Se pretende que el programa contribuya a revalorizar la lengua materna, la cultura trinitaria y concientizar a las poblaciones del Beni sobre la importancia de la integración y tolerancia cultural, y principalmente, formar estudiantes con mayor identidad cultural.

Dentro de este contexto y apoyando los lineamientos actuales de la educativa, el programa trabaja en la enseñanza de la lectoescritura, en lengua trinitaria, en la escuela fiscal Pedro Ignacio Muiba. Los beneficiarios son, aproximadamente, 300 alumnos del ciclo primario de estudios, incluyendo el quinto grado. Aunque el programa de educación formal de Fe y Alegría contempla otras ciudades de la Amazonia, esta escuela es la única que aplica la educación intercultural bilingüe.

Los currículos empleados en el programa están en función a las necesidades y privilegian los contenidos y métodos que habilitan al sujeto a un desarrollo progresivo en los campos económicos, políticos, culturales y religiosos. Este currículo ha sido definido como alternativo porque pretende atender tanto las necesidades como las expectativas de los beneficiarios. Para el caso de la unidad educativa Pedro Ignacio Muiba, se ha trabajado el currículo oficial en lengua trinitaria, solo para el nivel primario.

En otro aspecto destacable es la metodología de enseñanza-aprendizaje que utiliza el enfoque constructivista, que no es antagónico a los lineamientos de la reforma educativa. Propugna una educación participativa, liberadora y comunitaria. Participativa, porque impulsa a la agrupación como forma eficiente de alcanzar objetivos cada vez mayores. Liberadora, en el entendido que el proceso educativo debe ayudar a las personas a liberarse de sus prejuicios, soledades, esclavitudes individualismo y falta de solidaridad. Y comunitaria, porque pretende formar un espacio de fe que se traduzca en la justicia y la construcción del reino de Dios en la Tierra.

Respecto a los recursos humanos con que cuenta el programa, en la escuela Pedro Ignacio Muiba se trabaja con siete docentes egresados o titulados de las normales. Asimismo, y para su mejor desempeño, se les brinda asesoramiento y capacitación con personal calificado a los que se denomina facilitadores pedagógicos. Dentro del ámbito administrativo, Fe y Alegría cuenta con docentes, pedagogos y personal profesional para la ejecución y programación de acciones educativas en todo el país.

Según el Lic. Carrasco, los principales logros del programa son haber facilitado la incorporación de contenidos de aprendizaje de los educandos partícipes y haber concientizado, indirectamente, a la población sobre el valor de la cultura y lengua, así como haber logrado que los docentes entiendan la importancia de su nuevo rol.

A manera de conclusión sobre este programa, se debe resaltar que esta organización católica es una de las pocas que se encuentra trabajando en educación intercultural bilingüe en lenguas originarias amazónicas, capacitando docentes sobre la pedagogía de enseñanza bilingüe y reproduciendo contenidos temáticos en idiomas originarios.

El problema básico de la región lo constituye la marginación educativa a la que están expuestos colonizadores, indígenas y mestizos cuando los centros educativos no están adaptados a las necesidades lingüísticas y culturales de los pobladores. En este sentido, una labor de educación intercultural bilingüe para los niños y jóvenes en la Amazonia boliviana, como la que realiza Fe y Alegría, es un logro significativo donde, obviamente, se han tomando en cuenta factores como los altos costo de inversión y la baja oferta de docentes calificados.

5.10 Formación integral de maestros, APECO - Perú

Capacitación en educación ambiental T'ikay Wasi

La Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza APECO viene ejecutando este proyecto

desde 1993. Está dirigido a docentes del magisterio nacional principalmente, de comunidades aledañas a las áreas naturales protegidas (Parque Nacional del Manu, Parque Nacional Río Abiseo, Parque Nacional Huascarán, Reserva Nacional del Titicaca, Reserva Nacional Pacaya-Samiria, Santuario Nacional Ampay, Santuario Nacional Manglares de Tumbes, entre otros).

El programa de capacitación en educación ambiental viene realizando un curso anual para docentes de los diversos niveles educativos (inicial, primaria, secundaria y superior) y de diferentes ciudades del país, con el fin de colaborar con el mejoramiento de la calidad de la educación a través de la formación de docentes con una orientación integral, que incluya el componente ambiental y que los prepare para ser agentes de cambio con miras al logro del desarrollo sostenible.

El curso consta de dos etapas. La etapa de residentado se realiza en Lima, tiene una duración de 3 meses y consta de 13 asignaturas teórico prácticas que están orientadas a dar conocimiento sobre el medio ambiente, a estimular la relación emocional con el medio ambiente y a practicar alternativas de solución a los problemas ambientales. Durante la etapa de distancia, que dura nueve meses y se lleva a cabo en la localidad de cada profesor, ellos deben realizar un plan de acción para involucrar a sus alumnos y colegas en un proceso de educación ambiental que concluya en la elaboración y ejecución de una acción ecológica que solucione algún problema ambiental del centro educativo.

Hasta la fecha se han capacitado 120 docentes que vienen trabajando en sus centros educativos, promoviendo un cambio de metodología en su labor pedagógica e involucrando a sus colegas y alumnos en el proceso.

Los maestros cuentan con una serie de materiales para apoyar su labor pedagógica (guías de alternativas ecológicas, guía de educación ambiental, boletín) y se les brinda servicios de biblioteca y vídeoteca para ellos y sus alumnos. Se organiza una serie de actividades, a lo largo del año escolar, para que los docentes profundicen los contenidos trabajados durante el curso, para darles a conocer información reciente sobre educación ambiental y para realizar algunas actividades con sus alumnos.

El proyecto pretende incorporar la educación ambiental en el sistema educativo nacional en todos los niveles de enseñanza, lo que contribuirá a una formación educativa integral para favorecer el desarrollo sostenible de la sociedad peruana.

Para lograr esto se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Formar cuadros de docentes, a través de una capacitación profesional en educación ambiental, que les permita actuar como agentes de cambio para promover el desarrollo sostenible y la conservación de la diversidad biológica, dentro del sistema educativo nacional y entre sus colegas, alumnos y comunidades.
- Brindar información técnica apropiada y propiciar oportunidades para el intercambio de experiencias, de modo que los profesores se mantengan bien informados sobre temas ambientales de actualidad y sobre estrategias y metodologías adecuadas para su labor pedagógica.
- Mejorar la calidad de la capacitación de profesores en el Perú a través del desarrollo, evaluación, validación y diseminación de estrategias efectivas así como de materiales apropiados para la capacitación de profesores en EA y conceptos de desarrollo sostenible.

Metas:

Para los cinco años de duración del proyecto las metas son:

- Capacitar a 120 docentes en educación ambiental para que la incorporen en sus actividades pedagógicas y promuevan un cambio positivo hacia el medio ambiente dentro de su escuela, comunidad educativa y con sus colegas.

- Producir materiales y servicios para el uso de los profesores durante las etapas de residentado y distancia del curso de postgrado y para apoyo en su labor pedagógica:

  Guías y servicios producidos:

  - Guías de Alternativas Ecológicas (30 guías).
  - Boletín o seriada (total de 40 números).
  - Servicios de biblioteca/vídeoteca de educación ambiental.

- Veinte profesores de institutos pedagógicos capacitados en educación ambiental como agentes de efecto multiplicador.
- Red Nacional de Educadores Ambientales conformada y en funcionamiento.
- Plan estratégico de desarrollo del programa considerando las necesidades del mismo y su proyección a largo plazo para continuar con la capacitación de docentes.
- Evaluación del programa realizada en función del logro de los objetivos del mismo.
- Coordinaciones del comité multinstitucional para diferentes acciones, además de la selección de los postulantes.

Estrategia:

- Se realiza la selección de los profesores por medio de un comité multinstitucional conformado por las entidades con las que se tiene establecido el convenio y los acuerdos.
- Se involucra al profesor en un proceso de educación ambiental y se le apoya para que favorezca la participación de sus alumnos en este proceso.
- El programa contempla dos etapas. En la primera o de residentado, de carácter teórico práctico, se trabaja principalmente la motivación y conocimientos sobre el medio ambiente; cada clase en sí es un pequeño proceso que va de la motivación al conocimiento y termina en una acción. Y en la segunda o de distancia, el profesor tiene que actuar en favor del medio ambiente, a través de su acción pedagógica, es decir, de la aplicación de una serie de actividades en su programación curricular.

Las características del programa y del curso anual son:

- Fomenta procesos continuos: partiendo de la motivación, da conocimiento y favorece el desarrollo de habilidades para la acción individual y colectiva.
- Las diferentes asignaturas tienen un enfoque integrador, es decir, se dictan en base a los llamados conceptos integradores que son los ejes estructurales sobre los que gira el curso y se articulan las asignaturas (población, energía, economía, alimentación, diversidad cultural, ecosistemas, salud, calidad de vida y otros), así como hechos históricos, que marcaron nuestra historia. Esto requiere de una constante coordinación entre los capacitadores y el equipo del programa.
- Rescata la necesidad de la integralidad basada en la relación e integración de aspectos del ser humano como lo sentimental (motivación), intelectual (conocimiento) y volitivo (voluntad para actuar), que son imprescindibles para lograr cambios de actitud permanentes.
- Tiene un enfoque multidisciplinario porque hace uso del aporte e interrelación de las diferentes disciplinas para lograr una aproximación y un conocimiento más preciso de la realidad, haciendo énfasis en la relación entre lo aprendido y la experiencia directa de las personas en su vida diaria, es decir, la vivencia que cada persona tiene del medio ambiente a través de su propia relación con este. El curso incluye materias de ciencias y humanidades, artes y tecnología.
- Es participativo porque convoca a la acción conjunta de los diferentes actores sociales quienes de manera activa y crítica participan en el cambio de actitud y solución de sus problemas ambientales.
- Contempla como estrategia que el profesor participante realice actividades de efecto multiplicador en su centro educativo y comunidad, con dos objetivos principales: introducir en el proceso de EA a sus alumnos y a los profesores de su centro educativo para que incluyan la EA en su trabajo, y para que apoyen la acción ecológica que deben realizar los alumnos del profesor participante en el curso, como parte de la etapa de distancia.
- Resalta la cooperación mutua entre instituciones y personas, como base del trabajo, para ahorrar esfuerzos y financiación, y lograr mayor efectividad.
- La educación ambiental tiene base pedagógica y utiliza metodologías activas y actualizadas para que el alumno aprenda con mayor facilidad y se involucre de manera integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se basa en las etapas del desarrollo de la persona, y en especial del niño, de tal manera que los procesos de enseñanza-aprendizaje están adecuados a los intereses y posibilidades de cada edad.

Durante el año de estudios el programa es el siguiente:

(a) Etapa de residentado

En esta etapa se dictan trece asignaturas durante un período de trece semanas. Está orientada principalmente, a dar formación académica a los docentes sobre el funcionamiento del medio ambiente, los principios, filosofía y metodologías de la educación ambiental, así como brindarles las herramientas necesarias para poder implementar acciones en favor del medio ambiente, básicamente en su labor pedagógica.

Las asignaturas están divididas en tres grupos:

- las que brindan conocimiento (ecología general; ecosistemas peruanos y problemática ambiental; manejo de recursos naturales y áreas naturales protegidas; ecología social , y legislación ambiental);
- las orientadas a motivar la sensibilidad de las personas frente a la naturaleza (danza y expresión corporal; dicción y teatro; música y pintura y arcilla.);
- las que dan la oportunidad de realizar acciones en favor del medio ambiente (educación ambiental, técnicas de comunicación, alternativas ecológicas, elaboración de proyectos).

Esta etapa está estructurada de tal forma que cada día se tiene una asignatura que pertenezca a cada uno de estos grupos y en el orden mencionado, apelando a la integralidad del ser humano y teniendo presentes los objetivos de la educación ambiental.

(b) Etapa de distancia

Durante esta etapa los profesores deben poner en práctica, en su labor pedagógica, lo aprendido durante el residentado con el fin de guiar a sus alumnos en un proceso de educación ambiental adecuado, es decir, que trabajen con la motivación, les den conocimientos sobre el funcionamiento del medio ambiente, desarrollen valores y habilidades que les permitan actuar en favor del medio ambiente y su comunidad.

La etapa de distancia es un proceso continuo, que incluye la investigación de problemas ambientales, por parte de los alumnos, hasta llegar a la ejecución de un proyecto de acción ecológica orientado a solucionar un problema ambiental. Además, los profesores deben realizar un taller u otra actividad de efecto multiplicador con sus colegas del centro educativo, con el objetivo de que apoyen sus actividades en la etapa a distancia e ir motivando a los demás profesores a incluir la EA en su quehacer pedagógico.

El programa trabaja con convenios y acuerdos. Se firmó un Convenio con el Ministerio de Educación e INRENA para realizar actividades de educación ambiental, dentro de las cuales se enmarcan las acciones de capacitación del programa.

Además, se ha logrado un Acuerdo con la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad Nacional Agraria, La Molina, para otorgar los certificados a los participantes.

El Acuerdo con la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (La Cantuta), permite utilizar su campus universitario para realizar las prácticas de alternativas ecológicas rurales.

El programa ha elaborado materiales propios. Se ha preparado una serie de nueve Guías de Alternativas Ecológicas a fin de facilitar al docente la realización de acciones con sus alumnos. Estas tratan temas como: biohuertos, crianza de cuyes, lombricultura, instalación de jardines en macetas, construcción de jardines, acciones ecológicas en la vida diaria, compost, plantemos árboles, plantas medicinales, entre otros. Se han diseñado tres clases modelo sobre estos temas y catorce clases más sobre temas diversos. Además, se preparó la segunda edición de la Guía de Educación Ambiental, documento que está en consulta en la actualidad.

A modo de conclusión, el T'ikay Wasi (casa del florecer en quechua), permite a los profesores elevar su calidad profesional y personal, y los convierte en agentes de cambio en su comunidad educativa. Promueve el desarrollo de la autoestima personal y la valoración de la propia cultura. Permite una reflexión sobre los valores de cada persona y sobre su responsabilidad con la sociedad. Para lograr esto, el programa cumple con el seguimiento a los profesores a fin de verificar el proceso de educación ambiental que realizan con sus alumnos y, a su vez, les brindan el apoyo que requieran para la realización de sus actividades.

Asimismo, permite integrar la educación ambiental en el proceso educativo nacional contribuyendo con una opción pedagógica que alienta a los jóvenes y niños a conocer y estudiar los conceptos e interrelaciones del medio ambiente; su cultura, y la realidad nacional, propiciando una formación integral de respeto y consideración hacia el ambiente y los prepara para su participación y toma de decisiones futuras en la sociedad.

Fomenta la cooperación entre instituciones y la formación de alianzas para optimizar el trabajo.

Promueve acciones en favor del medio ambiente y genera un efecto multiplicador a través de los procesos de educación ambiental que desarrollan los profesores participantes del curso.

El docente se proyecta a la comunidad a través de los proyectos que realiza con sus alumnos. A su vez, el ejemplo y posibilidad de réplica de las actividades que realizan los alumnos en la comunidad es un factor importante del programa. Finalmente, incentiva a los docentes y sus alumnos, a la búsqueda de información y la investigación

5.11 La educación bilingüe a través de medios de comunicación en las comunidades Shuar - Ecuador

Múltiples y graves problemas habían impedido el desarrollo de la educación en el grupo shuar. El Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Intercultural Shuar (SERBISH), nació como alternativa para resolverlos.

Sus objetivos han sido:

- Proporcionar a los niños, jóvenes y adultos una educación que promueva el desarrollo de la cultura local.
- Liberar las energías shuar con miras al desarrollo de un grupo basado en esfuerzo propio y ayuda mutua.
- Revalorización cultural.
- Erradicación del analfabetismo.
- Escolarización de la población de 6 a 15 años.
- Asegurar la permanencia de las comunidades en los territorios que actualmente ocupan.

El SERBISH inició sus labores en el año 1972 y fue oficializado mediante Decreto Supremo en 1977. Hoy en día las emisiones radiofónicas se extienden a las cinco provincias amazónicas del Ecuador, llegando a 187 escuelas primarias y 39 paralelos de colegio básico, con más de 7 mil alumnos.

Utiliza un método ideal para sus destinatarios. Parte de una realidad que toma en cuenta el ritmo autóctono, los intereses, aptitudes y conocimientos del pueblo shuar. Usa el idioma nativo relacionándolo con el castellano para adquirir la terminología de la cultura dominante, traduciendo asimismo, los términos nuevos al idioma nativo. Utiliza el método educativo bicultural en todo los currículos formativos, logrando un desarrollo digno de la cultura local.

Dada la urgencia de escolaridad antes de que se agrave el problema del analfabetismo, y ante la configuración geográfica y la falta de infraestructura en la Amazonia, se optó por recurrir al sistema radial. Este tiene capacidad multiplicadora de acción, llega a los grupos más alejados y más reducidos y su característica es unificante y nueva (Puwainchir M., 1992).

Si bien el SERBISH se inició con la educación primaria y fue extendiéndose hasta incluir la secundaria; actualmente cuenta con un Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe encargado de la formación de maestros indígenas y auxiliares radiofónicos.

Un ejemplo de educación familiar indígena - Ashaninka - Perú

(Tomado de Trapnell, 1996:172-173)

"...la educación indígena se sustenta sobre una visión de "sociedad" que trasciende las relaciones entre humanos e incorpora a diversos "seres" y "fuerzas" de la naturaleza con los cuales se establece relaciones de cooperación e intercambio...".

"En el pueblo indígena Asháninka para ser "komintsaantsi", o sea, "hombre que caza frecuentemente y con éxito" cualidad y capacidad considera el ideal para un hombre de este pueblo, es necesario seguir todo un proceso desde los tres o cuatro años de edad".

"...el niño practica puntería con el pequeño arco y flecha que le ha preparado el padre. Desde entonces, el desarrollo de las destrezas y los conocimientos que requiere para ser un buen cazador se combinan con el aprendizaje de las conductas que debe seguir para asegurar un progresivo control sobre las fuerzas naturales y sociales".

"Desde muy pequeño el niño aprende que debe abstenerse de comer e incluso de oler los camarones, anchovetas y cangrejos que ha obtenido durante sus primeras prácticas, y progresivamente se va dando cuenta que esta regla, a su vez, se hace extensiva a todas las especies que caza por primera vez. Aprende, además, que para ser un buen cazador no basta conocer los lugares donde comen los animales y las colpas donde toman agua salada, o sus ciclos diarios y anuales, ni reconocer sus comportamientos e identificar su señales así como saber imitar sus cantos y sonidos para atraerlos. Es necesario también que sus ojos sean "curados" por un cazador, con la raíz de "ipatahari tsimeri" mezclada con el "piripiri" (vegetal curativo), "ooribenki" para así asegurar que tendrá buena vista; que sus manos sean sopladas con el piripiri "komithabenki" para que tenga buena puntería; que sople el piripiri "komaibenki" al aire para atraer a las aves y que ponga "chakopibenki" en la punta de la flecha para que ésta no se desvíe, entre otras conductas que va aprendiendo gradual y progresivamente con el fin de tener un mayor control sobre su propio cuerpo e instrumentos y de desarrollar una relación adecuada con los "dueños de los animales que desea cazar y de los espacios donde ellos circulan".

"Al enseñarle todos estos "secretos" el cazador que le toma a su cargo le explica las circunstancias en las que "oori" (especie de gavilán) y "amenpori" (cóndor) se los enseñaron a los Ashaninka. A medida que va creciendo aprenderá que debe ofrecer coca y otros bienes a los "dueños" de los animales para que le permitan disponer de sus hijos, y también, que sólo mantendrá los poderes adquiridos en la medida que él y sus parientes observen las conductas adecuadas al momento de preparar el animal y las reglas para su distribución normada por la sociedad".

6.0 CRITERIOS PARA UNA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA AMBIENTAL PARA LA AMAZONIA

La gran diversidad biológica, étnica y cultural de la Amazonia es su gran valor y a la vez el gran reto para su desarrollo. La educación así como cualquier otra actividad de desarrollo debe tener en cuenta esta diversidad evitando las tendencias de uniformización y generalización.

Si bien todos los países involucrados comparten la región amazónica, cada cual tiene una diferente realidad demográfica (por ejemplo, en Venezuela la población indígena constituye el 80% del total, con unos 50 mil habitantes que provienen de, aproximadamente, 28 etnias diferentes. En Colombia, por el contrario, la población mestiza constituye el 80%, con unos 850 mil habitantes). Por lo tanto, la propuesta de un modelo educativo amazónico no podrá ser uniforme. En algunos casos deberá partir de la recuperación de las lenguas (enfoque lingüístico y endocultural), y en otras de la integración cultural o del enfoque ambiental.

La garantía para que una propuesta educativa amazónica sea la adecuada para cada realidad, deberá tener su base en una sólida y apropiada preparación de los maestros que la conducirán. Serán solamente ellos quiénes puedan crear los procesos, contenidos y estructuras necesarias para sus propias realidades. Todo esfuerzo e inversión en formación de maestros es deseable.

Todo proceso educativo debe obedecer a las propias necesidades de un pueblo y comunidad. El currículo debe desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para que se incorporen y trabajen por su sociedad. Ya que en la Amazonia la diversidad de las sociedades y pueblos es muy grande, es de vital importancia que exista plena autonomía y flexibilidad educativa, de tal modo que sean los propios interesados los que definan sus necesidades y estrategias educativas específicas, enmarcadas en políticas educativas nacionales, que deben haber sido formuladas teniendo en cuenta tales diferencias y necesidades, situación que felizmente se está dando en todos los países.

La educación básica primaria amazónica debe formar jóvenes que puedan responder y gestionar en su propio ambiente. Esta debe ser una tarea de toda la sociedad, donde cada ciudadano se sienta comprometido.

Aunque la mayor parte de la población amazónica no sea de pueblos amazónicos (aproximadamente sólo el 10%), ellos merecen atención educativa muy especial ya que tienen culturas y lenguas diferentes. Todo proceso y reforma educativa en la Amazonia debe sustentarse en una investigación lingüística antes de implementarse a cabalidad. A partir de la lengua materna, se puede investigar los aspectos culturales, identificar necesidades y objetivos específicos, rescatar métodos pedagógicos propios y, recién a partir de ellas, buscar la interculturalidad.

El trabajo de elaboración curricular debe empezar no con un diagnóstico, como tradicionalmente se

hace, sino que debería haber una etapa previa orientada a que los maestros reflexionen sobre algunos temas eje que podrían ayudarles a encontrar la motivación personal necesaria, para participar en el proceso de elaboración de un currículo alternativo para sus pueblos y asumir el planeamiento curricular como práctica permanente (Trapnell, 1996:167).

El tercer milenio es el milenio del conocimiento como principal recurso. Los países de la región deberán asegurar que sus ciudadanos, ricos y pobres, urbanos y rurales, tengan acceso al conocimiento a través de la educación. Se hace necesario generar ventajas educativas para propiciar los cambios que promueven este acceso.

La tarea a corto plazo deberá estar centrada en eliminar el analfabetismo, el analfabetismo funcional y la desnutrición crónica que son barreras que no permiten avanzar en el logro de una educación de calidad. Esta última, como parte de la estrategia educativa.

La gestión educativa debe sufrir una profunda transformación para que ésta se articule con la realidad política, social, cultural y ética y las demandas que de ahí se generen.

Debe propiciar la iniciativa, la innovación, la creatividad y la capacidad de proponer respuestas y soluciones locales, regionales y globales.

Se deben articular mecanismos de cooperación, coordinación y concertación entre los diferentes segmentos del ámbito educativo incluyendo a la familia, las ONGs, organizaciones de pobladores, pueblos indígenas y medios de comunicación.

Se debe reforzar el proceso paulatino, pero firme, de descentralización pues, si bien está normada en la mayoría de los países visitados, no se está dando a cabalidad.

Se debe revisar los esfuerzos privados y públicos de mejoramiento de calidad de la enseñanza-aprendizaje y encaminar al sistema educativo, un paso más adelante, con las lecciones que se hayan aprendido de estos esfuerzos.

Se debe introducir temas relacionados a los ámbitos comunes (ecosistema), de los países parte del Tratado de Cooperación Amazónica, en los contenidos educativos desde una perspectiva regional amazónica, creando una conciencia de cooperación, solidaridad y conservación de los recursos que son comunes.

Se debe apoyar a la comunidad internacional que ha reconocido que es de la mayor importancia invertir en las personas (Educación para Todos, Cumbre Mundial a favor de la Infancia).

Se debe reconocer que la única forma de propiciar cambios y encaminar a los países de la cuenca hacia un desarrollo sostenible es alentar y apoyar decididamente los esfuerzos públicos, privados y comunales referidos a la educación de niños y de los maestros.

Es necesario promover y apoyar iniciativas destinadas a la creación y generación de nuevos conocimientos y/o rescate de los mismos así como aquellas actividades que permitan estrechar los vínculos entre los países de la región.

Se propone crear el Premio Regional a la Creatividad Educativa para estimular y brindar una mayor autoestima a los docentes de la región.

Es necesaria la implementación de una política alimentaria y nutricional que responda a las necesidades de la región. Los objetivos de esta política serían:

- Implementar un programa de desarrollo sostenible para mejorar la producción local de alimentos y su distribución en el ámbito familiar.
- Tratar de buscar la autosuficiencia alimentaria mediante la producción de alimentos básicos, optimizando el manejo de los recursos de la comunidad y recuperando los alimentos ancestralmente usados, que por el impacto de la modernización y los conflictos culturales se van relegando al olvido a pesar de su rico valor nutricional.
- Mejorar la dieta de las madres embarazadas y proporcionarles mejor asistsencia sanitaria.
- Propiciar la lactancia materna.
- Proporcionar una adecuada asistencia médica y nutricional a los niños desnutridos.
- Establecer sistemas de vigilancia nutricional.

Se debe reconocer que la dimensión ambiental debe estar presente en los contenidos escolares primarios básicos como una premisa indispensable para que

los niños se eduquen en la Amazonia, para la Amazonia y de la Amazonia.

El acceso equitativo a la educación debe reconocerse como una necesidad de la región, entendida como el acceso a conocimientos socialmente significativos, es decir, una oferta educativa de la mayor calidad, con estrategias eficaces para afrontar los problemas subyacentes en la región que afectan la educación.

Se debe propiciar que las mujeres tengan mayor acceso a una educación de calidad y que se trabaje en la eliminación de la discriminación de género que se presenta generalmente, a través del llamado "currículo oculto".

Intensificar los esfuerzos para que la educación bilingüe intercultural llegue a todos los pueblos indígenas y que se extienda a los niveles secundarios, no como una educación de tránsito hacia, sino de mantenimiento de la cultura de los educandos.

La región requiere de materiales didácticos, especialmente textos, donde los maestros puedan apoyarse para adaptar los currículos a la situación particular de su ámbito de trabajo.

Se debe alentar la investigación pedagógica sobre todo en métodos que permitan un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz, de calidad y adaptado a la realidad local. Los métodos educativos de los pueblos indígenas son un campo fértil que habría que examinar.

Se debe tener en cuenta que para el poblador amazónico la relación sociedad- naturaleza es integral, es decir, la realidad no está dividida en temas o materias. La educación amazónica debería tener un carácter integrador y totalizador en vez de compartimentalizado y dividido. Los pueblos indígenas se consideran parte de la naturaleza y por lo tanto, sus diferentes actividades, como la agricultura, abarcan aspectos que van desde lo económico hasta lo ritual. Para los nativos amazónicos la tierra, el bosque, los animales, las plantas son parte de su vida, así como ellos son parte de la naturaleza.

Esta realidad pluricultural y multilingüistica de los países amazónicos debería ser el punto de partida para el diseño de una propuesta educativa, acorde con las características y demandas de los pobladores y de la propia realidad de la región.

Criterios específicos a tomar en cuenta en la educación formal:

Al nivel curricular:

La dimensión ambiental debe ser transversal al currículo escolar.

Se debe incluir la ética ambiental para reforzar la formación de actitudes frente al medio ambiente.

Se debe examinar el currículo "oculto" donde se pueda presentar discriminación de género, étnica, etc.

El currículo oficial debe ser referencial.

La educación ambiental debe ser una herramienta práctica para generar un nuevo concepto de desarrollo (sostenible).

Debe ser interdisciplinaria.

El currículo debe ser flexible y diversificado para adaptarse a las características (actitudes, aptitudes y capacidades) del estudiante y de las instituciones, organizaciones de la localidad y región.

La educación primaria debe enfatizar la relación escuela-comunidad y escuela-pueblo indígena, como una relación de doble vía.

Debe permitir conocer y comprender los problemas ambientales, el papel que juegan las personas en estos; propiciar la toma de conciencia (desarrollar valores) sobre la necesidad de lograr cambios de actitud hacia el ambiente; propiciando el manejo responsable de los recursos naturales, e iniciando el camino hacia una calidad de vida armoniosa con el entorno.

Debe ser una educación para la ciudadanía, esto es, educar sobre la responsabilidad de los ciudadanos y ciudadanas sobre su entorno y el aprendizaje de competencias para la participación.

Debe tomar en cuenta el calendario social y agrícola de la localidad y región para que formen parte del calendario escolar en forma de actividades.

Al nivel de métodos:

Cuando se trate de poblaciones indígenas, se deben considerar los métodos de los procesos de

aprendizaje al interior de las comunidades y familias, e integrarlos a la escuela. Se requiere, entre otras cosas, una campaña para propiciar el respeto por las diferencias (de raza, credo, género y clase), así como amplia información, investigación y desarrollo del diálogo intercultural.

Se debe propiciar el pensamiento divergente, trabajo de pequeños grupos, discusiones en clase centradas en los alumnos/as, resolución de problemas, simulaciones y juego de roles, toma de decisiones, debates, entre otros.

El juego debe ser un método educativo presente en la educación primaria.

Al nivel de contenidos:

Los contenidos deben partir de la realidad local.

La educación intercultural debe coadyuvar a que los procesos sean coherentes desde el modelo de "mantenimiento".

La educación ambiental debe ser transversal al proceso educativo y no un curso, una actividad o una materia más.

El enfoque ambiental e intercultural debe integrarse al modelo del proceso educativo.

Se debe partir del hecho que los estudiantes tienen sus propios conocimientos y vivencias y que para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor o maestro debe conocerlos.

La ética debe estar al centro del quehacer educativo.

El desarrollo de contenidos con enfoque ambiental deben ir de lo particular a lo general y global, para retornar a lo particular, esto es, instrumentar la interculturalidad.

Se debe propiciar la endoculturización (o afirmación de la identidad propia) cuando se trate de poblaciones indígenas.

Sobre el docente:

Tiene que manejar un currículo altamente flexible para adaptarse, en el tiempo y en el espacio, a las necesidades de la sociedad, por lo que requiere una capacitación permanente y de mejora de la calidad constante.

Debe revalorar su propia identidad y afirmar su autoestima para obtener, en forma efectiva y eficiente, nuevas capacidades y valores.

Debe poner énfasis en detectar las necesidades y requerimientos de los docentes, los educandos, la comunidad y la sociedad en general.

Se debe poner en valor la carrera educativa y por ende al docente.

Es necesario poner énfasis en la calidad de la educación como una constante en todas las instancias de gestión como del propio proceso administrativo.

Debe poner énfasis en la solución de problemas locales y regionales, sin perder de vista los globales.

Debe sentar las bases de una futura ciudadanía basada en el respeto a las diferencias, respeto por el medio ambiente y las personas.

Debe contribuir a una sociedad deseable que incide en la formación de una identidad nacional y una identidad amazónica en los estudiantes.

Debe propiciar que las oportunidades de una educación de calidad sean iguales para todos los niños y niñas de la región, estén en su país de origen o no.

Debe rescatar el acervo cultural de los involucrados como punto de partida para una educación intercultural de mantenimiento.

Debe promover la formación de vínculos entre el sistema educativo y la realidad productiva local, regional y nacional.

Debe dejar en claro que el educando sólo puede obtener una educación de calidad cuando se considere también su salud física y mental como parte de la misma. Es necesario superar los índices altos de desnutrición crónica.

7.0 LINEAMIENTOS PARA UN PLAN DE ACCIÓN REGIONAL

1. Teniendo en cuenta que el éxito de toda actividad y proyecto educativo depende de su carácter participativo, de consulta, validación e, idealmente, de consenso, esperamos que los documentos nacionales y regional del presente trabajo sean considerados como documentos de trabajo, punto de partida de un proceso que permita consolidar un plan de acción de corto, mediano y largo plazo para contribuir al mejoramiento de la educación básica primaria de la región amazónica.

2. Teniendo en cuenta que para el presente trabajo (cuyo resultado son cinco documentos nacionales y un documento regional de exploración y propuestas para el campo de la educación básica de países seleccionados de la región amazónica), se ha convocado a muchas instituciones y personas involucradas, directa o indirectamente en el tema, se hace indispensable proceder a una etapa de consulta y validación, tanto al nivel de cada uno de los países (cada una de las organizaciones punto focal con los involucrados en la producción de sus documentos nacionales), como al nivel de la región (APECO con las organizaciones puntos focales).

3. En esta etapa de consulta no sólo se podrá validar los documentos producidos, sino que se propiciará un avance en el proceso educativo en su conjunto, permitiendo una mayor intercambio de experiencias, sistematización de la información y planificación de los próximos pasos sobre la base de un producto que cada uno de los actores involucrados hace suyo.

4. Teniendo en cuenta que la recopilación de información sobre actores, materiales, programas y actividades educativas en la región amazónica es sumamente difícil, por estar muy dispersa e incluida como parte de muchos proyectos de diferente índole (algunas actividades educativas son colaterales y complementarias a programas antropológicos, lingüísticos, ecológicos, de salud y otros), se hace indispensable poner en marcha la Comisión Especial de Educación de la Amazonia (CEEDA) para que asuma el liderazgo para continuar con la sistematización de la información captada, apoyando y fortaleciendo a la red de organizaciones puntos focales ya formada.

5. Teniendo en cuenta que la información recopilada para el presente trabajo fue, en su mayoría, de fuentes secundarias (bibliografía y entrevistas con funcionarios gubernamentales, no gubernamentales y privados con sede en las ciudades de Caracas, Bogotá, Quito, Lima, La Paz), y teniendo en cuenta los procesos de descentralización que están ocurriendo en cada país visitado, es

indispensable desarrollar una segunda etapa de acercamiento *in-situ*, a las principales áreas de la región amazónica donde se conducen y administran directamente escuelas, programas de capacitación de maestros y proyectos educativos piloto. Son pocos los casos en que se tuvo la oportunidad de entrevistar directamente a los conductores de proyectos en áreas como San José del Guaviare, Ciudad Bolívar o Reserva de Biosfera del Manu. Solamente así el presente proceso iniciado tendrá el valor de no ser intervencionista o perturbador de programas y receptores que, en muchos casos, son objeto de imposiciones, desarraigo cultural, y falsas expectativas.

6. Teniendo en cuenta que la educación en la Amazonia es un campo estrechamente ligado a salud, seguridad alimentaria, género, comunicación y lingüística, y que debería estar al servicio del objetivo último del desarrollo sostenible, que es elevar la calidad de vida de los pobladores, preservando la diversidad biológica y cultural, es indispensable que el TCA propicie una estrecha coordinación entre todas las líneas de trabajo o proyectos que se están conduciendo en el área, tanto por parte del TCA (por ejemplo, los catorce proyectos FAO-TCA en ejecución), como por otras organizaciones (por ejemplo, Proyecto Amazonia-UICN). Es necesario también que se hagan las coordinaciones pertinentes con los encargados de desarrollar el presente estudio en Brasil.

7. Teniendo en cuenta que gran parte de la acción educativa en la Amazonia ha estado y está a cargo de los grupos misioneros y religiosos, se hace indispensable un acercamiento a ellos. Resalta la labor de los Salesianos y es muy controversial el de las Nuevas Tribus.

8. Teniendo en cuenta que se están desarrollando una serie de actividades, que directa o indirectamente apoyan a la educación básica primaria, se recomienda brindar apoyo prioritario a aquellas de carácter regional tales como:

- Segundo Taller de Multiplicadores en Educación Ambiental para educadores ambientales de Parques Nacionales y zonas de amortiguación de la Amazonia. Iniciativa del ministerio del Medio Ambiente de Colombia.
- Congreso Intercultural Bilingüe. Iniciativa de la Subsecretaría de Asuntos Etnicos de Bolivia para propiciar intercambio de experiencia y plantear políticas con participación indígena.

9. Para la siguiente etapa de recopilación de experiencias *in situ* se recomienda visitar los siguientes programas e instituciones:

Programas de formación de maestros:

1. UNAMAZ-EDUMAZ Universidad de la Amazonia Educación a Distancia
   - Sede en Santa Cruz (Gabriel René Moreno)
   - Sede en Leticia
   - Sede en Iquitos
2. AIDESEP en Iquitos
3. T'ikay Wasi en Lima
4. Escuelas conducidas por religiosos, por ejemplo, en Puerto Ayacucho, Pando, Beni, etc.

10. Teniendo en cuenta que finalmente los únicos actores responsables de cualquier auténtico cambio educativo son los maestros, es indispensable brindar todo tipo de apoyo a su mejoramiento. Los maestros de cada una de las escuelas serán los que en definitiva conducirán la educación, y solamente si ellos tienen la adecuada preparación y herramientas, la teoría educativa será una realidad.

11. Al hablar de una propuesta educativa amazónica para la educación básica primaria, se debe estar claros en que lo que se busca es cumplir con los criterios intercultural y ambiental (que todos las legislaciones ya contemplan), con el adecuado enfoque de género, seguridad alimentaria y salud. Si bien los lineamientos generales se pueden definir en eventos nacionales y regionales, estos deberán ser solamente orientadores y no uniformizadores. Deberán fomentar la autonomía y autogestión. Cada escuela deberá adaptarlos a su propia realidad, y en esta labor los protagonistas son los maestros.

12 Establecer criterios de calidad educativa que respondan a las necesidades sociales, presentes y futuras, autosostenibles, basados en calidad pedagógica, conocimiento del análisis costo-beneficio, y democratización de la educación.

8.0 BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

BOLIVIA

1. Academia Nacional de Ciencias de Bolivia. 1996. Estación Biológica del Beni. Memoria 1996. Reserva de la Biosfera, Sistema Nacional de Areas Protegidas MAB - UNESCO. IUCN, La Paz.

2. CARDOZO, Armando. 1988. Areas Protegidas de Bolivia. Editorial Flores PRODENA. La Paz.

3. Censo Indígena. 1994 Región Amazonia.

4. Centro de Información y Desarrollo de la Mujer. Seminario "Hacia una Educación No Sexista". 5 al 6 de octubre de 1995. La Paz.

5. CURI, Marianela. 1995. Educación y Desarrollo Sostenible. Separata. Ministerio de Desarrollo Humano. Editorial Lumen. La Paz.

6. Decreto Reglamentario, Nº 23946 del 1° de Febrero de 1995. Organos de Participación Popular.

7. Decreto Reglamentario, Nº 23950 del 1° de Febrero de 1995. Organización Curricular.

8. Decreto Reglamentario, Nº 23951 del 1° de Febrero de 1995. Estructura de los Servicios Técnicos Pedagógicos.

9. ETARE. 1993. (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa) Reformas Educativas comparadas. Memorias del seminario. Educación es desarrollo. Cuadernos de Reforma. La Paz.

10. ETARE. 1993. La Educación Intercultural Bilingüe. Memoria del Seminario Taller. Educación es participación. Cuadernos de Reforma. La Paz.

11. ETARE. 1993. Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa. 1993. Reforma Educativa. Propuesta. Cuadernos de Reforma. La Paz.

12. ETARE. 1993. Dinamización Curricular. Lineamientos para una Política Curricular. Educación es Cambio. Cuadernos de Reforma, La Paz.

13. ETARE. 1992. Dinamización curricular. Lineamientos para una política curricular. La Paz. Ministerio de Planeamiento y Coordinación. La Paz.

14. GIMENEZ TRURBA, Alberto. 1996. Diagnóstico sobre la información de plantas medicinales y de los pueblos que las manejas. Ministerio de Desarrollo y Medio Ambiente. PNUD-TCA. La Paz.

15. GUSTAFSON, Bret. 1996. Guía para la investigación de nuestra cultura y nuestros idiomas. Secretaría Nacional de Educación. Unidad de Servicios Técnicos Pedagógicos. Secretaría Nacional de Asuntos Etnicos, de Género y Generacionales. Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia. UNICEF. La Paz.

16. HAGEN, Ulrike. 1988. Historia Oral Indígena. Pueblos Indígenas de las Tierras Bajas de Bolivia. Nº 4. Editor: Jurgen Riester. Sta. Cruz de la Sierra.

17. IMBIRIBA, Nazaré. 1993. Sin Hadas, sin muñecos. Una síntesis de la situación de la niñez en la Amazonia. UNICEF. Asociación de Universidades Amazónicas. UNAMAZ. Impresión a escala. La Paz.

18. Instituto para el Hombre, Agricultura y Ecología (IPHAE). 1996. Boletín Informativo Nº 1, septiembre 1996, Riberalta.

19. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS)-Filial de Bolivia/ Editorial Nueva sociedad. 1991. Etnias, educación y cultura: defendamos lo nuestro. Caracas: Nueva Sociedad, 153 p.

20. Instituto Nacional de Estadísticas. 1995. Censo de Población y Vivienda 1992. Indicadores sociodemográficos por provincias. La Paz.

21. Instituto Nacional de Estadísticas. 1993. Educación en Cifras. La Paz.

22. JOMTIEN. 1990. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Una visión para el decenio de 1990. Conferencia Mundial sobre educación para todos.

23. KILLEN, Timothy *et al.* 1993. Guía de Arboles de Bolivia. Publicada por Herbario Nacional de Bolivia. Impresora Quipus SRL. La Paz.

24. LANZA, Marta y HERRERA, Miriam. 1995. Situación de la mujer en el área educativa. Avances y perspectivas. Ministerio de Desarrollo Humano. Subsecretaría de Género. UNICEF. Impreso en Grupo Design. la Paz.

25. LASERNA, Roberto *et al.* 1995. Sostenibilidad y Desarrollo Humano. La Calidad de Vida en Cochabamba. Editorial "Los Amigos del Libro". PNUD. CORDECO. Cochabamba.

26. Ley de Descentralización Administrativa Nº 1654. Ley del 28 de Junio de 1995. Gaceta Oficial de Bolivia.

27. Ley de Reforma Educativa Nº 1565. Ley del 7 de Julio de 1994. Unidad de Comunicación de la Secretaría Nacional de Educación. Ministerio de Desarrollo Humano. En: "La Hora de la Reforma", Julio 1994.

28. Ley de Participación Popular Nº 1551. Ley del 20 de Abril de 1994. Reglamento de las Organizaciones Territoriales de Base. Secretaría Nacional de Participación Popular. Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente. Ministerio de Comunicación Social.

29. LUYKX, Aurolyn. 1994. Racismo y Etnocentrismo dentro de la Educación "Multicultural". En: Yuyaninchik (2). P.EIB-CEE, La Paz.

30. Mapa de Pobreza. 1993. Una Guía para la Acción Social. La Paz.

31. MARTÍNEZ, Juan L. 1996. Contribuciones sobre la educación intercultural bilingüe en Bolivia. 2º edición CEBIAE. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. La Paz.

32. MARTÍNEZ, Juan L. 1996. Reformas educativas comparadas de Bolivia, México, Chile y España. Ediciones CEBIAE. La Paz.

33. MEJÍA, María C. 1993. Educación y Reforma Educativa. En: Políticas sociales y ajuste estructural. Bolivia 1985-93. CID, COTESU, MCTH. La Paz.

34. MENDOZA, José G. 1994. La Propuesta de la escuela intercultural bilingüe en el contexto de la Reforma Educativa. Universidad Mayor de San Andrés. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Carrera de Lingüística e Idiomas. La Paz.

35. Ministerio de Desarrollo Humano. 1997. Programa de Acciones Estratégicas en Desarrollo Humano. (PAE-Social). La Política de Desarrollo Humano del gobierno nacional. Secretaría Nacional de Participación Popular. La Paz.

36. Ministerio de Desarrollo Humano. 1997. Estadísticas de Coparticipación Tributaria 1996-1997. Secretaría Nacional de Participación Popular. La Paz.

37. Ministerio de Desarrollo Humano. 1997. Las primeras Elecciones. directorio de Alcaldes y Concejales de la Participación Popular. Serie Cuadernos de Análisis Nº 3. La Paz.

38. MONTES DE OCA, Ismael. 1989. Geografía y recursos naturales de Bolivia. Impreso en Editorial Educativa del Ministerio de Educación y Cultura. La Paz.

39. MORALES, Cècile. 1990. Bolivia: medio ambiente y ecología aplicada. Instituto de Ecología. Universidad Mayor de San Andrés. Artes Gráficas Latinas. La Paz.

40. OEA, Gobierno de Bolivia, Ministerio de Planeamiento y Coordinación MPC. 1987. Programa de Desarrollo Integral de la Amazonia Boliviana. La Paz.

41. PACHECO, Pablo. 1992. Integración económica y fragmentación social. El itinerario de las Barracas en la Amazonia Boliviana. Editorial CEDLA. La Paz.

42. RANABOLDO, Claudia. 1994. La Mujer en la Cadena Alimentaria. Documentos de Trabajo. Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Asuntos étnicos, de Género y Generacionales. Subsecretaría de Asuntos de Género. La Paz.

43. Reforma Educativa. 1994. Mapa Educativo Básico 1993. Registro de Docentes y Personal Administrativo. 1994. La Paz.

44. RI 92. 1994. Los Tratados Alternativos y el Resumen de la Agenda 21. Foro Boliviano sobre Medio Ambiente y Desarrollo. La Paz.

45. RIESTER, Jurgen (editor). 1994. Chiriguano. Pueblos Indígenas de las tierras bajas de Bolivia. Nº 3. Sta. Cruz de la Sierra.

46. Secretaría Nacional de Educación, 1996. Información estadística por departamento y distritos de la gestión 1996. Subsecretaría de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. La Paz.

47. Secretaría Nacional de Participación Popular. Registro de Personería Jurídica de Comunidades Urbanas y Rurales, OTB's. Dirección de Fortalecimiento Comunitario. La Paz.

48. TIELLE, Graham *et al.* 1995. Bosquejo socio económico del norte de Bolivia. Centro de Investigación Agrícola Tropical. Misión Británica en Agricultura Tropical. Editorial El País. Santa Cruz.

49. UICN, Comité Boliviano. 1996 Uso sostenible de los recursos naturales renovables en la Amazonia. Proyecto Amazonia. Fase 1. Informe Nacional. Bolivia.

50. UNICEF. 1996. Bases para la Formación del Programa de Cooperación Bolivia-UNICEF, 1998 - 2002. La Paz.

51. UNICEF. 1996. Análisis de Situación de la Niñez y la Mujer bolivianas. Documento de Trabajo. La Paz.

BRASIL

1. IBAMA. Manual de Educación Ambiental, 1994.

2. WERTHEIN, J. y ARGUMENDO, M. (eds). 1986. Educación y Participación. IICA/MEC - SEPS, Traducción del original "Educacao e Participacao". Brasilia.

COLOMBIA

1. ANDRADE, Angela. 1993. Sistemas agrícolas tradicionales en el Medio río Caquetá. En: La Selva Humanizada. Ecología alternativa en el trópico húmedo colombiano. Instituto Colombiano de Antropología (ICAN). Fondo FEN Colombia. Fondo Editorial CEREC. Bogotá.

2. ARHEM, Kaj. 1993. Ecosofía Makuna. En: La Selva Humanizada. ICAN, Fondo FEN Colombia. Fondo Editorial CEREC, Bogotá.

3. BODNAR, Yolanda. 1989. El proceso de etnoeducación en Colombia: una alternativa para el ejercicio de la autonomía. En L.E. López y R. Moya (eds.) Pueblos indios, estados y educación. Lima-Quito: PEEB-P/ERA/EBI, pp. 71-86.

4. CASTAÑO, C., PASQUIS R. y CANO M. 1993. Proyecto Planificación y Manejo de Areas protegidas de la Región Amazónica, Bogotá.

5. CORREA, Francois. 1993. La reciprocidad como modelo cultural de la reproducción del medio y la sociedad Taiwano. En: La Selva Humanizada. Ecología alternativa en el trópico húmedo colombiano. Instituto Colombiano de Antropología (ICAN). Fondo FEN Colombia. Fondo Editorial CEREC. Bogotá.

6. FIGUEREDO DE URREGO, Edith *et al.* 1994. Prácticas Agroecológicas. Fondo FEN Colombia. Bogotá.

7. Fondo FEN Colombia. 1992 . Las Regiones Tropicales Americanas. Visión Geográfica de James J. Parsons. Joaquín Molano B. (ed.) Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

8. GALVES A., Aída. 1993. La agonía de la gallina de los huevos de oro. Crisis adaptativa y nutrición en el Bajo Caquetá. En: La Selva Humanizada. ICAN. Fondo FEN Colombia. Fondo Editorial CERES. Bogotá.

9. GARZÓN, Nivia C., y A. FORERO R. (compiladoras). Fondo FEN Colombia, 1995. Ven Conmigo al Amazonas. Relatos de los niños indígenas del Amazonas. Segunda Edición. Bogotá.

10. Instituto Mi Río. Aprendamos a Cuidar nuestras cuencas. Medellín.

11. LEE DOFOUR, Darna. 1993. Uso de la selva tropical por los indígenas Tukano del Vaupés. En: La Selva Humanizada. ICAN. Fondo FEN Colombia. Fondo Editorial CEREC, Bogotá.

12. MÁRQUEZ CALLE, Gemán. 1996. Ecosistemas Estratégicos y otros Estudios de Ecología Ambiental. Fondo FEN Colombia. Bogotá.

13. Ministerio de Educación Nacional. Estrategia de Comunicación para Educación Ambiental. Bogotá.

14. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 1990. Programa de Etnoeducación. (Etnoeducación: conceptualización y ensayos. Bogotá, 1990. Programa de Etnoeducación-PRODIC "El Griot" 361 pp.)

15. Ministerio de Educación Nacional. Fundación FES, 1994. La Dimensión Ambiental y la Escuela. Seminario Internacional. Memorias. Serie Documentos Especial MEN. Bogotá.

16. Ministerio de Educación Nacional. 1995. Lineamientos Generales para una política Nacional de Educación Ambiental. Serie documentos de trabajo. Bogotá.

17. Ministerio de Educación Nacional. Fondo FEN Colombia. Universidad Distrital Francisco José de Callas, 1996. Memorias del Segundo Encuentro Internacional. Formación de Dinamizadores en Educación Ambiental. Bogotá.

18. Ministerio de Educación Nacional. 1997. III Encuentro Formación de Dinamizadores en Educación Ambiental. "Dimensión Ambiental, Interdisciplina y Escuela". Sta. Marta. Febrero 23 al 1 de 1997.

19. MORALES, Jorge E. 1993. Fauna, trabajo y enfermedad entre los Cuna. En: La Selva Humanizada. ICAN. Fondo FEN Colombia. Fondo Editorial CEREC. Bogotá.

20. ORELLANA, Isabel. 1996. Algunos aspectos teóricos y dos modelos pedagógicos de educación ambiental: la encuesta participativa y la investigación-acción, resolución de problemas comunitarios. Universidad de Québec, Montreal. Seminario: "Educación ambiental, conceptos y praxis". Cali.

21. PINEDA C., Roberto. Convivir con las dantas. En: La Selva Humanizada. ICAN. Fondo FEN Colombia. Fondo Editorial CERES. Bogotá.

22. REICHEL-DOLMATOFF. 1993. Algunos conceptos de los indios DESANA del Vaupés

sobre el manejo ecológico. En: La Selva Humanizada. ICAN. Fondo FEN Colombia. Fondo Editorial CERES. Bogotá.

23. RODRÍGUEZ, Carlos y VAN DER HAMMEN, Clara. 1993. Ocupación y utilización del espacio por indígenas y colonos en el Bajo Caquetá. En: La Selva Humanizada. ICAN. Fondo FEN Colombia. Fondo Editorial CERES. Bogotá.

24. VASCO, Luis G. 1993. Los Embera-Chamí en guerra contra los cangrejos. En: La Selva Humanizada. ICAN. Fondo FEN Colombia. Fondo Editorial CERES. Bogotá.

25. WILCHES-CHAUX, Gustavo. 1996. La Letra con Risa Entra. Y qué es eso, Educación Ambiental? . Fondo FEN Colombia. Fundación FES y Ecofondo. Popayán.

COSTA RICA

1. WINOGRAD, M. 1995. Indicadores Ambientales para Latinoamérica y el Caribe: Hacia la sustentabilidad en el uso de Tierras. San José.

ECUADOR

1. Abya-Yala Ediciones. 1987. Población Indígena y Desarrollo Amazónico. Segunda Edición. Quito.

2. BID/TCA/PNUD. 1991. Amazonia Sin Mitos. Quito.

3. BUSTAMANTE, T. *et al*. 1993. Retos de la Amazonia. Abya-Yala. Quito.

4. CASTAÑO, C. 1993. Situación General de la Conservación de la Biodiversidad en la Región Amazónica: Evaluación de las Areas Protegidas. Propuestas y Estrategias. Quito.

5. CENTENO, Julio César. 1993. Amazonia 2000. Dimensiones Políticas yEconómicas del Manejo sostenido del Amazonas. WWF. Quito.

6. CEPAM. Centro Ecuatoriano para la Promoción y Acción de la Mujer. "Educando para la igualdad entre los géneros" CEPAM-UNICEF.DINAMU. Quito.

7. CEPAM-UNICEF-DINAMU. 1991. Educando para la Igualdad entre Géneros. Primer Encuentro Interinstitucional. Como Prevenir el Sexismo en la Educación Preescolar. Quito.

8. CEPP. 1987. Un Enfoque sobre los Derechos Humanos en la Educación de Adultos para la Amazonia Ecuatoriana, Quito.

9. CIESPAL. 1995. Comunicación y Movilización Social en Salud. Quito.

10. Comisión Asesora Ambiental de la Presidencia de la República del Ecuador. PNUD. Catálogo Bibliográfico de la Red de Información Amazónica (REINA). Tomo II. Quito.

11. CONADE. Consejo Nacional de Educación. Ministerio de Educación y Cultura, 1996 Propuesta Consensuada. Reforma Curricular para la Educación Básica.

12. Consejo Provincial de Pichincha y Corporación OIKOS. 1996. Educación ambiental y Currículo. Quito.

13. Corporación OIKOS. 1995. Pakarikuk, Quito.

14. CHIODI, Franceso (comp.), 1990. La Educación indígena en América Latina. México-Guatemala-Ecuador-Perú-Bolivia. Tomo I y II. P. EBI/Abya-Yala-UNESCO-OREALC. Quito (Ecuador)-Santiago (Chile).

15. ECHEVARRÍA, J. 1996. Plan Nacional de Desarrollo Social. Secretaría del Frente Social, Quito.

16. ENCALADA, Marco. Educación Ambiental sobre Areas Protegidas: Algunos puntos para la reflexión sobre su planificación, Quito.

17. ENCALADA, Marco. 1992. La Educación Ambiental se Enraíza en el Continente: la necesidad de penetrar en todo el sistema escolarizado, Quito.

18. ENCALADA, Marco. 1993. Políticas y Legislación de Educación Ambiental en el Ecuador, Quito.

19. ESTRELLA, Eduardo. 1993. Salud y Enfermedad en la Amazonia. Análisis Especial de la Salud Materno-Infantil. Tratado de Cooperación Amazónica. Quito.

20. ESTRELLA, Eduardo y CRESPO A. 1993. Salud y Población Indígena de la Amazonia. Memorias del I Simposio. Vol I, Quito.

21. FCUNAE. 1987. Programa de Educación Bilingüe Intercultural Infantil. Pto. Quinche.

22. FLACSO. Mujeres Latinoamericanas en Cifras. Perú, 1993. UNICEF Perú. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. Quito.

23. Fundación Natura. 1994. Simposio Nacional de Areas Protegidas, Quito.

24. Fundación Natura. 1993. Ponencias del Ecuador presentadas en el IV Congreso de Parques Nacionales y Areas Protegidas,(Caracas, Venezuela, 1992).

25. Fundación Natura. 1992. Desarrollo y Conservación en la Amazonia Ecuatoriana, perspectivas y propuestas para el año 2000, Quito.

26. Fundación Natura. 1983. Desarrollo y Conservación de la Cuenca Amazónica. Revista Colibrí. Año 1, Nº 1, Quito.

27. Fundación Natura - CEPLAES. 1991. Mujer y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe. Quito.

28. GTZ. 1996. Moldear un desarrollo sostenible. Cooperación Técnica Alemana., Quito.

29. IZKO, X. 1996. Políticas de Protección del Medio Ambiente y Desarrollo sostenible de los Recursos Naturales. Secretaría del Frente Social, Quito.

30. KIMERLING, J. *et al.* 1990. Amazon Crude, NRCD. Quito.

31. MAG-MEC. 1989. Bachillerato Técnico Agropecuario Forestal a Distancia. Centro Regional de Comunicación Educativa para la Región Amazónica, Quito.

32. MEC. 1995. Boletín Estadístico, Datos de Inicio, Año lectivo 1993-94. AB/PRODEC. Quito.

33. MEC. 1993. Modelo de Educación Intercultural bilingüe, Quito.

34. MEC/UNESCO/ECOCIENCIA. 1994. Agenda Ecuatoriana de Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable. Lineamientos de Políticas y Estrategias. Centro de Publicaciones Ecociencia, Quito.

35. Ministerio de Educación y Cultura. 1993. Oficialización del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe y el correspondiente Currículo para la Educación Básica. Quito.

36. Ministerio de Relaciones Exteriores. 1992. Base Jurídica y Reglamentaria del Tratado de Cooperación Amazónica. Documento SPT-TCA-ECU-1. 2º Edición, Quito.

37. SAMANEZ, Roberto. 1994. Inventario y Análisis de los Proyectos Amazónicos Ecuatorianos. FAO/TCA/CAAM/DGIS/CE. Quito.

38. SEMPÉRTEGUI, F. 1994. Conferencia Ecuatoriana sobre Salud y Medio Ambiente en el Desarrollo Sostenible. CAAM/ MSP/CONADE/OPS/OMS. Quito.

39. TORRES, V.H. 1994. Interculturalidad y Educación Bilingüe, Encuentros y Desafíos. Quito.

40. TORRES, Víctor H. 1992. La escuela india ¿integración o afirmación étnica? Comunidec, Ediciones Abya-Yala. Quito. Ecuador.

41. Tratado de Cooperación Amazónica. 1993. Difusión de Tecnologías Sustentables para el Aprovechamiento de la Biodiversidad Amazónica, Quito.

42. Tratado de Cooperación Amazónica. 1993. Primer Simposio Salud y Población Indígena de la Amazonia. 29 de Junio al 2 de Julio de 1993. Quito.

43. UNICEF. 1994. "Estado de la Niñez en el Mundo". Quito.

44. UNICEF-CEDIME. 1992. Situación de las Madres y los Niños en la Amazonia Ecuatoriana. Quito.

45. URRUTIA, J. 1995. Formas de Comunicación y Toma de Decisiones en Comunidades Campesinas. Programa FTP. Quito.

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

1. Almanaque Mundial. 1996. Diccionario Geográfico Ed. América S.A., Florida.

2. ARIAS-LA Forgia, A. 1994. La Educación ambiental en el currículo en el América Latina y el Caribe. Working papers, N°4. Education and Human Resources Division, Bureau for Latin America and the Caribbean, U.S., Agency for International Development, Washington, D.C.: Academy for Educational Development. Washington.

3. EDWARDS, B. 1995. Educación y Medio Ambiente en los Países Andinos: Estrategias Educativas. OEA. Washington.

4. GÓMEZ, Elsa. 1993. Género, Mujer y Salud en las Américas. OPS. Publicación científica Nº 451. Washington.

5. UNICEF. 1997. Estado Mundial de la Infancia 1997. Nueva York.

6. UNICEF. 1996. Informe Anual. Nueva York.

7. UNICEF,. 1990. Los Niños Primero. Declaración Mundial y Plan de Acción de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia. Nueva York.

8. WOOD, David y WALTON W., Diane. 1990. Como planificar un programa de educación ambiental. Instituto de Recursos Mundiales, Centro para el Desarrollo Internacional y Medio ambiente. Servicio de Pesca y Vida Silvestre de los Estados Unidos. Washington.

FRANCIA

1. UNESCO. 1980. La Educación Ambiental. Las Grandes Orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. La Educación en Marcha. París.

ITALIA

1. FAO. 1991. Silvicultura y Seguridad Alimentaria. Estudio FAO Montes 90. Roma.

2. FAO. 1995. Mujer, Agricultura y Desarrollo Rural. La Mujer en la Amazonia Peruana. Basado en el informe preparado por Martha Rodríguez A. Pontificia Universidad Católica del Perú. Centro de la Mujer Peruana “Flora Tristán”. Roma.

PERÚ

1. ABRAM, Matthias. 1996. Planificación lingüística (en preparación). En: Speiser Sabine, 1996 Interculturalidad en la educación: algunas reflexiones sobre un contexto necesario. Lima.

2. AMADIO, Massimo. 1987. Caracterización de la educación bilingüe intercultural. En: M. Amadio, Stefano Varese y César Picón (comps.) Educación y Pueblos indígenas en Centro América. Santiago de Chile. UNESCO-OREALC, 19-25 pp. Lima.

3. AMADIO, Massimo. 1989. La Cultura como recurso político: dinámicas y tendencias en América Latina. En: L..E. López y R. Moya (eds.) Pueblos Indios, estados y educación. Lima/Quito: PEEB-P/ERA/EBI, 425-440 pp.

4. APEP-CAAAP. 1996. Derechos Humanos y Pueblos Indígenas de la Amazonia Peruana. Realidad, Normativa y Perspectivas. USAID. Lima.

5. BARLETTI, José. 1994. Política gubernamental, producción y desarrollo. La práctica pedagógica como punto de partida de la reflexión. El Milagro, Iquitos.

6. BOREA, Juan; A. AYALA; SARA-LAFOSSE, V.; TINCOPA, L.; I. VEXLER y ZÚÑIGA, M. 1993. Lineamientos Preliminares para la elaboración de una política curricular. Agenda Educativa 2, Foro Educativo, Lima. 184 p.

7. BRACK, Antonio. 1995. Medio ambiente, Economía y Vialidad en la Amazonia Peruana. Lima.

8. BRACK, A., SÁNCHEZ P., y otros, 1994. Qué sabemos sobre educación ambiental? En: Revista Autoeducación, Año XIV, Mayo, Nº 41. Lima.

9. CAAAP. 1994. Amazonia Peruana. Mujer Amazónica. No. 24. Junio. Revista Semestral Tomo XII. Lima.

10. CAVERO D., Walter. 1993. Población en Riesgo de Inseguridad Alimentaria en el Perú. En: Revista Cómo Estamos. Instituto Cuánto. No. 3 (1), Lima.

11. CEPAL-UNESCO. 1996. Educación y Conocimiento: Eje de la transformación Productiva con Equidad. (Versión Resumida). Tarea editores. Lima.

12. Cuánto S.A, 1996. Perú en Números. Lima.

13. Dirección Regional de Educación de San Martín Moyobamba. Proyecto Especial Alto Mayo. 1996. Programa de Manejo Ambiental subprograma de Educación Ambiental. Estructura Curricular Diversificada de Educación ambiental. Educación Preescolar y Educación Primaria. Moyobamba.

14. Foro Educativo. 1994. Fines y Estructura de la Educación Peruana. Diálogos Educativos. Materiales de Trabajo. Lima.

15. Foro Educativo. 1994. Protagonistas de la Educación Rural y Urbana en el Perú. Diálogos Educativos. Materiales de Trabajo. Lima.

16. FULLER, Norma. 1992. La Educación Intercultural. Retos y Propuestas. En Revista Antropológica No. 10. PUC. Lima.

17. GODENZZI ALEGRE, Juan. (compilador), 1996. Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonia. CBC. Cusco.

18. GLEICH, UTTA VON. 1989. Educación Primaria bilingüe intercultural en América Latina. Eschoborn. RFA. GTZ. Lima.

19. HEISE M., TUBINO y ARDILO. 1992. Interculturalidad. Un Desafío, CAAAP. Lima.

20. HEISE M., María y LANDEO DEL PINO, Lilian. 1996. Relaciones de Género en la Amazonia Peruana. Serie Documentos de Trabajo. CAAAP. Lima.

21. INEI-UNICEF. 1995. Informe sobre el Estado de la Niñez , la Adolescencia y la Mujer en el Perú. 1993-1994. Lima.

22. INEI. 1994. Perú Compendio Estadístico 1993-1994. Lima.

23. JUNG, Ingrid. 1993. "Propuestas de formación del maestro bilingüe". Ponencia presentada al Segundo Seminario Nacional de Foro Educativo sobre Ser Maestro en el Perú. (Mimeo). Lima.

24. LÓPEZ, L.E., POZZI-ESCOT y M. ZÚÑIGA. 1991. La Educación bilingüe intercultural. FOMCIENCIAS. (173-217). Lima.

25. Ministerio de Educación. Dirección Regional de Educación. 1997. "La Voz del Maestro". Edición al nivel regional Huánuco - Junín, Huánuco.

26. Ministerio de Educación. 1994. El Peruano. Normas Legales. Octubre 1994. Programas Curriculares de Articulación de Educación Inicial 5 años, Primer y Segundo Grado de Educación Primaria. Resolución Ministerial No. 0796-94-ED. Lima.

27. MONTALUISA, Luis. 1993. Comunidad, Escuela y Currículo. Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural 4. UNESCO OREALC. Santiago de Chile.

28. POZZI-ESCOT, Inés. 1990. Balances y Perspectivas de la Educación para Poblaciones Indígenas en el Perú. Seminario sobre Estrategias de Desarrollo de Recursos Humanos de la Población Indígena en el Perú. Ministerio de Educación. OREALC/UNESCO. Lima.

29. POZZI-ESCOT, Inés. Castellano como Segunda Lengua (Una aproximación hacia una metodología de enseñanza). APECO. WWF. ODA. Lima.

30. RODRÍGUEZ V., Marisol. 1996. Educación Intercultural. Aproximaciones hacia una propuesta educativa para la realidad peruana. Documentos de Trabajo. CAAAP. Lima.

31. SANTAMARÍA, P. 1993. Algunas reflexiones para la Elaboración de Contenidos Educativos a partir de las Aportaciones Etnicas. Red de Interculturalidad, ILSS. Lima

32. SPEISER, Sabine. 1996. Interculturalidad en la Educación: algunas reflexiones sobre un contexto necesario. GTZ-Alemania. En: Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonia. Godenzzi (compilador) Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolmé de las Casas, 1996. Cusco.

33. TAREA. 1995. Educación Intercultural para todos los peruanos. En: Revista Tarea No. 36. Lima.

34. TAREA. 1991. Educación, crisis y alternativas de respuesta para un proyecto educativo. Programa Tinkuy. Compiladores: Arellano, Teresa; Gallardo, Carlos; Martínez, Delia; Luisa Pinto. Editor TAREA. Lima.

35. TINCOPA, Lila. 1992a. El Curriculum en Educación Primaria y Secundaria. La Escuela que el Perú Necesita. Foro Educativo. Lima.

36. TINCOPA, Lila. 1992b. Hacia una propuesta de Curriculum. Foro Educativo. Lima.

37. TORRES, Rosa M. 1988. Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire. Editor TAREA. Lima.

38. TRAPNELL, Lucy. 1994. Formación docente: Innovaciones de una Propuesta Intercultural. Ser Maestro en el Perú. Foro Educativo. Lima.

39. TRAPNELL, Lucy. 1996. Pueblos Indígenas, educación y currículo. En: Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonia. Juan Godenzzi A. (compilador) Cusco. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1996. 396p.

40. Tratado de Cooperación Amazónica. 1994. Amazonia sin Mitos. Oveja Negra Editores. Colombia. Secretaría Pro-Tempore, Lima.

41. Tratado de Cooperación Amazónica. 1995. Base Jurídica del Tratado de Cooperación Amazónica. Nº 27. Lima

42. ZÚÑIGA, Madeleine. 1993. Educación Bilingüe. En: Educación Inversión para el Desarrollo. IPAE. Foro Educativo editores. Lima.

VENEZUELA

1. ACEVEDO G., Carlos. 1991. Orinoquia-Amazonia: ocupación estable del área fronteriza venezolana. En: Revista Natura (92). Sociedad de ciencias Naturales La Salle. Págs. 24-30 Caracas.

2. ACTA Terramaris,. 1995. Octubre No. 8 Diagnóstico del Estado Amazonas (Venezuela). Para la Investigación Aplicada. Informes Técnicos. Fundación Terramar S.C. Editores.

3. BLONDEL, Adolfo S., y U.Z. SANTOS A. 1979. Estudio diagnóstico del proyecto de EIB. Investigación realizada en escuelas de comunidades indígenas Warao en el Territorio Federal Delta Amacuro. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Mención Tecnología Educativa (Tesis). Caracas.

4. Biblioteca de Trabajo Venezolana Nº 4. 1981. Ye'Kuana. Nos Cuentan los Makiritares. Colección Indígenas de Venezuela (I). Caracas.

5. BURGOS, Mirna. 1993. Consideraciones sobre el preescolar en las comunidades indígenas. ORAI, Zulia. Fiscalía Indigenista. Taller preparatorio del Congreso Internacional de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas. Maracaibo.

6. CENTENO, Julio C. 1993. Amazonia 2000: Dimensiones Políticas y Económicas del Manejo Sostenido del Amazonas. WWF, Mérida.

7. CPAF. 1992. Amazonas. Diagnóstico y estrategias de desarrollo fronterizo. Comisión Presidencial para Asuntos Fronterizos Colombo-Venezolano (CPAF). Caracas.

8. CORDIPLAN. 1995. Un proyecto de país. Venezuela en consenso. Documentos del IX Plan de la Nación. Oficina Central de Coordinación y Planificación de la Presidencia de la República. Caracas.

9. FLORES, Germán *et al*. 1989. Características de la educación ambiental en el sistema educativo venezolano. V Congreso Venezolano de Conservación. Ministerio de Educación. San Cristóbal.

10. Fundación de Educación Ambiental. Dirección General Sectorial de Educación Ambiental del MARNR. 1994. Año 17. No. 51. Caracas.

11. Fundación Konrad Adenauer. 1995. Amazonia Venezolana una perspectiva común para el futuro. CESAP-Amazonia, Caracas.

12. Fundación Terramar S.C. 1995. Diagnóstico del Estado Amazonas para la investigación aplicada: Informes técnicos. Acta Terramaris (8). Caracas.

13. Fundación Terramar S.C., 1996. Propuesta para los Cursos de Formación de Guías Naturalistas y Educación Ambiental para el Parque Nacional Canaima. Miranda.

14. Fundación Terramar S.C. (Editor). 1996. DIVERSITAS. No. 1 Diciembre 1996. Bases para una Estrategia Ambiental en Venezuela. 2ª Edición Ampliada y revisada. Caracas.

15. Fundación para la Defensa de la Naturaleza - FUDENA - Punto Focal. IUCN-IC. 1996. Informe Nacional Venezuela. Programa Amazonia. Uso Sostenible de los Recursos Naturales Renovables en la Amazonia.

16. GALEANO, Eduardo. 1987. El descubrimiento de América que todavía no fue. Editorial Alfadil (Colección Trópicos). Caracas.

17. GONZÁLES ÑÁÑEZ, Omar. 1981. Mitología Guarequena. Monte Avila Editores. Caracas.

18. GONZÁLES ÑÁÑEZ, Omar. 1983. Estrategias para la enseñanza de la lengua materna indígena dentro de un programa del REIB. Actas del II Encuentro de Lingüistas. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Caracas.

19. GONZÁLES NÁÑEZ, Omar. 1993. Programas de lecto-escritura de la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación. OEA (mimeo.). Caracas.

20. GONZÁLES NÁÑEZ, Omar y MARCANO, Belkys. 1992. La atención al niño menor de seis años en el contexto de las sociedades indígenas. La experiencia venezolana. Seminario Taller Regional sobre Modalidades Alternativas de Atención Educativa para el niño y la juventud en riesgo. OEA. Quito.

21. GONZÁLES Ñ., Omar y MONSONYI, E. 1970. Ensayo de educación intercultural en la zona del río Negro (Territorio Federal Amazonas). Actas del 39 Congreso Internacional de Americanistas. Lima.

22. GUTIÉRREZ GUAPE, Adrián. 1991. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL): un modelo de acción para la formación y mejoramiento de los docentes indígenas venezolanos. I Seminario Taller de Educación Bilingüe e Intercultural Colombia-Venezuela. Puerto Inírida, Guainía. Colombia.

23. JIMÉNEZ TURÓN, Simeón. 1989. La educación Intercultural bilingüe entre los Ye'kuana del territorio federal Amazonas. En: Educación indígena (13) pp. 115-118. Colección 500 Años. Ediciones Abya-Yala, Quito. Ecuador.

24. MARNR. 1995. Balance ambiental de Venezuela 1994 - 1995. Ministerio del ambiente y de los Recursos Naturales Renovables. Caracas.

25. MATTÉI MULLER, Marie Claude *et al* (maestros panares). e'ñepa oromaepu pe prentyan yu. Libro de Alfabetización en Lengua Panare. Primer nivel. Cooperación Española Editor Fe y Alegría. Caracas.

26. Ministerio de Educación. 1996. Memoria y cuenta del Ministerio de Educación - 1995. (120) 116. Caracas.

27. Ministerio de Educación. 1993. Plan Decenal de Educación 1993-2003. Consejo Nacional de Educación (Versión preliminar). Caracas.

28. Ministerio de Educación. 1989. Informe elaborado por la Oficina Coordinadora de Programas de Formación y Difusión Cultural. Caracas.

29. Ministerio de Educación. 1978. Diseño curricular para la Educación Básica de las Comunidades Indígenas Venezolanas. OMAFI. Tomos I y II. Caracas.

30. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables. 1996. La Educación Ambiental y la Participación Comunitaria en el Ministerio del Ambiente. Seminario sobre Técnicas de Medio Ambiente. 25 al 26 e Noviembre 1996. Caracas.

31. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables. Dirección de Educación Ambiental. Proyecto: La Educación Ambiental para el Nivel Preescolar. Experiencia de Educación Ambiental "una visita al zoológico". (fichas).

32. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables. Dirección General Sectorial de Educación Ambiental. 1992. Segunda Serie de Situaciones Ambientales Material Didáctico para Docentes de Sexto a noveno grado de Educación Básica. "Impacto Ambiental". Caracas.

33. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables. Ministerio de Educación. IPC. 1997. II Encuentro Regional Educación Superior y Ambiente. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.

34. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables. 1988. El Centro Poblado. Primera Serie de Situaciones Ambientales. Material Didáctico. Caracas.

35. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables. El Suelo, el Agua, el Aire y la Basura. Cartilla de Educación Ambiental. Caracas.

36. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables. 1996. Estudio de caso. Dieciocho años de experiencias de educación Ambiental en Venezuela. Lecciones para Compartir. UNESCO-IUCN. Reunión sobre Gestión de Programas de Educación y Comunicación ambiental para el Ambiente y el Desarrollo en América Latina. Quito, Ecuador. 17 al 20 de Octubre de 1996.

37. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables. 1988. Cómo contribuyo a mantener limpio mi centro preescolar.

38. MUÑOZ ORAÁ, Livio. 1994. Contribución a la historia de la educación ambiental en Venezuela. UNELLEZ. Guanare.

39. OCEI. 1993. Censo indígena de Venezuela 1992: nomenclador de asentamientos. Tomo I. Oficina Central de Estadísticas e Informática. Caracas.

40. Parlamento Amazónico. 1994. Biodiversidad. II Taller Regional Sobre Biodiversidad Amazónica. Estrategia para la Formulación de las Leyes Nacionales de Biodiversidad en los Países Amazónicos. Marco Común Regional. Caracas.

41. Parlamento Amazónico. 1994. VI. Asamblea Ordinaria. Informe Final. Quito, 13 al 15 de Junio de 1994. Caracas.

42. Parlamento Amazónico. 1996. VII Asamblea Ordinaria. Informe Final. Santa Cruz de la Sierra. Bolivia. 15 al 17 de Marzo de 1996.

43. PROVITA. 1995. Informe Anual. Caracas.

44. Proyecto Educativo Simón. 1996. La Iglesia en Amazonas. Año XVII. No. 75. Diciembre 1996. Pto. Ayacucho.

45. RAMÍREZ, Kella. 1992. Educación intercultural bilingüe desde el nivel preescolar. Ministerio de Educación. Zona Educativa del Estado Zulia. Maracaibo.

46. SEIJAS, Haydeé. 1996. Recuperar la herencia indígena. En: Puntal (4)7. Editada por Fundación Polar. 12-13 pp . Caracas.

47. TCA. 1995. Inventario y análisis de instituciones y proyectos de conservación y desarrollo en la Amazonia venezolana. Secretaría Pro-Tempore. Lima.

48. TOLEDO, Domingo. 1989. Régimen de educación intercultural bilingüe en Venezuela: interpretación oficial. En: Pueblos Indígenas y Educación. No.10, 43-53 pp. Quito.

49. UNICEF. 1994. Diagnóstico del Niño Amazónico. Caracas.

50. UNICEF. Dirección de Asuntos Indígenas Ministerio de Educación, 1996. Gonzáles Omar. Gramática Baniva. Caracas.

51. UNICEF. Dirección de Asuntos Indígenas. Ministerio de Educación, 1996. Manual Intercultural bilingüe. Baniva (Arawak) español. Caracas.

52. UNICEF-Universidad Central de Venezuela. 1992. Diagnóstico de la Situación del Niño en la zona amazónica Venezolana. Estudio de caso: Situación del Niño y la Mujer Yanomami. Informe Final. Caracas.

53. UNICEF VENEZUELA. 1996. Derechos del Niño. Textos Básicos. Caracas.

54. UNICEF- CORDIPLAN. 1995. Análisis de Situación de la Infancia, la Juventud y la Mujer en Venezuela. Caracas.

55. UNUMA. 1995. Sociedad Civil de Apoyo al Indígena. Federación de Indígenas del Estado de Bolivar. Fundación Polar. Kui'kui'turiau Pantonu. Caracas.

56. UNUMA. 1996. Sociedad Civil de Apoyo al Indígena. Fundación Polar, Kari:mato' Pa:ntonu. Caracas.

57. UNUMA. 1997. Sociedad Civil de Apoyo al Indígena. Biblioteca Nacional, Awa:re pantonu. Con apoyo de la Embajada Federal de Alemania. Caracas.

58. UNUMA. 1994. Sociedad Civil de Apoyo al Indígena. Federación de Indígenas del Estado Bolivar. Kamo'da Ada:mori enu:da'ponto'po pantonu. Caracas.

59. Congreso de la República, Venezuela. 1986. Ley Orgánica de Educación y su Reglamento. Caracas.

60. Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho. 1996. Oficina de Derechos Humanos. Informe Anual Enero-Diciembre, 1995. Situación de los Derechos Humanos en el Estado de Amazonas. Pto. Ayacucho.

61. VIDA, Silvia. 1996. Ideological restrainsts and identity in Venezuela: the case of the mandate of intercultural bilingual education. (inédito). Departamento de Antropología Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC). Caracas.

62. VILLALÓN, M. 1994. Educación para indígenas en Venezuela: una crítica razonada. Centro Venezolano de Investigación en Antropología y Población (CEVIAP). Documento de Trabajo (9). Caracas.

63. ZENT; STANFORD. 1995. La Educación Ambiental en las Escuelas Indígenas: En busca de relevancia. Dpto. de Antropología, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas. Caracas. (mimeo.).

9.0 ANEXOS

Anexo I

INSTITUCIONES Y PERSONAS CLAVES

BOLIVIA

1. Punto Focal: Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Belisario Salinas 228, La Paz. Telef: 432 630. Erick Roth, Presidente. Jorge Jung. Dennis Hanna.

2. Ayuda para el Campesino del Oriente Boliviano. Dra. Graciela Zolezzi Chocano. Casilla 4213. Santa Cruz. Telf.: (591-2)421861.

3. CIDDEBENI (Centro de Investigación y Documentación para el Desarrollo del Beni. Calle Carmelo López 200, Casilla 159 Trinidad, Beni. Sra. Sulema Lehm. Antropóloga. Fax: (591-42)21716. E-Mail:cidde @cidde bo. Tlf.: (591-42) 22824.

4. CIDOB. Confederación Indígena de Bolivia. Sr. Marcial Fabriciano Noe. Santa Cruz de la Sierra. Telf.: (591-3) 460714 (591 2) 314565. Fax: (591-3) 460717.

5. Combini, Sonia. Subsecretaría de Educación. Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos. Ministerio de Desarrollo Humano.

6. ETARE. Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa. Av. Sánchez Lima No. 2647, La Paz. "Reforma Educativa, Propuesta". Cuadernos de reforma. 1993.

7. Lehm, Sulema. Antropóloga. CIDDEBENI (Centro de Investigación y Documentación para el Desarrollo del Beni. Calle Carmelo López 200, Casilla 159. Trinidad, Beni. Fax: (591 42)21 716.e-mail:cidde&cidde bo. Telef: 22824.

8. Lema, Ana María. Subsecretaria de Asuntos Etnicos. Secretaría Nac. de Asuntos Etnicos, de Género y Generacionales. Ministerio de Desarrollo Humano. Edificio Orión Mezzanine. La Paz. Tl.: (591 2) 374297 / 372221, Fax: 353771.

9. López, Luis Enrique (Asesor en Política Educativa, Ministerio de Desarrollo Humano). Av. Sánchez Lima 2547. Telf. 376 051, Fax: 392 399.

10. Luna, Alvaro. Ministerio de Desarrollo Sostenible. Cuestiones amazónicas.

11. Ministerio de Educación y Cultura. PEBI Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. La Paz.

12. Ministerio de Educación y Cultura. División Nacional de Alimentación Rural.

13. Moscoso, Arturo. Cooperación Técnica Holandesa. Medio Ambiente. Edificio Hilda, Av. 6 de Agosto. piso 7. Telef: 432 020. La Paz.

14. Oros Méndez, Emilio. Director Ejecutivo del Programa de Educación por Radio. Calle Conchitas 750, La Paz. Telefax: 342 209.

15. Pinto V., Alcides. Director Jurídico. Subsecretaría de Asuntos Etnicos. Sánchez Lima 2072. La Paz. Tl.: (591 2) 353771 / 322221. Fax: (591 2) 353771 / 343016.

16. Solees Ch., Graciela. Ayuda para el Campesino del Oriente boliviano. Casilla 4213. Santa Cruz. Tele. (591-2) 421 861.

17. Schonin, Mónica. Casilla 1663 La Paz. Casa: 343611 (Programa de Formación para maestros guaranies).

18. UNICEF. Tomás Robles. Calle 20, Calacoto.

19. Schulze Muñoz, Juan Carlos. Director del Programa Regional de Apoyo a los Pueblos Indígenas de la Cuenca del Amazonas (FIDA/CAF). Av. Arce 2132, Edif. Illampu, piso 1. La Paz. Telfs.: 356 628 / 341827. Fax: 8112783. Nacional

20. Uribe, Mercedes. Directora de Educación del Ministerio de Desarrollo Sostenible. La Paz.

COLOMBIA

1 Punto Focal: Ministerio de Educación. Coordinación de Educación Ambiental. Maritza Torres.

2 Fondo FEN. Eduardo Guerrero. Coordinador de UICN.

3 Colegio Verde de Villa Leyva. Convento de San Francisco Villa de Leyva, Bogotá.

4. Centro de Estudios Lingüísticos Amazónicos CELAS Universidad de los Andes. John Landaburo (lingüista). Faxfono: 57-1-28 44073 (educación bilingüe).

5. COIC. Confederación de Indígenas de Colombia.

6. Enciso, Patricia (Etnoeducación) CELAS en convenio con Ministerio de Educación. Facultad de Educación: Sub-Decana Genoveva Iriarte. Fono: 57-1-222 5286.

7. ENDA América Latina, calle 33 No. 16-22, Santafé de Bogotá. Tele. 23-53-949.

8. Dupont, Carlos, Universidad de Florencia. Formación de maestros a distancia para la cuenca Amazónica.

9. García Núñez, María Victoria. Unidad Administrativa Especial del Sistema de Parques Nacionales Naturales. Ministerio del Ambiente. Cra. 10 20-30, piso 8. Telef. 243 1850, Fax: 243 1850.

10. Glagrekudo, Rodolfo. Representante de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). Calle 13 No. 3-38, Bogotá. Telf: (57 1) 284 2168.

11. INDERENA. Cdra. 10 No. 20-30, Bogotá.

12. Jimeno Santoyo, Gladys. Directora General de Asuntos Indígenas. Ministerio de Gobierno. Carrera 8ª. No. 13-31, Piso 6. Bogotá. Fax: (57 1) 282 9149. Tlf.: (57 1) 282 5819/ 287 5967 / 286 4895.

13. Ortiz, Rosario. Investigadora asuntos amazónicos. Tele: 236-2802. Bogotá.

14. Roldán Ortega, Roque. Centro de Cooperación al Indígena. Carrera 4ª / 26-42 Apto. 301. Bogotá. Tlf.: 342-5981. Fax: 3341825.

15. Sánchez Gutiérrez, Enrique. Proyecto Biopacífico. Diagonal 34 No. 5-98. Bogotá. Tlf.: 245-4412, Fax: 232-3511.

16. Secretaría de Educación Departamental del Guaviare. Miriam Ortega (C.D.A.) y María Elena Monsalve.

17. SINCHI. Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas.

ECUADOR

1. Punto Focal: Corporación OIKOS. Marco Encalada, Gerente General. Jorge Campaña, Oficial de Educación Ambiental. Rocío Bastidas, Coordinadora del Area de Educación. Luxemburgo 172 y Holanda. Quito. Tele: (591-2) 461 595 Fax: 461 212. E-mail: marco&oikos.org.ec.

2. Acción Ecológica. Lcda. Esperanza Martínez. Quito.

3. Barragán Lourdes, Antropóloga. Telf: 52 23 30. Quito.

4. CEDIME (Centro de Estudios de Movimientos sociales en el Ecuador). Lcda. María Quintero, Directora. Alicia Garcés, especialista en Amazonia. Junín 574 y Jiménez, Quito.

5. CEPLAES. Abascal 203 y Portete. Telefax: 434 171. Quito.

6. COICA. Presidente: Roberto Glagrekudo. Tlf.: 593-2-564-012.

7. Contacto: Sr. Segundo Antonio Jacanamijoy Tisoy. Coordinador de Territorios COICA. Alemania 832 y Mariana de Jesús, Quito. Tlf.: 553 297. Fax: 553297.

8. CEPP. Centro de Educación y Promoción Popular. Lcda. Cecilia Amaluisa, Directora.

9. CONFENIAE. Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana. Quito.

10. CONAIE. Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. Julio Gualán. Coordinador de Educación. Joaquín Pinto 240 y Reina Victoria. Quito.

11. Consejos Provinciales de cada una de las cinco provincias de la Amazonia. Existe un consorcio de Consejos Provinciales de la Amazonia.

12. De la Torre, Luis. Investigador intercultural bilingüe. Universidad Católica del Ecuador. Quito.

13. ECOCIENCIA. Lcdo. Mario García, Director de educación e interpretación ambiental. Quito.

14. Federación de Centros Shuar-Ashuar. Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Intercultural Shuar (SERBISH).

15. FCUNAE. Federación de Comunidades Unión de Nativos de la Amazonia Ecuatoriana.

16. Fundación Natura. Iliana Benítez, Programa Amazonia. Av. América 5653 y Vozandes, Quito.

17. GTZ. Cooperación Alemana. Programa de Educación Bilingüe Intercultural (EBI). Annelies Markx, coordinadora del proyecto EBI. Hans Knoblauch, coordinador del proyecto Protección de la Selva Tropical Gran Sumaco.

18. Ministerio de Educación y Cultura. Departamento de Educación Ambiental, Ing. Navarrete. Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). Dr. Rodrigo Martínez, Director de Planeamiento, DINEIB.

19. Municipios amazónicos. Los de Tena y Puyo han puesto en marcha pequeños proyectos de educación e interpretación ambiental y recreación con el apoyo de organizaciones locales. Dra. Módica Rivadeneira, Directora de Planificación del Municipio del Tena.

20. Soto Iliana. Investigadora lingüista. Universidad Católica del Ecuador. Quito.

21. UNICEF. Rivas Pilar. Oficial de Programas Urbano y Amazonia. Casilla 134 CEQ 16. Av. República 481 y Almagro. Telef: 503 368/503-369. Fax: (953 2) 503 393. E-mail: unicefl&unicefecu.org.ec.

PERU

1. Punto Focal: APECO. Sofía Bruton. Alejandro Smith. Silvia Sánchez, Presidenta. Parque José de Acosta 187. Lima 17. Tele: (511) 2640094. Fax: 2643027. E-mail: apeco@amauta.rcp.net.pe

2. ACEER Foundation. Amazon Center for Environmental Education and Research. Coordinadora. Aura Murrieta. Ten Environs Parks, Helena, Alabama 35080, USA. Sucusari, río Napo, Iquitos.

3. AIDESEP. Av. San Eugenio 981, Urb. Santa Catalina, La Victoria. Lima. Tlf. 4726621 y 4724605. Lima.

4. Barletti P., José. Director General de Investigaciones Socio-Económicas. Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana (IIAP). Tlf.: (094) 231579 y (094) 945527, Iquitos.

5. Brack, Antonio. Tele: 368-2393. Lima.

6. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica CAAAP. Av. Gonzáles Prada 626. Lima 17 Magdalena. Telef: 471-2277 / 472-9635. Fax: 470-6121.

7. CONAP. César Sara Sara. Tlf.: 423 8391. Lima.

8. Coral, Armando. Profesor de educación Ambiental. Calvo y Araujo 661. Iquitos. Tele: 094-235706. Iquitos. Loreto.

9. Conservation International. Avecita Chicchón. Programa Perú. Chinchón 858-A, San Isidro, Lima.

10. Foro Educativo. Comandante Gustavo Jiménez 167, Magdalena, Lima. Telef: 4626-966. Ricardo Morales Basadre (Presidente). Andrés Cardó Franco, Gloria Helfer. Manuel Iguiñiz.

11. Heilberg, Heinrich. APECO. Parque José de Acosta 187, Lima 17.

12. Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Steve Moore. J. Prado Oeste 200 Magdalena. Lima. Telef: 462-4348. Fax: 4629629.

13. Instituto Superior Tecnológico de Loreto. Iquitos. Este Instituto conjuntamente con AIDESEP han desarrollado un programa sobre currículo de educación primaria bilingüe intercultural para pueblos indígenas.

14. Mendiola Vargas, M. Cecilia. Telf: 368-2393. Fax: 479-0592. Lima.

15. Moller-Toledo, Susana. 95-7I Innverlocky Blvrd. Thornhill, Ont. L3T 3R5, Canadá. Telf: (1-905)881-2269.

16. Ministerio de Educación. Dra. Ruth Lozano, Directora de la Dirección de Educación Intercultural. Van der Velde 160 San Borja. Telf.: 436 6610/436 6386/436 0771. Lima.

17. PEEFORM. Proyecto de Educación Ecológica en Formación Magisterial, Ministerio de Educación. COTESU. Av. Conquistadores 822, San Isidro, Lima.

18. TAREA. Publicaciones educativas. Parque Osores 161, Pueblo Libre. Lima.

19. Trappnell Lucy. Coordinadora del Programa de Educación bilingüe con la Universidad de la Amazonia- AIDESEP. Av. Abelardo Quiñones Km. 2.5 Iquitos. Telf.: 094-241 698. Fax: 094-24 33 04.

20. Foro Educativo. Zúñiga, Madeleine e Inés Pozzi-Escot

21 Heise, María; Javier Aroka y Fidel Tubino. CAAAP. Especialistas en educación intercultural bilingüe y temas indígenas. Gonzáles Prada 626, Magdalena. Telef: 461-5223 y 462-5811. Lima.

VENEZUELA

1. Punto focal: PROVITA. Rojas-Suárez, Franklin, Director. Jeanette Rojas S., Consultora. Edif. Catuche Nivel Oficina 7, of. 105 y 106. Parque Central. Tele: (58-2) 5766282 / 5776776. E-mail: provita@telcel.net.ve.

2. Centro de Educación y Promoción para la Autogestión Indígena (CEPAI).

3. Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población (CEVIAP).

4. CONICYT. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

5. Febres-Cordero, María Elena. Directora General, Dirección General Sectorial de Educación Ambiental. C.S.B., torre Sur, Piso 18. El Silencio. Telfs: (58-2) 408 1870/408 18 71. Fax: 483 23 76. E-mail: marn @ conicit. ve.

6. Fundación de Educación Ambiental. Edificio Camejo, Local 3 y 4 P.B. Caracas.

7. Fundación Polar. Caracas.

8. FUDENA. Fundación para la Defensa de la Naturaleza. Apto. 70376, Caracas 1071.

9. Fundación Terramar. Caracas.

10. Fundación Venezolana para la Preservación del Habitat Promoción y Denfensa de las Culturas (FUNDAHABITAT).

11. Gonzáles, Hernán, CEPAI (Centro de Educación y Promoción para la Investigación Indígena).

12. González Y., Omar. Director de Asuntos Indígenas. Ministerio de Educación. Edificio Sede del Ministerio de Educación. Esquina de Salas - Parroquia San José de Avila.

Caracas. Oficina (58 2) 5641368. Fax: (58 2) 564 6973.

13. Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC).

14. Martínez, Alejandro. Parlamento Amazónico. Secretario Ejecutivo. E-mail: parlamaz@conicit.ve. Tele: (58 2)482 4708. Fax: 48 10212.

15. Michelangeli Ayala, Armando. Fundación Terramar S.C. Apartado 89.000 Sartenejas, Baruta, Estado de Miranda. Telefax: 942 0860/ 942 0025/942 0045.

16. Ministerio de Educación. Dirección de Asuntos Indígenas y Oficina Coordinadora de Programas de Formación y Difusión Cultural.

17. Monascal P., Elizabeth. Fundación Polar. Coordinadora Area Cultura. Segunda Avenida. Los Cortijos de Lourdes, Edif. Fundación Polar, primer piso. Telef: 02- 2023111. Fax: 02-2027522. Apartado postal 70934 Los Ruices. Zona Postal: 1071-A, Caracas.

18. Monsonyi, Esteban. Universidad de Caracas. (Educación Bilingüe Amazónica).

19. Orellana, Inocencia. Oficial Asistente del Programa Amazonas de UNICEF. Av. Rómulo Gallegos Torre KLM Piso 3. Los Palos Grandes Caracas 1062. Telef: 284 84 5. Fax: 284 86 55.

20. Paolillo, Alfredo. FUDENA.

21. Parlamento Amazónico.

22. Piñero, Elizabeth. Dirección General Sectorial de Educación ambiental y Participación comunitaria. C.S.B., torre Sur, Piso 18. El Silencio. Tele: (58 2) 408 18 70 Fax: 483 23 76.

23. SADA Amazonas, Julio Esteves. Fax:02-285 3337.

24. Seijas, Haydée Ph.D. Lingüista. UNUMA y CEVIAP. Apartado 68.356 Caracas 1062-A. Tele. (58-2)482 14 42. Fax: 482 28 79. e-mail: hseijas@conicit.ve.

25. Sistema de Información en Amazonia (SIAMAZ).

26. Sociedad Civil de Apoyo al Indígena (UNUMA).

27. Sociedad Conservacionista Aragua. Apartado 5115, El Limón. Maracay 2105, Aragua.

28. UNICEF-Venezuela. Av. Rómulo Gallegos Torre KLM, piso 3, Los Palos Grandes, Caracas 1062. Tele: 284 84 55 Fax: 284 86 55.

29. Universidad Central de Venezuela (UCV).

30. Vidal, Silvia M. Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas. Departamento de Antropología. Telf. 501 13 74. Fax: 504 10 85. Carretera Panamericana km 11. E-mail: svidal @ivic.ivic.ve.

Anexo II

MATERIALES DIDACTICOS

BOLIVIA

1. Berthoud, Olivier, 1992 Imágenes y textos para la educación popular. Orientaciones metodológicas con énfasis en la elaboración de impresos para neolectores/as. CIMCA La Paz. Comunica Tegucigalpa.

2. Bolivia Ecológica 1996 Revista trimestral N°4. Fundación Simón I. Patiño. Cochabamba.

3. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC), Conservemos nuestro medio ambiente. Prácticas forestales. Prácticas agrícolas. Manuales. La Paz.

4. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC), Manual de Educación ambiental. 5 libros: Suelo, agua, aire, plantas, fauna. La Paz.

5. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Manual del Docente. Educación, Medio Ambiente y Cultura Urbana. Aliaga, Borht, y otros. La Paz.

6. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Educación para el Desarrollo sostenible. Guía Conceptual y Metodológica para el Docente. Roth, Justiniano, Réa. La Paz.

7. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Educación para el Desarrollo sostenible. Cartilla para el Alumno. Roth, Justiniano, Réa. La Paz.

8. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Manual para Educación Agropecuaria. La Paz.

9. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Feria Escolar: Ambiente y Desarrollo. Guía para la elaboración de proyectos. Yujra, Cruz, Quispe, de Zavala. La Paz.

10. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Educación Ambiental Rural. Guía para la Aplicación de Temas Ambientales en la escuela. Yujra, Cruz, Quispe, de Zavala. La Paz.

11. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). La Lengua de papa. Aprendamos nuestro idioma paterno jugando (juego didáctico ecológico). De Zavala. La Paz.

12. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Quién vive dónde. Conozcamos nuestros hábitats y el de los animales jugando (juego didáctico ecológico). De Zavala. La Paz.

13. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Manual de huertos en el trópico. Kalam, Salinas y Quiroga. La Paz.

14. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Actitudes y patrones de conducta hacia el medio ambiente. Borth, Wilde, Aliaga, Roth y Salinas. La Paz.

15. Centro Interdisciplinario de Estudio Comunitarios (CIEC). Revista Infantil sobre salud y medio ambiente. La Paz.

16. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Sustentabilidad y Desarrollo Local. Roth; Borth y Jung. La Paz.

17. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Grupos de Crecimiento. Roth, Erick. La Paz.

18. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Aprendamos a vivir mejor. Roth, E., *et al*. La Paz.

19. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Manual de gestión preventiva. Roth., E., *et al*., La Paz.

20. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Comportamiento Infantil. Cuevas, Roth. La Paz.

21. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Nuestro centro infantil. Roth, Velasco, Goitia. La Paz.

22. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Mejoremos nuestra salud. 6 libros: construcción de letrina; manejo de basura; aprendamos a organizarnos; solucionemos el problema del agua; plantemos árboles en nuestro barrio; produzcamos nuestras propias hortalizas. La Paz.

23. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Manual del Responsable Popular de Salud en el Trópico. 10 Temas de Salud. Velasco, J., Arnhols y R. La paz.

24. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Serie: Mejoramos nuestro salud. El Cólera: enfermedad de la suciedad. La Paz.

25. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Prevención del Cólera en la Escuela. Manual para el Maestro. Lieselotte, Barragán; Borth, Raúl y Morfine , M. La Paz.

26. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). Aprendiendo a usar y mantener una letrina. Manual para el maestro rural. La Paz.

27. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios (CIEC). La Paz.

28. Embajada Real de los Países Bajos, Centro Universitario de Ecología, Medio Ambiente y Desarrollo, Universidad Mayor de San Simón, 1996 Bosques Tropicales de Cochabamba. Cartilla, Cochabamba.

29. Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Educación, 1997 500 nuevos núcleos en el Programa de Transformación de la Reforma Educativa. La Paz.

30. Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Educación, 1995 Nuevos programas de estudio de la Reforma Educativa. Unidad de Servicios Técnico Pedagógicos. La Paz.

31. Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Educación, 1995 La Propuesta Pedagógica de la Reforma Educativa. Unidad de Servicios Técnico Pedagógicos. La Paz.

32. Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Educación, Organización Pedagógica. Reforma Educativa. Unidad de Servicios Técnico Pedagógicos. La Paz.

33. Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Educación, 1996 Planes y Programas de la Reforma Educativa. La Paz.

34. Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Educación, 1996 Programa: Nuestra biblioteca. Reforma Educativa. Separata: El Pizarrón. Educación e Identidad Nacional. Editorial Lumen. La Paz.

35. Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación, 1996 Reglamento de Evaluación Escolar. Programa de Mejoramiento. La Paz.

36. Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Educación, 1995 Reforma Educativa y Educación Intercultural Bilingüe. La Paz.

37. Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Educación, 1996 Equidad de Género en la Educación. Avances y Desafíos. Asuntos Etnicos, de

Género y Generacionales. Subsecretaría de Género. La Paz.

38. Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente. Corporación Departamental de Pando. PROADE. GTZ. ZONISIG, 1994 Propuesta Preliminar del Plan de Ordenamiento Territorial del Departamento de Pando. Cobija.

39. Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo de Bolivia, 1995 Revista trimestral "Claves". Año 1 Nº 2. La Paz.

40. Ministerio de Planeamiento y Coordinación. Instituto Indígena Boliviano. Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano. PNUD, 1992 Programa Nacional para el Desarrollo Participativo y Armónico de los Pueblos Indígenas del Oriente, Chaco y Amazonia en Bolivia. Tomo I.

41. Programa de Aprendizaje por Radio Interactiva (PER), 1994 Cuidemos nuestra salud. Guía del maestro 1995. 3ª grado. Programa de salud preventiva. La Paz.

42. Roth, Erick, *et al*, 1996 Educación para el desarrollo sostenible. Guía conceptual y metodología para el docente. CIEC. Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente. FONAMA/Banco Mundial. Beni.

43. Secretaría Nacional de Agricultura y Ganadería. Programa Nacional de Seguridad Alimentaria, 1996. La Paz.

44. UNICEF - PROSEMPA (Consejo Nacional de Semillas) Misión de Cooperación Técnica Holandesa. PAQUETE EDUCATIVO Nº 1, 2, 3, 4, 5. Quinta Edición. Proyecto PROANDES - Seguridad Alimentaria. Incluye: 1 cassette, cartillas, guías, afiche, serie de audiovisuales.

45. Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos. Unidad de Comunicación de la Reforma Educativa, 1995 Programa de Mejoramiento y de Transformación de la Reforma Educativa. La Paz.

46. Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos. Unidad de Comunicación de la Reforma Educativa, 1995 Edificaciones escolares en la Reforma Educativa. La Paz.

47. Unidad de Comunicación de la Reforma Educativa, UCRE, 1995 La Mujer en la Reforma Educativa. La Paz.

BRASIL

1. Ministerio do Meio Ambiente e da Amazónia Legal, 1994 Amazónia. Uma proposta Interdisciplinar de Educacao Ambiental. Documentos Metodològicos. Brasìlia.

2. Centro de Estudos de Administracao em Turismo e Hoteleria Manual dos Seminàrios Regionais. Oficinas de Capacitacao em Ecoturismo. The Ecoplanet Institute. Instituto Ecológico Cristalino y otros.

COLOMBIA

1. Colegio Villa de Leyva, 1990 Cuadernos Verdes. Ecología Social. Plaguicidas y medio ambiente. 2. Villa de Leyva. Bogotá.

2. Figueredo de Urrego, Edith., *et al*, 1994 Prácticas Agroecológicas. Fondo FEN Colombia. Bogotá.

3. Garzón, Nivia C., y A. Forero R. (compiladoras), 1995 Ven Conmigo al Amazonas. Relatos de los niños indígenas del Amazonas. Fondo FEN Colombia. Segunda Edición. Bogotá.

4. Instituto Mi Río. Aprendamos a Cuidar nuestras cuencas. Medellín.

5. Márquez Calle, Germán, 1996 Ecosistemas Estratégicos y otros Estudios de Ecología Ambiental. Fondo FEN Colombia. Bogotá.

6. Ministerio de Educación Nacional. Estrategia de Comunicación para Educación Ambiental. Bogotá.

7. Ministerio de Educación Naciona, 1995 La Tierra Herida. Las transformaciones

Tecnológicas del Ecosistema. Cuadernos Ambientales. IDEA - Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

8. PNUD-TCA-BID 1994 Amazonia sin Mitios. Comisión Amazónica de Desarrollo y Medio Ambiente. Editorial Oveja Negra. Segunda Edición. Bogotá.

9. Wilches-Chaux, Gustavo, 1996 La Letra con Risa Entra. Y qué es eso, Educación Ambiental? . Fondo FEN Colombia. Fundación FES y Ecofondo. Popayán.

COSTA RICA

1. Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO, 1992 Manual de Educación Ambiental para Centroamérica. San José.

ECUADOR

1. CEPAM. Centro Ecuatoriano para la Promoción y Acción de la Mujer, 1991 Educando para la igualdad entre los géneros. CEPAM-UNICEF.DINAMU. Quito.

2. CEPAM-UNICEF-DINAMU, 1991 Educando para la Igualdad entre Géneros. Primer Encuentro Interinstitucional. Como Prevenir el Sexismo en la Educación Preescolar. Quito.

3. Consejo Provincial de Pichincha y Corporación OIKOS, 1996 Educación ambiental y Currículo. Quito.

4. Fundación Natura, 1985 Guías didácticas para el nivel primario. Tercero y Cuarto Grados. Quito.

5. Fundación Natura 1985 Programa EDUNAD I, II, III. Educación Ambiental para Primaria. Hojas de Trabajo. Quito.

6. Moya, Ruth, 1995 Desde el aula. Licenciatura en lingüística andina y educación bilingüe. Universidad de Cuenca. Cuenca.

7. Moya, Ruth, 1992 Interculturalidad y educación bilingüe. Pueblos Indígenas y Educación. N° 23-40. Quito. Proyecto EBI y Ediciones Abya Yala.

ESPAÑA

1. UNESCO-PNUMA Programa Internacional de Educación Ambiental, 1993 Guía de simulación y de juegos para la educación ambiental. Serie de Educación Ambiental 2. Preparado por John Taylor. Departamento de ciencias y educación técnica y ambiental. Editor: Los libros de la catarata. Gobierno Vasco.

2. UNESCO-PNUMA Programa Internacional de Educación Ambiental, 1993 Evaluación de un Programa de Educación Ambiental. Guía práctica para el profesor. Serie de Educación Ambiental Nº 12. Elaborada por Dean B. Bennett. Departamento de ciencias y educación técnica y ambiental. Editor: Los Libros de la Catarata. Gobierno Vasco.

3. UNESCO-PNUMA Programa Internacional de Educación ambiental, 1993 Educación ambiental: principios de enseñanza y aprendizaje. Serie de Educación Ambiental Nº 20. Departamento de ciencias, educación técnica y ambiental. Editor: Los Libros de la Catarata. Gobierno Vasco.

ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

1. Lieberman, Grace *et al*, 1984 Métodos de Educación Ambiental. Guía para el maestro. RARE Inc. Washington.

2. Meadows, Donella, 1989 Harvesting one hundredfold. Key Concepts and Case Studies in Evironmental Education. United Nations Environment Programme. Hanover.

3. PNUD-UNESCO, 1992 El Hombre y su mundo. Proyecto Regional para el Patrimonio cultural, urbano y ambiental. Edición especial Cumbre para la Tierra 92. Primera Edición

FRANCIA

1. Connect, 1991 Changing minds - Earthwise. A selection of articles, 1976-1991. UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter. París.

MEXICO

1. Grupo de Estudios Ambientales, A.C. Universidad de Guadalajara, World Resources Institute, 1994 Guía de Educación Ambiental sobre Desarrollo sustentable. Guadalajara.

PERU

1. ACEER. Centro Amazónico de Educación Ambiental e Investigación, 1995 I Taller de Educación Ambiental para Maestros Rurales del Amazonas Peruano. Abril 2-8. Iquitos.

2. ACEER. Centro Amazónico de Educación Ambiental e Investigación, 1996 II Taller de Educación Ambiental para Maestros Rurales del Amazonas Peruano. Abril 7 al 14, Iquitos.

3. AIDESEP, 1994 El Zorro y la Garza. Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana. Cuadernos educativos interculturales. Serie: Literatura Infantil. ISPL, Terra Nuova, AECI. Loreto.

4. Arévalo B., Herbert, 1990 Lecturas amazónicas y prácticas de lenguaje. Nº 1, 2, 3, 4. Ed. Gran Pajatén. Tarapoto.

5. Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza (APECO) 1993 Programa de Capacitación en Educación Ambiental. Tikay Wasi. Lima.

6. Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza (APECO) 1995 Guía de Enseñanza. Alternativas Ecológicas en la Educación. Serie No. 1 al 9. Lima.

7. Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza (APECO), 1991 Educación Ambiental. Instrumento de conservación, Julio. Lima.

8. Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza (APECO), 1990 Educación Ambiental. WWF. Enero. Lima.

9. Bello, Manuel y H. Bazán. Enseñar Mejor. Enseñar Investigando. Proyecto de Educación Ambiental en la Reserva de la Biosfera del Manu. Adaptación Alejandro Smith. APECO. WWF.ODA.

10. Berkmuller, Klaus, 1984 Educación Ambiental sobre el Bosque Lluvioso. ACEER. Centro Amazónico de Educación Ambiental e Investigación. UICN.

11. Brack Egg, Antonio 1985 El ambiente en que Vivimos. Editorial Salesiana. Décima edición. Lima.

12. Brack, Antonio y Mendiola V., 1991 Conservar la Naturaleza para Vivir Mejor. Tercera Edición. APECO. Embajada de la República de Alemania. WWF. 1991.

13. Brack, Antonio y Mendiola V., 1997 El Ambiente y la Vida en el Perú. Manual de Educación Ambienta (en prensa), Lima.

14. CAIP, 1992 Programación Curricular Regional. Educación Secundaria. Propuesta de programación curricular para el área Agropecuaria de la región Inka. Cusco.

15. Coral, Armando, 1995 Programación curricular analítico experimental. Colegio Cristiano Ecologista de gestión no estatal "Cristo Redentor". 3º y 6º grado de educación primaria (diurno). Maynas, Iquitos.

16. COREPASA (Comité de Desarrollo de la Reserva Nacional Pacaya Samiria), 1991 Plan de Educación Ambiental. WWF. Iquitos.

17. Chavarría, María y Smith. A., 1996 Mi Canoa. Guía para el Profesor. Programa de Educación Ambiental en la Reserva de Biosfera del Manu. Edición Experimental. Lima.

18. Chavarría, María y Smith A., 1996 Mi Canoa. Fichas para la estimulación integral en la articulación inicial-primaria. Programa de Educación Ambiental en la Reserva de Biosfera del Manu. Edición Experimental. Lima.

19. Chavarría M., María, 1987 Mi Tierra. Texto experimental de ciencias histórico sociales. Escuelas Unitarias Asháninkas.

Programa Experimental de Educación Bilingüe Bicultural río Tambo. Ed. Exp. Ministerio de Educación. Dirección zonal La Merced. CAAAP.

20. Dirección Regional de Educación de San Martín Moyobamba, Proyecto Especial Alto Mayo. Programa de Manejo Ambiental subprograma de Educación Ambiental, 1996 Estructura Curricular Diversificada de Educación ambiental. Educación Preescolar y Educación Primaria. Moyobamba.

21. GREEN, 1992 Investigando Ríos y Riachuelos. Guía curricular interdisciplinaria para el monitoreo de calidad de agua elaborado por Mitchell Stapp. Traducción y adaptación por Cecilia Mendiola V. Versión 1, 1991, Lima.

22. Heise, María; Rodríguez, M., Cahuaniri, Romualda; Metaki, Mauro, 1991 Pigotake. Primer libro de lectura en Machiguenga. Supervisión de Educación Odin Ram del Pozo. Ed. Exp. CAAAP.

23. Heise, María, *et al*, 1986 Castellano Oral. Guía para el profesor. Programa Experimental de Educación Bilingüe Bicultural. Río Tambo. Ed. exp. Ministerio de Educación. Dirección Zonal de la Merced, CAAAP. Chanchamayo.

24. Heise, María; Buttner, Th., 1985 Semillita. Programa experimental de Educación Bilingüe Intercultural río Tambo. Ministerio de Educación. Dirección zonal La Merced. CAAAP.

25. Heise, María, *et al*, 1985 Noneane. Primer libro de lectura asháninka. Programa experimental de Educación Bilingüe Intercultural. Río Tambo. Ministerio de Educación. Dirección zonal La Merced. CAAAP.

26. Heise, María, *et al*, 1985 Nonampi. Segundo libro de lectura asháninka. Programa experimental de Educación Bilingüe Intercultural. Río Tambo. Ministerio de Educación. Dirección Zonal La Merced, CAAAP.

27. INEI, 1994 Perú. Compendio Estadístico 193-1994. Lima.

28. Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana (IIAP) 1996 Planeta Azul. Cuentos ecológicos. Iquitos.

29. Instituto Lingüístico de Verano 1996 Yine Sana Kamruremta (la gente hace chacras). Libro de lectura y escritura Nº 4. En lengua Piro (YINE), con traducción al castellano. 2da. edición. Educación Intercultural Bilingüe.

30. Instituto Lingüístico de Verano 1994 Aprestamiento para la lectura y escritura Nº2 -Piro - con traducción al castellano. Educación bilingüe intercultural.

31. Instituto Lingüístico de Verano, 1989 Vamos a Leer. Aprestamiento para lectura y escritura. Nº 2 - Machiguenga. Con traducción al castellano. 2da. edición. Educación Bilingüe Intercultural de la Selva.

32. Mendiola V., Cecilia, 1991 Educación ambiental, conceptos importantes y propuestas para implementar el desarrollo de sesiones de Trabajo (mimeo.). Lima.

33. Mendoza, Aída, 1996 Aprendiendo a Leer Juntos. Proyecto de Educación Ambiental en la Reserva de la Biosfera del Manu. Adaptación Alejandro Smith. APECO. WWF. ODA. Lima.

34. Masson, Rodolfo, 1995 Las Verduras en nuestro biohuerto. APECO. Proyecto: Manejo y Protección del Sector Oriental del Parque Nacional del Río Abiseo y promoción del papel de la mujer en el desarrollo de sus zonas de influencia andina y de la selva alta. PROFONAMPE. GTZ. Lima.

35. Medio Ambiente. Revista especializada en medio ambiente y desarrollo.

36. Ministerio de Educación. Dirección Regional de Educación 1997 “La Voz del Maestro”. Edición regional Huánuco - Junín. Huánuco.

37. Ministerio de Educación, DINEIP, UNEBI, 1997 Programa de Articulación Inicial Primaria Educación Bilingüe Intercultural. Documento de Trabajo. I Ciclo. Febrero. Lima.

38. Ministerio de Educación, 1996 Manual del Director del Centro Educativo. Lima.

39. Ministerio de Educación, 1996 Manual de Educación Ambiental. Convenio Educativo y de Capacitación, Dirección Regional de Educación de Loreto, ISPL Loreto y Proyecto Especial Binacional Desarrollo Integral de la Cuenca del río Putumayo, Loreto.

40. Ministerio de Educación 1996 Propuesta de la Gramática Aguaruna. Primer Grado. Programa de Educación Bilingüe Intercultural de la Selva. ADE-CONDORCANQUI.

41. Ministerio de Educación del Perú, 1994 Sistemas Educativos Nacionales. Perú. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Lima.

42. Ministerio de Educación. Tserro't (Paucar imitador). Serie de textos de lectura en lenguas vernáculas de la selva. Libro Nº1. Lectura y escritura Yanesha. Educación Experimental. Dirección General de Educación Bilingüe.

43. Educación Ambiental, 1993 Planificación para el Futuro (ed.) Greg Nelse y James Penn. Amazon Conservation Fund. Grupo de Apoyo para la Reserva Comunal Tamshiyacu-Tahuayo. Rainforest Conservation Fund.

44. Ramírez P., Ana María; Chanchari Tamabi; Fátima: Heise, María 1993 Nu'Panuhue (Mi tierra) Segundo libro de lectura bilingüe Chayahuita-castellano. Ed. Odin. Tam del Pozo. Ed. exp. CAAAP.

45. Santamaría, P., 1993 Algunas reflexiones para la Elaboración de Contenidos Educativos a partir de las Aportaciones Etnicas. Red de Interculturalidad, ILSS.

46. Sachavacayoc Center, 1996 Manual para participantes de los Talleres de Introducción a la Selva Amazónica del Albergue-Estación científica. Centro para la Educación y Conservación (CEDCON). 1996. Lima.

47. Scouts Peruanos. Aire Puro. Equipo Nacional de Adiestramiento. Lima.

48. Schoolman, Ana y Ceruti F., 1991 Mi Vida en la Amazonia. Dieciocho Lecciones sobre el Bosque Húmedo del Perú. Derrama Magisterial. Lima.

49. TCA, 1997 Amazonia Peruana, Comunidades Indígenas Conocimientos y Tierras Tituladas. Atlas y Base de Datos. GEF/PNUD/UNOPS. Proyectos RLA/92/G 31, 32, 33. Lima.

50. Tarea 1996 Para relacionarnos mejor. Tercero, cuarto y quinto de secundaria. Fascículos para trabajar la discriminación de género a través del currículo escolar. En: Materiales para la tolerancia y la convivencia democrática entre jóvenes. Ed. Tarea. Lima.

51. Tarea, 1996 Con el debido respeto a las diferencias. Tercero, cuarto y quinto de secundaria. Fascículos para trabajar discriminación cultural a través del currículo escolar. En: Materiales para la tolerancia y la convivencia democrática entre jóvenes. Edit. Tarea. Lima.

52. Tarea, 1996 Trabajando la discriminación cultural y de género a través del currículo escolar. Tercero, cuarto y quinto de secundaria. Guía docente para el uso de los fascículos de educación ciudadana. Ed. Tarea. Lima.

53. Trapnell, Lucy, 1994 Formación docente: Innovaciones de una Propuesta Intercultural. Ser Maestro en el Perú. Foro Educativo. Lima.

54. UNICEF ISPL, Ocasiones para aprender. Pueblo Aguaruna. Pueblo Chayahuita. Pueblo Asháninka. Pueblo Shipibo. Fichas de aprendizaje en lenguas vernáculas. AIDESEP, ETSA. Loreto.

REINO DE LOS PAISES BAJOS

1. Lange, Esther, 1994 Manual para análisis simple de la calidad de agua. International Water Tribunal. 1994. Amsterdam.

VENEZUELA

1. Biblioteca de Trabajo Venezolana, 1981 Ye'Kuana. Nos Cuentan los Makiritares. Colección Indígenas de Venezuela (I). Caracas.

2. Fundación Terramar S.C., 1996 Propuesta para los Cursos de Formación de Guías Naturalistas y Educación Ambiental para el Parque Nacional Canaima. Miranda.

3. Gonzáles, Omar, 1981. Mitología Guarequena. Monte Avila Editores. Caracas.

4. Mattéi Muller, Marie Claude, *et al* (maestros panares). e'ñepa oromaepu pe prentyan yu. Libro de Alfabetización en Lengua Panare. Primer nivel. Cooperación Española Editor Fe y Alegría. Caracas.

5. Ministerio de Educación, 1987. Primera serie de actualización dirigida a los docentes de educación básica. Ministerio de Recursos Naturales Renovables. OEA. Educación Ambiental Nº 5. Caracas.

6. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables, 1996 La Educación Ambiental y la Participación Comunitaria en el Ministerio del Ambiente. Seminario sobre Técnicas de Medio Ambiente. 25 al 26 e Noviembre 1996. Caracas.

7. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables. Dirección de Educación Ambiental. Proyecto: La Educación Ambiental para el Nivel Preescolar. Experiencia de Educación Ambiental "una visita al zoológico" (fichas).

8. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables. Dirección General Sectorial de Educación Ambiental, 1992 Segunda Serie de Situaciones Ambientales Material Didáctico para Docentes de Sexto a noveno grado de Educación Básica. "Impacto Ambiental". Caracas.

9. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables, Ministerio de Educación, IPC, 1997 II Encuentro Regional Educación Superior y Ambiente. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.

10. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables, 1988. El Centro Poblado. Primera Serie de Situaciones Ambientales. Material Didáctico. Caracas.

11. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables. El Suelo, el Agua, el Aire y la Basura. Cartilla de Educación Ambiental. Caracas.

12. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables 1996 Estudio de caso. Dieciocho años de experiencias de educación Ambiental en Venezuela. Lecciones para Compartir. UNESCO-IUCN. Reunión sobre Gestión de Programas de Educación y Comunicación ambiental para el Ambiente y el Desarrollo en América Latina. Quito, Ecuador. 17 al 20 de Octubre de 1996.

13. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables, 1988 Cómo contribuyo a mantener limpio mi centro preescolar. 1988.

14. UNICEF. Dirección de Asuntos Indígenas Ministerio de Educación, 1996 Gonzáles Omar. Gramática baniva. Caracas.

15. UNICEF, Dirección de Asuntos Indígenas y Ministerio de Educación, 1996 Manual Intercultural bilingüe. baniva (arawak) español. Caracas.

16. UNUMA Sociedad Civil de Apoyo al Indígena, Federación de Indígenas del estado de Bolivar y Fundación Polar, 1995 kui'kui'turiau. Caracas.

17. UNUMA Sociedad Civil de Apoyo al Indígena y Fundación Polar, 1996. Ari: Mato'Pa:ntonu. Caracas.

18. UNUMA Sociedad Civil de Apoyo al Indígena. Biblioteca Nacional, 1997 Awa:re pantonu. Con apoyo de la Embajada Federal de Alemania. Caracas.

19. UNUMA Sociedad Civil de Apoyo al Indígena. Federación de Indígenas del Estado Bolivar, 1994 Kamo'da Ada:mori enu:da'ponto'po pantonu. Caracas.

Anexo III

CONVENIOS Y TRATADOS INTERNACIONALES QUE REFRENDAN LA EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL

Declaración Universal de los Derechos Humanos

Artículo 26 (Acápite 2): La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidad para el mantenimiento de la paz.

El Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales.

(Ratificado por el Perú por Resolución Legislativa No. 26253 del 5 de diciembre de 1993).

Artículo 27. Los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos, facilitándoles recursos apropiados con tal fin.

Artículo 28: Siempre que sea viable deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar ese objetivo.

Artículo 29: Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser, impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

La Convención sobre los Derechos del Niño

(Ratificada por el Perú por Resolución Legislativa No. 25278 del 3 de agosto de 1990).

Artículo 29: Los Estados partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: (c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y de sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país del que sea originario y de las civilizaciones distintas de las suyas. (d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.

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

El Tratado de Cooperación Amazónica (3 de julio de 1978)

En la V Reunión de Ministros de Relaciones Exteriores del 5 de diciembre de 1995 se crea la Comisión Especial de Educación de la Amazonia (CEEDA), que tiene, entre otras, la siguiente atribución: (e) promover y apoyar programas de educación bilingüe que tengan en cuenta el valor del conocimiento tradicional indígena y fomenten el rescate de la identidad cultural de las poblaciones amazónicas.

Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1995-2004)

Los Estados miembros de la Asamblea General de las Naciones Unidas, incluyendo el Perú, adoptaron este decenio con la finalidad de hacer tomar conciencia de la realidad multicultural de todas las sociedades del mundo y respetas y valorar las diversidades étnicas, culturales y lingüísticas.

Conferencia de los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe[1]

Realizada en Kingston, Jamaica (MINEDLAC VII) conjuntamente con la Sexta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VI), Mayo, 1996. Participaron 29 Estados Miembros entre ellos Perú.

El documento elaborado compromete a los Estados Miembros a considerar las recomendaciones en la formulación de sus políticas nacionales de educación.

En este documento los ministros se comprometen a tomar en consideración las siguientes orientaciones en la formulación y ejecución de nuestras políticas educativas nacionales (extracto de los puntos principales):

I. La educación como política del Estado.

8. Garantizar una participación más eficaz de la sociedad civil (organizaciones de vecinos, empresarios, clase política, sindicatos, organizaciones familiares, etc.), en la formulación de estrategias educativas nacionales a mediano y largo plazo.

9. Es urgente sensibilizar y movilizar a la opinión pública con el objetivo de eleva la prioridad política de las transformaciones educativas.

II. Mejorar la capacidad de gestión: mayor protagonismo de la comunidad educativa local y un papel más estratégico de la administración central.

10. Que el Estado fortalezca su función, recuperando su rol de asegurar el logro de los objetivos básicos para todos, el fomento de la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo, la capacidad de proponer y de gestionar dichas propuestas.

11. Crear las condiciones para lograr un nivel adecuado de autonomía de los establecimientos escolares para lograr una educación de calidad.

12. Asegurar la preparación y la actualización permanente de los directores.

13. Desarrollar mecanismos que faciliten la gestión participativa de las familias y el fortalecimiento de la escuela.

14. Crear condiciones estructurales para el desarrollo de proyectos educativos de establecimiento, dentro de las reformas curriculares orientadas a la descentralización y flexibilidad curricular.

15. Optimizar e incrementar el tiempo de horario lectivo efectivo para mejorar las oportunidades de aprendizaje.

III. Prioridad a los aprendizajes y la formación integral.

16. Aprender a construir capacidades con profundo sentido ético, en un mundo de mayor información, cambio y fluidez, se ha transformado en condición de supervivencia y de desarrollo personal y social. Esto supone: capacidades efectivas para el acceso, la organización, producción, interpretación y análisis de la información; manejo de la lengua materna, oral y escrita; la lengua nacional mayoritaria de comunicación, y otros códigos de presentación; acceso y dominio de las tecnologías de información; dominio de los conocimientos científicos y matemáticos básicos y capacidades relacionadas con la interacción e inserción social y el equilibrio emocional.

[1] Fuente: Revista Tarea, No.38. 1996.

17. Complementar los aprendizajes anteriores con el desarrollo de una cultura científica y tecnológica fundamental desde la educación básica, y con el establecimiento de objetivos transversales en el proceso educativo, desarrollando la capacidad de conocerse a sí mismo, de relacionarse solidariamente con los demás y de interactuar respetando el entorno natural y cultural.

IV. La democratización y la cultura de la paz en educación: incorporar los valores fundamentales del ser humano a la agenda de la transformación educativa.

18. Democratizar es asegurar su calidad y el acceso efectivo a ella. Para ello, es necesario definir la obligatoriedad y la gratuidad escolar, como un compromiso entre el Estado y la Sociedad.

19. Desarrollar una estrategia orientada hacia una cultura de la paz fomentando prácticas pedagógicas y de relaciones interpersonales en la escuela que sirvan de modelo.

20. Fortalecer las condiciones y estrategias que favorecen el desarrollo de las escuelas para que atiendan niños con necesidades especiales o que presenten dificultades de aprendizaje. Las escuelas integradoras favorecen la igualdad de oportunidades.

21. Asegurar a las poblaciones indígenas una adecuada atención educativa para lograr la equidad, la democracia y la conformación de identidades nacionales asentadas en la pluralidad étnica y cultural. Los gobiernos deberán enfrentar el doble reto de extender servicios educativos con eficiencia, adoptando su organización a las distintas formas de vida y de trabajo de las poblaciones indígenas y al mismo tiempo creando una flexibilidad curricular que permita incorporar las lenguas maternas y contenidos que corresponden a la cultura, las necesidades y las aspiraciones de los pueblos primigenios. Asimismo, ampliar las posibilidades del aprendizaje del idioma oficial como una segunda lengua que facilite el acceso una cultura científica moderna. El curriculum nacional deberá promover la formación de valores y actitudes no discriminatorias y antirracistas, como también valorizar las contribuciones pasadas y presentes que la diversidad étnica y cultural hace a la identidad nacional.

V. La educación más cerca de la sociedad, alianza con los medios de comunicación, el trabajo y la familia.

22. Interactuar con los medios de comunicación.

23. Mejorar la vinculación de la educación con el mundo del trabajo y la producción.

24. Mejorar la vinculación de la educación con la familia. Es de particular valor establecer una estrecha relación entre la familia y las instituciones educacionales, comenzando por la expansión de una educación preescolar de calidad. Las instituciones y los sistemas educativos deben ser sensibles al ambiente cultural proporcionado por la familia y hacer un uso efectivo de él a fin de que los niños y adolescentes puedan adquirir bien sus destrezas básicas. Par ello, también es deseable reforzar la renovación de políticas educativa invirtiendo en la formación y educación continua de los padres, particularmente las madres, como factor determinante en la educación de sus hijos.

25. Asegurar igualdad de oportunidades para hombres, mujeres; niños y niñas. Es importante que las modalidades de planificación, programación, planificación y entrega educativa sean sensibles al tema de género a fin de permitir la equidad en el acceso y el logro. En este contexto, los docentes deben entender que tienen un papel importante en la creación de un clima que permita tanto una autoimagen positiva como una relación constructiva entre los sexos.

VI. La evaluación y medición de la calidad para asumir responsabilidad por los resultados en educación.

26. Aplicar criterios y procedimientos para medir no sólo los resultados sino también los procesos que tienen que seguir los alumnos para desarrollar los diferentes tipos de competencias. Ahora que muchos de nuestros países la orientación de los sistemas educativos se encuentra en un proceso de transición, desde la expansión cuantitativa hacia la calidad de la educación, es necesario crear indicadores cualitativos para complementar los cuantitativos en la evaluación de la calidad.

27. Llevar a cabo mediciones nacionales para determinar el nivel de competencias alcanzadas, estableciendo sistemas de medición y perfeccionando los métodos e instrumentos utilizados.

28. Desarrollar mediciones comparativas en distintos niveles.

29. Desarrollar sistemas de indicadores para la evaluación del desempeño de las escuelas que incluyan no sólo aspectos relativos los logros de los alumnos sino también otros vinculados con el desempeño de la institución.

30. Generar modalidades para mejorar el uso de la información.

VII. Valorización profesional de los docentes ligada al desempeño.

31. Profesionalizar a los educadores y ampliar su visión.

32. Fomentar el desarrollo de una imagen social positiva de la carrera docente.

33. Diseñar planes de formación a largo plazo dirigidos a los docentes en servicio. La formación de docentes aislados no consigue cambios e innovaciones profundas y sostenidas en la práctica educativa de las escuelas.

34. Desarrollar mejores prácticas de contratación de docentes así como criterios integrales de certificación que tomen en cuenta las nuevas exigencias profesionales y las cualidades personales necesarias debe tener.

VIII. La educación lo largo de toda la vida para un aprendizaje continuo.

35. Para contribuir a la democratización es preciso integrar la educación permanente y de adultos en el Conjunto del sistema educativo.

36. Formular estrategias nacionales integrales de alfabetización para enfrentar el círculo vicioso de la pobreza, desarrollando estrategias específicas orientadas a la poblaciones de indígenas, sobre todo con mujeres, incluyendo la enseñanza del idioma oficial y de la lengua materna mediante programas innovadores.

37. Reconocer que los fenómenos migratorios internacionales, estacionales o de duración indefinida, generan retos y dificultades para la educación de los niños y los jóvenes que forman parte de familias migrantes. Expresamos nuestra convicción de que el derecho de esos niños y jóvenes recibir educación básica debe ser atendido, independientemente de la condición migratoria de sus familias. La educación de los migrantes se beneficiará por el establecimiento de acuerdos bilaterales de equivalencia de estudios y de servicios de apoyo organizados desde sus países de origen.

IX. La educación superior: factor crítico para el desarrollo de la región.

X. Financiamiento y asignación de recursos.

44. En general, a pesar de que los gobiernos han aumentado el presupuesto asignado a la educación, este sigue siendo insuficiente al ser considerado en relación con el lugar que la educación ocupa en el desarrollo de los países. Por ello, es necesario continuar incrementando los

recursos para el cambio educativo y mejorar al mismo tiempo la eficiencia de su utilización, tanto a nivel de la institución escolar como del sistema en su conjunto.

45. Es preciso, asimismo, reiterar el compromiso prioritario de garantizar la educación básica para todos focalizando los subsidios educativos en los más pobres.

Recomendamos a los organismos regionales e internacionales tomar en cuenta las diez secciones anteriores y los invitamos a:

(i) Estimular y facilitar la cooperación internacional en el campo de la educación.

(ii) Continuar trabajando con las agencias de cooperación internacional con el fin de promover el intercambio de información y de experiencias exitosas.

(iii) Incorporar a las redes del Proyecto Principal, así como a otras redes activas en el área de la educación, un conjunto de actividades cooperativas que contribuyan al mejoramiento de la educación.

(iv) Proporcionar la asistencia técnica necesaria a los países de la región en el proceso de elaboración de los documentos previos requeridos para la obtención de créditos externos.

(v) Prever que los ministros de educación tengan acceso a información nacional actualizada.

(vi) Establecer un sistema para el intercambio de información entre organismos internacionales y entre los países de la región y sus sectores de educación, utilizando los nuevos medios de comunicación ya disponibles con el fin de que la cooperación opere en forma más transparente y efectiva. Priorizar, entre los diversos temas para el intercambio de información: (a) las experiencias estratégicas para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación realizadas por los países; (b) programas apropiados para la formación de docentes y directores de establecimientos; (c) mejoramiento de las estadísticas de educación y, (d) el intercambio de información sobre la evaluación de la calidad de la educación.

(vii) Preparar un informe a la próxima reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal sobre los resultados del proceso de mejoramiento de la cooperación internacional.

(viii) Preparar otro informe sobre la situación Educativa de América Latina y el Caribe para el período 1980-97 con el propósito de facilitar la evaluación global del cumplimiento de los objetivos del Proyecto Principal de Educación hacia el año de su culminación, el 2000.

46. La integración regional, expresada en los acuerdos subrregionales, constituye una oportunidad privilegiada para incorporar los aspectos culturales y educativos cuyas raíces comunes y experiencias diversas son la garantía para un mejor conocimiento y solidaridad entre nuestros pueblos, lo que nos permitirá complementar los esfuerzos de integración en el plano económico y comercial, y enfrentar los desafíos del futuro. Por lo tanto, apoyamos la iniciativa del Parlamento Latinoamericano y de la UNESCO de llevar adelante y coordinar un plan de educación para el desarrollo y la integración de América Latina y el Caribe.

LA DIMENSION AMBIENTAL EN LA EDUCACION BASICA PRIMARIA

EN REGIONES AMAZONICAS DE PAISES SELECCIONADOS DEL TRATADO DE COOPERACION AMAZONICA

B O L I V I A

Preparado por:

Lic. Denisse Hanna Zubieta
Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios
C.I.E.C.

TRATADO DE COOPERACION AMAZONICA

SECRETARIA *PRO TEMPORE*
CARACAS, VENEZUELA
DICIEMBRE 1998

CONTENIDO

1.0	**ANTECEDENTES**	97
2.0	**METODOLOGÍA UTILIZADA EN EL TRABAJO**	99
3.0	**DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES**	103
4.0	**CONTEXTO GENERAL DE LA AMAZONIA**	107
	4.1 Aspectos demográficos	107
	4.2 Características económicas	115
	4.3 Aspectos socio-culturales	117
	4.4 Características ecológicas	121
5.0	**SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA FORMAL**	129
	5.1 Estadísticas sobre educación en la Amazonia boliviana	129
	5.2 Legislación vigente	135
	5.3 Modelo	137
	5.4 Currícula	138
	5.5 Características de la docencia	143
	5.6 Estructura vigente	147
	5.7 Incorporación de los contenidos de educación para el desarrollo sostenible	151
	5.8 Incorporación del enfoque de género en la educación	152
	5.9 Incorporación de contenidos de educación intercultural bilingüe	152
	5.10 Atención a necesidades locales prioritarias	153
	5.11 Incorporación de contenidos sobre Seguridad Alimentaria	154
	5.12 Contenidos específicos sobre la región Amazónica	154
6.0	**DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL ÁREA AMAZÓNICA**	157
	6.1 Programa de aprendizaje por radio interactivo - PARI	157
	6.2 Programa de educación intercultural bilingüe	159
	6.3 Programa de prevención de la violencia en las escuelas	161
	6.4 Proyecto de entrenamiento y educación ambiental rural	162
	6.5 Programa de desarrollo del camarón de agua dulce	163
7.0	**LA VIABILIDAD DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA AMAZONIA BOLIVIANA**	165
8.0	**BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**	169
9.0	**ANEXOS**	173
	I Guía de Entrevistas N°1 y N°2	173
	II Mapas	179
	II Estructura del Sistema Educativo	183

1.0 ANTECEDENTES

La Asociación Peruana de Conservación de la Naturaleza (APECO) ha recibido el encargo del Tratado de Cooperación Amazónica, a través de la FAO, de preparar un Documento Base para la Cita de Cancilleres, en el cual, partiendo de la descripción de la situación actual sobre las experiencias existentes en cada país miembro, se planteen lineamientos de políticas locales y regionales.

En cada uno de los cinco países involucrados, Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela, una organización miembro de la Unión Mundial para la Conservación de la Naturaleza (IUCN), actúa como punto focal encargado de la elaboración del documento Situación Actual y Lineamientos de Políticas Locales. Basándose en estos documentos, APECO producirá el documento regional.

En este sentido, la organización designada para la elaboración del documento sobre el caso boliviano es el Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios, CIEC, institución privada de desarrollo social, sin fines de lucro e interesada en contribuir con soluciones a lo problemática de desarrollo sostenible de Bolivia. El CIEC, ha sido concebido como un punto de convergencia interdisciplinaria para la divulgación, capacitación y asesoramiento para el desarrollo local comunitario.

Por lo expuesto, el CIEC ha elaborado el presente estudio con la finalidad de mostrar la situación educativa boliviana en el marco de las nuevas políticas de reciente aplicación en el país. Naturalmente, se espera que la información brindada oriente la elaboración del documento final y consiguientemente conduzca a una serie de acciones educativas que mejoren aspectos cualitativos de la niñez, de las comunidades y de la calidad de vida de toda la Amazonia boliviana.

El estudio que desarrollaremos está dividido en cinco partes. La primera, describe los antecedentes. La segunda, contempla aspectos referidos a la metodología y la utilización de las variables de estudio. La cuarta parte, contexto general de la Amazonia, muestra las características demográficas, económicas, socio-culturales, y ecológicas de la región amazónica boliviana. La finalidad de esta, es contextualizar el área de estudio reconociendo los factores que influyen en ella.

En la quinta parte situación actual de la educación básica formal, se aborda aspectos relativos a la nueva orientación pedagógica del país, inmersa en una serie de cambios y propuestas educativas. Los puntos que se describen se refieren a estadísticas sobre la educación en la Amazonia, la legislación vigente, el modelo educativo, el curriculum, las características de la docencia y la estructura del sistema educativo.

La sexta parte descripción de experiencias educativas en el área amazónica, se describen los puntos centrales y experiencias destacadas de los proyectos o programas ejecutados o por ejecutarse en la región amazónica de Bolivia. La finalidad es señalar los aspectos positivos como fuente de experiencia y orientación en futuras actividades educacionales para la Amazonia.

Finalmente, la octava parte, viabilidad de la política educativa, pretende exponer las fortalezas, debilidades y oportunidades de la Reforma Educativa en el contexto de la Amazonia boliviana. En este se consideran aspectos como la educación intercultural bilingüe, la docencia, el desarrollo sostenible y otros.

2.0 METODOLOGÍA UTILIZADA EN EL TRABAJO

La investigación realizada se inició con la determinación de las fases de trabajo, tratando de contemplar información y material correspondientes a las necesidades informativas demandadas. Así se propusieron acciones destinadas a recopilar información en fuentes tales como centros estadísticos, centros bibliográficos, información de funcionarios gubernamentales e instituciones internacionales y por último, información circunscrita a las acciones educativas de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales inmersas en el ámbito educativo.

El trabajo se realizó en cuatro fases:

- Revisión bibliográfica y estadística,
- contacto con instituciones gubernamentales y organismos internacionales;
- acercamiento a organizaciones relacionadas con la ejecución de programas en el área educativa, y
- preparación del informe.

Fase 1. Revisión bibliográfica y estadística

Con el objetivo de introducirnos a la temática, se procedió a recolectar información en los centros de datos y bibliotecas especializadas. Estos fueron las bibliotecas del Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, la biblioteca de la Dirección de Biodiversidad de la Subsecretaría de Recursos Naturales, la biblioteca del Museo de Etnografía y Folklore, la biblioteca de la Academia Nacional de Ciencias de Bolivia, la biblioteca del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa, la biblioteca del Instituto Nacional de Estadística y la biblioteca del Centro de Datos para la Conservación, lugares donde de pudo encontrar información característica de la Amazonia.

No contando con información específica sobre la delimitación territorial de la Amazonia boliviana se estableció contacto con instituciones, organizaciones, proyectos y expertos que tuvieran información pertinente sobre el tema. El proyecto BID-AMAZONIA, la Confederación de Indígenas del Oriente de Bolivia - CIDOB, y el personal de la Dirección de Biodiversidad fueron las fuentes que nos permitieron conocer diversidad de criterios y en algunos casos, comprobar la falta de información detallada sobre el tema. Se consultó también a expertos sobre el tema en el exterior del país vía correo electrónico, pero no se logró obtener mayor información.

En conclusión, en este período, que nos abarcó un tiempo mayor al estimado, pudimos conseguir datos referidos a las características de la Amazonia boliviana y gracias a algunos de ellos de carácter estadístico, introducirnos al tema con mayor profundidad.

Fase 2. Fase de contacto con organizaciones

En esta segunda fase, la intención fundamental fue la de aclarar algunos aspectos y dudas que quedaban en referencia a las concepciones existentes sobre las variables de estudio, además de recabar información sobre el actual modelo educativo, contactarse con personal gubernamental e instituciones internacionales relacionadas al tema, como también conversar con profesionales que manejen el tema educación y Amazonia.

En la primera parte de esta fase, se recabó material y documentación referida al actual modelo educativo tanto en la Unidad de Servicios Técnico Pedagógicos como del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. Posteriormente, se realizaron entrevistas con personal del gobierno tanto del área educativa como de otras, que nos aclararon, por ejemplo, aspectos relativos a la seguridad alimentaria.

En este marco de acción, entrevistaron (ver Anexo 1) profesionales del sector gubernamental que conocen la terminología buscada y ejecutan acciones en el área amazónica. Las entrevistas se realizaron con la Lic. Rosario Aldurralde, Coordinadora del Programa de Seguridad Alimentaria de la Secretaría Nacional de Agricultura y Ganadería; con la Lic. Kathya Morales, Coordinadora de Educación Intercultural Bilingüe de la Unidad de Servicios Técnico Pedagógicos; con el Lic. Moreno Chobolone, Consultor de la Secretaría de Asuntos de Etnicos, de Género y Generacionales; con la Lic. Mercedes Uribe del Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente; con el Ing. Alvaro Luna de la Dirección de Biodiversidad; con el Sr. Juan Carlos Schulze Muñoz, Director del Programa Regional de Apoyo a los Pueblos Indígenas, y con la Lic. Aída Muñoz Reyes, profesora de la unidad educativa de Huajchilla de la ciudad de La Paz.

Seguidamente, se realizaron una serie de entrevistas al personal del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), quienes trabajan con instituciones del Estado en apoyo a los programas educativos del gobierno. Así se tomó contacto con los oficiales de proyecto referidos a la Amazonia y el área educativa, Lic. Sonia Noriega y el Lic. Tomas Robles.

Al finalizar esta fase, se logró compilar información relativa a los conceptos requeridos, los lineamientos de la nueva política educativa y las acciones de las organizaciones estatales e internacionales en el ámbito educativo. Sin embargo, dada la reciente aplicación de una nueva terminología pedagógica en el país, algunas de las definiciones requeridas se encuentran en proceso de debate y análisis.

Fase 3. Contacto con organizaciones no gubernamentales que desempeñan acciones educativas en la Amazonia boliviana

El objetivo buscado en esta fase fue obtener información de organizaciones no gubernamentales que pudieran relatarnos sus experiencias con programas ejecutados o en proceso, en el ámbito educativo para la región amazónica del país.

En esta etapa, inicialmente se obtuvo las direcciones de las entidades no gubernamentales que trabajan o apoyan proyectos educativos en los departamentos y provincias de interés para nuestro estudio, en el Directorio de Organizaciones No Gubernamentales.

Posteriormente, se elaboró un cuestionario (ver Anexo 1) contemplando las necesidades informativas requeridas más una carta de presentación a ser enviada a las organizaciones escogidas en los departamentos de Beni, Pando, Santa Cruz y Cochabamba.

Los cuestionarios se enviaron a las organizaciones a través de fax o correo electrónico, no recibiéndose ninguna respuesta, debido probablemente a motivos tales como direcciones incorrectas, disponibilidad de tiempo de las instituciones o falta interés en el aspecto.

En el caso de las organizaciones del departamento de La Paz, se procedió a obtener citas con entidades relacionadas al quehacer educativo de la Amazonia, a las cuales se les entregó el cuestionario mencionado y también se las entrevistó (ver Anexo 1). Estas fueron el Programa de Educación por Radio, PER; La organización Amaday Amazonia, la institución Fe y Alegría y el Centro Interdisciplinario de Estudios Comunidarios, CIEC.

En esta etapa, también se tuvo problemas como el contar con direcciones incorrectas, disponer direcciones de organizaciones que ya no están en el medio, no poder acceder a información, debido a que algunos datos se encontrarían en las regiones donde se ejecutan los proyectos. Asimismo, se percibió una cierta susceptibilidad en los encuestados al emitir información que, en muchos casos, se considera confidencial.

En líneas generales, esta fase nos acercó a las experiencias educacionales, quedándonos aún con algunas dudas sobre las diversas acciones y el detalle de las metodologías que emplean las instituciones en su labor relacionada al campo educativo.

Fase 4. Preparación del informe

El objetivo de esta fase fue sistematizar los datos obtenidos, mostrar las nuevas políticas educativas y orientar, en alguna medida, a las posibles acciones que deben ser tomadas en cuenta en el área de la educación para la Amazonia boliviana.
En un principio, se realizaron cuadros estadísticos con el objetivo de descubrir la situación de la Amazonia en aspectos relativos a condiciones sociales, económicas, educativas y otras. Gracias a los cuadros descriptivos, se elaboró una sección referida al contexto general de la Amazonia. Posteriormente, se redactaron las secciones referidas a la nueva política y sus principales rasgos.

3.0 DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES

El presente estudio pretende identificar el manejo de ciertas variables sobre educación en fuentes bibliográficas, en la actual política educativa y en el entendido de los expertos en estos temas. Estas variables están asociadas a los conceptos de educación intercultural bilingüe, género, educación ambiental, educación en el contexto de la familia, educación para la seguridad alimentaria y educación integral. A continuación exponemos las definiciones de los conceptos mencionados.

Educación intercultural bilingüe

La educación intercultural bilingüe se constituye en uno de los ejes centrales dentro del ámbito educativo boliviano, desde el momento en que se reconoce en la Constitución Política del Estado que Bolivia es un país multiétnico y plurilingüe. Para la nueva política educativa del estado, educación intercultural bilingüe implica no desintegrar al niño de su entorno; reconocer la realidad dentro de su propia cultura y bajo sus propios códigos lingüísticos. Es decir, que la educación toma como fuente de aprendizaje a toda cultura y lengua circundante al educando no desvalorizándolas ni menospreciándolas.

Autores como Roberto Choque citado por Martínez (1996:61) considera que "la educación intercultural bilingüe debe ser concebida para reconocer a las identidades culturales, incluyendo la lengua, y que supone también la promoción de valores ancestrales sin imponerlos ni excluirlos de los programas de estudio escolares".

El Lic. Enrique Ipiña, ex Ministro de Educación y Cultura, considera que "la educación intercultural bilingüe es una modalidad de educación, un enfoque diferente de la educación en el que el bilingüismo es en sí una modalidad propia de la visión global intercultural" (Martínez, 1996:60).

De esta manera, el concepto que hemos adoptado para fines del presente trabajo es el siguiente: "La educación intercultural bilingüe es el proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas; como tal, tiene por objetivo que los educandos mantengan y desarrollen no sólo la lengua sino también otras manifestaciones de la cultura. Para lograr este objetivo, los contenidos educativos deben provenir de la cultura de origen de los alumnos y también de la cultura a la que se les desea acercar, cuidando que el conocimiento de esta última no signifique la pérdida de la propia identidad ni el abandono de la lengua materna" (Zúñiga, 1993:11)

Género

Al igual que el anterior concepto, éste también constituye un tema de interés en el desarrollo educativo del país en la medida en que se ha

reconocido que la situación de la mujer (niña, joven, adulta) se caracteriza por ser éste un grupo vulnerable al marginamiento social, cultural, educacional, laboral y otros. La comprensión del término y los parámetros que le competen nos pueden llevar a una mejor comprensión de su aplicabilidad en el ámbito educativo.

Con este propósito, género puede entenderse como "la red de rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores conductas y actividades, que a través de un proceso de construcción social, diferencia a los hombres y las mujeres" (Gómez,1993:1). "La equidad de género implica la eliminación de las discriminaciones preexistentes hacia la mujer y la promoción de iguales oportunidades y posibilidades para ambos sexos en cuanto al acceso y participación en todos los ámbitos y niveles sociales" (Centro de Información y Desarrollo de la Mujer, 1995:23).

Para los fines del presente estudio, entenderemos que la "perspectiva de género en la educación va más allá de las observaciones cuantitativas de acceso de las mujeres al sistema formal de educación y contempla la naturaleza de los problemas estructurales que influyen sobre la relación varones - mujeres: las tasas de escolarización, los factores socioculturales que intervienen en los contenidos transmitidos por el material de enseñanza, el papel de los docentes en la construcción y reproducción de las identidades de género y el efecto de la división social del trabajo vigente sobre las oportunidades vocacionales" (Lanza, 1995:25).

Por tanto, entender la equidad de género en la educación implica también reconocer, identificar y eliminar prácticas discriminatorias que para el ámbito educativo deben ser abordadas ampliamente dentro del curriculum, en los materiales didácticos y; también en la medida en que se afirmen los logros de aprendizaje tanto de las niñas como de los niños.

Educación ambiental

Es importante reconocer el presente término, puesto que éste es utilizado en diversos proyectos educativos en el país. Asimismo, se observan diversos enfoques sobre el término, que conducen a prácticas pedagógicas con técnicas y procesos particulares para cada orientación. "Algunos de los enfoques, son la educación para la naturaleza, la educación para la conservación, la educación para el desarrollo sostenible y la educación mesológica" (Roth, Erick. Comunicación Personal, 1996).

Así por ejemplo, se entiende que "educación ambiental es un proceso mediante el cual se posibilita la formación de un hombre capaz de comprender la complejidad productiva en el ambiente, por la interacción de sus elementos naturales y sociales, a la vez que le permite emitir juicios de valor y adoptar normas de comportamiento acordes con estos juicios. Es decir, educación ambiental, implica un proceso continuo de adquisición de conocimientos, cambios de conducta y participación en la defensa, protección y mejoramiento del ambiente" (República de Venezuela. Primera serie de actualización dirigida a los docentes de educación básica, 1987: 37).

Otro concepto sobre el tema, es el emitido en el Seminario de Educación Ambiental realizado en Cali, Colombia en 1996. Este concepto, muestra elementos y dimensiones sobre la educación ambiental orientada a la educación para el desarrollo sostenible, definiéndola como:

- Un proceso relacionado con el desarrollo de las personas y de las comunidades en lo relativo a sus relaciones con el medio de vida y con el medio ambiente global.
- Un proceso de toma de conciencia y de adquisición de conocimientos, de capacidades, de actitudes y de valores.
- Implica el desarrollo de un espíritu crítico y el compromiso en acciones individuales y colectivas, en perspectivas al advenimiento de sociedades responsables, viables, armoniosas.
- Es un proceso continuo y permanente.
- Privilegia un enfoque interdisciplinario y sistémico.
- Es una dimensión fundamental de la educación global" (Orellana, 1996).

Siguiendo nuestra línea de estudio, debemos establecer que la educación boliviana utiliza el concepto de educación ambiental en referencia a la educación para el desarrollo sostenible. En ese sentido, la posición del Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente de Bolivia, establece que ésta es "un proceso formativo, pertinente, integral y multidisciplinario que implica la generación y aprendizaje de conocimientos, destrezas y valores para la gestión sostenible del desarrollo, el manejo adecuado de los recursos naturales y la conservación de la calidad ambiental, en el marco de una amplia participación social, con

el fin de mejorar la calidad de vida de las poblaciones" (Curi M. Separata el "El Pizarrón" Nº 6: pág. 7).

En una óptica un tanto similar, tomamos el siguiente concepto para los fines del presente trabajo: "La educación para el desarrollo sostenible constituye una nueva respuesta conceptual, ética y práctica alternativa para cultivar las diferentes formas de relacionamiento del hombre con su entorno natural, social y cultural. Consiste, en la generación de valores, conocimientos y competencias o habilidades, basados en el respeto por la vida y la diversidad en todas sus formas. Constituye un estilo de formación cuyo énfasis está puesto en hacer el mañana algo posible para todos, en el plano de la solidaridad intergeneracional y de la equidad social y económica. Sin embargo, si bien se mira hacia el futuro, no descuida el presente toda vez que está interesada por resolver las desigualdades actuales, fruto de injusticias ancestrales" (Roth, E. *et al*, 1995: 13).

Sobre lo expuesto, tenemos que resaltar que en Bolivia el término educación ambiental está circunscrito a la educación para el desarrollo sostenible. La nueva pedagogía destaca este término como una temática que se encuentra en todas las áreas del conocimiento de manera transversal y de ahí su importancia y consiguiente aplicación al campo educativo nacional.

Educación para la seguridad alimentaria

En Bolivia el término seguridad alimentaria, ha sido objeto de diferentes concepciones. Algunas de ellas, han establecido que la seguridad alimentaria es la capacidad del Estado para proveer de alimentos a las poblaciones marginales pobres. En otra orientación, se ha establecido que seguridad alimentaria es la capacidad del hombre para producir o adquirir insumos alimenticios. Frente a esta situación, en la nueva óptica gubernamental, la seguridad alimentaria es "el acceso tanto físico como económico de la población a los alimentos, con el fin de mantener una vida sana y productiva" (Estrategia Nacional de Seguridad Alimentaria, 1997:2). Según esta estrategia, los elementos que determinan la obtención de la Seguridad Alimentaria son tres: disponibilidad, acceso y uso de los alimentos.

- Disponibilidad: Se refiere a contar tanto con la cantidad y calidad de alimentos suficientes, puesto que cada persona requiere alimentarse con una dieta adecuado de acuerdo a su edad, sexo, esta fisiológico y nivel de actividad que realiza.

- Acceso: Este aspecto se refiere al poder adquisitivo de los alimentos; esto quiere decir que la población tenga capacidad de adquirir alimentos suficientes para nutrirse con una dieta adecuadamente nutritiva.

- Uso de los alimentos: Este punto se puede ver obstaculizado por una desconocimiento del estado de salud, los gustos personales, hábitos inadecuados, la cultura, la limitación en el procesamiento y almacenamiento de los alimentos, la falta de acceso a servicios básicos, la falta de agua potable, deficiente eliminación de basuras o excretas, etc.

Fruto de conversaciones y discusiones sobre el tema con expertos en la materia, podemos inferir que la educación orientada a la seguridad alimentaria debe estar dirigida a los profesores, los alumnos y los miembros de la sociedad. Los temas que tienen que abordarse deberán llegar a generar comportamientos en el hombre que incidan en cubrir sus necesidades de alimentación ya sea por el poder adquisitivo de éste o la producción de insumos alimenticios que el individuo realiza en su medio circundante. El educando, para el caso de nuestro interés deberá experimentar aspectos tales como la producción agrícola, la transformación de alimentos o el uso de los mismos y como fruto de esta acumulación de conocimientos debe ser capaz satisfacer sus demandas alimentarias y las de su entorno social.

En ese contexto, entendemos como educación para la seguridad alimentaria como una nueva óptica de enseñanza-aprendizaje, donde el educando adquiere conocimientos que lo orienten en el desempeño de actividades en su entorno para cubrir sus demandas alimentarias.

La Familia como contexto de aprendizaje

Es importante reconocer que la familia es parte del desarrollo de la personalidad del ser humano. En esa medida, "la familia constituye la unidad fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño. Esta brinda conocimientos y habilidades necesarias para enfrentarse y sobrevivir en el medio que lo rodea" (UNICEF- Universidad Central de Venezuela, 1992).

En ese entendido, la situación educativa boliviana también hace referencia a la familia dentro de la nueva legislación educativa siendo que se pretende "promover la practica de los valores humanos y de las normas éticas universalmente reconocidas, así como las propias de nuestra cultura, con el fin de establecer una vida familiar responsable" (Ley de Reforma Educativa, LRE. Art. 2º, párrafo 3). Dentro de esta promoción de valores, se han reconocido como fundamentales el desarrollo del pensamiento crítico, el respeto a los derechos humanos, fomento a la toma de decisiones personales, etc.

Asimismo, dentro de los programas de estudio de la reforma educativa boliviana, concepto al cual nos adherimos, "se reconoce a la familia y a la comunidad como el contexto funcional de aprendizaje y como un espacio y una forma de vida legítimas. La familia y la comunidad tienen que ser vistas por la escuela como una expresión de cultura en todas sus posibilidades de desarrollo" (MDH, 1995: 66).

En ese marco, la familia y la comunidad son ámbitos de convivencia y de aprendizaje, motivo de comprensión cultural, de reflexión y de fuente de información para la incorporación de valores en el alumno. Paralelamente, la familia es participe de la educación formal impartida, en la medida en que ésta complementa lo incorporado en los centros educativos. En ese contexto, la familia y la escuela se interrelacionan en la orientación que brindan a los niños.

Educación integral

Este aspecto aunque no mencionado en la reforma como tal, se comprende en los ámbitos académicos como formación completa y equitativa del ser humano en las diversas áreas del conocimiento. Esto quiere decir, atender a las necesidades de los educandos en sus áreas cognoscitivas, afectivas y actitudinales. La educación integral del niño no debe ser una incorporación de contenidos ajenos a la realidad, a la sociedad y a la familia. En otras palabras, la educación integral enfatiza el desarrollo de los intereses, necesidades y expectativas del educando en vistas a incorporarlo a la sociedad.

En la educación integral se toman en cuenta los valores, las normas, las creencias, las expectativas, la creatividad, el interés y la cultura de los directos participes del proceso educativo. Estos participes son, a grandes rasgos, el educando y la sociedad.

En Bolivia, los procesos de cambio que se están dando en el área educativa y en otras temáticas, inciden en el escaso desarrollo de algunos concepciones circunscritas al ámbito educativo y sus respectivas áreas de acción. Sin embargo, los términos que hemos definido, se encuentran dentro de los debates sobre la comprensión y aplicación de un nuevo contexto de política educativa.

4.0 CONTEXTO GENERAL DE LA AMAZONIA

En esta sección se pretende mostrar las características de la Amazonia boliviana, sus aspectos demográficos, las características económicas, culturales y ecológicas. En cada uno de los subpuntos se contempla información que nos permite descubrir los problemas, las necesidades, las oportunidades y fortalezas de la región amazónica boliviana.

En este entendido, pasamos a exponer los puntos mencionados describiendo en principio, la delimitación del hábitat amazónico y de la nueva estructura jurídico legal relacionada con la administración de recursos al interior del territorio Amazónico.

4.1 ASPECTOS DEMOGRÁFICOS

Bolivia, al igual que los restantes países que componen el área amazónica, no ha llegado a concretar con exactitud los límites que circunscriben el territorio amazónico. La diversidad de criterios existentes ha mostrado dos proposiciones opuestas que giran alrededor de los conceptos:

- Cuenca Amazónica
- Hylea Amazónica

La primera concepción desproporcionalmente amplia establece que "el área parte de la cuenca del Amazonas emplazada en territorio boliviano, ocupando 724 000 km^2, es decir el 65,9% de la superficie del país, por la que discurren los ríos más importantes ya sea por su caudal, su navegabilidad o su aprovechamiento potencial" (Montes de Oca, 1989). Los ríos Beni, Acre, Abuná, Mamoré, Iténes y Madera comprenderían jurisdicción amazónica. En este sentido, estaríamos definiendo que seis de los nueve departamentos constituyen la demarcación amazónica, con características sociales, culturales, y ecológicas muchas veces contrapuestas.

La segunda concepción de La Hylea Amazónica, establece que el territorio amazónico sólo se restringe al hábitat natural de la goma (*Hevea brasiliensis*) y castaña (*Bertholleti excelsa*) (Pacheco, 1990). Según esta óptica, corresponderían a la jurisdicción amazónica sólo el departamento de Pando en su totalidad y el departamento del Beni en su parte norte.

Sin duda alguna, la desorientación existente en lo referente a delimitar el territorio amazónico ha producido una adaptabilidad de criterios, en diversos estudios y proyectos, realizados de acuerdo a ciertos parámetros de semejanza entre regiones o conveniencia funcional para fines determinados. instituciones del estado, organizaciones internacionales, organizaciones indígenas y proyectos específicos con ciertas semejanzas han

delimitado el hábitat amazónico, estableciendo que el mismo comprende en su totalidad los departamento de Pando y Beni, parte del departamento de La Paz, parte del departamento de Cochabamba y parte del departamento de Santa Cruz.

Así por ejemplo, el criterio utilizado en el Censo indígena de 1994 correspondiente al área amazónica, ha delimitado el territorio como todo el departamento del Beni, tres provincias del departamento de Pando, cuatro provincias del departamento de La Paz y dos provincias del departamento de Cochabamba (ver Anexo 2, mapa 1). En base a los criterios antes mencionados y tratando de adoptar sólo uno para definir el hábitat amazónico, para el presente trabajo tomamos como parámetro la delimitación utilizada en el "Programa de Desarrollo Integral para La Amazónica" (OEA. MPC, 1979).

En consecuencia, la Región Amazónica Boliviana tiene una superficie de 397 831 km^2, que es el equivalente al 36% del territorio nacional. El espacio geográfico amazónico comprende íntegramente los territorios de los departamentos de Pando y Beni, la provincia Iturralde del departamento de La Paz, y las áreas norte de las provincias Ayopaya, Chapare y Carrasco del departamento de Cochabamba y las provincias Ñuflo de Chávez y Velasco del departamento de Santa Cruz (ver Anexo 2, mapa 2). Más adelante, explicaremos con mayor detalle las características político-administrativas, socio-culturales, ecológicas, económicas y demográficas de la región.

4.1.1 Marco jurídico legal

Para ingresar en la descripción del tema de estudio es preciso establecer previamente el marco jurídico legal dentro del cual se está desenvolviendo el país en el proceso de modernización del estado. Gracias a esta información, comprenderemos el actual modelo político administrativo del país, el cambio en la estructura organizativa, la nueva organización económica y de participación ciudadana. Las leyes a ser analizadas por su relevancia son la Ley de Descentralización Administrativa (Ley Nº 1654) y la Ley de Participación Popular (Ley Nº 1551).

Ley Nº 1654, Ley de Descentralización Administrativa. Esta Ley regula el Régimen de Descentralización Administrativa del Poder Ejecutivo a nivel departamental y asienta en la transferencia y delegación de atribuciones de carácter técnico - administrativo no privativas del Poder Ejecutivo a nivel Nacional (Ley Nº 1654). Entró en vigencia en enero de 1996 y tiene como objetivos los de establecer a nivel departamental una estructura organizativa, de ejecutar planes económicos y financieros y; de mejorar la eficiencia de la Administración Pública. La ley de Descentralización Administrativa, concede mayor autonomía a las regiones y prevé la organización de diversas Secretarias en torno a las antiguas prefecturas que anteriormente sólo tenían la responsabilidad de garantizar la seguridad interna de los departamentos.

Con el objeto de lograr los fines mencionados, el Poder Ejecutivo es representado a nivel departamental tanto por el Prefecto como por el Consejo Departamental. Las atribuciones del Prefecto, entre otras, son las de administrar los recursos económicos, formular y ejecutar planes departamentales de desarrollo económico y social; formular y ejecutar programas de inversión pública en diversas áreas; promover la Participación Popular de organizaciones indígenas, campesinas y vecinales y; otorgarles personería jurídica a las organizaciones mencionadas.

En alusión al Consejo Departamental, órgano colegiado de consulta, control y fiscalización de los actos administrativos del prefecto, sus atribuciones son las de aprobar los planes y proyectos del departamento presentados por el Prefecto, fiscalizar los actos del Prefecto, promover la coordinación con los Gobiernos Municipales y otras instituciones y; por último, requerir informes sobre la gestión administrativa del Prefecto.

En líneas generales, La Ley de Descentralización Administrativa, nos muestra el nuevo rol de las prefecturas siendo que estas representan al Poder Ejecutivo y tienen bajo su dependencia a las secretarias departamentales de educación. La finalidad, por lo advertido, es la de mejorar y fortalecer la eficiencia de la administración pública en la prestación de servicios en forma directa y cercana a la población. Supuestamente, se deberá analizar con mayor detalle los problemas regionales y, para nuestro interés, estudiar con mayor especificidad los problemas amazónicos y, por ende, los concernientes a la educación.

Paralelamente, las prefecturas son las encargadas que administrar, supervisar y controlar los recursos humanos y asignaciones presupuestarias para el

funcionamiento de los servicios de educación. En los planes departamentales de desarrollo elaborados por las prefecturas se pondrá particular atención a las demandas educativas de las poblaciones en su jurisdicción y, por consiguiente en los departamentos que tienen regiones que están comprendidas dentro la Amazonia.

Ley N° 1551, Ley de Participación Popular. Esta Ley "reconoce, promueve y consolida el proceso de Participación Popular, articulando a las comunidades indígenas, campesinas y urbanas en la vida jurídica, política y económica del país. Procura mejorar la calidad de vida de la mujer y el hombre boliviano, con una más justa distribución y mejor administración de los recursos públicos" (Ley Nº 1551, Art.1º).

Para lograr los objetivos señalados se propone, en primera instancia, reconocer personalidad jurídica a las Organizaciones Territoriales de Base (OTB´s) tanto del área urbana como rural; entendiendo a éstas como "unidades básicas de carácter comunitario o vecinal que ocupan un espacio territorial determinado" (Ley Nº1551 Cap. 1. Art.1º). Estas, son organizaciones de pueblos indígenas, comunidades campesinas o juntas vecinales organizadas según sus usos, costumbres o disposiciones estatutarias.

Seguidamente, se establece que la jurisdicción territorial del gobierno municipal es la sección de provincia. En ese entendido, se transfiere a los gobiernos municipales la infraestructura física, de educación, salud, deporte, caminos vecinales, micro-riego, con la obligación de administrarla, mantenerla y renovarla. En esta misma línea, un objetivo relevante de esta ley fija el principio de distribución igualitaria explicando que la adjudicación de ingresos de coparticipación tributaria es por habitante, asignados y transferidos a los departamentos, a través de los municipios y universidades correspondientes.

En referencia a las competencias municipales, es importante señalar que los municipios tienen que considerar para el ámbito educativo la dotación del equipamiento, mobiliario, material didáctico, insumos, suministros incluyendo medicamentos y alimentos en salud; la supervisión del desempeño de las autoridades educativas, directores y personal docente; la promoción del desarrollo rural mediante la utilización de tecnologías propias y otras aplicadas; la atención a las peticiones, representaciones, solicitudes; y finalmente, la facilitación del control social de las OTB´s y del Comité de Vigilancia.

Uno de los aspectos interesantes de la ley tiene que ver con los derechos y obligaciones de las Organizaciones Territoriales de Base. Esta ley destaca, por ejemplo que los derechos de las OTB´s son los de proponer, pedir, controlar y supervisar la realización de obras públicas; participar y promover acciones relacionadas a la gestión y preservación del medio ambiente, el equilibrio ecológico y el desarrollo sostenible; proponer cambios o ratificación de autoridades educativas y de salud dentro de su territorio y; acceder a información sobre los recursos de la Participación Popular. Respecto a sus obligaciones, la ley dictamina que las Organizaciones Territoriales de Base tienen, entre otros aspectos que identificar, participar y cooperar en la ejecución y administración de obras para el bienestar colectivo; participar y cooperar en la ejecución de obras y en la administración de los servicios públicos; informar y rendir cuentas a la comunidad de las acciones que desarrollen en su representación.

Por otra parte, La Ley de Participación Popular crea los Comités de Vigilancia, constituidos por un representante de cada cantón o distrito de jurisdicción elegido por la OTB. Sus atribuciones, entre muchas son las de vigilar la inversión de los recursos municipales provenientes de la Participación Popular; pronunciarse sobre el presupuesto de los recursos de Participación Popular y; controlar que no se destine en gastos corrientes del gobierno municipal más del 10% de los recursos de la Participación Popular.

En síntesis, debemos subrayar que la ley otorga mayor responsabilidad a los municipios sobre los servicios de salud, educación, agua y saneamiento entre otros. Asimismo, hace una mejor distribución de los ingresos provenientes de las recaudaciones tributarias que anteriormente se concentraban en las grandes ciudades. En concomitancia, prevé la participación de las comunidades y sus organizaciones, por medio de asociaciones comunitarias OTB´s y los Comités de Vigilancia.

La importancia de esta ley radica en la relación que tienen los municipios con la situación y las necesidades del ámbito educativo en las secciones de provincias que les corresponden y que, en consecuencia, también favorecerían a las regiones amazónicas. Los municipios, que ahora tienen derecho propietario sobre los bienes educativos también los administran, controlan, equipan, mantienen y mejoran la infraestructura y servicios de educación; además de responsabilizarse de dotar del equipamiento, inmobiliario y material didáctico al sistema educativo.

Otro aspecto favorable de la ley es que se otorga la legalidad, derechos y obligaciones que tienen las organizaciones comunales, indígenas y locales para la supervisión de las actividades programáticas y económicas en el área educativa. Las funciones de estas organizaciones son las de demandar a las autoridades municipales y del área educativa, la satisfacción de las necesidades locales de educación.

En este sentido, probablemente las demandas educativas de la región amazónica del país sean atendidas como particularidad desde los gobiernos municipales pero también, mejoradas gracias a la participación de la ciudadanía reconocida legalmente en las Organizaciones Territoriales de Base y los comités de vigilancia.

División político administrativa. La inclusión de este aspecto en el presente estudio, tiene la finalidad de dar una idea más detallada de los territorios que comprenden el hábitat amazónico, y también mostrar la nueva relación administrativa entre los departamentos y los municipios.

La región amazónica boliviana cubre un total de 397 831 km^2; es decir, un 36,21 % de la superficie total de Bolivia. La región se distribuye territorialmente de la siguiente manera (OEA. MPC, 1987):

- Departamento de Pando en su totalidad.
- Departamento de Beni en su totalidad.
- Departamento de Santa Cruz: norte de las provincias Velasco y Ñuflo de Chávez.
- Departamento de Cochabamba: parte de las Provincias Ayopaya, Chapare y Carrasco.
- Departamento de La Paz: total de la Provincia Iturralde.

Las regiones mencionadas tienen las siguientes superficies:

SUPERFICIE QUE CUBRE LA REGIÓN AMAZÓNICA BOLIVIANA

DEPARTAMENTO	Km^2
Pando	63 827
Beni	213 564
La Paz (Provincia Iturralde)	42 815
Cochabamba (Ayopaya, Chapare, Carrasco)	10 575
Santa Cruz (Ñuflo de Chávez y Velasco)	67 050
TOTAL	397 831

Fuente: INE. Censo de Ponblación y Vivienda 1992. Elaboración Propia.

El ámbito geográfico de la Amazonia boliviana se enmarca en cuatro vértices señalados por las coordenadas (OEA MPC; Programa de Desarrollo Integral de la Amazonia, 1984): 65°27' - 9°39' en el extremo noreste, 60°12' - 15°30' en el extremo sudeste, 68°58' - 14°00' en el extremo sudoeste y 69°35' - 10°57' en el extremo noroeste.

Al interior de la Amazonia boliviana la jurisdicción política es la siguiente:

El **departamento de Pando** tiene cinco provincias: Nicolás Suarez, Manuripi, Madre de Dios Abuná y Gral. Federico Roman. Su capital es Cobija y está ubicada en la provincia Nicolás Suarez. En el cuadro superior de la página siguiente, se muestra la distribución política de cada una de las provincias del departamento de Pando.

En el **departamento del Beni** tenemos 8 provincias: Cercado, Vaca Diez, Gral. José Ballivián, Yacuma, Moxos, Marbán, Mamoré e Iténes. Su capital es Trinidad y está ubicada en la provincia Cercado. La distribución política del departamento se muestra en el cuadro intermedio de la página siguiente.

La región amazónica del **departamento de Cochabamba** que comprende sólo las provincias Ayopaya, Chapare y Carrasco, la distribución política de estas provincias se muestra en el cuadro inferior de la página siguiente.

El **departamento de Santa Cruz** tiene 14 provincias de las cuales dos corresponden al área amazónica. Estas provincias son Velasco con su capital San Ignacio de Velasco y la provincia Ñuflo de Chávez

CUADRO DE PROVINCIA, SECCIÓN MUNICIPAL, CANTÓN Y LOCALIDAD

PROVINCIA	SECCION MUNICIPAL	CANTONES	LOCALIDAD
Nicolás Suarez	Primera sección	Cobija, Porvenir, Santa Cruz, Campo Ana, San Luis.	
	Segunda sección	Bolpebra Mukden, Chapacura	
	Tercera sección	Bella Flor, Costa Rica, Mercier	10 localidades
Manuripi	Primera sección	Puerto Rico, Cármen, Conquista, Victoria	
	Segunda sección	San Pedro, San Pablo, Maravilla.	
	Tercera sección	Filadelfia, Arroyo Grande, San Miguelito, Chivé	16 localidades
Madre de Dios	Primera sección	Puerto Gonzalo Moreno, Trinidadcito, Agua Dulce, Las Piedras.	
	Segunda sección	San Lorenzo, Exaltación, Chorrillos, Fortaleza.	
	Tercera sección	Sena, Bolívar, Asunción	9 localidades
Abuná	Primera sección	Humaita, Ingavi, Tacna	
	Segunda sección	Santa Rosa, Nacebe, Teduzara.	2 localidades.
Gral Federico Roman	Primera sección	Fortaleza, Río Negro, Nuevo Manoa, Manoa	
	Segunda sección	Loma Alta, Villa Nueva, Perseverancia	1 localidad
	Tercera sección	Santos Mercado, Eureka, Macuripe	1 localidad

Fuente: Montes de Oca, 1989. Elaboración propia.

CUADRO DE PROVINCIA, SECCIÓN MUNICIPAL, CANTÓN Y LOCALIDAD

PROVINCIA	SECCION MUNICIPAL	CANTON	LOCALIDAD
Cercado	Primera Sección	San Javier, San Pedro	15 localidades
Vaca Diez	Primera sección	Riberalta, Concepción, Florida, Ivón.	2 localidades,
	Segunda sección	Villa Bella, Cachuela Esperanza, Yata, Guayaramerín	6 localidades
Gral. Jose Ballivian	Primera sección	Reyes, Cavinas, Puerto Salinas, Rurrenabaque	1 localidad
	Segunda sección	San Borja	9 localidades
	Tercera sección	Santa Rosa	1 localidad
Yacuma	Primera sección	Santa Ana de Yacuma, José Agustín de Palacios, Exaltación, San José, Apere.	7 localidades.
Moxos	Primera sección	San Ignacio, San Francisco , San Lorenzo, Secure	8 localidades
Marban	Primera sección	Loreto, Limoquije, Sachojera, San Antonio de Loras	2 localidades
	Segunda sección	San Andrés, Pereoto, San Lorenzo, Camiaco	3 localidaes
Mamore	Primera sección	San Joaquín	
	Segunda sección	San Ramón, Las Pampitas	2 localidades
	Tercera sección	Puerto Siles, Santa Rosa de Vigo, Alejandría, More	9 localidades
Iténez	Primera sección	Magdalena, Orobayaya. Baures, Versalles, Mategua, Guacarage, El Carmen	13 localidades

Fuente: Montes de Oca, 1989. Elaboración propia.

CUADRO DE PROVINCIA, SECCIÓN MUNICIPAL, CANTÓN Y LOCALIDAD

PROVINCIA	SECCION MUNICIPAL	CANTONES	LOCALIDAD
Ayopaya	Primera Sección	Independencia, Calchani, Icoya, Machaca.	14 localidades
	Segunda Sección	Morochata, Choquecamata, Cocapata, Punacachi, Chinchiri, Icari, Pucarani, Yayani.	1 localidad
Carrasco	Primera sección	Totora, Tiraque, Icuma, Yungas de Arepucho, Quinchipata.	9 localidades
	Segunda sección	Pojo, Mamoré, Challguani, Duraznillo, Real, Chuquioma, Guarayos, Palca, Rodeo.	4 localidades
	Tercera sección	Pocona, Chillicchi, Huayapacha, Conda, Chimboata.	1 localidad
	Cuarta sección	Chimoré, Puerto Alegre	
	Quinta sección	Puerto Villaroel, Ibirgarzama, Mariposas, Valle Ibirsa	1 localidad
Chapare	Primera sección	Sacaba, Cuchicancha, Quehuiñapampa, Lava Lava, Mendoza, Villa de la Victoria, Chiñata, Ucuchi.	4 localidades
	Segunda sección	Tablas	
	Tercera sección	Vila Tunari, Mendoza, Paracti	2 localidades

Fuente: Montes de Oca, 1989. Elaboración Propia.

CUADRO DE PROVINCIA, SECCIÓN MUNICIPAL, CANTÓN Y LOCALIDAD

PROVINCIA	SECCION MUNICIPAL	CANTONES	LOCALIDAD
San Ignacio de Velasco	Primera sección	San Ignacio, Santa Ana, Santa Rosa de la Roca	4 localidades
	Segunda Sección	San Miguel, San Rafael	9 localidades
Ñuflo de Chávez	Primera sección	Concepción, Santa Rosa del Palmar, San Pedro	1 localidad
	Segunda sección	San Javier, Santa Rosa de Lima, Saucedo	12 localidades
	Tercera sección	Ascensión de Guarayos, Guillermo Añez, El Puente, Daniel Caballero, San Pablo, Yaguaru	

Fuente: Montes de Oca, 1989. Elaboración Propia.

que tiene como capital Concepción. La distribución política se muestra en el cuadro superior.

En el departamento de La Paz el área amazónica comprende sólo la provincia Iturralde, teniendo como capital Ixiamas. La distribución política se muestra en el cuadro inferior.

Habiendo establecido la división administrativa es necesario resaltar que, dado el nuevo orden administrativo, cada provincia de la región amazónica tiene una determinada cantidad y ubicación de unidades administrativas, que en este caso corresponden a las secciones municipales. En este sentido, probablemente las prioridades de desarrollo de cada una de las unidades sean diferentes, respondiendo a planes departamentales o municipales de desarrollo y que los recursos económicos estatales destinados a educación y proyectos de fortalecimiento de los recursos humanos respondan, de la misma manera, a criterios y prioridades regionales.

Cantidad de provincias, municipios y Organizaciones Territoriales de Base (OTBs) en la Amazonia. Creemos importante destacar este aspecto, puesto que los municipios y las OTB´s, según la Ley de Participación Popular tienen mayores responsabilidades y significación dentro de los procesos de desarrollo en el país y en consecuencia en la Amazonia boliviana. Debemos anotar que en el total del área amazónica existen 52 municipios, de los cuales 19 están ubicados en el departamento del Beni, 15 en Pando; 10 en el total de las provincias amazónicas del departamento Cochabamba, 6 en las provincias correspondientes al departamento de Santa Cruz y dos en la provincia Iturralde del departamento de La Paz (MDH. SNP, 1996).

Sobre las organizaciones indígenas, campesinas o juntas vecinales dentro del actual sistema administrativo tenemos que destacar que existen 1 814 organizaciones de base, de las cuales el 87,10% han obtenido su personería jurídica y un 12,9% se encuentran en trámite de legalización. Debemos resaltar que un porcentaje significativo (80,54%) del total de OTB's existentes representan a la comunidades campesinas y un porcentaje mínimo (1,76%) a los pueblos indígenas (SNPP. Registro de Personería Jurídica de las Comunidades Urbanas y Rurales, OTBs, 1996). Estos datos estadísticos nos advierten sobre el claro ausentismo de los pueblos indígenas de la Amazonia boliviana en la nueva característica jurídica legal del estado.

Paralelamente, debemos explicar que en la totalidad de las provincias del área de estudio existen los denominados "comités de vigilancia", aunque no se cuenta aún con datos cuantitativos sobre el particular.

RELACIÓN PROVINCIA, SECCIÓN MUNICIPAL, CANTÓN Y LOCALIDAD

PROVINCIA	SECCION MUNICIPAL	CANTONES	LOCALIDADES
Iturralde	Primera sección	Ixiamas, San Buenaventura, Jesús de Cavinas, San José de Chupiamonas.	

Fuente: Montes de Oca, 1989. Elaboración Propia

Fuente: Secretaría Nacional de Participación Popular. Elaboración Propia.

Fuente: INE. Censo de Población y Vivienda 1992. Elaboración Propia.

Ingresos de coparticipación tributaria. Como ya anteriormente habíamos explicado cada municipio de la región amazónica recibe ingresos de coparticipación tributaria de acuerdo a la cantidad de habitantes que tiene en su jurisdicción territorial. La utilización de estos fondos, en buena parte, deben ser destinados a la las gestiones educativas y de recursos humanos.

La región amazónica recibió en 1996 la suma de S/. 84 830 497 Bs por concepto de coparticipación tributaria (MDH. SNPP. Información Estadística de Coparticipación Tributaria, 1996-1997). Al interior de la región la distribución tributaria fue la siguiente: el departamento de Beni recibió 39,99% del total destinado a la región Amazónica; las provincias del departamento de Cochabamba percibieron el 38,26, las provincias del departamento de Santa Cruz el 15,05%; el departamento de Pando 5,50%, la provincia Iturralde del departamento de La Paz el 1,19%.

4.1.2 Características poblacionales

El objetivo principal de desarrollar este punto del estudio es describir las características de la población de la región amazónica boliviana, su densidad demográfica, los movimientos migratorios y la proporción de habitantes hombres - mujeres. Estos aspectos, estimamos, sirven para establecer criterios sobre centros poblados o despoblados y sobre territorios con mayor o menor población femenina o masculina y otros.

Composición de territorio y densidad demográfica. Dentro de la región amazónica podemos observar que el territorio más extenso corresponde al departamento del Beni con casi mitad del total. Luego tenemos al departamento de Santa Cruz con casi un cuarto del total del área y el departamento de Pando, en un tercer lugar de importancia, con poco más de una décima parte. Finalmente, las provincias del departamento de Cochabamba abarcan menos de una décima parte al igual que la provincia Iturralde del departamento de La Paz.

La densidad demográfica de la región muestra un promedio de 2,99 habitantes por kilómetro cuadrado de superficie, aunque al interior del territorio amazónico, se aprecia que las provincias Ayopaya (5,68), Chapare (9,73) y Carrasco (5,17) del departamento de Cochabamba, tienen una densidad superior al promedio; mientras que el departamento de Pando con 0,60; Beni con 1,29; las provincias Velasco con 0,66 y Ñuflo de Chávez con 1,17 del departamento de Santa Cruz e Iturralde con 0,19 del departamento de La Paz, muestran densidades menores a la promedio.

En cuanto a la tasa de crecimiento de la población, observamos que el departamento del Beni tiene una tasa de 3,16%; la provincia Chapare de Cochabamba 4,71%, y la provincia Ñuflo de Chávez de Santa Cruz 1,17%; constituyendo los promedios más altos de la región amazónica boliviana. Mientras, el departamento de Pando tiene una tasa de crecimiento de 0,63% y la provincia Ayopaya del departamento de Cochabamba tiene -0,16% de tasa de crecimiento.

TABLA DE DENSIDAD Y TASA DE CRECIMIENTO

DEPARTAMENTO PROVINCIA	DENSIDAD	TASA DE CRECIMIENTO
Depto. Pando	0, 60	0, 63
Depto. Beni	1, 29	3,16
Prov. Ayopaya-Cochabamba	5, 68	-0,16
Prov. Chapare-Cochabamba	9, 73	4,71
Prov. Carrasco-Cochabamba	5, 17	3,29
Prov. Ñuflo de Chávez-Sta.Cruz	1, 17	5,77
Prov. Velasco-Sta. Cruz	0, 66	3,57
Prov. Iturralde-La Paz	0, 19	301

Fuente INE. Indicadores Sociodemográficos por Provincias 1995. Elaboración Propia

Composición de población por área y sexo. El dominio amazónico boliviano tiene 691 941 habitantes (Censo de Población y Vivienda - 1992), que equivale al 10,77% del total de la población boliviana. De esta población, dos tercios, se encuentran en el área rural y un tercio corresponde al área urbana.

En cuanto a la distribución de la población por sexo, del total de la población amazónica, más de la mitad representa la población masculina y poco menos de la mitad la población femenina. Asimismo, podemos establecer que existe una población casi equitativa de hombres y mujeres dentro del área urbana, y dentro del área rural, las diferencias cuantitativas son un poco más notorias.

GRÁFICA DE POBLACIÓN POR SEXO Y ÁREA

Fuente: INE. Censo de Población y Vivienda 1992. Elaboración Propia

Movimientos migratorios. Del total de la población habitual de la Amazonia boliviana, podemos encontrar que un 29,31% pertenece a la población inmigrante y el resto, un 79,69% comprende la población permanente. En el mismo tema, se advierte que existe un 24,36 % de la población corresponde a la población emigrante (Censo de Población y Vivienda - 1992).

Al interior de la región resaltan claramente las siguientes situaciones: en el área de Cochabamba se observan movimientos migratorios positivos, puesto que es una de las regiones que está recibiendo mayor inmigración y representa el 39,90% del total de los inmigrantes en el territorio amazónico. Un aspecto particular a destacar es lo que ocurre en el departamento del Beni, puesto que a pesar de ser un punto importante de recepción de inmigrantes (constituye el 38,90% del total de inmigrantes en la Amazonia), también esta mostrando cifras relevantes de emigración, siendo ésta el 57,38%. En las provincias del departamento de Santa Cruz y la provincia Iturralde de La Paz, al igual que las de Cochabamba, se observa que la población inmigrante esta en ascenso.

Para resumir y destacar algunas características poblacionales de la región amazónica, debemos expresar que el territorio es extenso pero poco poblado; tiene una población más rural que urbana y también mayor cantidad de población masculina que femenina.

La Amazonia boliviana tiene focos de recepción poblacional significativos en los departamentos de Cochabamba, Beni, Santa Cruz y La Paz. Una situación destacada es la de la provincia Chapare del departamento de Cochabamba; las provincias del departamento Santa Cruz como también la provincia Iturralde del departamento de La Paz.

4.1.3 Aspectos vitales

Queremos mostrar algunas cifras sobre aspectos como mortalidad infantil, esperanza de vida de la región amazónica y tasa de fecundidad puesto que gracias a estos datos podemos determinar necesidades y dificultades que tienen la población de nuestro interés.

Esperanza de vida. La esperanza de vida en la región es de 49,3 años, indicador algo más alto que el promedio nacional de 46,7 años (OEA MPC, 1987). Al interior de la región amazónica, el área con mayor esperanza de vida es el departamento del Beni con 55,3 años; el departamento de Pando con 49,8 años; el área Norte de Santa Cruz con 49,2 años; la provincia Iturralde del departamento de La

Paz con 45,1 años y la más baja de 36,1 años para la provincia del Chapare del departamento de Cochabamba.

Mortalidad infantil. La tasa de mortalidad infantil promedio en la región, según cifras del Instituto Nacional de Estadística (1995), se estima en 88,63 por mil nacidos vivos. Al interior de la región, la situación de este indicador muestra que la tasa mas alta de mortalidad infantil, se la observa en Ayopaya provincia del departamento de Cochabamba, donde las cifras son de 111 por mil nacidos vivos. En la provincia Iturralde es de 100 por mil nacidos vivos, en Beni y la provincia Carrasco es de 90, en la provincia Chapare de 86, en la provincia Ñuflo de Chávez y Pando 85 y en la provincia Velasco 62.

Las causas más importantes de muerte de los niños menores de 5 años, son la deshidratación por diarrea y las infecciones respiratorias agudas. Los problemas perinatales, incluyendo el tétanos neonatal y otras complicaciones del parto, son las principales causas de mortalidad infantil según los estudios existentes sobre la Amazonia.

Tasa de fecundidad. En referencia a la tasa global de fecundidad de la región Amazónica, el promedio es de 6,96 hijos por mujer. Al interior de la región las cifras son las siguientes: en la provincia Velasco en el departamento de Santa Cruz, tenemos la tasa de fecundidad más alta con 7,90 y; la tasa más baja de fecunidad, en la provincia Carrasco del departamento de Cochabamba con un 5,50.

Debemos resaltar que en la región amazónica boliviana existe una considerable mortalidad materna, siendo las causas principales: la falta de acceso a los servicios de salud, la falta de información y servicios de planificación familiar. Asimismo, existen causas subyacentes, como el analfabetismo y el bajo nivel de escolaridad y la desnutrición junto con la parasitosis intestinal, que coadyuvan al incremento de las tasas morbi-mortalidad materna e infantil.

Como conclusión de lo expuesto, sobre los aspectos vitales, la situación de la Amazonia boliviana es preocupante por los índices elevados de mortalidad infantil y de mortalidad materna. El origen de los problemas mencionados, al parecer, surge como consecuencia de la falta de asistencia de servicios de salud, las condiciones de saneamiento básico de las regiones y la falta de información sobre aspectos de salud.

Se debe advertir, que las familias son muy numerosas, puesto que cada mujer logra concebir en promedio aproximadamente siete hijos, muchos de los cuales mueren por complicaciones en el parto, enfermedades respiratorias agudas u otros aspectos. Todas estas situaciones nos muestran un campo de acción no tratado o no resuelto en las regiones amazónicas y que, probablemente, a través de planes educativos o políticas educacionales correlacionadas con salud se supere el problema o en algún grado se mejore la situación mencionada.

4.2 Características económicas

En este punto del trabajo, pretendemos mostrar aspectos económicos de la región amazónica, como la población desocupada y ocupada, las características de actividad de la población y el potencial económico de la Amazonia. Al descubrir estos puntos podremos determinar cuales son el potencial y la debilidad económicas del área amazónica boliviana.

4.2.1 Población económicamente activa

Entendemos por población económicamente activa aquel grupo de personas en edad de trabajar. En ese entendido, en la región amazónica se observa que del total de la población más de la mitad corresponde a una población económicamente activa y poco menos de la mitad a la inactiva; entendiendo por este último término al conjunto de personas en edad de trabajar pero que no participan en el Mercado Laboral, como ser los estudiantes, jubilados, rentistas, ancianos y otros grupos (Censo de Población y Vivienda - 1992).

Asimismo, dentro de aquella población económicamente activa casi el total de la población se encuentra ocupada; mientras que el resto no tiene empleo. Al interior de la región, sobre el total de la población ocupada, tenemos la siguiente distribución: las provincias del departamento de Cochabamba representa el 44,29% del total de la población amazónica ocupada; el departamento del Beni representa el 34,17% del total, las provincias de Santa Cruz el 15,09% del total; el departamento de Pando un 5,57% y; la provincia Iturralde del departamento de La Paz un 0,97%.

En cuanto a la población desocupada, tenemos la siguiente relación: el departamento de Beni representa más el 53,79% del total de la población

desocupada de la región amazónica, las provincias del departamento de Cochabamba representan el 33,38% del total de la población desocupada, las provincias del departamento de Santa Cruz un 6,57%, el departamento de Pando un 5,28% y la provincia Iturralde del departamento de la Paz constituye un 0,98% del total. Las siguientes gráficas nos muestran lo detallado.

GRÁFICA DE POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA-OCUPADA

GRÁFICA DE POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA-DESOCUPADA

Fuente: INE. Censo de Población y Vivienda 1992. Elaboración Propia

En síntesis, es notorio observar que la población amazónica tiene mayor población económicamente activa que inactiva y mayor cantidad de población ocupada que desocupada. Esta situación nos indica que parte de la población inactiva, como los estudiantes, puede constituir a mediano plazo un potencial humano, una oportunidad, para la ejecución de acciones educativas. Y, a corto plazo, algunos sectores de la población económicamente activa, podrían ser participes de otro tipo de estrategias educativas a través de medios de enseñanza informal o no formal, tomando en cuenta sus demandas y necesidades.

4.2.2 Comparación socioeconómica

Para conocer a las poblaciones y sus respectivas actividades utilizamos el criterio de Graham Thielle *et al* (1995), el cual nos indica las áreas socioeconómicas de la región amazónica. En ese entendido el autor divide el área en (ver Anexo 2, mapa 3):

- Zona de colonización antigua: Chapare (Cochabamba) y Alto Beni.
- Zona de colonización nueva: Yucumo (Beni) e Ixiamas (norte de La Paz).
- Zona de las llanuras del Beni: Trinidad, San Pablo, San Borja, El Carmen.
- Zona de extractivismo: Pando.

Zona de colonización antigua. En el alto Beni, el cacao es el cultivo más importante con un promedio de 2,4 ha por agricultor, en contraste con el arroz que es principalmente un cultivo de subsistencia. "En el Chapare, los colonizadores reciben parcelas de 20 ha. Un agricultor promedio cultiva de 4 a 5 hectáreas de las cuales una es de arroz, algo menos de una de coca y el resto bananas, cítricos y otros cultivos. En promedio, una familia tiene ingresos de US$ 300/año" (Thielle *et al*, 1995:14).

Zona de colonización nueva. El área de Yucumo-Ixiamas que incluye parte de Rurrenabaque (Beni) y parte de San Buenaventura, del norte de La Paz, son las nuevas regiones donde se han presentado grupos significativos de colonizadores. En dicha región el potencial maderero es muy cotizado, motivo por el cual las compañías madereras lo están explotando.

Zona de las llanuras del Beni. En las llanuras del Beni el sistema predominante de ingresos es la extensiva ganadería en regiones de las sabanas por parte de los granjeros, aunque los agricultores, en otro rubro, tienen considerables extensiones de terreno todavía con bosque alto. Por lo general, este grupo, práctica una agricultura de corte y quema en bosques. En el mismo hábitat los pueblos originarios muestran prácticas productivas diversas. Así, por ejemplo, podemos destacar a los Chimanes que cultivan pequeñas áreas dispersas, dependiendo grandemente de la caza y la pesca.

Zona de extractivismo. Esta zona comprende todo el departamento de Pando y la provincia Vaca Diez

del Beni (incluye Riberalta y Guayaramerín). El área de Riberalta y Guayaramerín (Beni) es tradicionalmente extractivista y depende de la extracción de la goma y recolección de castañas. Sin embargo, la caída de precios de estos productos ha significado que los extractivistas estén buscando fuentes alternativas de ingresos y dedicándose a la agricultura. La mayoría de los agricultores practican agricultura de corte y quema para producir los principales cultivos de subsistencia, como arroz, maíz, mandioca y bananas.

Por otro lado, en la zona existen concesiones madereras ubicadas en su mayoría en Pando. En este departamento, paralelamente se está empezando con el desmonte de tierras con el propósito de establecer pastos forrajeros para la ganadería extensiva.

En líneas generales, la estructura productiva de la región amazónica es clara, por orden de importancia: la ganadería de bovinos, la silvicultura de la goma y castaña, la actividad forestal, alguna escasa industrialización y la actividad agrícola incipiente. El potencial ganadero regional se asienta fundamentalmente en las pampas de Moxos (Beni), en las áreas de expansión de la provincia Iturralde del departamento de La Paz y en la provincia Ñuflo de Chávez y Velasco del departamento de Santa Cruz.

El potencial forestal se encuentra en los bosques Guarayos (provincia Ñuflo de Chávez de Santa Cruz) con intensa explotación de morado; bosque Chimanes (Beni), donde la mara (*Swietenia macrophylla*) y el cedro (*Cedrela steinbanchii*) son potencialmente manejables; bosque del río Madidi, provincia Iturralde, con reservas de cedro (*Cedrela steinbanchii*); bosque de río Negro, provincia Ballivián de Pando, con la mara (*Swietenia macrophylla*). Y, el potencial piscícola se centra particularmente en el aprovechamiento del río Mamoré.

La economía informal. Incluimos este punto en el estudio, puesto que consideramos que su importancia es fundamental ya que amplios grupos humanos de toda Bolivia y de la Amazonia están inmersos en la economía informal. En este sentido, ésta tiene cierto impacto peculiar sobre la región Amazónica, involucra la generación de autoempleo, la pequeña empresa y las actividades ilícitas que actúan como complemento del sector formal. Las actividades informales constituyen un medio de supervivencia de importantes sectores poblacionales en ciertas áreas que no tienen acceso a los mecanismos vinculados con el sector formal.

Dentro de las actividades de la economía informal, el sector productor de la coca es, sin duda alguna, el de mayor importancia en la economía de la región debido a la cantidad de excedentes que genera.

4.3 Aspectos socioculturales

El propósito de incluir este punto en el estudio es el de mostrar la diversidad cultural de la región amazónica boliviana pero también descubrir algunos aspectos sobre los servicios básicos y las características de las viviendas en los cuales esta la población amazónica habita. En ese entendido, creemos que esta caracterización nos puede servir para detectar problemas y necesidades como también una serie de oportunidades.

4.3.1 Grupos humanos

En el norte de Bolivia existe un grupo urbano y uno rural muy diversificado (Thielle *et al*, 1995). Dentro del área rural los grupos humanos son:

- Los campesinos mestizos: agricultores de tierras.
- Los colonizadores de Bolivia altiplánica de origen indígena: establecidos como agricultores.
- Extranjeros: campesinos agricultores, recolectores brasileños de goma y castaña.
- Grupos indígenas.

Para una mejor comprensión el siguiente cuadro nos refiere a los lugares y las poblaciones asentadas:

CUADRO DE GRUPOS HUMANOS POR DEPARTAMENTOS

DEPARTAMENTOS	COLONIZADORES	EXTRANJEROS	CAMPESINOS MESTIZOS
La Paz	se encuentran		Existen
Pando	Pocos	hay	Existen
Beni	Existen	pocos en el noreste	Existen
Cochabamba	Existen		Existen
Santa Cruz	Existen		Existen

Fuente: Tielle et al.; 1995. Elaboración Propia

Los campesinos mestizos. Estos son de habla castellana conocidos como cambas. Se dedican a la

agricultura y generalmente tienen parcelas individuales de tierra. Se encuentran alrededor de poblaciones como San Borja (250 familias). Sin embargo, la concentración más importante se encuentra a lo largo del camino de Trinidad a Santa Cruz (680 familias). Actualmente, este grupo humano se encuentra establecido en áreas forestales. También en Pando hay un número pequeño de agricultores mestizos en el área de Riberalta -Guayanamerín. (Thielle, 1995).

Los colonizadores. Estos grupos humanos principalmente agricultores se han concentrado en tres regiones, el norte de la Paz (Ixiamas), el sur del Beni y el norte de Cochabamba (provincia Chapare). En la parte correspondiente a Beni y Cochabamba los colonizadores-agricultores adquieren parcelas de alrededor de 10 hectáreas y en el norte de La Paz las áreas de colonización, apoyadas por el estado, tienen parcelas individuales de 25 hectáreas.

Los extranjeros. Esta población son campesinos agricultores que se ubican en el departamento de Pando y Norte del Beni. La tenencia de tierra en el área es de carácter individual. En estas regiones, la mayor parte de tierra es otorgada en concesiones para la extracción de goma y castaña.

Los indígenas. Según datos expuestos por el autor Gimenez Turba (1996), más de 78 876 habitantes indígenas de 23 etnias viven en la región amazónica de Bolivia. De las etnias mayormente estudiadas (ver Anexo 2, mapa 4), se conoce que en el departamento de Pando habitan seis etnias, en el departamento de Beni 18 etnias, en el Chapare del departamento de Cochabamba 3 etnias, en la provincia Velasco de Santa Cruz dos etnias, en la provincia de Ñuflo de Chávez una etnia y en la provincia Iturralde de la Paz 3 etnias (Censo Indígena, 1994).

TABLA DE ETNIAS INDIGENAS POR DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO	ETNIAS
Pando	Mojeños, Movima, Tacana, Reyesano, Cavineño, Chama Esse Ejja, otros
Beni	Mojeños, Movima, Chimán, Itonama, Tacana, Reyesano, Joaquiniano, Yuracaré, Cavineño, Moseten, Guarayo, Loretano, Cayubaba, Chacobo, Baures, Chama Esse Ejja, Canichama, Sirionó, otros
Cochabamba	Yuracaré, Mojeños, Yuki, otros
Santa Cruz	Chiquitano, Ayoreo
La Paz	Tacana, Chama Esse Ejja, Reyesano, otros

Fuente Censo Indígena, 1994. Elaboración Propia

Según el Censo Indígena de la Amazonia de 1994, la población de la región cuenta con 56 737 habitantes (descontando los indígenas de las provincias de Santa Cruz que han sido consideradas como parte del oriente boliviano y no como la Amazonia). Del total de etnias el 28,77% corresponde a la etnia de los Mojeños, un 11,22% a la etnia de los movimas, y un 9,97% a los chimanes. Las demás etnias, sobre el total de etnias amazónicas, constituyen porcentajes pequeños.

En el hábitat amazónico podemos determinar que existen 7 grupos lingüísticos conocidas (arawak, chimane, guaraní, moseten, pano, tacana, yuracare) y varias lenguas independientes de ciertos grupos étnicos (MPC.IIB. "Programa Nacional para del Desarrollo Participativo y Armónico de los Pueblos Indígenas del Oriente, Chaco y Amazonia", 1992).

Sobre los grupos lingüísticos de mayor relevancia numérica, podemos manifestar que dentro de la región amazónica la lengua arawak es hablada por un 31,76% de la población, un 20,17% habla tacana, y un 18,54% son grupos que tienen lenguas independientes o aisladas. Debemos destacar, paralelamente, que las lenguas nativas en las etnias

GRÁFICA DE POBLACIÓN INDÍGENA

Fuente Censo Indígena, 1994. Elaboración Propia.

camichana, itonoma, baure y moseten se encuentran en proceso de extinción.

GRÁFICA DE GRUPOS LINGÜISTICOS

Fuente Censo Indígena, 1994. Elaboración Propia

En síntesis sobre lo expuesto, podemos determinar que la Amazonia boliviana tiene en su interior una diversidad de grupos humanos con distintas raíces culturales. Por ejemplo, los colonizadores de las regiones del Chapare, norte de La Paz y sur del Beni que provienen de regiones altiplánicas, donde las características climáticas son otras, la forma de cultivo es diferente y las prácticas culturales también distintas a las practicadas en el norte del país; aspectos que inciden en planes y programas sobre la población amazónica y bajo los cuales se debe considerar estos factores. En otro aspecto, también es muy complejo tener en un mismo territorio diversidad de pueblos originarios con muchas lenguas aún no sistematizadas en alfabetos y muchas de ellas en proceso de extinción.

Sin duda alguna, esto puede constituirse en dificultad para la implementación de programas educativos específicos en la región, sin embargo también son estos pueblos los que más han demandado acciones educativas específicas para sus regiones. En ese entendido, existe mucha predisposición de los grupos humanos a ser participes de los nuevos cambios que puedan ser implementados.

4.3.2 Idiomas

Con respecto a la lengua predominante de la región amazónica boliviana podemos manifestar que del total de la población de seis y más años, más de la mitad habla solamente el castellano; un 24% habla la combinación castellano y quechua y una décima parte habla solo quechua siendo las demás combinaciones o idiomas poco significativos cuantitativamente. (INE, 1995)

Asimismo, al interior del área amazónica se observa diferentes inclinaciones idiomáticas. En el departamento de Pando y Beni la mayor parte de la población habla solamente castellano. En las provincias analizadas del departamento de Cochabamba la tendencia idiomática es la combinación castellano quechua y castellano con otro nativo. En las provincias Velasco y Ñuflo de Chávez de Santa Cruz, la inclinación idiomática es la combinación del castellano con el quechua. En la provincia Iturralde del departamento de La Paz la población, en su mayoría, es bilingüe: castellano y quechua, como también castellano con algún idioma nativo.

El cuadro inferior nos muestra la relación departamentos- provincias respecto a los idiomas que predominan.

4.3.3 Indices de pobreza y satisfacción de necesidades básicas

Conocer las características de vida y la satisfacción de las necesidades de la población amazónica nos lleva de detectar una serie de aspectos relativos a las necesidades de la población y en definitiva a las acciones sobre políticas educacionales, de salud y otras que deben ser prioritarias para la región. En este entendido, “prácticamente toda el área entra en la categoría de gente muy pobre, con ingresos per

TABLA IDIOMATICA POR DEPARTAMENTOS Y PROVINCIAS

DEPTO	SOLO CASTELLANO	SOLO QUECHUA	SOLO AYMARA	SOLO GUARANI	OTRO NATIVO	CASTELLANO Y QUECHUA	CASTELLANO Y AYMARA	CASTELLANO Y GUARANI	CASTELLANO Y OTRO NATIVO	OTRAS COMBINACIONES	EXTRANJEROS	SN.ESP.	TOTAL (*)
Pando	21 689	29	4	0	34	606	343	8	356	3 671	3 468	48	30 256
Beni	188 603	293	32	10	2.297	5 578	4 033	251	10 318	6 530	109	1 263	219 317
Ayopaya	812	20 433	89	0	0	16 421	130	0	0	5 552	2	187	43 626
Chapare	9 485	17 931	51	0	12	64 097	1 174	19	436	4 441	16	308	97 970
Carrasco	5 537	18 027	10	1	22	34 034	580	30	489	1 700	4	893	61 331
Cochabamba	15 834	56 391	150	1	34	114 552	1 884	53	925	11 693	22	1 388	202 927
Ñuflo de Chávez	25 970	1 692	10	8	163	11 733	361	534	2 620	1 557	1 819	154	46 621
Velasco	29 019	59	1	26	69	660	121	163	2 620	569	68	34	33 409
Santa Cruz	54 989	1 751	11	34	232	12 393	482	697	5 240	2 126	1 887	188	80 030
Iturralde	4 612	21	7	0	0	639	321	26	580	177	1	78	6 462
TOTAL	285 727	58 485	204	45	2 597	133 768	7 063	1 035	17 419	24 197	5 487	2 965	538 992
	53,01%	10,85%	0,04%	0,01%	0,48%	24,82%	1,31%	0,19%	3,23%	4,49%	1,02%	0,55%	100,00%

Fuente y elaboración INE. Indicadores Sociodemográficos por Provincias, 1995

cápita de US$ 200 al año" (Thielle *et al*, 1995: 7). En ese ámbito, los grupos más vulnerables lo constituyen los grupos indígenas.

En la región de la Amazonia boliviana, del total de hogares particulares en Pando un 80,06% son pobres; en Beni un 77,4%; en Ayopaya del departamento de Cochabamba un 94,7%; en la provincia Chapare del departamento un 87,6%; en Carrasco del departamento de Cochabamba un 95,3%; en la provincia Ñuflo de Chávez del departamento de Santa Cruz un 94,2%; en Velasco provincia del departamento de Santa Cruz un 86,3%, y en Iturralde, provincia del departamento de La Paz, un 92,6 % (Mapa de Pobreza, 1993).

GRÁFICA DE TOTAL DE HOGARES Y HOGARES POBRES

Fuente: Mapa de Pobreza, Una Guía para la Acción Social, 1993.
Elaboración Propia.

Sobre el aspecto de la vivienda. La condición y calidad de materiales que se usa en las viviendas de la región por lo general muestran índices altos de inapropiadas satisfacciones. La provincia Carrasco (Cochabamba) muestra un 93% de insatisfacción, y la provincia Iturralde (La Paz), presenta índices de insatisfacción del orden del 92%. En líneas generales, podemos manifestar que la generalidad de las viviendas particulares del ámbito amazónico son inadecuadas en aspectos relativos a pisos muros o techos.

En referencia a los espacios con los que cuentan las viviendas se observa que las provincias de Velasco y Ñuflo de Chávez del departamento de Santa Cruz presentan los índices más elevados (84 y 85 %) de insatisfacción de necesidades de espacio en sus viviendas, superando el promedio de la región que alcanza un 69,1%. Las demás provincias y departamentos de nuestro interés, muestran indicadores similares que, por lo general, destacan índices prominentes de insatisfacción sobre el punto de espacios en las viviendas. La siguiente tabla nos muestra los índices de pobreza de las viviendas.

TABLA DE VIVIENDAS: MATERIALES Y ESPACIOS

DEPARTAMENTO PROVINCIA	MATERIALES	ESPACIOS
Pando	62,0	76,8
Beni	67,3	80,2
Ayopaya	93,2	75,4
Chapare	66,2	70,0
Carrasco	81,6	73,3
Ñuflo de Chávez	84,7	84,8
Velasco	79,0	85,3
Iturralde	92,1	83,8

Fuente: Mapa de Pobreza, Una Guía para la Acción Social, 1993.
Elaboración Propia.

Servicios básicos. En referencia al tema de los servicios básicos, se observa que el departamento del Beni tiene un 98% de inadecuados servicios de saneamiento básico, superando al promedio de la región que es del orden del 77,7%. La provincia Carrasco de Cochabamba presenta un 96% de inadecuados servicios en los temas de sanitarios, agua y eliminación de excretas. La generalidad de las regiones amazónicas, según los datos estadísticos, se encuentran dentro de índices extremos de inadecuados servicios de saneamiento.

En otro aspecto, de servicios básicos, se advierte que la disponibilidad de instalaciones energéticas para sus distintos usos muestra al interior de la región índices elevados de insatisfacción. Por ejemplo, la provincia Iturralde de La Paz y la provincia Carrasco de Cochabamba tienen índices de alrededor del 96% de inapropiados servicios energéticos. El resto de las regiones de nuestro interés, también muestran índices elevados de insatisfacciones de necesidades energéticas.

TABLA DE SERVICIOS BÁSICOS: SANEAMIENTO BASICO E INSTALACIONES ENERGÉTICAS

DEPARTAMENTO PROVINCIA	SANEAMIENTO BÁSICO	INSTALACIONES ENERGÉTICAS
Pando	87,7	77,3
Beni	84,3	69,8
Ayopaya	98,1	90,9
Chapare	86,3	79,4
Carrasco	92,2	96,6
Ñuflo de Chávez	90,2	90,3
Velasco	89,0	87,0
Iturralde	81,5	96,3

Fuente: Mapa de Pobreza, Una Guía para la Acción Social, 1993.
Elaboración Propia.

En el tema de la salud y la insatisfacción de las necesidades básicas se advierte que el promedio de la región es del 45%. El caso más notorio por encima del promedio, se encuentra Beni ya que el índice de insatisfacción en salud alcanza un 67%. Carrasco del departamento de Cochabamba, nos muestra un 57% y las demás regiones, índices similares.

Para resumir lo expuesto sobre los aspectos culturales de la Amazonia boliviana, tenemos que destacar que al interior de la región, la diversidad de culturas es amplia y compleja, teniendo cada una de ellas formas culturales distintas, lenguas propias y cosmovisiones diferentes. Sin embargo, los niveles de pobreza y de satisfacción de necesidades básicas son las mismas en toda la región llegando a limites extremos de pobreza; aspecto que, sin duda alguna, puede entorpecer muchos de los esfuerzos que se lleven a cabo en el ámbito educativo y en otros.

Entonces, las características culturales y las condiciones de vida influyen en las acciones que se toman en los esfuerzos de desarrollo, puesto que es muy difícil homogeneizar criterios para los diversos grupos humanos existentes, por ejemplo en referencia a la temática educativa; pero aún más es compleja la situación de pobreza que tiene que ser resuelta como medida prioritaria.

Seguramente, la puesta en marcha de acciones educativas para la región se puede ver limitada, por la razón de que la población amazónica demande inicialmente atender y resolver sus necesidades básicas de alimento, salud, vivienda, etc. En ese entendido, las acciones educativas deben contemplar la estructura socioeconómica y comunitaria para lograr una mayor efectividad.

4.4 Características ecológicas

Describir las características ecológicas tiene como propósito de mostrar fundamentalmente la complejidad del hábitat amazónico y la diversidad de su ecosistema, así como las potencialidades económicas de la región en cuanto a climas, suelos, flora y fauna, pero también destacar los problemas que actualmente existen en la región.

4.4.1 Clima

Departamento de Pando. Aquí el clima se caracteriza por ser húmedo, adecuado para la mayoría de los cultivos tropicales que pueden soportar tres a cuatro meses de estación seca y que no están adversamente afectados por las fluctuaciones en temperaturas, a menudo severas, causadas por frentes fríos. Lógicamente, el período de verano húmedo es apropiado para el crecimiento de la mayoría de los cultivos anuales tropicales. La distribución anual de la lluvia es ligeramente más alta en el sector occidental del departamento con alrededor de 1 800 mm y de 1 600 mm en el extremo oriental (MD, SMA Propuesta Preliminar del Plan de Ordenamiento Territorial del Departamento de Pando, 1994). La temperatura promedio, según la estación meteorológica de Cobija, corresponde a un promedio anual de 26°C.

Departamento de Beni. Presenta características óptimas para el desarrollo de gran variedad de especies vegetales y animales, por su clima húmedo megatermal con pequeña deficiencia de agua en ciertas regiones. La temperatura promedio anual es de 23ºC. La precipitación varia de 1 900 a 2 000 mm y, en el julio, el mes más seco, es de 70 a 80 mm (OEA, MP, 1987)

Departamento de Cochabamba. En las regiones amazónicas del departamento tenemos temperaturas y precipitaciones pluviales altas. El clima es húmedo megatermal con pequeña deficiencia de agua. La temperatura está por encima de los 23°C. La precipitación anual oscila entre 1 100 a 5 000 mm, representando una de las zonas más lluviosas del continente (UICN, 1996).

Departamento de Santa Cruz. En las regiones amazónicas de Santa Cruz (la provincia Ñuflo de Chávez y Velasco) el clima es subhúmedo-húmedo megatermal con pequeñas deficiencias de agua. La temperatura media mensual oscila entre 20°C en el mes de junio y 27°C en el mes de noviembre. La precipitación promedio varía entre 1 100 a 1 500 mm (OEA, MPC, 1987).

Departamento de La Paz. En la Provincia Iturralde, región amazónica, el clima es húmedo megatermal. Según la estación Meteorológica de Ixiamas, la temperatura promedio anual oscila alrededor de los 27°C y la precipitación anual está entre 1 300 a 2 000 mm (Servicio Nacional de Meteorología e Hidrología).

Para entender mejor la relación entre los departamentos y provincias de la región amazónica realizamos el siguiente cuadro con el objetivo de esquematizar la información recopilada y obtenida.

CUADRO COMPARATIVO DE CLIMA, TEMPERATURA Y PRECIPITACIÓN

DEPARTAMENTO Y PROVINCIA	CLIMA	TEMPERATURA PROMEDIO	PRECIPITACION MEDIA ANUAL
PANDO (incluye todas las provincias)	Húmedo megatermal	26°C	1800 a 2000 mm
BENI (incluye todas las provincias)	Húmedo megatermal	23°C	1900 a 200 mm Julio época más seca 70 a 80 mm
COCHABAMBA (sólo provincias de Ayopaya, Chapare y Carrasco).	Húmedo megatermal con pequeña deficiencia de agua	23 Y 27°C	1.000 a 5.000 mm
SANTA CRUZ (sólo provincias de Ñuflo de Chávez y Velasco).	Subhúmedo 27°C en noviembre	20°C en junio 1.100 a 1500 mm	
LA PAZ (sólo provincia Iturralde).	Húmedo megatermal	27°C *	1300 a 2000 mm

(*) Dato de la Estación Meteorológica de Ixiamas de 1980. Fuente: Servicio Nacional de Meteorología e Hidrología. Elaboración propia.

4.4.2 Suelos

La clasificación de los suelos ha sido tomada de la descripción realizada por Cécile B. de Morales (1990). En ese sentido, el hábitat amazónico tiene varias regiones geográficas. Estas regiones son:

Faja Subandina y Pie de Monte (2 000 - 400 msnm). La subregión de Pie de Monte es una faja de 20 a 30 km^2, comprende la parte sur de la provincia Iturralde del departamento de la Paz; parte de las provincia Ballivián del departamento del Beni y parte de las provincias Carrasco y Chapare (OEA. MPC "Programa de Desarrollo Integral de la Amazonia", 1984). Como unidad fisiográfica, es el transcurso de plano inclinado entre el Subandino Montañoso y la Llanura Aluvial. En esta región existen depósitos cuaternarios aluviales, son suelos profundos a muy profundos, de color pardo oscuro, con textura franco-arenosa en la superficie y más arcillosa en la profundidad. Tienen reacción ligeramente ácida (Oroz, 1984).

Llanura Beniana (250 msnm). En las llanuras benianas, los suelos son generalmente muy profundos con una textura franco arcillosa en superficie y una mayor cantidad de arcilla en el subsuelo. Existe mucha variación local de acuerdo con la periodicidad de las inundaciones y el microrelieve de la zona (Beck, 1988). La alta temperatura favorece una rápida descomposición de la materia orgánica y las fuertes precipitaciones durante varios meses cada año causan una lixiviación de los elementos nutritivos solubles. Por esta razón la productividad es baja, sobre todo en las zonas boscosas, donde al eliminar la cobertura vegetal se producen suelos lateríticos, es decir suelos tropicales muy lavados, con residuos insolubles (hidróxido de hierro y aluminio), que forman una costra dura (Muñoz-Reyes, 1982).

En las zonas planas o ligeramente cóncavas de la sabana, los suelos son muy profundos, con una napa freática superficial. Los suelos son medianamente desarrollados, de color pardo grisáceo y textura franco-arcillosa en la superficie, arcillosa en el subsuelo. En los bajíos, sujetos a inundaciones hay suelos negros muy profundos, bien desarrollados y ligeramente ácidos. En los lugares más altos que no se inundan comúnmente, los suelos son también profundos, con horizontes bien diferenciados, oscuros y con reacción ligeramente ácida. En los bosques de galería y en las llanuras aluviales recientes, a la orilla de los ríos, los suelos son profundos de color pardo o pardo oscuro y textura franco-arcillosa (Oroz, 1984).

Escudo Brasilero (Escudo Precámbrico). Esta subregión comprende parte de las provincias Ñuflo de Chávez y José Miguel de Velasco, del departamento de Santa Cruz y parte de las provincias Iténez y Mamoré del departamento del Beni. Está formada tres unidades fisiográficas: a) la submontañosa; b) la planicie ondulada, y c) las terrazas rebajadas y esculpidas por influencia fluvial (M. Macias, 1984).

Los suelos son muy poco profundos y presentan texturas franco-arenosas o arenosas; tienen un color

pardo rojizo y están asociados a un contacto lítico, con afloramientos rocosos. En general son suelos altamente lixiviados y poco productivos (Muñoz-Reyes,1982).

Región Pandina. Constituida por el bosque húmedo amazónico, el bosque semihúmedo amazónico y las sabanas del norte del departamento de La Paz (Uso Sostenible de los Recursos Naturales Renovables en la Amazonia - Informe Nacional, Proyecto Amazonia - Fase 1, 1996). Es una zona plana o levemente ondula, por debajo de 300-500 metros sobre el nivel del mar, dominan los suelos aluviales con una capa de humus delgada. (Morales, 1990).

4.4.3 Flora fauna

Los ecosistemas de las áreas de la Amazonia boliviana tienen una compleja diversidad biológica, con varias formaciones boscosas que incluyen especies endémicas y comunes a otras regiones. Al interior de estas, se tiene infinidad de especies de flora y fauna de alto valor científico, algunas de ellas en proceso de extinción debido a diversos factores antropogénicos y de origen natural. Conocer cual es la situación de la fauna y flora de la Amazonia boliviana consideramos que tiene mucha importancia y motivo por el cual incluimos este aspecto en el estudio.

Para una mejor comprensión desarrollaremos el tema refiriéndonos a las tres regiones que comprenden el área amazónica.

Faja Subandina y Pie de Monte. En esta región tenemos el bosque pluvial subtropical y el bosque muy húmedo tropical. Para el caso del bosque pluvial subtropical, cuya área total en Bolivia comprende 15 160 km^2 y cuya presencia en la región amazónica está en parte de la provincia Carrasco del departamento de Cochabamba, la vegetación más frecuente es la *Quillaja saponaria* (quillay), *Cedrela steinbanchii* (cedro), *Junglans boliviana* (nogal), *Alnus jorullensis* (aliso), *Chinchona sp*. (quina), entre muchas otras (Montes de Oca, 1989).

El bosque muy húmedo tropical, cuya área total en Bolivia es de 18 300 km^2, incluye parte de la región amazónica que corresponde principalmente a la provincia Chapare del departamento de Cochabamba. Los bosques originarios de esta zona de vida son en general los más densos, altos, voluminosos y complejos de todos los bosques latifoliados del mundo. El bosque es siempre verde, a costa de enormes árboles emergentes, algunos de los cuales superan los 55 metros de altura y dos metros de fuste. Entre ellos podemos mencionar: *ceiba pentandra* (mapajo), *Coumaurouna sp* (almendrillo), *Terminalia sp* (verdolago) y *Huma crepitans* (ochoo) (Montes de Oca, 1989).

En esta región se han desarrollado una multitud de formas de vida adaptadas a los ecosistemas de selva húmeda. Muchas especies poseen largas colas prensiles o se encuentran adaptadas en otra forma a la vida en los árboles. Podemos mencionar por ejemplo monos como *Alouatta caraya* (el manechi negro); *Saimiri sciureus* (chinillo) y *Ateles paniscus* (marimono); *Tamandua tetradactyla* (oso hormiguero tamandua); *Cyclopes didactylus catellus* (osito oror), *Bradypus variegatus* (perico ligero) y varios marsupiales (Morales, 1990). Muchos murciélagos como *Artibueus* y *Carollia*, y aves como los tucanes y parabas se han adaptado a comer frutas de los árboles. Reptiles y anfibios viven en diferentes estratos de la vegetación(Morales, 1990).

Llanura Beniana. En cuanto a la conformación del área, ésta se caracteriza por estar constituida por el bosque húmedo subtropical y amplias sabanas. El bosque húmedo subtropical, constituye casi un 25% (271 800 km^2) del área total del país, correspondiendo, a parte de los departamentos de La Paz, Cochabamba, Santa Cruz y casi en su totalidad el departamento del Beni. Este bioclima hace apropiados los cultivos de maíz, frijol y hortalizas de clima cálido, como el pimiento morrón y tomate. En los valles interiores, a mayor altura, donde las temperaturas son más bajas y la lluvia mejor distribuida durante el año, se encuentran las mejores condiciones de todo el país para ciertos cultivos como café, paltas y cítricos en general (Montes de Oca, 1989).

El ecosistema de sabana tiene una vegetación dominante de gramíneas. Las principales clases de pastos que crecen son *Hyparrehnia bracteata* (tapepe), *Haypagynium virgatun* (cola de ciervo enana), *Paspalum af intermedium* (pasto bruto), *Paspalum sp* (pata de gallo) y otras que varían en su valor nutritivo. Gran parte de esta formación está ocupada por pampas y superficies pantanosas (killen *et al*, 1993).

En esta región, próxima a los bosques húmedos, existe escasa diversidad de especies animales, si las comparamos con la selva lluviosa. Parece difícil decidir si la falta de especies se debe a la formación reciente de estos ecosistemas o la práctica de quemas constantes, producidas artificialmente por el hombre. Entre los herbívoros más importantes de la zona podemos mencionar los ciervos *Mazana spp* (urina, guazu), *Odocoileus dichotomus* (ciervo de los pantanos) y *O. bezoarticus* (gama), todos los cuales se encuentran en peligro de extinción (Morales, 1990). Entre las especies omnívoras tenemos el *Rhea americana* (pio o ñandú), *Tinamus, Crypturellus, Rhynchotus, Nothura*, que se alimentan tanto de néctar como de insectos; *Cuculiformes: Crotophaga, Piaya; y Paseriformes* como los *Mimidae y Turdidae* (Morales, 1990).

Entre las aves encontramos al *Troglodytidae, Icteridae, Tyrannidae, Furnariidae, Caprimulgifor - mes, Piciformes y Coraciformes* como *Cyanocoraz.* Entre los mamíferos encontramos los hormigueros *Tamandua* y *Mymecophaga*, el *Dasypus novemcinctus* (tatú) y el *Priodontes maximus* (pejichi), además de muchos quirópteros; también son importantes los anfibios y reptiles. Los consumidores terciarios comprenden aves rapaces, el *Tupinambis o peni* y varias serpientes, además de mamíferos como los *Mustelidae, Canidae y Felidae*. Entre los carroñeros debemos mencionar al cóndor de los trópicos, *Sarcoramphus papa* (Morales, 1990).

Escudo Precámbrico. En esta región se encuentran las provincias Ñuflo de Chávez y Velasco de la provincia de Santa Cruz y la provincia Itenez del departamento del Beni. Es una zona constituida por el bosque simihúmedo semisiempreverde de tierras bajas, Sabanas de Cerrado, Sabanas de inundación estacional del pantanal, Sabanas arboladas de Velasco y humedades de la región Magdalena (UICN, 1996).

En referencia al bosque semihúmedo semisiempreverdelas, las familias arbóreas más comunes son la *Leguminosae, Palmae, Euphorbiaceae, Miliaceae, Annonaceae, Bombacaceae, Elaeocarpaceae, Rubiaceae, Burseracea, Chysobalana - ceae, Myristicae, Swietenia macrophylla (mara), Ampelocera ruizii* (blanquillo) y otras. En el extremo norte de las provincias Ñuflo de Chávez y Velasco (Santa Cruz) y en la provincia Iténez (Beni) se encuentran familias arboreas como las *Leguminosae, Palmae, Euphorbiaceae, Miliaceae, Annonaceae, Bombacaceae, Elaeocarpaceae, Rubiaceae, Burseracea, Chysobalanaceae, Myristicae, Swietenia macrophylla (mara), Ampelocera ruizii* (blanquillo) y otros (Killen *et al*, 1993). Así mismo, se ha observado que existe una actividad comercial intensiva de explotación de palmito (Montes de Oca, 1989).

En las Sabanas de Cerrado se encuentran árboles aislados de unos 2 a 3 m de altura con ramas gruesas, troncos torcidos, corteza corchosa y hojas escleromorfas. Una característica particular de la zona la constituyen las especies enanas de algunos árboles, como una adaptación a las quemas frecuentes. El Cerrado cuenta con una flora distinta a la de las sabanas húmedas y es rica en especies endémicas. Las familias más importantes son la Vochysiaceae, Erythoroxylacae, Boroginacaeae, Rubiaceae, Malpighiaceae, Bombacaceae, Leguminosae, y otros (Killen *et al*, 1993).

En la región se encuentran especies típicas pero no exclusivas del lugar como los *Priodontes maximus* (pejichi), *Felis onca* (jaguar), *Tayassu albirostris* (chancho de tropa), y *T. tajacu* (taitetú); *Odocoileus dichotomus* (ciervo de los pantanos), y *Lutra longicaudis* (lobito de río). Entre las aves *Cairina moschata* (pato negro), *Penelope jacquacu* (la pava)y varios *Ara araurana* (paraba azúl-amarillo), *Ara macao* (guacamayo bandera o paraba roja) y *Pionus menstruus*. Los reptiles *Melanosuchus niger* (caimán negro), *Caimán vacare* (lagarto), *Caimán latirostris* (overo) y *Podocnemis expansa* (tataruga) (Morales, 1990).

Región Pandina. Esta región esta constituida por el bosque húmedo amazónico, bosque seco tropical (pequeña parte del departamento de Pando), el bosque semihúmedo amazónico y las sabanas del norte del departamento de Paz. El bosque seco tropical, es un bosque mixto de numerosas especies latifoliadas, ocupa un área de 3 000 km^2 y alcanza una altura promedio de solo 250 msnm. Abarca las localidades de Chapacurá, Santa Rita, Filadelfia, todas ellas localidades del departamento de Pando. La altura de los árboles alcanza 30 a 35 metros con un diámetro de hasta 1 m. Las especies madereras que se encuentran en la zona son de muy alto valor económico (Montes de Oca, 1989).

En referencia al bosque húmedo de la región, existen dos paisajes fisiográficos típicos. El primero, se caracteriza por tener una superficie de relieve ondulado, disectada por numerosos ríos que drenan

el área dando origen a la formación de valles de fuerte gradiente, como se observa en el área entre Cobija, Filadelfia, Puerto Rico y Río Abuná en el departamento de Pando. El segundo paisaje, es una amplia planicie que comprende al resto del departamento (Montes de Oca, 1989).

El bosque está bien provisto de especies maderables de gran valor comercial. Los árboles fácilmente sobrepasan los 40 metros de altura y los 100 centímetros de diámetro. Algunas especies arbóreas de la zona son *Bertholleti excelsa* (castaña), *Hevea brasiliensis* (siringa o gama); *Couratari guianenses* (miso); *Minikara bindentata* (masaranduba), y *Castilla ulei* (caucho). Las palmeras más comunes son *Astrocaryum macrocalyx* (chonta), *iriatea deltoidea* (copa) y *Chelycarpus chuco* (hoja redonda) (Killen *et al, 1993).*

Con referencia al uso de la tierra, existe una pequeña actividad agropecuaria localizada principalmente en las riberas de los ríos y una creciente actividad ganadera. La explotación y beneficio de la *Hevea brasiliensis* (goma) y la *Berthollletia excelsa* (castaña) es intensa. La actividad forestal está en ascenso con la instalación de aserraderos que se dedican a la explotación selectiva de especies como *Swietenia macrophylla* (mara), *Amburana cearensis* (roble) y *Cedrela sp.* (cedro) (Tielle *et al*, 1995).

El Bosque húmedo tropical, área que comprende una pequeña parte del departamento de Pando con una superficie aproximada de 19,580 km^2, las tierras son bien drenadas, la vegetación pertenece a un bosque de especies latifoliadas, mayormente siempre verde. El dosel principal o dominante alcanza gran altura con árboles emergentes que fácilmente sobrepasan los 40 metros y cuyos diámetros en la base pueden exceder los 100 centímetros. En la asociación climática se encuentran alrededor de 75 especies por hectárea (Montes de Oca, 1989).

El bosque tiene gran cantidad de madera valiosa. Las especies de vegetación más frecuente son: *aspidosperma macrocarpun* (leche caspi), *Caryocar glabrum* (maní), *Calophyllum brasiliense* (palomaría, Bálsamo), *Swietenia macrophylla* (mara, caoba), *guazuma ulmifolia* (coco) (killen *et al*, 1993).

En referencia a las Sabanas, el área tiene palmeras grandes y altas que llegan al dosel superior, como la *Iriatea phaeocarpa* (pachiuba). También se destacan el *Astrocaryum chonta* (chonta), *Brosimum gaudichaudii* (urupi), *Virola spp.* (gabún), *Hyminaea Stigonacarpa* (paquío o curupau) y *Vitex cymosa* (tarumá) (Killen *et al*, 1993).

En cuanto al uso de la tierra, esta región es una de las zonas de vida menos pobladas donde se usa muy poco terreno con fines agrícolas; aunque parte del sector ha sido declarada zona de colonización. Por sus condiciones intermedias de humedad, no muy seca ni muy húmeda, es una zona de elevada productividad y potencial agrícola. Puede cultivarse con éxito arroz, frijol y tabaco.

La vegetación más frecuente es *Cesaria albicaulis* (blanquillo), *Aspidosperma vargasii* (yema de huevo), *Inga radiata* (Pacay), *Jacaratia* boliviana (papaya de monte), *Machaerium jacarandifolium* (jacaranda) y *Dalbergia spruceana* (chepereque). Como también la zona contiene árboles maderables finos como la *Havea brasilensis* (goma) y el *Cedrela sp.* (cedro amargo) (killen *et al*, 1993).

Sobre la situación faunística, el área se caracteriza por su riqueza de especies, particularmente de primates, notablemente *Saguinus imperator* (mono bigotudo) y *Callimico goeldii* (mono negro o calimico). Otras especies importantes son *Harpia harpya* (ave rapaz) y los *Melonosuchus niger* (caimán), *Paleosuchus* (caimán), *Podecnemis expansa* (tortuga) y *Eunectes murinus* (sicurí). Una especie que se encuentra un tanto restringida como resultado de la caza es la *Pteronura brasiliensis* (alondra). Algunas especies de la región se encuentran en proceso de extinción debido a factores como la caza comercial, ésta son la *Panthera onca* (tigre), la *Pteronura brasiliensis* (londra) y el *Melanosuchus niger* (caimán negro) (Morales, 1990).

Con el objetivo de mostrar las regiones climáticas, el tipo de bosques y sabanas existentes en la Amazonia boliviana se ha elaborado el cuadro comparativo (página siguiente).

Esta información no quedaría completa si no se establecen algunos puntos que sirvan de referencia sobre la situación actual ecológica de la región.

La región presenta una problemática marcada de pérdida de la cobertura vegetal en los ecosistemas existentes debido a factores como la extracción selectiva árboles, la apertura de amplios sectores para fines agrícolas y ganaderos a costa del desbosque de

CUADRO DE TIPOS DE BOSQUES Y SABANAS POR DEPARTAMENTO - PROVINCIA

DEPARTAMENTO	REGION	BOSQUE	SABANAS
Pando	Tropical	húmedo con pequeña parte de bosque seco	
Beni	Tropical y subtropical	húmedo con palmeras húmedo y pluvial	arbolada
Cochabamba	Tropical y subtropical	muy húmedo tropical pluvial	arbolada
Santa Cruz	Tropical y subtropical	húmedo y pequeña parte seca	con palmeras
La Paz	Tropical	húmedo, muy húmedo y pluvial	Sabanas

Fuente: mapas ecológicos y de vegetación del Instituto Geográfico Militar. Elaboración propia.

amplias áreas bajo los sistemas de tala y quema. También es notoria la exportación de la fauna existente y la extinción de especies.

Esta situación se debe, principalmente, por las concesiones forestales que explotan intensivamente especies maderables de alto valor económico. Asimismo, las grandes migraciones también han contribuido a la pérdida de la cobertura vegetal ya que éstas se han expandido de manera irracional. Así, por ejemplo, los "colonizadores desboscan dos o tres veces más que una familia originaria" (Killen *et al*, 1993). Muchos de estos grupos humanos han contribuido a la degradación del ecosistema de la región. Asimismo, los habitantes, en su necesidad de subsistir, han incorporado la siembra de la coca para obtener ingresos económicos

Es clara la situación de expansión irracional del área de colonización, de falta de sostenibilidad en las actividades que se practica y de políticas para remediar estos problemas. En ese marco, los ecosistemas tropicales amazónicos se hacen más frágiles y susceptibles a perder la ya escasa fertilidad, por factores como las actividades agrícolas intensas y, en algunas provincias, la existencia de poblaciones con elevada concentración de habitantes. Es notoria la falta de conocimientos, estudios y manejo de la población sobre aspectos de fauna y flora.

4.4.4 Areas protegidas

En la Amazonia boliviana se tiene una serie de lugares de conservación y administración de recursos que cuentan con algún apoyo reglamentario (ver Anexo 2, mapa 5), que demuestra cierta preocupación estatal para la conservación y preservación del ecosistema amazónico que está sufriendo un proceso de deterioro creciente por los problemas arriba mencionados.

Existen 17 áreas protegidas en la forma de parques nacionales, reservas forestales, refugios de vida silvestre, territorios indígenas y reservas nacionales. El cuadro de la página siguiente nos muestra los lugares amazónicos que se encuentran definidos como áreas protegidas, los nombres de éstos, su ubicación y la superficie con que cuentan.

Manuripi Heath. La superficie total de la reserva es de 1 884 375 ha. En el lugar, existen bosques extensos con *Hevea sp. y Bertholletia excelsa* y también pequeñas sabanas. La fauna es esencialmente de origen amazónico y las especies peculiares de la región son los primates, como *Cebuella pygmaea*, *Cebuella pygmaea, Callimico goeldii*, *Saguinus labiatus* y *S. imperator*. (Montes de Oca, 1989).

Estudios realizado en este Parque han descubierto 120 especies de mamíferos y 403 especies de aves, haciéndolo un centro importante de biodiversidad en la región. Así mismo, es importante señalar que los habitantes permanentes de la reserva viven en condiciones semifeudales ligados a los patrones que reciben castañas a cambio de ropa y alimentos. (Thielle *et al*, 1995).

Isiboro-Securé. Aun no se tiene datos sobre la flora del parque; sin embargo, la fauna es de origen amazónico. La *Ara rubrogenys* (psittácidae) es una especie endémica para los departamentos de Cochabamba, Santa Cruz y Beni. Entre las especies amenazadas se encuentran el *Melanosuchus niger* (caimán negro), el *caimán latirrostris* (lagarto de hocico ancho) y otras especies de mamíferos y aves (Castaño,1993).

El área es gravemente afectada por la colonización debido a que en aproximadamente 200 000 has se encuentran ocupadas por 3 000 familias de colonizadores que producen principalmente coca.

CUADRO DE ÁREAS PROTEGIDAS, SU UBICACIÓN Y SUPERFICIE POR DEPARTAMENTO/PROVINCIA

DEPARTAMENTO	TIPO DE ÁREA PROTEGIDA	NOMBRE	UBICACIÓN	SUPERFICIE EN HA
Pando	Parque Nacional	Manuripi Heath	Pando y norte de La Paz	1 884
Beni	Parque Nacional	Isiboro Sécure	Sur de Beni y norte de Cochabamba	1 100
	Reserva Nacional	Lag. Alalay y Angostura	Beni y Pando	s/d
	Refugio de vida silvestre	Est. Elsner Espíritu	Beni	70 000
	Refugio de vida silvestre	Est. Elsner San Rafael	Beni	20 000
	Reserva forestal de inmovilización	Iténez	Beni	1 500 000
	Territorio indígena	Pilón Lajas		
	Territorio indígena	Territorio Multiétnico		352 000
	Territorio indígena	Territorio Chimán		392 000
	Territorio indígena	Bosque Chimán		135 000
Cochabamba	Parque Nacional	Isiboro Sécure	Cochabamba y Beni	
	Parque Nacional	Carrasco Ichilo	Cochabamba y Santa Cruz	s/d
Santa Cruz	Parque Nacional	Noel Kempff Mercado	Santa Cruz	914 000
	Estación biológica	Noel Kempff Mercado	Santa Cruz	21 900
	Reserva Nacional	Ríos Blanco y Negro	Santa Cruz	1 400 00
La Paz	Refugio de Vida Silvestre	El Dorado	La Paz	180 000
	Territorio Indígena	Araona	La Paz	

Fuente: Cardozo; 1988. Elaboración propia.

Adicionalmente, hay unas 40 000 has ocupadas por los grupos indígenas de mojeños, yuracaré y chimanes. Otro serio problema es la tala ilegal de árboles (Thielle *et al*, 1995).

Estancias Elsner - Espíritu. El área representa sabanas inundables con bosque de galería o islas de bosque, en las cuales habitan especies de animales como el *Odocoileus dichotomus* (ciervo de los pantanos), el *Panther onca* (tigre o jaguar), el *Caimán crocodilus* (lagarto), el *Melanosuchus niger* (caimán negro) y el inia geoffrensis (bufeo). Este refugio tiene una avifauna acuática sobresaliente (Montes de Oca, 1989).

Estancia Elsner - San Rafael. La vegetación del lugar consiste, principalmente en sabanas y bosques caducifolios ricos en palmeras. El lugar presenta una fauna de importancia. (Montes de Oca,1989). Es importante distinguir que, las estancias Elsner - Espíritu y la Estancia Elsner - San Rafael, son territorios privados que a iniciativa de sus propietarios han logrado ser declaradas legalmente zonas de conservación, principalmente de la fauna local.

Pilón Lajas. Existen extensas áreas de selvas bajas y altas de montaña, con zonas de vida de bosque muy húmedo montano bajo subtropical, bosque muy húmedo subtropical, bosque húmedo subtropical y bosque húmedo tropical. Esta reserva es importante por su gran diversidad tanto de flora como de fauna. El área queda dentro de los llanos inundables de los muchos ríos que emergen de las laderas de Los Andes hacia el departamento del Beni. (Thielle *et al*, 1995). La superficie total de la reserva es de 400 000 ha, incluyendo 19 comunidades de indígenas de la comunidad chiman (Thielle *et al*, 1995). Así mismo, cuenta con un plan de manejo administrativo y cuerpo de guardabosques (Killen et , 1993).

Parque Nacional Carrasco. Este parque se extiende sobre un área de aproximadamente 60 000 has, en el departamento de Cochabamba, con una variación de 400 a 4 500 metros de altura sobre el nivel del mar. Contiene importantes áreas de encauzamiento, porque las cabeceras de los principales ríos están dentro de sus límites. El área se encuentra afectada por importantes flujos de colonizadores, derribe ilegal de árboles, caza y pesca. Se calcula que en el lugar viven 500 personas dentro del parque, aunque cerca de 50 000 habitantes se encuentran en zonas colindantes (Thielle *et al*, 1995).

Territorio indígena multi - étnico. Esta área de bosque húmedo siempre verde se encuentra h a b i t a d a

por los grupos étnicos mojeños, trinitarios y chimanes. En la región, a pesar de existir un plan de manejo para el área, la problemática del derribe ilegal de árboles persiste. Paralelamente, la pobreza en la que están inmersos los pobladores de la región es notoria y ni el desbosque originado les ha dado rendimientos comerciales favorables. (Thielle *et al*, 1995).

Territorio Indígena Chimán. El territorio Chimán esta adyacente al territorio multiétnico dentro del bosque Chimán y es un área habitada exclusivamente por chimanes. En este territorio una importante fuente de ingresos para sus habitantes es la explotación de la palmera jatata usada localmente como material de techumbre (Thielle *et al*, 1995).

La creación de áreas protegidas evidentemente constituye una medida de importancia para la conservación de la diversidad biológica de la Amazonia; sin embargo, no se ha logrado garantizar una solución que englobe todas las problemáticas del área. Muchas de las áreas protegidas han sido afectadas, al igual que toda la Amazonia, por el desbosque y la consiguiente pérdida de fauna y cobertura vegetal en las regiones. También en la mayoría de las regiones existen grupos humanos como las comunidades indígenas, comunidades campesinas, colonos y propietarios de zonas privadas que, muchas veces, han causado serios problemas al ecosistema. Así, por ejemplo los colonizadores han invadido varias zonas protegidas.

En definitiva, las áreas protegidas, a pesar de los reglamentos existentes, aún no pueden constituirse como tales sin una real política que incluya la participación de todos los actores que convergen en el hábitat. Los grupos humanos necesitan mejorar sus conocimientos y modificar algunas prácticas que posibiliten la sostenibilidad de las ecoregiones amazónicas. La educación formal, no formal e informal, en ese sentido, deberá ser el vehículo creador o formador de nuevas de actitudes favorables a la sustentabilidad.

A manera de conclusión, se debe señalar que la región amazónica, al incluir diversidad de poblaciones y lenguas, grupos humanos propios y ajenos que hacen compleja cualquier determinación de políticas sociales, educacionales y otras, tiene el gran reto de unir esfuerzos que posibiliten el progreso en la diversidad existente.

Las dificultades como la pobreza, las condiciones de salud, las condiciones económicas, las fuertes migraciones, la pérdida de la cobertura vegetal, el avance de la frontera agrícola y otros, se encuentran estrechamente vinculadas entre sí. En este sentido, la existencia de planes y programas ajenos a esta realidad no pueden más que reincidir en procesos de “desarrollo” inefectivos, improcedentes o con falta de respuesta por parte de la población en la medida en éstos no están contemplando las necesidades, expectativas y valores de las regiones.

5.0 SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA FORMAL

El objetivo del presente capítulo es el de describir, por una parte la situación de la educación en la Amazonia boliviana y, por otra, establecer los componentes de la actual política educativa del país vigente desde 1994, cuya influencia va a determinar cambios cualitativos sobre los componentes del sistema educativo.

En la primera parte, analizaremos los índices de educación en la Amazonia, tales como la cantidad de alumnos matriculados, la tasa de asistencia escolar, la cantidad de establecimientos educativos, el número de docentes y la condiciones físicas de las unidades educativas. En la segunda parte, presentamos puntos referidos a la legislación educativa, el modelo de enseñanza-aprendizaje, la currícula y las características de la docencia.

5.1 Estadísticas sobre Educación en la Amazonia boliviana

De acuerdo a los datos del censo de Población y Vivienda de 1992, la tasa de analfabetismo absoluto (población de 15 y más años que a quedado al margen del sistema educativo o ha recibido educación básica en un nivel completamente incipiente y que por ello no leen ni escriben)en el ámbito nacional es de 20%, es decir que 20 de cada 100 personas, que tienen 15 años o más, no leen ni escriben; de éstos, 2,3 % se olvidaron por falta de práctica, mientras que el 17, 7% no ingresó a la escuela formal o participó de ella incipientemente sin aprender a leer ni escribir.

La situación en la Amazonia boliviana, muestra una tasa de analfabetismo del orden del 20%, concerniente a la población de seis y más años. Esta situación, sobre el total de analfabetos al interior de la región presenta la siguiente distribución: el departamento de Cochabamba (Ayopaya, Chapare y Carrasco) representa un 47,69% del total de analfabetos en la región Amazónica, Pando un 28,43%, Santa Cruz (Velasco y Ñuflo de Chávez) un 16,78%, Beni un 6,33%, y La Paz (Iturralde) un 0,86%.

Dentro de este marco, nuestro propósito es descubrir qué factores internos de los componentes educativos influyen en una cierta inefectividad del sistema educativo. Por esta razón, destacamos en los párrafos siguientes la tasa de asistencia escolar, el número de matriculados en las escuelas, el número de docentes la cantidad de inmuebles educativos y otros más.

Antes de ingresar a la temática de nuestro interés, debemos puntualizar que los datos con los que se cuenta sobre la región son escasos. Los centros estadísticos cuentan con información muy general de Bolivia, con pocos datos regionales o locales sobre los aspectos educativos y con información cuantitativa, muchas veces contradictoria entre sí.

Las instituciones gubernamentales poseen datos desactualizados y poco significativos. Por otra parte, los estudios que se han realizado en instituciones privadas y no gubernamentales muestran aproximaciones sobre la situación educativa en la Amazonia boliviana, tomando una diversidad de criterios propios para los fines de estudio que se perseguían. En consecuencia, los datos presentados a continuación adolecen de cierta generalidad en su exposición.

Tasa de asistencia escolar. Se refiere a la relación entre el número de personas de 6 a 19 años de edad que asisten al sistema educativo regular y el total de la población en esas edades.

De acuerdo a los datos del Censo de 1992, observamos que en la región amazónica la tasa de asistencia escolar tiene un promedio de 63,5%. Por encima del promedio de la tasa de asistencia escolar en la región están Beni con un 72,4%; la provincia Velasco, del departamento de Santa Cruz con un 72,4%; la provincia Iturralde, del departamento de La Paz con un 71%, y la provincia Chapare, del departamento de Cochabamba, con un 64,1%.

Como observamos en la tabla inferior, por debajo del promedio están el departamento de Pando con un 60%; la provincia Ñuflo de Chávez de Santa Cruz con un 59,3%; la provincia Ayopaya de Cochabamba con un 57,1%, y la provincia Carrasco de Cochabamba con un porcentaje similar al de Ayopaya. Las cifras arriba descritas demuestran, por contraposición, que en un año escolar se produce un ausentismo - que posiblemente incluya a la deserción - en el contexto urbano y rural del orden del 36,5%.

Entre los factores que condicionan el grado o índice de ausentismo se encuentran las grandes distancias que tienen que recorrer los niños para llegar a su local escolar; la presencia de lluvias; el ausentismo laboral de los profesores; las actividades económicas de temporada; las características de funcionamiento de la escuela (calendario escolar no adaptado a las características socioeconómicas de la región); condiciones pedagógicas inadecuadas; incoherencia del curriculum con las condiciones culturales y económicas, etc. (Imbiriba *et al*, 1993).

Alumnos matriculados. Sobre la situación de alumnos matriculados en la Amazonia boliviana tenemos que en 1996 se tuvieron 239 904 inscritos en unidades educativas. De esta población matriculada se observa que el 83,54% se inscribió en el ciclo primario; un 9,47% se inscribió en el ciclo secundario, y un 7% en el preescolar. En la región existe una mayor cantidad de inscritos en la primaria que en la secundaria, lo que indica la presencia de deserción escolar en esta última.

GRÁFICA DE POBLACIÓN ESCOLAR MATRICULADA POR NIVELES

Fuente: Secretaría Nacional de Educación. Elaboración Propia.

TABLA DE ASISTENCIA ESCOLAR POR DEPARTAMENTOS/PROVINCIAS

DEPARTAMENTO	TASA DE ASISTENCIA
Pando	60,0%
Beni	72,4%
Ayopaya	57,1%
Chapare	64,1%
Carrasco	51,7%
Ñuflo de Chávez	59,3%
Velasco	72,4%
Iturralde	71,0%

Fuente: INE Censo de Población y Vivienda, 1992. Elaboración Propia.

GRÁFICA DE LA POBLACIÓN MATRICULADA EN EL NIVEL PRIMARIO

Fuente: Secretaría Nacional de Educación. Elaboración Propia.

Del total de inscritos en el ciclo primario en toda la región amazónica, el departamento del Beni representa un 46,95% de la población inscrita en el ciclo primario, las provincias de Cochabamba (Ayopaya, Carrasco y Chapare) un 32,47%; las provincias de Santa Cruz (Velasco y Ñuflo de Chávez) un 14,07%; el departamento de Pando un 5,36%, y la provincia Iturralde del departamento de La Paz un 1,14%.

En cuanto a la población inscrita en el ciclo secundario, tenemos que el departamento del Beni representa más de la mitad del total de inscritos con 66,31%; las provincias del departamento de Cochabamba representan un 19,64%; el 9,11% las provincias del departamento de Santa Cruz; el 3,30% el departamento de Pando, y poco más del 1% la provincia Iturralde del departamento de La Paz.

Por lo expuesto se deduce que poco más de un tercio de la población en edad escolar, de 6 a 19 años, no asiste a los centros educativos. La cobertura de los servicios de enseñanza alcanza a dos tercios de la población escolar. Por esto, se puede afirmar que aún no se ha alcanzado un nivel de eficiencia puesto que en muchos departamentos y provincias la cobertura llega a la mitad de la población en edad escolar.

Locales educativos por área y tipo de funcionamiento. En la región amazónica boliviana, según información estadística 1 993, se cuenta con 1 955 unidades educativas, de las cuales un 88,70% se encuentran en el área rural y un 11,30% en el área urbana.

Al interior de la región, sobre el total de centros educativos, tanto en el área rural como, urbana se observa el siguiente panorama: Pando tiene el 14,12% de escuelas en el área rural y menos del 1% en el área urbana; Beni tiene un 28,44% de centros educativos en el área rural y algo más del 7% en el área urbana; las provincias del área de Cochabamba en su totalidad muestran un 28,64% de centros educativos en el área rural y poco más del 1% en el área urbana, y las provincias del departamento de Santa Cruz tienen un 15,50% de escuelas en el área rural y un 1,28% en el área urbana.

Del total de escuelas en el área rural la mayor cantidad, es decir el 44,52%, son unidades educativas seccionales de tipo “A”, esto quiere decir que los centros educativos cuentan con un solo docente. Una cantidad menor, el 31,20% en el área rural, se encuentran dentro de establecimientos de tipo “B”, con varios docentes. Un porcentaje pequeño, 7,59% sobre el total de escuelas del área rural, representan a los centros de enseñanza de tipo “C”, centros privados de enseñanza.

Las seccionales, en la actualidad denominadas unidades asociada, son centros educativos que cuentan solamente con los primeros años de la enseñanza básica, es decir, los dos primeros ciclos de enseñanza básica y con uno o dos profesores multigrado que enseñan en varios cursos.

Asimismo, los núcleos ahora denominadas unidades centrales, son los centros que organizan la red de establecimientos y cuentan con mayor cantidad de profesores, dos o tres docentes que las unidades asociadas, mayor infraestructura y, supuestamente, deben recibir recursos pedagógicos como medios audiovisuales, grabadoras, talleres y otras facilidades.

En resumen, existe carencia de unidades educativas que cuentan con la totalidad de los ciclos de enseñanza primaria. En la mayoría de éstas existe un solo docente que se encarga de enseñar a varios grados y no cuenta con recursos pedagógicos, siendo

GRÁFICA POR TIPO DE UNIDADES EDUCATIVAS

Fuente: Educación en Cifras, 1993. Elaboración Propia.

que las mismas no constituyen unidades centrales sino más bien unidades asociadas.

Establecimientos por tipo de dependencia. Según información obtenida de la gestión 1993, del total de centros educativos por tipo de dependencia, el 90,23% de los centros educativos son del tipo fiscal; un 4,63% son privados; un 3% pertenecen a la comunidad; un 1,32% son mixtos (fiscales y privados), y porcentajes menores, (1%), pertenecen a establecimientos que dependen de la Corporación Minera de Bolivia (COMIBOL), u otras organizaciones (Mapa Educativo 1993. Registro de Docentes y Administrativos, 1993).

En la gráfica siguiente apreciamos la relación entre departamentos-provincias y tipo de establecimientos.

Sobre lo expuesto, podemos concluir que la mayoría de las unidades educativas de la Amazonia boliviana pertenecen al Estado puesto que son centros fiscales de enseñanza. El único departamento que cuenta con una cantidad un tanto considerable, cuantitativamente, de establecimientos educativos privados es Beni que cuenta con un 87% de establecimientos educativos fiscales y un 8% de establecimientos privados. Sin embargo, la tendencia general en la Amazonia es la de contar con más del 80% de establecimientos de dependencia fiscal - estatal sobre el total de establecimientos de cada departamento.

Núcleos y unidades educativas en el programa de transformación de la reforma educativa. La nueva Ley de Reforma Educativa vigente en Bolivia, establece la puesta en marcha de la nueva política educativa a través de dos programas, el de transformación y el de mejoramiento. Por esta razón y su importancia dentro del actual accionar educativo es que se incluye información cuantitativa sobre el número de establecimientos que se encuentran dentro del programa de transformación y los que recién se incluirán en éste.

En febrero de 1997 el gobierno propone incorporar en el área amazónica boliviana el programa de transformación de la reforma educativa un total de 75 núcleos educativos, es decir, el 25,77% del total de núcleos educativas existentes en el área. Cabe aclarar que esta cantidad comprende 59 núcleos incluidos en el programa hasta 1996 y 16 por incluirse el presente año (MDH.SNE. "500 Nuevos Núcleos en el Programa de Transformación de la Reforma Educativa", 1997)

Para una mejor comprensión de la terminología utilizada queremos aclarar dos conceptos. El primero, los núcleos, que son unidades educativas que constituyen una red de servicios que tienen bajo su tuición a las unidades asociadas o seccionales, cuentan con mayor infraestructura, mayor cantidad de docentes y con mejores recursos pedagógicos. El segundo, programa de transformación, es el incluido dentro de la nueva legislación boliviana que supone implantará, en las unidades educativas, un cambio curricular en el cual se aplica la nueva concepción de aprendizaje, una manera diferente de organizar y trabajar en el aula; nuevos roles docentes y una diferente forma de evaluar. En el programa de transformación la escuela es desgraduada, donde cada alumno avanza a su propio ritmo de aprendizaje (MDH,SNE Reglamento de evaluación, 1996).

Bajo este contexto, en la Amazonia boliviana entrarán en este programa de transformación 24 núcleos (unidades educativas) de los 72 existentes en

GRÁFICA DE ESTABLECIMIENTOS POR TIPO DE DEPENDENCIA

Fuente: INE Educación en Cifras, 1993. Elaboración Propia.

las provincias del departamento de Cochabamba; 19 núcleos de 115 en el departamento del Beni; 17 núcleos de 47 en el departamento de Pando; 12 núcleos de 48 en las provincias del departamento de Santa Cruz, y 3 núcleos de 9 en la provincia Iturralde del departamento de La Paz. En términos de cantidad de establecimientos educativos, entrarán en el programa de transformación 655 unidades educativas, lo que equivale al 33,5% del total de establecimientos educativos existentes en la Amazonia boliviana, tanto en el área rural como urbana.

Número de docentes y tipo de visación del título. La finalidad de contemplar este punto en el trabajo es la de detectar la condición académica de los docentes que trabajan en la Amazonia boliviana, conocer su nivel profesional y por ende, las necesidades de la región respecto a los recursos humanos de educación. Por falta de información estadística, sólo se incluye los departamentos del Beni, Pando, la provincia de Chapare en Cochabamba, la localidad de Concepción de la provincia Velasco, del departamento de Santa Cruz, y la región de San Ignacio de la provincia Velasco del mismo departamento.

Dentro de este marco, observamos que para 1993 ejercían la docencia 6 441 profesores, de los cuales el 38,69% no tenían título puesto que eran maestros interinos, un 21,02% son normalistas urbanos y un 14,95% eran normalistas rurales. Asimismo, se debe destacar que no existe una población representativa de docentes con titulo de formación profesional universitaria (0,26%) ("Mapa Educativo Básico 1993. Registro de Docentes y Administrativos";1994). En las siguientes gráficas observamos la cantidad de docentes existente, por región, en la Amazonia.

GRÁFICA DE DOCENTES POR DEPARTAMENTOS-PROVINCIAS

Fuente: Mapa Educativo Básico, 1993 Registro de Docentes y Personal Administrativo, 1994. Elaboración Propia.

GRÁFICA DE DOCENTES POR TIPO DE VISACIÓN DE TÍTULO

Fuente: Mapa Educativo Básico, 1993 Registro de Docentes y Personal Administrativo, 1994. Elaboración Propia.

Como se advierte que en la Amazonia boliviana existe una carencia significativa de docentes con formación profesional. La mayoría de los recursos humanos para el área educativa son interinos, esto quiere decir que los alumnos egresados o en algún nivel de estudios primarios se dedican a la docencia sin ninguna o muy poca preparación.

Paralelamente a lo expuesto, la mayoría del personal calificado para la educación se ha concentrado en los centros urbanos de mayor población y de mejores beneficios económicos para los docentes. Es muy probable, por los aspectos mencionados, que la ausencia de recursos humanos calificados o de buen nivel, constituya una barrera para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje en los centros educativos amazónicos. Sin embargo, esta situación también puede ser una oportunidad para reorganizar y ejecutar planes educativos para la capacitación y formación docente en la región.

Docentes por idioma nativo que hablan. Se considera importante conocer la cantidad de docentes que en la Amazonia boliviana, hablan idiomas originarios, por dos razones: la primera, por la existencia de numerosos grupos lingüísticos en más de 23 etnias y, la segunda razón, porque la nueva política educativa boliviana establece que la enseñanza debe darse en la lengua materna originaria del educando.

En este sentido, es importante conocer si la oferta de docentes disponibles en el área amazónica puede responder a las demandas de más de una quincena de idiomas existentes en la región. Al igual que el punto anterior, sólo consideramos las localidades mencionadas anteriormente por la falta de información disponible. En consecuencia, podemos

manifestar que existen 1 153 docentes que hablan alguno o varios idiomas nativos, además del castellano y representan el 17,62% del total de maestros existentes en la región. La mayor cantidad de docentes de toda la Amazonia que hablan algún idioma nativo, se encuentra en la provincia Chapare del departamento de Cochabamba. El departamento del Beni cuenta con aproximadamente dos tercios del total de docentes que hablan algún idioma nativo en toda la Amazonia, las demás regiones amazónicas representan porcentajes bajos o, específicamente, no cuentan con docentes que hablan idiomas nativos. En la gráfica de la página siguiente observamos esta relación.

Del total de maestros, más de la mitad (65.02%) hablan el idioma quechua; una décima cuarta parte (14,27%) hablan aymará, y una quinta parte (5,37%) hablan mojeño. Los demás datos cuantitativos representan proporciones bajas.

GRÁFICA DE DOCENTES POR IDIOMA NATIVO QUE HABLAN

Fuente: Mapa Educativo Básico 1993. Registro de Docentes y Personal Administrativo 1994. Elaboración Propia

Por lo expuesto, es preocupante advertir la carencia de docentes que hablen idiomas nativos. Las únicas regiones amazónicas que cuentan con mayor cantidad de docentes que hablan algún idioma nativo son el departamento del Beni y la provincia Chapare del departamento de Cochabamba. Asimismo, los idiomas más hablados por los docentes de la región son el aymará y el quechua idiomas que, descontando el castellano, no reflejan las demandas de idiomas que se practican en la Amazonia como el arawak y el tacana.

En este sentido, se debe señalar que al no existir en la Amazonia boliviana docentes que hablen lenguas originarias, la nueva política educativa boliviana de educación bilingüe tiene serias dificultades para ponerse en marcha. Sin embargo, este debe ser el punto de partida para establecer planes y programas específicos dirigidos a generar recursos humanos que puedan viabilizar la educación bilingüe e intercultural en la región.

Inmuebles educativos según materiales de construcción. Reiterando la falta de información existente, describimos la condición de las instalaciones educativas en los departamentos de Beni y Pando. Esta descripción, contempla el detalle de los pisos, techos y paredes de las unidades educativas fiscales de los departamentos mencionados.

En referencia a los materiales de construcción usados en los techos podemos advertir que del total de establecimientos fiscales en Beni y Pando más de la mitad (56,60%) son de hojas de palma; 24,17% planchas de zinc (calaminas); 14,39% las tejas, y 2% cemento. En referencia a los materiales de construcción de los pisos podemos observar que el 57,67% los establecimientos educativos fiscales tienen pisos de tierra el 14,27% pisos de cemento; 11,79%, pisos de ladrillo, y 11,44% pisos de madera.

Sobre el material empleado en las paredes, el 21,46% es de algún carrizo no especificado en las estadísticas; un 20,17% es de madera; 17,68% de ladrillo; 16,04% palma revocada; 11,44% adobe; 6,96% de adobe sin revocado, y 3,42% no tiene ninguna pared.

En síntesis, la mayoría de los establecimientos educativos fiscales de los departamentos de Pando y Beni son precarios en sus instalaciones, la generalidad de las escuelas tiene como característica los techos de hojas, pisos de tierra y paredes de algún carrizo no especificado. Es muy probable, que la realidad física de los centros educativos también dificulte los esfuerzos pedagógicos, puesto que la generalidad de las escuelas carecen de condiciones básicas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos.

Como conclusión, es necesario determinar cuales las oportunidades, debilidades y amenazas en el ámbito educativo para la Amazonia boliviana. Creemos, que la oportunidad principal es la de contar con una importante población en edad escolar que participa del sistema educativo, por lo menos en el nivel primario aspecto que puede dar cabida a la implantación de acciones de planes y programas para esta población.

Las debilidades para el ámbito educativo son muchas y pueden constituirse en una barrera para el mejoramiento de la calidad educativa en la Amazonia y entre las principales están la baja oferta de docentes para la región, su escaso nivel profesional; el insuficiente dominio de las lenguas originarias por los docentes; las precarias instalaciones educativas; la limitada cobertura de los centros educativos que sólo alcanzan los primeros años de la educación básica, y los escasos recursos pedagógicos de éstos. A esto se suma las características de funcionamiento de la escuela (calendario escolar no adaptado a las características socioeconómicas de la región), las condiciones pedagógicas inadecuadas; la distancia que tienen que recorrer los niños para llegar a su local escolar; la presencia de lluvias; el ausentismo laboral de los profesores, etc.

Sin embargo, debemos destacar que estas condiciones también son oportunidad para la puesta en marcha de acciones que puedan resolver las necesidades. Así, por ejemplo, en el campo de la docencia se pueden mejorar los niveles de formación con programas de capacitación que muestren técnicas pedagógicas u otras de interés para los educadores.

Por otra parte, dar respuesta a la problemática educativa no implica circunscribirse solamente a esta ámbito sino también a otros que inciden en él, como la situación de pobreza, de salud, consideraciones sobre las demandas comunitarias y otras. La situación debe ser resuelta de manera global y estructural a las necesidades de desarrollo que consideren las poblaciones.

5.2 Legislación vigente

El propósito de este punto es el de mostrar los componentes principales del marco jurídico legal en el cual esta inmersa la nueva política educativa de Bolivia. En este sentido, nos referiremos a la Ley de Reforma Educativa (LRE) boliviana que fue promulgada el 7 de julio de 1994 por el gobierno del Presidente Gonzalo Sánchez de Lozada, siendo otro producto de las varias reformas estatales de carácter estructural.

Dada su reciente promulgación y actual proceso de implementación, esta ley tiene un carácter de propuesta educativa en nuestro país. Para entender algunos aspectos de la misma, que no abordamos en otras partes del estudio, a continuación desarrollamos sus puntos fundamentales.

De acuerdo al marco jurídico vigente dado por la Ley de Reforma Educativa las bases, fines, objetivos, políticas, situación de la docencia, sistemas de evaluaciones y programas de mejoramiento y transformación, son los siguientes:

Bases de la educación boliviana (título primero LRE). La educación Boliviana es la más alta función del Estado, es de carácter universal, es democrática, nacional, intercultural y bilingüe, revolucionaria e integral (coeducativa (para ambos sexos), activa, progresiva y científica) (LRE. Art. 1º).

Fines de la educación boliviana (LRE. Art.2º). Con el objetivo de señalar los fundamentos teóricos de la ley destacamos que ésta aspirara a una formación integral tanto del hombre como de la mujer estimulando el desarrollo armonioso de todas sus potencialidades; al fortalecimiento de la identidad nacional exaltando los valores históricos y culturales de la nación boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional y a inculcar principios de soberanía política y económica, de integridad territorial y de justicia social promoviendo también la convivencia pacífica y la cooperación internacional.

Asimismo, pretende la promoción de la práctica de los valores y las normas universalmente reconocidas, así como las propias, fomentando la responsabilidad en la toma de decisiones; la defensa y fortalecimiento de la salud del pueblo, promoviendo la buena nutrición, y atención física; la valoración del trabajo como actividad productiva y dignificante, factor de formación y realización humana.

En otros aspectos de importancia, esta ley busca la estimulación de actitudes y aptitudes hacia el arte, la ciencia, la técnica y la tecnología; el desarrollo de capacidades y competencias comenzando por la comprensión del lenguaje y expresión del pensamiento, la lectura y la escritura y formar un pensamiento lógico mediante la matemática como base del aprendizaje progresivo.

Objetivos del sistema educativo (LRE. Título II - Cap.1º). Entre los objetivos que la Ley establece, se mencionan el de garantizar una sólida y permanente formación de recursos humanos; mejorar la calidad y la eficiencia de la educación haciéndola pertinente a las necesidades de la comunidad y ampliándola en su cobertura y en permanencia de los educandos; el

democratizar los servicios educativos a partir de la plena cobertura en el nivel primario hacia la ampliación significativa de la cobertura en la educación secundaría y construir un sistema educativo intercultural y participativo, que permita el acceso de todos los bolivianos a la educación sin discriminación alguna.

Sobre el educando, los objetivos son los de organizar el conjunto de actividades educativas ofreciendo múltiples opciones complementarias que le permitan aprender por sí mismo y el de promover el interés por los trabajos manuales creativos y productivos en los niños y jóvenes facilitando su profesionalización en todas las especialidades.

Siguiendo la misma línea de acción, la Ley también dispone como un fin, el de organizar el Sistema Educativo Nacional, capaz de renovarse y mejorar su calidad permanentemente y apoyar la transformación institucional y curricular de la educación superior.

Objetivos y políticas de la organización curricular (LRE. Art.8º)**.** En una de las partes relevantes de la Ley se puntualizan los objetivos y las políticas de la Organización Curricular siendo éstos, entre otros, los de posibilitar el acceso y el egreso a la educación en todos los niveles del sistema y facilitar la participación de los distintos actores de la educación, de las organizaciones e instituciones sociales en la generación, gestión y evaluación del desarrollo curricular en el marco del enfoque intercultural, comunitario, de género e interdisciplinario.

En referencia a las características del currículo, debe ser flexible, abierto, sistémico, dialéctico, integrador y orientado por los objetivos presentes en todas las actividades educativas como son la interculturalidad, la educación para la democracia, el respeto a la persona humana, la conservación del medio ambiente, la preparación para la vida familiar y el desarrollo humano.

En referencia al educando, los objetivos de la organización curricular deben priorizar el aprendizaje como la actividad objetivo de la educación; deben estructurar y desarrollar una concepción educativa basada en la investigación, la creatividad, la pregunta, el trato horizontal, la esperanza y la construcción del conocimiento. Así mismo, se debe organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana de acuerdo a los intereses de las personas y la comunidad, partiendo de un tronco común de objetivos y contenidos nacionales que sean complementados con objetivos y contenidos departamentales y locales.

Financiamiento de la educación. Antes de la promulgación de la Ley de Reforma Educativa, la educación del país era financiada por el Tesoro General de la Nación, a través del Ministerio de Educación y Cultura en representación del Poder Ejecutivo. El mencionado Ministerio, era la entidad estatal responsable de administrar los recursos para mantenimiento de establecimientos educativos, pago de suelos a los docentes, dotación de material pedagógico a los centros educativos y otros, pero que adolecía de centralizar recursos y favorecer a los grandes centros urbanos. El Estado, en el marco de las reformas y conforme a los preceptos constitucionales, dictamina en la Ley una educación fiscal gratuita para todos. Prioriza la educación primaria, atendiendo a los niveles preescolar, primario, secundario y el área de educación alternativa de los establecimientos fiscales del Sistema Nacional y de las entidades que suscriben convenios con el Estado.

En contraposición a las líneas de acción prereforma, los recursos designados a cubrir estos aspectos provienen del Tesoro General de la Nación, los Tesoros Municipales y el presupuesto de Inversión Pública.

Dentro de este marco, la nueva legislación educativa establece (LRE Cap. X) que el Tesoro General de la Nación es quien sostiene el funcionamiento de los niveles preescolar, primario, secundario y del área de educación alternativa con recursos destinados a los gastos corrientes en pagos al personal docente y administrativo de las unidades educativas y los Tesoros Municipales, financiarán la construcción, reposición y mantenimiento de la infraestructura, del equipamiento mobiliario y del material didáctico de los establecimientos educativos públicos de los niveles preescolar, primario, secundario y del área de educación alternativa en el ámbito de su jurisdicción.

Sobre la docencia. Sobre la docencia son dos los hechos de importancia anteriores a la Ley de Reforma Educativa. El primero se refiere a que los docentes que egresaban de las Normales tenían plena acreditación en el ejercicio de la profesión,

tanto para ocupar cargos directivos altos como para dar enseñanza en cualquier área del saber y en todos los ciclos existentes. El segundo se refiere a que no se establecía la obtención obligatoria de grado académico universitario.

En la actual estructura educativa esos dos aspectos se han modificado, la Ley de Reforma Educativa vigente, establece que las Escuelas Normales y Rurales sean transformadas en Institutos Normales Superiores, en los que se lleva a cabo la formación y capacitación de los docentes, los egresados de los mencionados institutos obtienen el título de Técnico Superior.

Por otra parte, la Ley también puntualiza el reconocimiento a licenciados en pedagogía y otras áreas de la educación superior, como personal calificado para ejercer la docencia en cualquier establecimiento educativo, debiendo tener título en provisión nacional. Así mismo, es de destacar un punto relevante dentro de la Ley, el cual establece que los docentes que deseen ser licenciados podrán acreditar sus conocimientos, experiencia y aprendizaje en cursos complementarios en los centros de educación superior a fin de recibir el Título en Provisión Nacional y el reconocimiento académico. Por lo tanto, se determina que los docentes sin reconocimiento académico no pueden optar a cargos de direcciones educativas tanto nacionales, departamentales o de núcleo.

Sistema de evaluación. Dentro de la Ley de Reforma Educativa, un punto de relevancia es el de la creación del Consejo Nacional de Medición y Acreditación de la Calidad Educativa (CONAMED) y del Sistema Nacional de Medición y Acreditación de la Calidad Educativa (SINAMED). Estas instancias dentro del sistema educativo, certifican la calidad de la educación y la acreditación de los programas de las instituciones públicas y privadas de cualquier nivel.

Más adelante, este aspecto será ampliado, estableciendo la diferencia con el antiguo sistema educativo, las características del sistema de evaluaciones y sus aplicaciones.

Programas de mejoramiento y transformación. En el título III, capítulo II sobre las disposiciones transitorias establecidas en la Ley de Reforma Educativa se declara que la reforma se lleva adelante a través de dos programas, priorizando la educación primaria, siendo éstos el Programa de Transformación y el Programa de Mejoramiento.

- El programa de Mejoramiento, trata de una flexibilización y enriquecimiento curricular. Se continúa trabajando con los actuales planes y programas, pero mejorados y enriquecidos por los profesores. Son parte del Programa la capacitación docente, la flexibilización curricular, la modalidad de educación intercultural bilingüe y otros. En líneas generales no implica un cambio curricular.

- El programa de Transformación, supone un cambio curricular en el cual se aplica una nueva concepción de aprendizaje, una manera diferente de organizar y trabajar en el aula, nuevos roles docentes y una diferente forma de evaluar. La escuela es desgraduada, donde cada alumno avanza a su propio ritmo de aprendizaje (UNSTP "Programa de Mejoramiento y Transformación de la Reforma Educativa", 1995).

A manera de conclusión, se debe destacar que la legislación vigente se desarrolla a través de dos ejes principales, el nuevo rol de las organizaciones allegadas a la educación como la comunidad y la familia, y la educación intercultural bilingüe, por la cual la educación incorpora la cultura y lengua como base de una educación con significado para los educandos.

Son importante los cambios que se dan con esta ley pues propugna una mayor cobertura de las demandas educativas de muchas regiones de toda Bolivia y en especial para la Amazonia. Las posibilidades que abre esta ley para esta región, que tiene la mayor diversidad poblacional y lingüística, son las de introducir en la educación formal contenidos específicos acordes a las nececidades locales y regionales.

5.3 Modelo

Antes de 1994 el sistema educativo boliviano se acogía al modelo europeo-francés de George Rouma, caracterizado por su rigidez en la educación, la educación seccionada para hombres y mujeres, la educación de aprendizaje memorístico, la enseñanza centrada en el protagonismo del maestro, la impartición de un curriculum único no diferenciado para las urbes como para los centros rurales.

En contraposición al modelo europeo de principios de siglo y recogiendo algunos pensamientos y sentimientos de la Normal de Warisata, experiencia educativa de relevancia, es que se pone en marcha, mediante la Ley de la Reforma Educativa, un nuevo modelo de educación en Bolivia.

El nuevo modelo definido como "constructivista", establece que la educación parte de la realidad del niño, de su cultura, de la satisfacción de sus necesidades básicas y de la lengua materna, ya que de estos aspectos dependerá que el niño estructure su pensamiento y el mundo que lo rodea (MDH "Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa", 1995).

Dentro de ese contexto, uno de los conceptos de importancia que se maneja es el de "Desarrollo Integral de Funciones Básicas", refiriéndose a las propuestas educativas inscritas en los aspectos anteriormente mencionados: la cultura, la lengua materna, las necesidades de los niños y la comunidad y, sobre todo, estando dentro de un contexto lúdico de aprendizaje. La educación, esta orientada principalmente a la praxis.

Características del modelo. El modelo de enseñanza-aprendizaje tiene ciertas características, entre las cuales se enfatiza una enseñanza dinámica, motivadora, de aula abierta y tomando en cuenta que la educación debe ser fundamentalmente formativa. En referencia al educando y al docente, se establece que el niño y la niña son los protagonistas del aprendizaje, el docente el mediador, orientador y guía. Se espera tener un tipo de maestro constructivista, entendiendo a este como "el investigador, el compañero, el facilitador entre el educando y el objeto por aprender" (MDH- SNE. Separata - El Pizarrón. "Educación e Identidad Nacional", 1996:4). En referencia al tipo de evaluación, en el modelo constructivista, la evaluación ya no es memorística sino fundamentalmente formativa.

Pedagogía del modelo. Se encuentra centrada en el alumno al considerar sus necesidades y expectativas, además de considerar al niño como el referente principal de todo trabajo pedagógico. Es una pedagogía diferenciada, puesto que los educandos tienen características individuales, culturales y lingüísticas, que poseen distintas experiencias de vida y también necesidades e intereses diversos. Esta pedagogía, agrupa a los niños de acuerdo a las disposiciones comunes de aprendizaje y proporciona la autonomía relativa a los educandos para que trabajen.

Metodología de aprendizaje. La reforma educativa ha definido que su metodología es diversificada, activa, participativa y reflexiva, en la que se utilizan varios métodos y técnicas de aprendizaje que permiten al niño aprender durante el transcurso de su vida (UNSTP "Programa de Mejoramiento y Transformación de la Reforma Educativa", 1995).

La metodología de aprendizaje:

- Es participativa, en cuanto permite la contribución de los actores sociales en la tarea educativa, incorporándolos como agentes del proceso educativo.
- Es diversificada, puesto que trabaja con diferentes grupos humanos atendiendo a sus necesidades, expectativas y ritmos de aprendizaje.
- Es reflexiva, en tanto quiere formar educandos críticos a la realidad e individuos que valoren su medio circundante como fuente de conocimiento.

En ese contexto, la metodología se asume como un paso colectivo de construcción del conocimiento, es decir que cada paso no está aislado del siguiente. La construcción de contenidos dentro de esta metodología, debe ser parte de las definiciones tomadas por la sociedad sobre aquello que se desea que aprendan las generaciones futuras. El capacitador pasa de ser un mero emisor de información que conoce los pasos, a guía sistemático del proceso, entendiendo que guiar no es dirigir sino articular. Asimismo, en referencia al educando, este pasa de ser un objeto de la educación a un sujeto de la misma, es decir, que se quiere que el individuo sea creativo y reconozca y aplique conocimientos.

La metodología que propone la reforma educativa aún no esta muy clara. Se pone mucho énfasis en la participación de la sociedad para su construcción y los pasos que implican la adquisición de los conocimientos. Por esta razón, creemos que los docentes pueden tener dificultades en la aplicación de una metodología no específica.

5.4 Currícula

Antes de ingresar a la nueva modalidad curricular que se esta introduciendo en el país, en el marco de la reforma educativa, debemos recalcar que antes de 1994 la estructura curricular era rígida, es decir, los

contenidos eran los mismos tanto par la ciudad como para el campo en un programa de currículo común.

En la actualidad, la estructura curricular parte de dos programas, el primero universal y el segundo diversificado que toma en cuenta las características de cada región o localidad existente en el país.

5.4.1 Principios de la organización pedagógica

Dentro de la nueva organización pedagógica desarrollada a partir de la Ley de Reforma Educativa, la enseñanza parte de principios característicos los cuales son, entre otros, el definir que el aprendizaje es un fenómeno social, esto quiere decir que las personas no aprenden aisladas, sino en comunidad y a través de las actividades cotidianas que realizan en conjunto. En ese sentido, el aprendizaje surge como resultado de la relación social.

En otro aspecto, se establece que el aprendizaje es situado puesto que las situaciones reales sirven de base para la construcción del conocimiento. En consecuencia, el aprendizaje requiere de una situación cultural y social para que tenga significado y este contextualizado. Se considera que el aprendizaje es activo en tanto que la actividad es determinante para lograr el aprendizaje. Las personas aprenden mejor y más rápido, cuando realizan una actividad y tienen contacto con los objetos estudiados. La experiencia cotidiana es materia prima para la actividad del aprendizaje. En un aprendizaje no activo ni constructivo, la única actividad es memorizar y la única construcción repetir (MDH. SNP. "Organización Pedagógica", 1996).

Por otra parte, el aprendizaje tiene que ser cooperativo, puesto que la participación de otros y el hecho de colaborar, posibilita al educando ir aprendiendo en la medida en que participa. En el ámbito escolar, el aprendizaje cooperativo consiste en una serie de estrategias y métodos motivacionales y cognoscitivos que estimulan y facilitan el aprendizaje. El aprendizaje cooperativo, premia el esfuerzo colectivo y a su vez los esfuerzos individuales son estimulados por las respuestas de otros(MDH- SNP "Organización Pedagógica", 1996).

Esta tipología de enseñanza, de igual forma toma en cuenta que el aprendizaje es intercultural, porque los educandos crecen en un clima de apertura y tolerancia cultural y lingüística que los lleva a concebir la diversidad como necesidad y a la vez, como recurso. El aprendizaje, en ese entendido, debe orientarse hacia la creación de experiencias que permitan a los niños usar, disfrutar y valorar con sentido crítico, conocer y desarrollar su propia lengua y culturas y al mismo tiempo, reconocer aceptar y valorar la existencia de otras.

Por último, también se ha considerado que el modelo de aprendizaje es construcción de conocimientos, situación que implica que el aprendizaje es producto de la experiencia de la persona y la información nueva que adquiere.

Es evidente un cambio de óptica en la nueva pedagogía boliviana puesto que la enseñanza toma en cuenta, como fuente de información y conocimientos, el entorno del educando. Se pretende, en líneas generales, brindar un aprendizaje práctico, de interacción sociedad-educando que desemboque en una incorporación de contenidos pertinentes y relacionados con la realidad del educando.

5.4.2 Objetivos de la educación primaria (D.R. Nº 23950)

La nueva organización pedagógica de la educación boliviana ha establecido que la misma tiene ciertos fines u objetivos a ser alcanzados dentro de cada uno de los ciclos de enseñanza-aprendizaje. Para el caso de nuestro interés, la educación primaria se ha determinado para proporcionar una formación integral del educando, que lo prepare para niveles superiores de aprendizaje, para aprender y continuar aprendiendo por cuenta propia y también para ingresar de manera competitiva al mundo del trabajo.

Entre otros fines, también se pretende reforzar el desarrollo psicoafectivo, psicomotor, sensorial, cognoscitivo, comunicativo, artístico expresivo, físico y ético del niño, además de incentivarlo a la creatividad, el cultivo y desarrollo del lenguaje oral y escrito. Así mismo, se ha establecido como importante fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando a los educandos cuya lengua materna es el castellano, el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma, garantizando el derecho de los educandos hablantes de una lengua nacional originaria al conocimiento, uso y disfrute de su propia idioma, y asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano.

Enfatizando en los logros que se busca en el estudiante, la educación primaria quiere desarrollar en el niño la actitud y el pensamiento científicos, la práctica investigativa y un permanente espíritu crítico y reflexivo que permitan la construcción permanente del conocimiento. Además, se quiere fomentar la autoestima, la identidad y seguridad personal, el sentimiento de autonomía, el trabajo y la convivencia grupal, la solidaridad, la cooperación y la ayuda mutua, el sentido de justicia, paz y democracia.

Finalmente, la organización curricular pretende propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional, así como de la naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingue del país; incorporar el trabajo como metodología pedagógica en tanto puente y síntesis entre teoría y práctica, y dinamizar y enriquecer el proceso educativo desde una propuesta pedagógico-social que se organiza en torno al acercamiento y la articulación entre escuela, familia y comunidad para mejorar la calidad de vida de los niños.

5.4.3 Diseño curricular

El diseño curricular de la reforma destaca tres elementos como esenciales en la organización curricular. Estos son las necesidades básicas de aprendizaje, el curriculum intercultural y bilingüe, y el carácter transversal de las competencias (MDH-SNE "Organización Pedagógica", 1996).

Las necesidades básicas de aprendizaje. Las necesidades básicas de aprendizaje, son el punto de partida del curriculum y "comprenden tanto los instrumentos fundamentales de aprendizaje (la lectura, la escritura, la aritmética y otros) como el contenido básico de aprendizaje (conocimientos, capacidades, competencias, valores, actitudes, habilidades y destrezas básicas) que habilitan a la persona a enfrentar a su realidad, poder desarrollar plenamente sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo" (Jomtien, 1990:63).

Según la nueva organización pedagógica el curriculum debe ser concebido como la expresión que cada uno de los distintos grupos culturales y sociales que componen nuestra sociedad, requieren saber. Dentro de este contexto, podemos destacar que el curriculum establece que para los niveles preescolar, primario y secundario éste se encuentra compuesto por:

- Un currículo básico denominado "tronco común", que contiene competencias mínimas necesarias y por lo mismo obligatorias para todo el país.

- Un currículo complementario o diversificado de dimensión regional y local para atender a las necesidades de las comunidades. Estas ramas complementarias, se estructuran a partir de diagnósticos locales en los niveles departamentales, distritales y locales. Se dirigen a la adquisición de competencias y contenidos complementarios relacionados con la especificidad.

Como advertimos, la nueva estructura pedagógica posibilita la apertura de un currículo diversificado que pueda tomar en cuenta las necesidades locales y regionales. Esto, sin duda alguna, abre nuevas posibilidades para las regiones amazónicas en vistas a introducir en la educación las necesidades y expectativas. En este sentido, las regiones amazónicas tienen la oportunidad de demandar y participar en la formación de una nueva realidad educativa que les favorezca y resuelva situaciones desfavorables al desenvolvimiento de la educación.

La interculturalidad y el bilingüismo. La interculturalidad es otro elemento central en la nueva organización curricular que propone replantear las relaciones educativas, creando condiciones para que en la práctica pedagógica, tengan cabida la cultura y la lengua de los pueblos originarios. El objetivo, es el de poner en funcionamiento una pedagogía que valore y legitime los conocimientos y saberes de cada una de las realidades étnicas y culturales.

Así mismo y poniendo énfasis en el bilingüismo, el curriculum nacional establece que éste es bilingüe para todo el sistema educativo comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema. La educación bilingüe, dentro de ese contexto, debe ser entendida bajo dos formas de aplicación:

- El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua materna originaria del educando y el desarrollo y consolidación de las competencias lingüísticas en lengua propia, tanto a nivel oral como escrito.

- El aprendizaje oral del castellano con metodología de segunda lengua desde el comienzo del primer ciclo, así como el paso a la lectura y escritura en este idioma, desde

el momento en que los educandos hayan consolidado sus competencias de lectura y escritura en su lengua materna.

El carácter de formación del currículo. Este aspecto se refiere a que el curriculum contempla competencias de carácter transversal. Las competencias transversales, dentro de esa línea, deben ser entendidas como "aquellos conocimientos, valores y actitudes que se requiere para el desarrollo y práctica de comportamientos que permitan comprender y actuar en el medio social y natural" (MDH- SNE "Planes y Programas de la Ley de Reforma Educativa", 1996: 6).

Las competencias transversales, según la organización curricular, deben "estar siempre presentes en la práctica pedagógica, no sólo en actividades para los alumnos sino también para los docentes. Esto implica su inclusión y presencia en todas las áreas del conocimiento que el currículo establece" (MDH SNE "Organización Pedagógica", 1996:9).

Dentro de esta misma línea, se ha definido como competencias transversales a la interculturalidad, la equidad de género, la educación para la democracia, el desarrollo sostenible, la educación para la salud y la educación sexual. Para una mejor comprensión, las pasamos a explicar detalladamente a cada una de las mencionadas.

- Interculturalidad, implica la formación de individuos con capacidad de autoafirmarse en lo propio y de comprender y tolerar, en su relación con otros, las diferencias en el vivir y en el actuar.

- Equidad de género, se refiere a construir en los educandos relaciones fundadas en el respeto, solidaridad y equidad, valorando los roles de la mujer y el varón en los diferentes ámbitos de la vida familiar, laborar y comunal, haciendo énfasis en el pleno desarrollo de sus potencialidades y ofreciendo iguales oportunidades a ambos.

- Educación para la democracia busca generar, en el educando, compromisos como los de construir una sociedad democrática, a partir del ejercicio pleno de sus derechos y el reconocimiento de sus obligaciones.

- La educación para el desarrollo sostenible, pretende establecer competencias que permitan al alumno involucrarse en prácticas productivas que armonicen la utilidad actual del recurso con su demanda a largo plazo y convertirse en un agente activo y participativo en la conservación de sus ecosistemas y de la equidad intergeneracional.

- Educación para la salud, toma como base fundamental la construcción de concepciones y hábitos de vida saludables en los niños promoviendo la salud como práctica, derecho y producto social, el fomento del autociudado y la necesidad de la participación en la promoción en la salud comunitaria.

- Educación sexual: está orientada hacia la comprensión de la sexualidad como un aspecto fundamental de identidad personal, haciendo énfasis en la reflexión de los roles sexuales, comportamientos, valoraciones, actitudes y practicas requeridas para la vivencia de una sexualidad responsable y apoyada en la madurez de la afectividad favoreciendo así las relaciones de respeto y armonía entre el hombre y la mujer.

Las competencias transversales deben aplicarse en todas las áreas de enseñanza tales como: lenguaje, matemáticas, ciencias de la vida y otras. Así por ejemplo, si el docente pretende impartir conocimientos sobre matemáticas deberá tomar una o varias de las competencias transversales como enfoque para desarrollar cierto tema del área de estudio seleccionada.

Areas de conocimiento del currículo para educación primaria. Según el Decreto Reglamentario No. 23950, el nuevo currículo para la educación primaria agrupa contenidos curriculares dispersos a través de las siguientes áreas de conocimiento:

- Lenguaje y comunicación: comprende el desarrollo de la lengua materna del educando, tanto a nivel oral como escrito; considera las dimensiones de la comunicación intrapersonal e interpersonal, la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión oral, escrita, la comunicación visual, simbólica y gráfica, el enriquecimiento del léxico y la reflexión sobre la lengua. Forma a los educandos como lectores y como productores de textos. Para los educados hablantes de las lenguas originarias, sean monolingües o bilingües, el

área de lenguaje y comunicación comprende dos líneas de acción educativa: lengua materna y castellano como segunda lengua. Para los niños monolingües hablantes de castellano debería comprender el aprendizaje de una lengua nacional originaria.

- Matemática: el enfoque tomado es que la matemática ayude al educando a conocer, descifrar e interpretar su entorno sociocultural, y le facilite la asimilación de otros aprendizajes y su aplicación a situaciones diversas en su vida cotidiana. Se desarrolla la abstracción por medio de diversas formas de razonamiento y de la capacidad de comprender diversos modos de procesar información matemática y de utilizar la matemática para reconoce, plantear y resolver problemas.

- Ciencias de la vida: comprende el desarrollo de competencias relacionadas con la comprensión de procesos, la apropiación y manejo de métodos y procedimientos de las ciencias sociales, las ciencias naturales y la ecología para lograr una mejor lectura de la realidad sociocultural y del medio ambiente.

- Tecnología y conocimiento práctico: en esta área se deben "satisfacer aquellas necesidades del aprendizaje ligadas directamente al conocimiento tecnológico, al mejoramiento y al desarrollo de tecnologías apropiadas, formando individuos capaces de actuar con flexibilidad y creatividad, utilizando como una fuente de referencia las practicas y conocimientos acumulados por la tradición cultural del país" (MDH - SNE "Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa", 1995:79).

- Expresión y creatividad: este espacio "es el que estimula, promueve y desarrolla todas las potencialidades del niño para crear y expresar algo a través de su cuerpo e intelecto, reflejándolo en creaciones o transformaciones de algo material o verbal. La escuela trabaja en las capacidades corporales y mentales, la sensibilidad, la imaginación, la fantasía, el sentido estético, la exploración lúdica, la motricidad, la afectividad, etc." (MDH SNE "Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa", 1995:87).

En el siguiente cuadro se muestra la relación áreas del conocimiento y las asignaturas:

CUADROS SOBRE AREAS DEL CONOCIMIENTO Y ASIGNATURAS EN PRIMARIA

NIVEL PRIMARIO	AREAS DE CONOCIMIENTO	ASIGNATURAS
De primero a quinto	Lenguaje y Comunicación	Lectura
		Escritura
		Gramática
	Matemátic	Matemática
	Ciencias de la Vida	Ciencias Naturales
		Ciencias Sociales
		Educación para la Salud
	Religión y Moral	Religión y Moral
	Expresión y creatividad	Educación Musical
		Actividades Manuales Artesanías
		Educación Física e Higiene
	Tecnología y Conocimiento práctico	Educación Agropecuaria
		Educación para el Hogar

NIVEL PRIMARIO	AREAS DE CONOCIMIENTO	ASIGNATURAS
De sexto a octavo	Lenguaje	Lenguaje
	Matemática	Matemática
	Ciencias de la Vida	Ciencias Naturales
		Ciencias Sociales
		Educación para la Salud
	Religión y Moral	Religión y Moral
	Lenguas extranjeras	Francés
		Inglés
		Lengua Originaria (Quechua, Aymará, Guaraní).
	Expresión y Creatividad	Educación Musical
		Artes Plásticas
		Educación Física e Higiene
		Artesanías
	Tecnología y conocimiento	Educación Agropecuaria
		Educación para el Hogar
		Técnica vocacional

Fuente: MDH SNE "Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa"; 1995. Elaboración Propia

5.5 Características de la docencia

En este acápite, se mencionan algunos aspectos referidos a las características de la docencia, incluyendo el papel del educador, los asesores pedagógicos, la organización del aula, los materiales educativos y la evaluación del aprendizaje.

5.5.1 Docentes

En la antigua óptica pedagógica la enseñanza estaba centrada en el protagonismo del maestro que, en general, por su formación y orientación, arrastraba deficiencias del sistema regular. A esto, se puede añadir la falta de instancias para la formación y actualización permanente, capaces de promover prácticas educativas nuevas y acordes a la pluralidad cultural del país.

Por lo observado en los datos estadísticos, los docentes que se desempeñan en las escuelas de la Amazonia carecen de calificación profesional, son docentes multigrado (docentes que enseñan a varios ciclos), y paralelamente, no hablan idiomas originarios propios de la Amazonia boliviana. En líneas generales, la oferta de docentes es baja y aún no cuenta con las características necesarias para responder a las necesidades de la región tales como nuevas metodologías, el carácter plurilingüe de la población y otros aspectos más.

Para subsanar las deficiencias existentes, el actual sistema educativo establece mejorar la calidad y competitividad de los docentes y orientarles hacia un nuevo rol. Para tal efecto, primeramente, se estipula que los egresados de los institutos normales Superiores tienen título de técnico superior, y que los maestros egresados de las normales que deseen obtener su grado académico pueden ingresar a las universidades logrando el reconocimiento de dos o tres años de estudios (D.S. N°23968).

A esto se añade que, los estudiantes universitarios de las carreras de pedagógica y otras, pueden ejercer la docencia y que los maestros con título en provisión nacional, los profesionales universitarios y los técnicos superiores tiene derecho a ingresar en el servicio docente, previo examen de competencia. Finalmente, se puntualiza que sólo los maestros con titulo en provisión nacional o profesionales universitarios de probada capacidad ocuparán los cargos de directores generales, directores departamentales y directores distritales y subdistritales de educación.

El rol del educador. La Reforma Educativa plantea que el educador debe motivar e impulsar la dinámica del aprendizaje, desencadenar y canalizar la energía de los alumnos, acompañar al alumno en la realización de sus tareas, dialogar y crear espacios de comunicación. De acuerdo a los principios de aprendizaje mencionados, los rasgos esenciales del docente son (MDH SNE "Organización Pedagógica", 1996):

- El maestro es mediador, es un puente entre el niño y el aprendizaje. El profesor debe ayudar al alumno a resolver un problema que darle a memorizar una relega o una respuesta ya hecha.
- El maestro es iniciador, impulsa de actividades a partir de las cuales los niños desarrollan su aprendizaje. Las actividades, deben ambientar el trabajo de los alumnos para promover proyectos, iniciativas, etc.
- Maestro organizador, porque articula, ordena, coordina y armoniza el trabajo de los niños. El profesor, organiza equipos de trabajo, orienta sus actividades.
- Maestro investigador, en la medida en que necesita percibir la evolución del aprendizaje de los educandos. En ese marco, el maestro observa, percibe, advierte, busca y recoge información y reflexiona.
- Maestro comunicador, entendiendo a esta característica como aquel que da confianza y tranquilidad a sus alumnos, creando la relación de convivencia y bienestar necesaria para el aprendizaje.
- Maestro comunicador intercultural, democrático y sensible, referido al docente que tiene el compromiso de brindar a los alumnos de diferentes culturas y regiones condiciones de formación y crecimiento.

Asesores pedagógicos. En el actual sistema educativo los docentes cuentan con orientación y formación por parte de los denominados asesores pedagógicos. Estos son docentes seleccionados bajo examen de competencia y capacitados en referencia a la aplicación de los temas principales de la reforma educativa. Forman parte de una red de apoyo al maestro ya que son un tipo de soporte que se da en la misma aula y escuela de cada maestro. Sus funciones, entre muchas, son las siguientes(SNE R.S. N°117):

- Capacitar de manera permanente a los maestros y directores para el desarrollo y

conducción de los procesos educativos en base a los postulados de la reforma educativa.

- Asesorar a los profesores directores distritales, de núcleo y de establecimientos educativos en el desarrollo y construcción de una práctica pedagógica.
- Propiciar el acercamiento entre la escuela y la comunidad, asegurando los lazos de unión entre los diferentes núcleos para la construcción de las redes de apoyo.
- Impulsar la participación comunal en la conformación de las Juntas Escolares y de Núcleo.
- Promover la investigación, evaluación y sistematización de procesos educativos para la diversificación del currículo y mejor capacitación permanente.

Para concluir debemos puntualizar que cada asesor pedagógico tiene como responsabilidad dos núcleos. Nos referimos por núcleos a las unidades centrales con mayor infraestructura y con mayores recursos pedagógicos que tienen bajo su tuición unidades educativas seccionales.

Como hemos observado, y para subsanar las deficiencias de formación con que cuentan gran cantidad de docentes, se brindan asesores pedagógicos que, de alguna manera, orientan a los docentes para un mejor desempeño didáctico. Este punto incluido dentro de la nueva organización educativa puede ayudar a subsanar, en parte, las debilidades que se han observado en la Amazonia boliviana. Sin embargo, y por los datos estadísticos obtenidos sobre las escuelas, que forman parte del programa de transformación de la reforma educativa, los centros educativos beneficiarios con asesores pedagógicos son muy pocos en comparación con todo el universo de unidades educativas existentes en la región.

5.5.2 El aula, contexto de aprendizaje

El aula es el escenario físico en que la acción educativa logra su concreción. Por razón de calidad y orientación de dicha acción está decididamente condicionada por el ambiente físico, que refleja, en su complejidad, un aspecto no solo cuantitativo sino fundamentalmente cualitativo.

En la región amazónica boliviana se observan serias deficiencias de infraestructura. La generalidad de los centros de enseñanza son muy precarios. Las instalaciones, principalmente rurales, son provisorias, incomodas, deficientes en su conservación e inadecuados a las características medioambientales de la región.

El aula, desde la nueva óptica de la reforma educativa, es un ámbito de actividad abierto, múltiple y participativo. Abierto porque se realizan actividades tanto fuera como dentro del aula, se utilizan diferentes medios y materiales. Múltiple porque el docente trabaja con grupos según disposiciones de aprendizaje. Participativo, porque se trabaja con equipos, se colabora y se dialoga. El aula, bajo esos parámetros, es el espacio de circulación permanente de formación, de convivencia, colaboración y generación de conocimiento (MDHSNE "La Propuesta Pedagógica de la Reforma Educativa", 1995).

Nueva organización del aula. La nueva pedagogía de enseñanza dentro de lo que constituye el aula, se asienta en la articulación de los siguientes elementos (MDH SNE "Organización Pedagógica, 1996): los grupos de nivel, los módulos de aprendizaje, los rincones de aprendizaje, la biblioteca de aula, los proyectos, la participación de los alumnos, la participación de la comunidad.

- Grupos de nivel. En cada uno de los ciclos de educación de primaria o secundaria, los educandos trabajan en grupos de nivel organizados según sus disposiciones de aprendizaje. Los grupos de nivel son compuestos por niños que tienen capacidades, competencias y necesidades educativas similares y que pueden trabajar juntos en el desarrollo de sus actividades de aprendizaje. Así, el aula también se encuentra ordenada en grupos de cuatro o seis alumnos que trabajan en torno a sus mesas o al reordenamiento de sus pupitres.

- Módulos de aprendizaje. Los grupos de nivel desarrollan sus actividades con la guía y ayuda de módulos de aprendizaje. Los módulos de aprendizaje son secuencias de actividades que orientan el aprendizaje de los niños y el trabajo de apoyo pedagógico que debe brindar el maestro.

- Rincones de aprendizaje. Este término se refiere a los espacios abiertos donde los niños pueden encontrar materiales de cada una de

las áreas curriculares. Hay rincones de matemáticas, de ciencias de la vida, de lenguaje, de la comunidad, de trabajo creativo, de deportes u otros que se consideren necesarios. Los rincones de aprendizaje ofrecen a la familia, la comunidad y las juntas escolares la oportunidad de participar en la educación a través de la construcción de estos rincones.

- Biblioteca del aula. Es un rincón específico de aprendizaje cuya finalidad es la de es estimular el acercamiento de los niños a la lengua escrita. Los libros disponibles deben ser tanto en su lengua materna como en castellano.

- Proyectos. Los proyectos parten de un enfoque pedagógico referido a la actividad. En ese ámbito, la enseñanza se centra en el desarrollo de planes de aprendizaje, realización de determinados trabajos, de investigaciones o de acciones en beneficio de la comunidad.

- Participación de los alumnos. Es de suma importancia. La reforma educativa propone que los niños participen activamente en el proceso del aprendizaje y realicen actividades organizadas por ellos mismos. Los alumnos, deben aprender a expresar sus puntos de vista, analizar y evaluar, a decidir y asumir sus responsabilidades.

- Participación de la Sociedad. Con la nueva concepción de aula, la participación de la sociedad es fundamental puesto que la transformación educativa es una realidad en la medida en que se lleva adelante la inclusión de los actores sociales. Su orientación y control y participación son de gran valor en el ámbito educativo.

La reforma educativa, en la nueva organización pedagógica, da particular atención a la construcción de las aulas principalmente de aquellas que se encuentran en el programa de transformación. Por eso se otorgan fondos de contrapartida tanto de municipios como del Fondo de Inversión Social (FIS), que es la entidad encargada de gestionar la construcción de la infraestructura y de la dotación de mobiliario, basándose en las normas de la Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos (UNSDT).

Asimismo, "las nuevas edificaciones son concebidas de dos formas: octogonales o rectangulares que responden a una visión integral de la armonía que debe existir entre el ser humano y la naturaleza" (UNSTP "Edificaciones Escolares en la Reforma Educativa", 1995:5). Al interior de éstas el mobiliario contiene mesas de trabajo y estantes de libros. El trabajo de los niños, desde esta óptica, se ve favorecido puesto que la educación puede ser llevada a cabo en un ambiente físico amplio, con mayor luz, cálido y afectivo. Esto necesariamente implica, que los niños puedan trabar, buscar material en los rincones, desplazarse sin dificultad, etc. Sin embargo, esta situación no determina que las antiguas edificaciones sean destruidas sino más bien, adaptadas a la nueva redistribución de los espacio, cambiando la disposición de los pupitres, organizando los grupos de trabajo y los lugares de los rincones de aprendizaje.

5.5.3 Materiales educativos

En gran medida, la eficiencia de la labor educativa, depende de los materiales que se empleen. Sin una suficiente cantidad y variedad apropiada a los objetivos de enseñanza y un conocimiento cabal de su uso no se puede tener éxito en ninguna propuesta educativa.

Hasta hace unos años, los materiales con los que trabajaban los maestros en la región amazónica eran escasos y solo en lengua castellana. Así mismo, se ha reconocido que éstos materiales eran producidos con patrones estandarizados a moldes de consumo masivo no propios a todas las expresiones culturales y lingüísticas del país.

Los materiales con los que se cuenta, actualmente, para uso de los educandos son los módulos, principal instrumento de trabajo de los niños en el nivel primario. Así, el maestro no tiene que dictar sino enseñar a utilizar e interpretar las instrucciones y la información de los módulos. Los módulos correspondientes muestran secuencias de actividades, información necesaria sobre actividades, indicaciones o consignas para que los alumnos realicen su trabajo y experimenten con diferentes materiales del aula.

En la nueva característica educativa, cada aula debe recibir entre 50 a 60 libros en idioma castellano,

originario local o en versión bilingüe. Los libros a difundirse tocan las temáticas de cuentos y tradiciones, mitos y leyendas, de autores contemporáneos para desarrollar la imaginación y la fantasía, cuentos clásicos de literatura universal, libros de manualidades para fomentar el trabajo manual y creativo, libros de poesía, canciones y teatro, novelas y de información en general.

Así mismo, el rincón donde esta organizado el material didáctico debe ser mantenido por los maestros y alumnos. Los padres de familia, deben colaborar mediante la junta escolar solicitando donaciones a las Alcaldías, ONGs y organismos internacionales.

En referencia a los materiales para el docente, se han desarrollado, por parte del gobierno, guías didácticas con diferentes temáticas y un manual autoinstructivo para apoyar la apropiación de la lectura y escritura en el idioma originario de la localidad en la cual labore. Las guías didácticas repartidas por el gobierno, en español, quechua, aymará y guaraní corresponden a las materias de matemática, lenguaje y participación popular. Estos materiales, dan sugerencias sobre como mejorar la lectura y escritura, el razonamiento matemático y la participación de los diferentes sujetos que están involucrados en la vida de la escuela.

La mayor cantidad de materiales escritos para la Amazonia boliviana, antes de la reforma educativa, se han dado en casi 19 lenguas con fines adoctrinantes. Las organizaciones religiosas como Nuevas Tribus, emprendieron sus labores educativas de lecto-escritura con pueblos indígenas como los chácobos, tacanas, esse ejja, cavineña, araona, baures y otros. Trabajaron en la capacitación de 54 profesores indígenas bilingües para que estos se educaran, en los primeros años, en su lengua materna y paulatinamente en castellano.

En la actualidad, la mayoría de los materiales educativos para la región amazónica, por parte del gobierno, se encuentran en proceso de elaboración, por lo que los materiales disponibles que se distribuyen están en español y en lengua originaria Guaraní.

Cabe destacar que la producción de materiales para la Amazonia se enfrenta a la dificultad de los idiomas originarios, puesto que la difusión de la lengua ha sido, prioritariamente, oral y no escrita. Por esta razón, el gobierno se encuentra en una fase previa a la elaboración de textos educativos que es la de la recopilación de los alfabetos pertinentes que posibiliten la producción de material didáctico.

Por otra parte, aún son notorias las deficiencias del sistema educativo en cuanto a cobertura sobre los materiales que demanda la población escolar en la Amazonia, la lenta y muchas veces inexistente distribución de éstos y el notorio centralismo en pocas unidades educativas de recursos pedagógicos.

5.5.4 Evaluación de los aprendizajes

La evaluación tradicional consistía en cuantificar la información que los alumnos habían incorporado, someter a los alumnos a cuestionarios elaborados a partir de las lecciones impartidas, se medía, fundamentalmente, la proporción de contenidos que podían reproducir los educandos.

La Ley de reforma educativa, con el propósito de modificar el tipo de evaluaciones que se practicaban antes de 1994 crea dos entidades encargadas de medir la calidad educativa. La primera entidad es el Subsistema Nacional de Medición de la Calidad Educativa Preescolar, Primaria y Secundaria (SIMECAL) y, la segunda, el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de Calidad Educativa (CONAMED).

El SIMECAL es la entidad que proporciona información en forma periódica, confiable y valida, acerca de los niveles alcanzados por los educandos respecto a la adquisición y desarrollo de las competencias. Paralelamente está encargada de preparar las pruebas de acreditación para maestros y directores que antiguamente no existían.

EL CONAMED, por su parte, es el organismo gubernamental que certifica la calidad de la educación y la acreditación de los programas en las instituciones públicas y privadas, de cualquier nivel. La acreditación es un proceso sistemático por el cual se evalúa la gestión institucional o programática de una institución educativa, contrastándola con parámetros mínimos de calidad establecidos previamente. El contenido y el alcance, es decir, los criterios, elementos, factores e indicadores son establecidos por el CONAMED en consulta con las instituciones a ser acreditadas.

Contando con estas dos instancias, la reforma educativa establece que las evaluaciones parten de la

observación sobre el educando para determinan cuánta y qué ayuda es necesaria para que se vayan alcanzando logros de aprendizaje mayores. Se evalúa las capacidades, necesidades, intereses y contexto sociocultural del alumno; los procesos de aprendizaje, el logro de objetivos, el avance del alumno, la organización y funcionamiento del que hacer educativo dentro del aula.

Asimismo, la evaluación se concretiza y expresa mediante criterios relacionados con el desarrollo de cada competencia, dando cuenta del proceso social de la adquisición de un determinado saber y el grado de desempeño en cada área del conocimiento.

Los tipos de evaluación que se realizan por medio de actividades son la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa (MDH SNE "Reglamento de Evaluación Escolar", 1996).

- La evaluación diagnóstica se realiza para conocer las características socioeconómicas culturales y lingüísticas del alumno; para detectar los conocimientos y capacidades que tiene y no tiene el alumno, y para conocer las necesidades, intereses y actitudes del educando.

- La evaluación formativa se realiza para detectar lo logros, obstáculos y dificultades del alumno en el proceso de aprendizaje y para revisar permanentemente los factores que intervienen en este e introducir los correctivos y apoyo necesarios.

- La evaluación sumativa se realiza para determinar si se han alcanzado o no los parámetros del aprendizaje y para asignar las calificaciones, definir la promoción y certificar los aprendizajes.

5.6 Estructura vigente

El propósito de este punto es el mostrar la nueva estructura educativa vigente en el país (ver Anexo 3). Sistema Educativo Nacional se organiza en cuatro estructuras (Capitulo II, Ley de Reforma Educativa): de Participación Popular, de Organización Curricular, de Administración Curricular y de Servicios Técnico Pedagógicos y Administrativos.

5.6.1 Estructura de participación popular

Antes de implantarse la reforma educativa, la participación de la sociedad en la labor educativa se encontraba restringida a organizaciones tales como el Consejo de Padres de Familia y los Gobiernos Estudiantiles. En contraposición a esa antigua estructura la actual amplía la base de participación social hacia la familia y la comunidad. Ahora éstas son legitimadas por el estado y tienen tanto derechos como obligaciones específicas. La estructura de participación popular, en este sentido, determina niveles de organización de la comunidad para su participación en la educación. Estas organizaciones son las juntas, los consejos y el Congreso Nacional de Educación.

Las Juntas. Esta instancia conformada por las Organizaciones Territoriales de Base representan a la sociedad civil con directa participación de los interesados y toman decisiones teniendo en cuenta las resoluciones de los organismos de participación popular en los niveles escolar, de núcleo y distrital en lo referente a la premiación, ratificación o remoción de maestros (D.R. 23949 Art. 60). En otras palabras, las juntas están facultadas para evaluar el desempeño del docente, situación que no incide en el escalafón de los maestros.

- Las Juntas Escolares, son órganos de participación popular correspondientes a la Unidad Educativa. Estas se encuentran conformadas por miembros de las OTBs correspondientes y padres de alumnos de la Unidad Educativa.

- Las Juntas de Núcleo, son también órganos de participación popular constituidos por los representantes de las Juntas Escolares.

- Las Juntas distritales y subdistritales, en su campo de jurisdicción, tienen la función de evaluar el desempeño de los docentes elegidos, supervisar y evaluar las actividades de los asesores pedagógicos.

Consejos de educación. Esta instancia es la encargada de asesorar a las autoridades educativas en la formulación de políticas educativas para su ámbito de acción y velar por el cumplimiento de las normas básicas establecidas para el funcionamiento del Sistema Educativo. Los Consejos son:

- Los Consejos Departamentales de Educación, instancias de participación popular que representan a la sociedad civil, conformada por un representante de cada Junta Distrital, un representante de la Organización Sindical de Maestros del Departamento, uno de las universidades públicas, otro de las universidades privadas del departamento y un representante de las organizaciones estudiantiles de los niveles secundario y superior.

- Los Consejos de Pueblos Originarios, son instancias organizados en consejos aymará, quechua, guaraní, amazónico multiétnico y otros.

- El Consejo Nacional de Educación, es un órgano de carácter consultivo y de asesoramiento permanente de la Secretaria Nacional de Educación (D.R. Nº 23949 Art. 32). Sin embargo, esta instancia tiene pocas posibilidades operativas por la cantidad de miembros que en total son 32.

El Congreso Nacional de Educación, es la más alta instancia de participación popular, compuesto por todos los sectores de la sociedad. Tienen una importante función para la conducción y orientación de la educación.

5.6.2 La estructura de formación curricular

La estructura de la organización curricular comprende áreas, niveles, ciclos y modalidades. Se divide en dos: la estructura de la educación formal y la estructura de la educación alternativa.

La estructura de la educación formal. Antes de 1994 se caracterizó por contar con 11 a 14 asignaturas o materias de aprendizaje, tener tres ciclos de enseñanza el básico, el intermedio y el medio y promocionar a los educandos al nivel inmediato superior de acuerdo a la reproducción de contenidos que se impartían.

A diferencia del antiguo sistema, la actual educación formal se divide en niveles de estudio, ciclos de aprendizaje y áreas temáticas de estudio. Los niveles son tres: el preescolar, el primario y el secundario.

El nivel preescolar. El Sistema Educativo Nacional tiene el deber de promover la estimulación psicoafectiva-sensorial precoz, el cuidado nutricional y de salud en la vida familiar para lo cual el Estado ofrece un curso de formación preescolar de por lo menos un año de duración, con el objetivo de preparar a los educandos para la educación primaria.

En el nivel primario los educandos son partícipes de ciclos de aprendizaje que comprenden período de ocho años. De hecho, los documentos de la reforma educativa señalan que este nivel se divide en tres ciclos de aprendizajes:

- El ciclo de aprendizajes básicos, donde el educando desarrollará habilidades básicas en lectura comprensiva y reflexiva, la expresión verbal y escrita, y el razonamiento matemático elemental.

- El ciclo de aprendizajes esenciales, donde el educando tratará objetivos relacionados con el cultivo de las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales, el desarrollo del lenguaje, de la matemática y las artes.

- El ciclo de aprendizaje de conocimientos científicos tecnológicos, donde el educando profundizará en las habilidades y técnicas elementales en función de las necesidades básicas de la vida, en el entorno natural y social.

En los tres ciclos se asumen los códigos simbólicos propios de la cultura originaria de los educandos. Al concluir los objetivos de este nivel, el educando recibirá un certificado de egreso que le permitirá acceder al mercado laboral (LRE Art. 11º. Párrafo 7).

El nivel secundario, que tiene una duración de cuatro años, incluye dos ciclos de aprendizaje:

- El ciclo de aprendizaje tecnológico, destinado a lograr en el educando habilidades y conocimientos de acuerdo a las necesidades departamentales y locales de desarrollo. A la culminación de este ciclo, el educando recibe el diploma de técnico básico que le permite un acceso rápido y en condiciones más favorables al mercado de trabajo, como también le posibilita continuar estudiando.

- El ciclo de aprendizaje diferenciado, se encuentra organizado bajo dos modalidades. La primera opción, dirigida a estudios técnicos

medios, donde el educando se gradúa con el diploma de bachiller técnico, y la segunda opción, dirigida estudios de aprendizaje científico-humanístico, destinada a completar la formación humanística y artística necesaria para seguir las carreras universitarias de la misma naturaleza. Al finalizar este ciclo, el educando accederá al diploma de bachiller en humanidades, otorgado por el director distrital de educación.

En el siguiente cuadro observamos la relación existente en la educación formal entre niveles de aprendizaje, ciclos de educación y períodos de tiempo que comprenden los mencionados:

CUADRO NIVELES DE EDUCACIÓN, CICLOS DE APRENDIZAJE Y PERÍODOS DE TIEMPO

NIVELES DE EDUCACIÓN	CICLOS DE EDUCACIÓN	AÑOS
Educación Preescolar	Primeros aprendizajes	
	Preparación escolar	
Educación Primaria	Aprendizajes básicos	3 años
	Aprendizajes esenciales	3 años
	Aprendizajes aplicados	2 años
Educación Secundaria	Aprendizajes tecnológicos	2 años
	Aprendizajes diferenciados	2 años

Fuente: MDH. SNE. "Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa", 1995. Elaboración Propia.

Cabe señalar que tanto en la educación primaria como en la secundaria, no se considera la pérdida de año sino el avance del alumno de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje, hasta el logro de los objetivos establecidos en de cada nivel de educación.

La estructura de la educación alternativa. Esta estructura comprende la educación de adultos, la educación permanente y la educación especial:

- La educación de adultos se encuentra dirigida a organizar aspectos relativos a la alfabetización y otras áreas de enseñanza establecidos en los núcleos escolares.
- La educación permanente comprende la educación comunitaria, la educación abierta y los servicios de apoyo comunitarios en diversas acciones educativas.
- La educación especial es la que debe satisfacer las necesidades educativas de los niños, adolescentes o adultos que requieran atención especializada. El manejo profesional de ésta se encuentra a cargo de docentes especializados.

Modalidades de educación formal y alternativa. En referencia a este aspecto, la educación formal y alternativa se organiza en cuatro grupos de modalidades, modalidades de aprendizaje, modalidades de lengua, modalidad de docencia y modalidades de atención.

- Modalidades de aprendizaje que son la regular, destinada a los educandos sin dificultades de aprendizaje, y la espacial, que dirigida a los educandos con problemas de aprendizaje.
- Modalidades de lengua que son la monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria, y la bilingüe en la lengua nacional originaria como primera lengua y en castellano como segunda lengua.
- Modalidades de docencia: la unidocente, con un solo docente guía y la pluridocente, con el apoyo de un equipo de docentes guía.
- Modalidad de atención que puede ser presencial, con asistencia regular a los cursos de aprendizaje, y a distancia, con el apoyo de medios de comunicación, a través del envío de materiales y seguimiento de monitores.

5.6.3 La estructura de la administración curricular

Antes de 1994 la estructura administrativa se centralizaba en las grandes ciudades. La organización, planificación y ejecución de todas las actividades educativas estaba a cargo del Ministerio de Educación y Cultura como representante del poder Ejecutivo.

En la actualidad, y gracias a una delegación de funciones el Estado reorganiza la estructura administrativa y otorga mayor competencia a otras instancias departamentales y regionales (ver Anexo 3). En esta reorganización, las atribuciones de carácter nacional de educación pasan a depender de

la Subsecretaria Nacional de Educación, entidad dependiente del Ministerio de Desarrollo Humano. En este marco, la estructura de administración curricular es la que determina los grados de responsabilidad en la administración de las actividades educativas y está conformada por las siguientes instancias (LRE Art. 30º):

- El Secretario Nacional de Educación, quien tiene las funciones de ejercer la tuición del Estado sobre la educación en todas sus áreas y niveles y elevar al Ministro de Desarrollo Humano las propuestas de políticas y estrategias educativas en las diferentes áreas, niveles y modalidades. Su jurisdicción y competencia alcanza a todo el territorio nacional.

- Los Subsecretarios de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, de Educación Superior, Ciencias y Técnica y de Educación Alternativa, instancia que tiene la función de proponer políticas y estrategias en base a las definiciones técnicas de las unidades respectivas y dirigir la elaboración de las normas que deben aplicar el Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa - CONAMED.

- El Director General de Educación, directores departamentales de educación, directores de núcleo, directores de Unidad Educativa, son las instancias tienen como función planificar la gestión educativa y dirigir el diseño y aplicación del currículo en el ámbito de su competencia.

- Los maestros, son los responsables de orientar y conducir los procesos de aprendizaje y evaluación de los educandos confiados a su cuidado, organizar el aula y los materiales educativos y mantener una constante relación con los padres de familia y la comunidad.

En el área de educación formal. Cuenta con seis niveles administrativos, nacional, departamental, distrital, subdistrital, de núcleos y de unidades educativas.

- El nivel nacional, tiene jurisdicción educativa en todo el territorio nacional.

- El nivel departamental, tiene jurisdicción educativa en el territorio del departamento respectivo.

- El nivel distrital, extiende su jurisdicción educativa al territorio de cada municipio, debiendo los municipios mancomunados conformar una sola jurisdicción.

- El nivel subdistrital, se organizan los municipios muy poblados o extensos e incomunicados para asegurar la atención de los centros educativos en esa jurisdicción.

- Los núcleos educativos, conforman el nivel de núcleos. Cada núcleo, constituye una red de servicios complementarios conformada por una unidad central con servicios educacionales preescolar, primaria y secundaria.

- Unidades subcentrales, con servicios de educación preescolar y primaria.

- Escuelas seccionales, ubicadas en el medio rural prestan servicios educativos en los niveles preescolar y, por lo menos, dos de los primeros ciclos de educación primaria.

En el área de educación alternativa se establece una estructura administrativa en los niveles nacional y departamental, debiendo ampliarse a los niveles distrital y subdistrital en caso necesario (LRE. Art. 20. Párrafo 2º).

- La División de Educación de Adultos es responsable de la alfabetización y de las modalidades aceleradas de educación primaria y secundaria, así como de los programas y proyectos de desarrollo.

- La División de Educación Especial es responsable de la formación de las personas con necesidades educativas especiales, con discapacidad, dificultad de aprendizaje o talento superior, integradas o no integradas, tanto en el área formal como alternativa.

- La División de Educación Permanente es responsable de la educación abierta que se imparte por los medios de comunicación escrita o audiovisual.

5.6.4 La estructura de los servicios técnico pedagógicos y administración de recursos

Esta instancia, que tiene la finalidad de atender los requerimientos del sistema estructura y organizar las unidades de apoyo administrativo y técnico pedagógico que, antes de la reforma educativa sólo era un departamento de Planificación y Diseño del Curriculum, como unidad dependiente del Ministerio de Educación y Cultura.

En la actualidad las unidades mencionadas abarcan los niveles nacional, departamental, distrital y subdistrital, tanto en el aspecto técnico pedagógico, como en el de administración del personal y de los recursos materiales y financieros. Dichas unidades, se organizan en dos divisiones:

- División de Servicios Técnico Pedagógicos, encargada de las funciones de desarrollo curricular, investigación, planificación, evaluación y otras, en coordinación funcional entre los niveles correspondientes. Son dependientes de ésta división, un cuerpo de asesores pedagógicos en cada dirección distrital y subdistrital.

- División de Administración de Recursos, que comprende dos oficinas: la de personal y la de infraestructura de bienes. Ambas, dependen de las correspondientes direcciones de educación en los niveles nacional y departamental. En los niveles distrital y subdistrital, la oficina de personal depende de la respectiva dirección de educación; en tanto que la oficina de infraestructura de bienes, depende de la municipalidad correspondiente.

5.7 Incorporación de los contenidos de educación para el desarrollo sostenible

En la innovación curricular

La educación para el desarrollo sostenible, se encuentra dentro de la organización pedagógica de la reforma educativa, vinculada al concepto de necesidades básicas de aprendizaje entendiendo por éste término, al conjunto de conocimientos y habilidades que demandan la educación de los diferentes grupos culturales y sociales y grupos de base o comunidades locales, para satisfacer las necesidades tanto del educando como de la familia y la comunidad. En otras palabras, los requerimientos de los grupos humanos exige la consideración de temas relativos a sus demandas como la producción agrícola, la fertilidad de los suelos, el comportamiento del mercado y otros en los contenidos de educación.

En consecuencia, la temática pasa a formar parte de nuevas competencias y saberes. Las denominadas ramas complementarias o diversificadas, dentro del curriculum, son el lugar donde se aplican nuevas competencias de índole local o regional en vistas a llenar los requerimientos de las comunidades, fuera de los programas de aprendizaje necesarios universalmente. Según la actual organización pedagógica, los contenidos de educación para el desarrollo sostenible han sido introducidos en el curriculum contemplando las competencias transversales; entendiendo por este término a la presencia de conocimientos, valores y actitudes que le permitan actuar al alumno en su medio social y natural.

Educación para el desarrollo sostenible, dentro de la nueva organización curricular, debe ser un enfoque siempre presente en la práctica pedagógica, a lo largo de todo el proceso educativo, desde el nivel preescolar, pasando por la primaria hasta la secundaria y en las áreas del conocimiento como el lenguaje, las ciencias de la vida y otras. El reto de la reforma es ofrecer una educación basada en la realidad local, regional, nacional, orientada a valorar y fortalecer la conservación de nuestro entorno. Esto, necesariamente implica proveer de información sobre la base de los recursos naturales con que cuenta el país, sus potencialidades de uso y la problemática asociada a éstos, así como rescatar las prácticas tradicionales.

Capacitación y formación docente

Sobre este aspecto, recién se iniciarán talleres y conferencias explicativas de la transversal “desarrollo sostenible” en las normales y la entrega de materiales de apoyo para los asesores pedagógicos. Estas acciones, propuestas por el Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, son presentadas a la Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos para su consideración y probable aplicación.

Materiales educativos

Para la temática de educación para el desarrollo sostenible, la Dirección de Educación del Ministerio de Desarrollo Sostenible se encuentra recopilando materiales de organizaciones que hayan ejecutado o estén ejecutando programas en esta línea para ofrecer a la Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos material base para la elaboración de los módulos de aprendizaje.

5.8 Incorporación del enfoque de género en la educación

En la ley N°1565 de la Reforma Educativa la equidad de género se aborda en varios puntos en el artículo dos. Establece que se debe generar la equidad de género en el ambiente educativo al estimular una mayor participación activa de la mujer en la sociedad, y en capitulo cuarto, en el punto siete, señala que se debe incorporar la concepción de equidad de género en todo el proceso del diseño curricular.

Como advertimos en el nuevo marco jurídico-legal, la educación boliviana tiene presente la necesidad de tomar medidas tendientes a estimular la participación femenina en las unidades educativas. La necesidad de plantear la equidad de género, en este sentido, parte de construir entre los educandos, varones y mujeres, relaciones fundadas en el respeto, la solidaridad y otros aspectos.

En la innovación curricular

El nuevo curriculum, incorpora la temática de género como transversal "equidad de género". Esta competencia incorpora conocimientos, valores y actitudes en todo el curriculum, en la misma situación que la de desarrollo sostenible, interculturalidad, educación sexual, educación para la democracia y otros (MDH SNE "Equidad de Género en la Educación. Avances y Desafíos", 1996).

La noción que se maneja sobre transversalidad es básicamente la indagación, el análisis, la reflexión y el aprendizaje de formas de ver la realidad y de vivir las relaciones sociales con la finalidad de ir rechazando situaciones de discriminación, sesgos en la comprensión de la realidad y en la relación con los demás.

La Secretaría de Asuntos de Género (SAG), conjuntamente con la Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos ha puesto en marcha acciones como (UCR. "La Mujer en la Reforma Educativa"):

- Elaboración de competencias de la transversal de equidad de género incorporadas especialmente en el área de Ciencias de la Vida.

- En los módulos de aprendizaje se incorporan modalidades de equidad de género donde se promueva tanto a los niños como a las niñas. A lo largo de los módulos se busca mostrar a los niños y niñas que la cooperación entre los géneros, la ampliación de la gama de interés y estilos de vida pueden brindar mayores satisfacciones.

En la capacitación y formación docente

La capacitación para los y las docentes se encuentra a cargo de asesores pedagógicos sobre el tema de equidad de género. La Secretaría de Asuntos de Género, pretende implementar para los docentes talleres, participación en cursos, elaboración de cartillas incorporando en todos ellos el enfoque de género.

Producción de materiales

La Secretaría de Asuntos de Género se propone elaborar carpetas sobre temas transversales con tarjetas y boletines, guiones para programas radiales, videos documentales, guías para incorporar el enfoque de género en los módulos de aprendizaje, organizar las bibliotecas escolares con libros donde se tiene como criterio textos sin estereotipos. Se debe destacar que sobre los aspectos mencionados sólo algunos se han puesto en marcha.

5.9 Incorporación de contenidos de educación intercultural bilingüe

Se ha mencionado, con frecuencia, que las sociedades cuya conformación étnica, cultural y lingüística es heterogénea, enfrentan serios problemas en determinados ámbitos. Uno de los espacios donde esta situación repercute es el ámbito educativo donde se hace visible y frecuente el fracaso escolar al que se exponen los niños que pertenecen a una lengua materna distinta a la oficial. Los niños "se enfrentan a una educación que no sólo no

responde a sus expresiones culturales propias, sino que es transmitida en una lengua que desconocen y cuya estructura gramatical y sintáctica es completamente diferente a la suya“ (Martínez. 1, 1996:63).

En este entendido, la Ley de Reforma Educativa, se organiza en función de la heterogeneidad étnica, lingüística, cultural y regional del país, basándose en el fortalecimiento de las identidades específicas de cada grupo social.

La Ley define explícitamente que la educación boliviana es “intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (LRE título 1 Art.5).

Los lineamientos de la Reforma, que toman en cuenta la educación intercultural bilingüe son (MDH SNE “Reforma Educativa y Educación Intercultural Bilingüe”, 1995):

- La nueva práctica pedagógica que entiende al aprendizaje como un fenómeno social cooperativo que ocurre dentro de una situación particular y que depende de las características culturales e individuales de la persona que aprende.

- Se introduce en el curriculum nacional mínimo aspectos que reflejan y respetan la diversidad cultural y lingüística de Bolivia y que ofrece un amplio margen de desarrollo de curriculum diversificados.

- Se implementa la modalidad bilingüe tanto para la educación formal como para la alternativa, se plantea “en lengua nacional originaria como primera lengua y en castellano como segunda lengua” (LRE. Cap. IV Art.9º).

Innovación del curriculum

La interculturalidad es elemento central del curriculum que propone replantear las relaciones educativas creando condiciones para que en la práctica pedagógica tengan cabida la cultura y la lengua de los pueblos originarios. Se introduce la concepción de interculturalidad dentro de lo que constituyen las competencias “transversales”, los conocimientos, los valores y las actitudes inmersos en todas las áreas del aprendizaje.

La puesta en marcha de la reforma educativa y la educación intercultural bilingüe en la Amazonia es muy diferente y resulta bastante arriesgado establecer generalizaciones acerca de las condiciones existentes en los diversos pueblos de la región para dar inicio a los procesos que se contemplan.

Capacitación y formación docente

La experiencia más destacada sobre educación intercultural bilingüe en la Amazonia boliviana es, sin duda alguna, la del Instituto Normal Superior Pluriétnico de Tumichucua (Beni), creado en 1994, que a la fecha cuenta con varias subsedes de formación y capacitación docente para los pueblos amazónicos. La experiencia de Tumichucua, que involucra a organizaciones indígenas y entidades de apoyo, ha contemplado en la última época, la formación de docentes indígenas en la educación bilingüe intercultural, además de la conjunción de materiales de apoyo para aplicación de los docentes.

Producción de materiales

Las acciones gubernamentales prioritariamente fomentan el proceso de recuperación de lenguas tales como esse ejja, chácobo y weenhayek. Sin embargo, de la experiencia de las organizaciones no gubernamentales que trabajan en áreas amazónicas, se sabe que se verifican procesos automáticos de sustitución de la lengua indígena por el castellano, tal es el caso de los indígenas chiquitanos, takanas, moxeño-ignacianos.

En este sentido, la producción de materiales por parte del gobierno se orienta a la recuperación de escritos o de relatos de los pueblos en referencia a su cultura, los mitos y las leyendas de las regiones amazónicas. Por otra parte, esta actividad aún tendrá un tiempo más para su realización ya que el gobierno se encuentra en la etapa de recopilación de alfabetos de diversidad idiomas amazónicos.

5.10 Atención a necesidades locales prioritarias

El planteamiento de la reforma establece dos puntos de importancia: la escuela es parte de la comunidad

y la escuela abre sus puertas a la comunidad. Es decir, la escuela es parte de los servicios de los comuneros ya que abre sus puertas hacia la población y, al mismo tiempo, hace relevante su participación en las decisiones que implican el curriculum. Así por ejemplo, la comunidad se constituye en parte de la escuela a través de organismos de participación como las juntas escolares o los consejos departamentales.

En líneas generales, la escuela incorpora las necesidades y expectativas de la sociedad o comunidad gracias a la participación de los organismos reconocidos (juntas y consejos). Su participación es evidente en la diversificación del curriculum, de las ramas complementarias, que abordan temáticas demandadas por la sociedad. Se advierte claramente que la nueva estructura curricular contempla la participación de la comunidad en los contenidos culturales que la sociedad estima adecuados para ser transmitidos a las nuevas generaciones.

En un segundo aspecto, la escuela tiene el deber de acercarse a la sociedad intentando satisfacer sus demandas y necesidades. La reforma abre un espacio amplio para la participación de los padres de familia y las comunidades en el quehacer educativo. Para tal efecto establece que los asesores pedagógicos acerquen a la familia y a la comunidad en sí a las acciones educativas.

5.11 Incorporación de contenidos sobre seguridad alimentaria

Hasta hace pocos años los aspectos de seguridad alimentaria dentro del ámbito educativo eran casi nulos. En la actualidad, el existente Programa de Seguridad Alimentaria de la Secretaría Nacional de Agricultura y Ganadería, aún no aborda la temática de nuestro interés, sino con un enfoque centrado en la vida saludable y productiva de la población.

En el marco de la reforma educativa el curriculum no ha establecido de manera específica el aprendizaje sobre seguridad alimentaria; pero sí podemos destacar que al interior del curriculum existen competencias transversales y áreas de conocimiento relativas al tema.

En el caso de las competencias transversales tenemos a la educación para la salud, ésta implica la "construcción de concepciones y hábitos de vida saludables en los niños promoviendo la salud como práctica, derecho y producto social, el fomento del autocuidado y la necesidad de participación en la promoción de la salud comunitaria" (MDH SNE "Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa", 1995:10).

La práctica de esta competencia transversal, debe ser aplicada en todas las áreas que incluye la reforma tales como: lenguaje y comunicación, ciencias de la vida, tecnología y conocimiento práctico y expresión y creatividad.

De manera específica la educación para la salud se imparte en el área de aprendizaje de "ciencias de la vida" donde se observa que los niños alcancen, entre otros aspectos, "hábitos de higiene y cuidados personales tanto para beneficio personal como en beneficio de los demás, promoviendo el valor de la buena nutrición y de la salud" (MDH SNE "Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa", 1995: 67).

En otro aspecto, se debe mencionar que dentro de otra competencia transversal a las áreas de aprendizaje, está la educación para el desarrollo sostenible, que también aborda aspectos relativos al tema. La finalidad de la competencia transversal de educación para el desarrollo sostenible, que implica seguridad alimentaria, establece que se debe formar una conciencia crítica, nuevos valores y prácticas referidas a la utilización de los recursos en vistas a asegurar las actuales necesidades, sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para responder a sus propias necesidades.

El enfoque educativo para lograr una educación tendiente a los aspectos de seguridad alimentaria, está orientado a proporcionar a los educandos las variables necesarias que incidan en actitudes de cuidado físico, reconocimiento del hábitat humano y su aprovechamiento sostenible.

5.12 Contenidos específicos sobre la región amazónica

En la reforma educativa se contempla la participación de organizaciones de base de la Amazonia multiétnica en la elaboración del curriculum a través de los consejos originarios de los pueblos indígenas. Sin embargo, el proceso de realización de curriculum diversificado para el área amazónica tendrá un tiempo todavía considerable hasta su ejecución, puesto que en la mayoría de las regiones las organizaciones populares no han abordado el tema.

La diversidad cultural y étnica, característica de la Amazonia boliviana, hace aún más compleja la labor a desarrollarse en el área educativa. Las experiencias realizadas sólo abarcan ciertos lugares o ciertas etnias.

En la actualidad, la Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos está trabajando en cuestiones específicas para la Amazonia, que en primera instancia comprenden la capacitación docente y la formación del bachillerato pedagógico y en segunda instancia, la revisión y elaboración de alfabetos para diez pueblos indígenas como objeto base para establecer políticas lingüísticas en educación.

Se debe destacar también que aunque poca, existe alguna producción de materiales por parte del estado e instituciones financieras, en los cuales se tratan contenidos educativos específicos de la región. Es el caso del libro "Nuestra Casa Grande" se muestra diversa temática referente a la Amazonia tomando como eje la conservación del hábitat.

Como conclusión de todo este capítulo, es conveniente establecer que la reforma educativa, en proceso de implementación, aún no ha mostrado cualitativamente cambios que nos indiquen cuan favorable o desfavorable, cuan válida o no es está dentro de la región amazónica boliviana. Por tal motivo, solo podemos expresar aspectos como las oportunidades que abre al interior de la Amazonia, los problemas que se pueden presentar y los puntos que, consideramos, son relevantes o de importancia para la región y la educación en ella.

La Amazonia es una región plurilingüe, multiétnica, con niveles de pobreza preocupantes y con diferentes dificultades en el aspecto ecológico. En este entendido, la Ley de Reforma Educativa abre un espacio de importancia en la formación de un curriculum diversificado que, precisamente, pueda dar respuesta a una serie de demandas de la sociedad y que coadyuve a mejorar tanto el sistema educativo como otros ámbitos de relevancia para la Amazonia. La participación ciudadana, es de igual forma, otro de los aspectos que consideramos positivos para viavilizar la educación y para obtener mejores logros.

Las **principales debilidades** para la aplicación de la reforma en la Amazonia son la carencia de docentes con un buen nivel de enseñanza pedagógica, la falta de docentes que hablen idiomas originarios. En consecuencia, estos son aspectos dificultarían la aplicación de una educación bilingüe e intercultural dada la inexistencia de recursos humanos para ésta.

A pesar de lo mencionado, consideramos que existe una serie de **oportunidades** para resolver la situación educativa en la Amazonia, empezando con la capacitación de los docentes, la difusión de materiales, la atención a los niños y jóvenes que son una población significativa en la región. Sin embargo, estas oportunidades no pueden ser aplicadas fuera de contexto particular amazónico tratando de olvidar necesidades prioritarias de las poblaciones. En este entendido, creemos que una respuesta educativa tiene que contener en sí misma puntos que resuelvan de manera global o estructural situaciones como la pobreza, la situación económica de los grupos humanos, la degradación del hábitat y otros.

6.0 DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL ÁREA AMAZÓNICA

La presentación muestra algunas experiencias educativas, tanto en el área formal como no formal, de organizaciones no gubernamentales y gubernamentales que trabajen o estén en proceso de desarrollar proyectos en la región amazónica.

La información obtenida contempla a cuatro organizaciones que tienen como sede la ciudad de La Paz. Estas son: El Programa Educativo por Radio (PER); la organización confesional católica Fe y Alegría; la ONG Amayday Amazonia, y el Centro de Estudios Socio Comunitarios -CIEC. Las entrevistas obtenidas y los cuestionarios nos permitieron conocer los aspectos más destacados de las experiencias educativas dirigidas a educadores, estudiantes y familias.

La información que a continuación exponemos aborda aspectos relativos a una la organización responsable, el nombre y características de los programas, la ubicación, la justificación, el financiamiento, los recursos humanos, la población objetivo, la metodología empleada, la producción de materiales de enseñanza y la evaluación de los logros obtenidos.

6.1 Programa de aprendizaje por radio interactivo (PARI) "Programa de Salud Preventiva"

Con la finalidad de conocer las actividades del Programa de Educación por Radio, se entrevistó a la Lic. Betty Barrón de Luna, Jefe de Implementación y Evaluación, quien explicó y brindó materiales sobre los programas educativos que llevan adelante.

El Programa de Educación Por Radio, PER, es una organización no gubernamental sin fines de lucro, que tiene como objetivo general el diseñar, planificar, elaborar currículos, implementar y producir programas de educación por radio. Su labor en Bolivia, se inicia en 1987 con la iniciativa de apoyar el mejoramiento de la calidad de la educación formal en el ciclo básico, utilizando la radio como medio de interacción, basada en lograr la participación del alumno.

Dentro de este contexto, las áreas de enseñanza que se abarcan por radio interactiva son la matemática, debido a su gran importancia dentro de los programas escolares, y la salud preventiva con la finalidad de promover un estilo de vida sana entre la población. Siendo nuestro interés, el conocer el segundo programa del PER, Programa de Salud Preventiva, explicamos los componentes de éste.
El "Programa de Salud Preventiva" produce sus contenidos temáticos de educación a través de cassettes que tienen una duración de 20 minutos, elaborados en la cede del proyecto en La Paz, y enviados a las radioemisoras de los distintos distritos donde se ejecuta el programa. El maestro sintoniza el programa radial dentro del aula siendo éste un recurso pedagógico de enseñanza aprendizaje, donde

el educando participa e incorpora contenidos educativos tales como higiene, inmunización, prevención de la diarrea y el cólera, enfermedades transmisibles, saneamiento ambiental, nutrición, biología humana, normas de convivencia social y autoestima.

El programa está en marcha desde hace 9 años y es financiado por el organismo internacional USAID y se aplica en los departamentos de Beni y Pando. En el Beni, se tiene cobertura en las localidades de Riberalta, Guayamerin, Santa Ana de Yacuma Trinidad, San Borja y Rurenabaque. En Pando, el programa cubre las regiones de Cobija y Porvenir. Asimismo, el proyecto trabaja con 12 radioemisoras a las cuales se les paga para la transmisión de las clases radiales ya dispuestas en cassettes, tanto en la mañana como en la tarde.

El personal profesional del PER indicó que el proyecto definió dirigirse a las poblaciones escolares de la Amazonia por dos razones principales; la primera, las zonas de los departamentos de Pando y Beni son lugares poco atendidos educacionalmente y la segunda, por contar con un importante financiamiento que posibilitaba cubrir los elevados costos de llegar a lugares un tanto alejados y desintegrados del resto del país.

Los objetivos del proyecto son desarrollar, tanto en las zonas urbanas, periurbanas como rurales, los programas de salud por radio para alumnos del ciclo básico; mejorar la calidad de la enseñanza de los maestros, y contribuir a la reforma educativa.

La población a la que alcanza el programa comprende los alumnos de las áreas urbanas y rurales, entre el 3ro. y 5to. de primaria y, en algunas zonas, preescolares de las escuelas fiscales, tanto del departamento del Beni como de Pando. En cuanto a cantidad de educandos, el proyecto cubre 3 554 alumnos en 123 escuelas de los departamentos mencionados.

De igual manera, los profesores del ciclo básico son parte de la población objetivo ya que son los que viavilizan las acciones de aprendizaje y a quienes se les brinda capacitación correspondiente sobre la utilización de la radio como medio de enseñanza.

En referencia a la metodología de enseñanza aprendizaje, el PER ha definido que es interactiva ya que cada clase radial contiene canciones, juegos, prácticas gráficas, ubicados en las realidades del niño. Se enfatiza el aprendizaje a través de la experiencia y del descubrimiento de las respuestas por ellos mismos. Se estimula el pensamiento, la observación y la exploración del niño contribuyendo al interés del aprendizaje. Los principios de los cuales parte esta metodología son los siguientes:

- Segmentación de los contenidos: los contenidos son sistemáticamente ordenados en el plan, segmentados en tópicos menores con la condición de que mantengan relación de continuidad. Cada segmento tiene una duración de 3 ó 4 minutos.

- Dosificación de los contenidos: Los contenidos son expuestos cuidando el grado de complejidad.

- La práctica distribuida: los contenidos de la asignatura en cuanto a sus diversas formas de presentación y aplicación, son distribuidos a lo largo de las diferentes lecciones. Se homogeneizan grados de dificultad en las lecciones.

- El refuerzo inmediato: es el elemento de estímulo durante el aprendizaje, primero para consolidar las respuestas acertadas, y luego para corregirlas, en caso de que las respuestas sean equivocadas.

- Uso de los ejemplos apropiados: ningún contenido ni ejercicio en el diseño es casual, y del mismo modo ningún ejercicio debe dejar dudas en el alumno. El uso de los ejemplos apropiados es positivo.

- La participación: se manifiesta de diferentes maneras, así por ejemplo, las lecciones de matemáticas; dando respuesta a las preguntas orales, escribiendo en el cuaderno o en el pizarrón, efectuando ejercicios de cálculo mental, resolviendo problemas de aplicación, efectuando representaciones gráficas, entonando canciones y participando de los juegos que contienen las lecciones.

Se ha establecido también que se tiene una metodología denominada de niño a niño, siendo ésta una estrategia por la cual los niños pueden enseñar a otros niños. Esta estrategia, se dirige a volcar toda la capacidad de un niño en favor del

cuidado de sus hermanos menores, familiares, compañeros y amigos, comunicando mensajes y realizando tareas simples de prevención en su salud. De esta manera, los niños reflejan los contenidos aprendidos en la actividad escolar en provecho de la familia y la comunidad.

En los primeros años el PARI trabajó con el curriculum escolar oficial; sin embargo, en la actualidad dentro del programa de salud se estructuro un curriculum basado en la información oficial y en un trabajo de investigación de base.

Con la finalidad de dar asistencia permanente a los docentes el PER, considera al maestro como el protagonista del proceso y lo apoya con guías de trabajo. Estas guías sirven a los educadores para poder encauzar ordenada y secuencialmente las actividades antes, durante y después de la transmisión radial.

En cuanto a las guías de Salud Preventiva, éstas tienen el siguiente formato en las lecciones:

- Ideas básicas de información para el maestro.
- Sugerencias para las actividades antes de la transmisión.
- Refuerzo del tema referido a la lección radial.
- Tareas que deben efectuar los alumnos en sus casas.

Además de las guías didácticas, se han difundido boletines como medios de información e intercambio de ideas para y entre los maestros, sobre los programas de matemáticas y salud. Todo este trabajo que lleva adelante el programa de salud preventiva, cuenta con recursos humanos tales como un equipo multidisciplianrio de maestros, pedagogos, psicólogos, salubristas y comunicadores y, para la realización de los cassettes, cuenta con un equipo de locutores, actores profesionales que permiten realizar las dramatizaciones, y técnicos de grabación. Para tal efecto, el PER tiene un departamento de producción, un estudio de grabación de audio en sistema digital y análogo, una sala de locución y una sala de producción de cassettes.

Por otra parte, el programa ha realizado evaluaciones que permiten advertir los cambios de comportamiento y actitudes del educando. Las evaluaciones al estudiante son de carácter formativo, por ejemplo, se ha conseguido en los estudiantes incorporar principios fundamentales como higiene, nutrición y biología humana. Asimismo, en su entorno inmediato, los estudiantes han logrado realizar tareas que los involucre en la seguridad de salud a sus hermanos, padres y demás familiares.

En síntesis, queremos resaltar que la labor del PER contempla aspectos muy favorables en el contexto amazónico. La introducción de conocimientos y prácticas relativas al área de salud, han incidido en generar acciones por parte de los niños en su medio circundante ya que ellos colaboran o asisten a sus hermanos o familiares en el cuidado, alimentación y atención en enfermedad. La temática tratada por el proyecto es importante puesto que en la Amazonia boliviana los médicos o centros de salud están circunscritos, por lo general, a las zonas urbanas, el acceso a estos servicios no siempre esta en directa proporción a las posibilidades económicas y creencias de los pobladores.

La propuesta de educación para la salud puede mejorar tanto los conocimientos tradicionales y las prácticas tradicionales sobre salud; además, darle un componente cualitativo a las prácticas de salud que realizan los pobladores tanto en ellos como en los miembros de la comunidad.

6.2 Programa de educación intercultural bilingüe

La experiencia de educación intercultural bilingüe tiene importancia porque es realizada por una importante institución religiosa que tiene muchos años en una labor educativa reconocida por su amplia experiencia y asistencia educativa en todo el país. Fe y Alegría, es una organización confesional católica privada, no lucrativa con fines sociales alternativos educativos y de desarrollo. Nace en Bolivia a partir de las demandas advertidas y el mandato de la iglesia católica a través de la Compañía de Jesús y la participación intercongregacional y laical. Asimismo, es reconocida y apoyada por el Estado boliviano, contando en algunos casos con convenios específicos de apoyo a los establecimientos educativos fiscales.

Fe y Alegría, según entrevista con el Lic. Luis Carrasco Pacello, Director de Servicios Educativos, pretende contribuir a satisfacer las demandas de una mejor calidad de vida de los beneficiarios, mediante la prestación eficiente de servicios educativos múltiples, para promover el desarrollo de los ámbitos económicos, religiosos, políticos y culturales.

Esta organización católica, trabaja en las áreas de la educación formal, no formal e informal en muchos departamentos de Bolivia. Para este efecto, se ha propuesto objetivos acordes a los tipos de educación mencionadas y ejecutando acciones dentro de estás áreas. Siendo nuestro interés descubrir que acciones educativas se llevan en la región amazónica, el Lic. Carrasco nos brindó información sobre el "Programa de Educación Intercultural Bilingüe", inmerso en el programa de educación formal

Este programa trabaja llegando a los alumnos y alumnas de los centros educativos fiscales, en la región amazónica de Beni. El Proyecto abarca específicamente una zona marginal de la capital del departamento, Trinidad, en la Unidad Educativa Pedro Ignacio Muiba. Dentro de este contexto, los objetivos del programa de educación formal son los de desarrollar un curriculum alternativo que apreste y promueva en los beneficiarios (niños, jóvenes y docentes) conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos en las dimensiones económica, política, cultural y religiosa para lograr una mejora de la calidad de vida.

Para Fe y Alegría, ingresar y apoyar a las escuelas de la Amazonia boliviana se debe, principalmente, a que estas regiones son polos de desarrollo social y económico, zonas desatendidas por su inaccesibilidad física y olvidadas en sus ámbitos educativos. En este sentido Programa de Educación Intercultural Bilingüe enseña la lectoescritura en lengua materna trinitaria para una mejor calidad de aprendizaje y posterior uso de la lengua española. Se pretende que el programa contribuya a revalorizar la lengua materna, revalorizar la cultura trinitaria, concientizar a las poblaciones del Beni en la importancia de la integración y tolerancia cultural, y principalmente, formar estudiantes con mayor identidad cultural.

Dentro de ese contexto y apoyando los lineamientos actuales de la reforma educativa, el programa trabaja en la escuela fiscal Pedro Ignacio Muiba en la enseñanza de la lectoescritura en lengua trinitaria. Los beneficiarios a los cuales alcanza esta enseñanza, son los estudiantes del ciclo primario de estudio (hasta quinto grado), aproximadamente 300 alumnos. Aunque el programa de educación formal de Fe y Alegría contempla otras ciudades de las regiones amazónicas esta escuela es la única que aplica la educación intercultural bilingüe.

Los currículos empleados en el programa son funcionales a las necesidades, privilegian los contenidos y métodos que habilitan al sujeto a un desarrollo progresivo en los campos económicos, políticos, culturales y religiosos. Este currículo ha sido definido como alternativo porque pretende atender tanto a las necesidades como expectativas de los beneficiarios. En el caso de la unidad educativa Pedro Ignacio Muiba se ha trabajado el curriculum oficial pero aplicado a la enseñanza educativa en lengua trinitaria, solamente en primaria.

La metodología de enseñanza aprendizaje de Fe y Alegría es constructivista, no antagónica a los lineamientos de la reforma educativa. Parte de una educación participativa, liberadora y comunitaria. Participativa, porque impulsa a la agrupación como forma eficiente de alcanzar objetivos cada vez mayores. Liberadora, en el entendido de que el proceso educativo debe ayudar a las personas a liberarse de sus prejuicios, soledades, esclavitudes individualismo y falta de solidaridad. Comunitaria, porque pretende formar un espacio de fe que se traduzca en luchar por la justicia y la construcción del Reino de Dios en la tierra.

En referencia a los recursos humanos con que cuenta el proyecto en la escuela Pedro Ignacio Muiba, trabaja con 7 docentes egresados o titulados de las normales. Asimismo, y para un mejor desempeño de éstos se les brinda asesoramiento y capacitación con personal calificado a los cuales se les denomina facilitadores pedagógicos. Dentro del ámbito administrativo Fe y Alegría cuentan con docentes, pedagogos y personal profesional para la ejecución y programación de acciones educativas en todo el país.

Según nos explicaba el entrevistado, los logros obtenidos por el programa son los de facilitar la incorporación de contenidos de aprendizaje de los educandos participes y haber concientizado, indirectamente, a la población sobre el valor de la cultura y la lengua. De la misma manera, se ha concientizado a los docentes sobre la importancia de su nuevo rol.

A manera de conclusión, nos parece importante resaltar que esta organización católica es una de las pocas que se encuentra trabajando en educación intercultural bilingüe de una de lenguas originarias amazónicas, capacitando a docentes sobre la pedagogía de enseñanza bilingüe y reproduciendo contenidos temáticos en idiomas originarios. El

problema en la región es muy claro, existe una marginación educativa de los colonizadores, indígenas y mestizos cuando los centros educativos no se encuentran acordes a las necesidades lingüísticas y culturales de los pobladores. En este sentido, una labor de educación intercultural bilingüe para los niños y jóvenes en la Amazonia boliviana como la que realiza Fe y Alegría es un logro de relevancia donde, obviamente, se han tomando en cuenta factores como los altos costo de inversión y la baja oferta de docentes calificados.

6.3 Programa de prevención de la violencia en las escuelas

Al igual que la anterior, el Programa de Prevención de la Violencia en las Escuelas es planificado y ejecutado por la organización católica Fe y Alegría dentro de sus programas de educación formal y bajo los objetivos que esta área demanda. La información que a continuación exponemos, la obtuvimos de la Lic. Martha Torrico responsable de dicho programa.

Fe y Alegría en coordinación con la Subsecretaría de Asuntos de Género (SAG) ha realizado, desde el segundo semestre de 1995 hasta fines de 1996, el Programa de Prevención de la Violencia en las Escuelas tratando el tema de equidad de género en la educación. El programa, parte de la necesidad de modificar una actitud pedagógica de los docentes discriminatoria y muchas veces de agresión física para con los educandos. Esta discriminación, según nuestra entrevistada, se la ha observado en aspectos tales como el currículo oculto, el resaltar más los logros de los niños que de las niñas, el tener textos donde se muestre más la figura masculina que la femenina y otros que, sin duda alguna, han significado el desvalorizar las acciones de las niñas frente a los niños y el generar, consecuentemente, violencia psicológica o social en los centros educativos. Por tales razones Fe y Alegría, en el marco de la nueva política educativa del país, ingresa con una experiencia piloto para docentes de comprensión y generación de actividades hacia la equidad de género en las escuelas.

El programa tiene dos objetivos fundamentales. El primero, que consiste en identificar las formas de violencia existente en los establecimientos educativos, en la relación docentes-docentes, alumnos-docentes y docentes-alumnos, y, el segundo, que implica planificar actividades que intenten disminuir la violencia en las escuelas. El programa se dirigió a 25 docentes (50% hombres y 50% mujeres), del ciclo básico de las unidades educativas Pedro Ignacio Muiba y Santa María de la ciudad de Trinidad en el departamento de Beni. De manera directa, los beneficiarios fueron los profesores pero, de manera indirecta, los alumnos de los establecimientos.

En referencia a la metodología empleaba, la capacitación docente se dio a través de seis talleres, tres por gestión, donde los docentes reflexionaron y discutieron la temática de género pero también planificaron actividades para ser llevadas a la práctica en los centros educativos. Todos los talleres tuvieron cuatro momentos: el primero de sensibilización, relacionar la discriminación con violencia; el segundo, de identificación de problemas; el tercero, de ajuste y evaluación, y el cuarto, de elaboración de planes para resolver aquellos aspectos detectados.

Los materiales utilizados en el taller para la comprensión de la temática de equidad de género fueron materiales bibliográficos sobre el tema y la exposición del vídeo “Un Sueño Imposible”. Fe y Alegría elaboró cartillas sobre la temática y acciones que se podrían tomarse en cuenta. Según los informes de los talleres y palabras de la Lic. Torrico el logro principal fue concientizar a los docentes sobre su rol para prevenir la violencia en los centros educativos y gracias a éste, también, concientizar a los alumnos y la comunidad. Asimismo, se planificó y, en muchos casos, ejecutó acciones tales como la instalación de buzones, en los centros educativos, que recogiera información sobre situaciones que generan violencia en los centros educativos; charlas de concientización con los padres de familia sobre un cambio necesario respecto a la equidad de género y ponencias sobre temas de género y sexualidad con los educandos.

A manera de concluir lo expuesto, debemos puntualizar algunos aspectos de interés sobre lo mencionado. La educación sobre equidad de género, se enfrenta a un cambio definido a partir de la reforma educativa que incorpora el enfoque de género en todas las áreas de estudio pero que, sin embargo, dista mucho de ser comprendido y utilizado en los centros de enseñanza. En este sentido, las acciones de Fe Y Alegría son una muestra de la recepción y cambios advertidos en la población docentes frente al tema.

Consideramos la labor de capacitación docente sobre la temática de equidad de género como importante y un paso prioritario para impartir conocimientos y actitudes en los educandos. Sin embargo, una acción de este tipo tiene que ser reforzada para la familia o comunidad como una actividad más de la escuela en el medio.

6.4 Proyecto de entrenamiento y educación ambiental rural

En otra de las experiencias de educación formal que se han realizado en la Amazonia boliviana es la del Centro de Estudios Comunitarios (CIEC), institución privada sin fines de lucro dedicada a la investigación y solución de problemas relacionados con la salud y la conservación del medio ambiente a través de la educación y la capacitación. Esta organización elabora y conduce proyectos de investigación e intervención comunitaria en los campos de la preservación de la salud y la protección ambiental; desarrolla tecnología educativa apropiada al accionar comunitario; produce manuales guías y otros instrumentos que cubren necesidades específicas de la educación comunitaria.

Dentro de este contexto, el CIEC ha trabajado en la Amazonia boliviana con el Proyecto de Entrenamiento y Educación Ambiental, realizado entre mayo de 1994 y mayo de 1996 en la provincia Ballivián del departamento del Beni, mostrando como líneas de acción principales la capacitación de docentes, la asistencia técnica en el aula, la producción de apoyos didácticos tanto para profesores como estudiantes y el fortalecimiento del ámbito de decisión política.

Según documentos del proyecto, el programa fue auspició del Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente y el financiamiento del Banco Mundial, por intermedio de Fondo Nacional de Medio Ambiente (FONAMA); se aplicó en la zona de San Borja por las condiciones de vida de sus habitantes que influyen en la degradación del medio ambiente. Los pobladores de la región son ex mineros convertidos de pronto en agricultores que realizan el monocultivo de gramíneas en suelos poco idóneos para agricultura. Sin colaboración técnica de ninguna clase, sin servicios institucionales de extensión financiera, marginados de la salud, la educación y la vivienda digna, sólo consiguen el agotamiento paulatino de los suelos destinados a la agricultura y la habilitación de otros nuevos tomados al bosque.

Por las razones mencionadas, el proyecto se estableció en la provincia Ballivián del departamento del Beni en el área de influencia del municipio de San Borja. La región del proyecto territorialmente correspondía a la región de Pueblo Nuevo y la zona de colonización bajo la influencia de la localidad de Yucumo.

Uno de los aspectos de importancia del programa son los objetivos se propusieron, entre ellos, el de lograr la capacitación y asistencia técnica a los profesores rurales y fortalecer la escuela rural para que esta encare acciones de conservación ambiental y desarrollo sostenible junto con sus estudiantes y la comunidad entera. En principio, se buscaba que los docentes involucrados demostrarán conocimientos y destrezas particulares sobre conservación y uso sostenido de recursos naturales. Seguidamente, se pretendía que los docentes planificaran e implementaran actividades con los educandos bajo los lineamientos dados en los talleres.

El proyecto benefició, de manera directa, a 25 docentes, 2 núcleos escolares, 10 escuelas seccionales, y 460 estudiantes, la mayoría de ellos del ciclo básico. De manera indirecta, el proyecto se propuso beneficiar a los padres de familia de los estudiantes (322 familias), en la medida en que la escuela proyectó sus actividades a la comunidad en actividades prácticas que los incluyan. La capacitación abarcó a los docentes de las unidades educativas de las comunidades de Oriente, Carmen del Yacuma, Junremo, Monte Carlo, Santa Elena del Carpio, Embocada, Carmen de Maniqui, Limoncito, San Juan de Chaparina y San Miguel.

En referencia a las líneas de acción del proyecto, la capacitación docente se la realizo a través de 6 talleres de trabajo donde se abordaron temáticas relativas al medio ambiente, el desarrollo sostenible, la conservación de recursos naturales, métodos y técnicas de educación ambiental. En cada uno de los talleres se trabajo con una metodología participativa en grupos de trabajos con los docentes. Un facilitador exponía de forma teórica las nociones y conceptos de los temas de interés y, posteriormente, los participantes organizados en grupos analizan, discutían y determinaban conclusiones escritas y expuestas en plenarias.

En referencia al componente de asistencia técnica, que pretendía consolidar las destrezas del maestro dentro del aula y garantizar que las actividades sean cumplidas de acuerdo a las directrices de

capacitación, se visitó las escuelas apoyando a los docentes en su trabajo cotidiano y también, aunque eventualmente, con los padres de familia. La metodología empleada fue la de realizar visitas sistemáticas a diferentes comunidades en que se encontraban las escuelas del proyecto ayudando al maestro a planificar actividades además de asistirlo en el aula. En referencia al fortalecimiento de las decisiones políticas, el proyecto buscó la integración de las autoridades educativas locales y el Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, a nivel central.

En cuanto a la producción de materiales, el proyecto elaboró un manual para el docente que contenía seis temas básicos; cinco cartillas, una para cada grado incluyendo seis temas básicos, y una guía de procedimientos metetodológicos jerarquizados por grados, para la aplicación de los contenidos según los materiales.

Asimismo, se impulsó la implementación de infraestructura para las prácticas educativas (gallineros, huertos, composteras y viveros), aspectos que facilitaron el trabajo del docente y permitieron mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

El proyecto complementó sus actividades con la producción de 12 programas radiales, sobre temas de conservación ambiental y desarrollo sostenible.

Entre los logros obtenidos por el proyecto, se destaca haber sobrepasado la meta fijada en cuanto a la cantidad de docentes participantes y la incorporación de conceptos básicos de sostenibilidad. En otros aspectos, se logro que en cada escuela participante se cuente con un chaco de producción. En ella, los estudiantes hicieron prácticas de chaqueo controlado y aprendieron la importancia de implantar sistemas agroecológicos basados en las técnicas de rotación de cultivos y cultivos integrados para la conservación de los suelos; se consiguió elaborar materiales tanto para el docente como para el alumno; programar ferias escolares y eventos de extensión a la comunidad; asimismo las escuelas lograron contar con un gallinero, un huerto hortícola, un vivero forestal y las composteras. Por otro lado, las escuelas fabricaron también cocinas mejoradas, con el propósito de estudiar las alternativas energéticas existentes a los fogones tradicionales.

Como síntesis de lo expuesto, queremos destacar que la experiencia realizada por el CIEC mostró ser una alternativa de formación docente ya que la mayor parte de profesores del área amazónica tratada carecen de adiestramiento académico, materiales de apoyo e infraestructura básica para las actividades educativas. El proyecto también reveló ser una experiencia práctica que incluye aspectos relativos al currículo de la reforma educativa como el tronco común, las ramas diversificadas, el enfoque transversal y la incorporación de los actores sociales en el desarrollo de la educación. En este sentido, podemos establecer que las regiones amazónicas abren nuevas posibilidades de trabajo en el ámbito educativo.

6.5 Programa de desarrollo del camarón de agua dulce

Amayday Amazonia es una organización no gubernamental dedicada al medio ambiente. Esta institución ha realizado estudios de investigación y posibilidades de proyectos alternativos para la provincia Chapare del departamento de Cochabamba con la finalidad de determinar necesidades y proponer acciones de cambio.

Dentro de este contexto, se han planteado un proyecto piloto denominado “Programa de Desarrollo del Camarón de Agua Dulce”, con la finalidad de incidir en las condiciones de actividad y vida de la región que se caracterizan por la excedentaria producción de hoja de coca y las actividades ilícitas del narcotráfico.

El proyecto abarca el área de educación no formal y contempla la capacitación a familias ubicadas en la localidad de Villa Tunari, provincia Chapare del departamento de Cochabamba, como acción piloto, para luego extenderse a todas las demás regiones de la provincia. En uno de sus aspectos destacados, el proyecto, según nos explicaba el Director General Nelson Anyelo, quiere generar un proceso de capacitación a familias para potenciar sus capacidades y habilidades de formar empresas, en este caso, camaroneras. De manera específica se quiere incorporar contenidos técnicos sobre la cría de camarones, apoyar los procesos de organización de las familias y abrir posibilidades de mercado para un producto de alto valor económico.

El proyecto quiere llevar adelante el mencionado programa porque se establecen situaciones

económicas, medio ambientales y de salud que determinan la necesidad de ofrecer a las poblaciones del Chapare una opción de desarrollo alternativo. Dentro de la consideración económica, se ha observado que la población tiene como fuente principal de ingresos la producción de la hoja de coca y, en algunos sectores, la actividad ilícita de la hoja de coca. Dentro de la consideración medio ambiental, se ha establecido en los estudios que la zona esta siendo afectada ecológicamente por las prácticas inadecuadas de producción agrícolas y dentro de la consideración de seguridad alimentaria, se ha advertido que los pobladores son inadecuadamente alimentados y en muchos casos desnutridos.

Por las razones expuestas, el principal objetivo del proyecto es el ofrecer a las familias capacitación técnica para brindarles una alternativa de producción económicamente similar a la rentabilidad que obtienen con la producción de la hoja de coca, emprendiendo una empresa camaronera. Y, dentro de los objetivos secundarios, están los de generar un componente de seguridad alimentaria para que con la cría camarones las familias puedan cubrir parte de su alimentación y otro objetivo, es el de cambiar ciertas actitudes agrícolas que desfavorecen al medio ambiente degradándola.

Los beneficiarios del Programa de Camarones, según el Lic. Anyelo, serán, en primer término, las familias que habitan en la provincia Chapare del departamento de Cochabamba pero, en primera instancia, el programa se ejecutará de manera piloto en la localidad cercana a Villa Tunari de la misma provincia. Asimismo, se ha definido que el proyecto contará para su ejecución con capacitadores y técnicos en camarones que abordarán la temática requerida tanto en sus aspectos técnicos de conocimientos como prácticos sobre el tema. La metodología de enseñanza-aprendizaje se llevará adelante en talleres específicos y prácticos sobre la cría de camarones, así como sobre el manejo y beneficios de contar con una empresa de camarones y las posibilidades existente de mercado.

En resumen, se debe resaltar que este proyecto trata de atender a las poblaciones de colonizadores que existen en el área amazónica del Chapare y que practican una agricultura que ha contribuido a la degradación del medio ambiente. Asimismo, la capacitación toca un aspecto relevante que es el de dar alternativas a los pobladores para mejorar tanto sus prácticas agrícolas como las condiciones de pobreza y de salud en que viven.

Como conclusión, consideramos importante rescatar algunas puntos que podrían ser tomados en cuenta para acciones futuras en el contexto amazónico. Por la experiencia de organizaciones no gubernamentales, las poblaciones de colonizadores que habitan en la Amazonia no cuentan con la suficiente información para el manejo del ecosistema, aspecto que puede ser resuelto capacitando y asistiendo a los pobladores en temas que, simultáneamente, incidan en modificar las condiciones de pobreza y económicas de la regiones.

Por otra parte, se debe destacar que todo programa de educación formal debe tomar en cuenta al medio circundante del educando ya que sin una correspondencia con sus necesidades y expectativas no se puede hablar de cambios educacionales cualitativos y perdurables en el tiempo. Al igual que anteriores puntos, las organizaciones ejecutoras de programas en la Amazonia han descubierto, en su labor con los docentes, que se les debe brindar constante asistencia técnica y la mayor cantidad de materiales que faciliten su labor. Una capacitación que no cuente con el seguimiento adecuado, es muy probable, se enfrente con retos en el proceso no resueltos que imposibiliten los cambios esperados.

En referencia a los estudiantes o beneficiarios de los proyectos, los organizaciones reconocen que la incorporación de contenidos dan mejores resultados cuando en la metodología de enseñanza se utiliza el juego, la actividad vivencial, la reflexión sobre la realidad y la discusión entre pares.

Según la información obtenida, la implementación de acciones educativas en la Amazonia representa altos costos de financiamiento; las dificultades de acceso a la región, la precaria infraestructura educativa y los pocos recursos humanos capacitados en la región, son algunas de las limitantes que se le presentan para implementar programas.

7.0 LA VIABILIDAD DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA AMAZONIA BOLIVIANA

En esta última parte del estudio, queremos exponer aspectos que, en el contexto de la Amazonia boliviana, favorecen o dificultan la implementación de los planteamientos de la reforma educativa. De la misma forma, pretendemos dar una orientación sobre las oportunidades existentes para planificar o ejecutar acciones educativas formales, no formales o informales en la región.

En la exposición nos referimos a temáticas específicas como aspectos de la docencia, la educación intercultural bilingüe, la educación para el desarrollo sostenible, la participación popular, la estructura administrativa de la educación, la cobertura del sistema y otros aspectos generales.

Cobertura del sistema

El nivel de educación primaria, según la ley, es obligatorio y merece la atención del estado hacia una formación integral del educando que lo prepare para niveles superiores de aprendizaje. Sobre este aspecto y en el contexto amazónico, la reforma estaría un tanto limitada puesto que los niveles de cobertura no alcanzan más que a los dos primeros años de estudios; siendo pocas las unidades educativas que contienen todos los ciclos primarios de aprendizaje y son insuficientes éstas para cubrir las demandas de la población en edad escolar. La reforma no podría cumplir con los objetivos establecidos para la educación primaria si es que la población no cuenta con suficientes centros educativos que contemplen los niveles correspondientes.

Docentes

La reforma educativa considera a los docentes como uno de los pilares que promoverán la formación de recursos humanos de excelencia en todo el sistema educativo. Para conseguir ese objetivo se establece la capacitación de los educadores en institutos superiores, universidades y bajo la asistencia de asesores pedagógicos. Sin embargo, no se puede hablar de la aplicación de una reforma con excelencia en la Amazonia cuando ésta carece docentes con una adecuada formación académica, docentes en su mayoría interinos (docentes que muchas veces no han siquiera culminado el nivel primario de educación formal). También es preocupante advertir que los docentes se concentran en los centros urbanos y siendo la población de la Amazonia en su mayoría rural, es necesario un reordenamiento del plantel docente para cubrir las demandas educativas de esta región.

Creemos que es necesario brindar a los docentes instrumentos que modifiquen sus actuales limitantes académicas, dotándoles de instrumentos de excelencia dentro del medio donde ellos llevan adelante sus labores y a través de la capacitación o asesoramiento. Para ello, es necesario que el Estado, a través de sus diferentes estructuras normativas y

ejecutivas, establezcan acciones de acercamiento de las universidad, institutos superiores y organizaciones educativas con lo que constituye una formación docente.

Educación intercultural bilingüe

Es de destacar que la diversidad cultural, regional y étnica es hoy reconocida por parte del sistema educativo a través de la educación intercultural bilingüe, aspecto que promueve la integración nacional respetando y valorando las diferencias, las costumbres y la lengua de los pueblos originarios amazónicos. De esta manera se da oportunidad a los grupos humanos a demandar de la educación contenidos específicos, a través del curriculum diversificado, que contemplen las necesidades y expectativas de éstos.

Implantar una educación intercultural bilingüe, como establece la reforma, confronta dentro del contexto amazónico, situaciones que consideramos merecen ser analizadas. La baja lealtad lingüística de los pobladores de la región amazónica hacia los idiomas originarios y la tendencia a la desaparición de muchos de ellos, nos advierte que una educación de estas características puede desembocar en esfuerzos poco reconocidos en la población. Asimismo, la baja oferta de docentes que hablen idiomas originarios de la Amazonia como el tacana, mojeño y otros importantes, hacen aún más evidente la dificultad anteriormente mencionada. La inexistencia de materiales adecuados a estos idiomas contribuye a aumentar la problemática planteada.

Con un similar tratamiento a la problemática de la capacitación docente, consideramos que las étnicas amazónicas muy difícilmente pueden asistir a los centros de formación profesional dadas sus condiciones económicas. Dentro de este contexto, habrá que plantear acciones en proyectos o programas que acerquen los centros de enseñanza a la formación y desarrollo profesional de docentes al interior de los propios grupos étnicas amazónicas. Todo ello, inevitablemente, necesita el apoyo de las organizaciones ejecutoras de la reforma para llevar adelante una educación intercultural bilingüe en la Amazonia.

Participación popular

La Ley de Reforma Educativa establece la participación de los diferentes órganos de base dentro de las gestiones educativas determinando que éstos evalúen, controlen y planteen aspectos referidos al ámbito educativo. Sin embargo, la población de la Amazonia boliviana está inmersa en actividades relacionadas a la satisfacción de sus necesidades básicas dadas sus condiciones de pobreza; en este sentido, la aplicabilidad de la reforma se ve condicionada al mejoramiento de la calidad de vida de sus pobladores.

Dentro del marco expuesto, la escuela, muchas veces alejada a la problemática de la sociedad, no incluye dentro de su currículo tecnologías apropiadas que permitan a la comunidad aprender y simultáneamente satisfacer sus necesidades básicas. Gracias a ello, creemos se darán mayores posibilidades que la familia y la sociedad participen de los procesos educativos.

Desarrollo sostenible

La incorporación del enfoque de desarrollo sostenible, dentro del currículo de la reforma, constituye un aspecto favorable para la Amazonia debido a que en la región existen problemas en el ecosistema (como el desbosque, ampliación de la frontera agrícola, asentamientos humanos caóticos, degradación de la cobertura vegetal, etc.), que supuestamente van a ser contemplados en los contenidos de la educación formal, permitiendo modificar actitudes y prácticas inadecuadas en el manejo de los recursos naturales.

Sin embargo, es necesario crear un modelo que permita operativizar esta política en los lugares donde se realizan acciones educativas. Desde este enfoque, el estado debería apoyar y fortalecer a los municipios e instituciones no gubernamentales que precisamente necesitan, trabajan o tienen esta orientación. El fin es crear e implementar acciones en directa relación con el ecosistema y las necesidades de los grupos humanos inmersos en éste.

La estructura de administración de la educación

Los municipios, según la ley, son los órganos ejecutivos de la aplicación de la reforma y quienes se encargan de administrar la infraestructura administrativa en el ámbito de su jurisdicción y de cubrir las demandas de las organizaciones de base. En este sentido, esta instancia planifica y ejecuta acciones en el ámbito educativo

financiadas tanto por el Tesoro General como por los tesoros municipales. Para el caso de la Amazonia, los municipios no cuentan con el personal calificado suficiente - la mayor de las veces la asistencia es sólo en forma temporal - para la elaboración de planes educativos, situación que dificultaría la aplicación de la reforma.

Además, es probable que las unidades administrativas de la Amazonia persigan objetivos y prioridades diferentes dentro de la temática educacional, respondiendo de esta manera a planes departamentales o municipales de educación que sean incompatibles al momento de trabajar por un objetivo conjunto. Y que los recursos económicos, al igual que los proyectos de fortalecimiento de recursos humanos, respondan a criterios y prioridades también diferentes.

Por las situaciones mencionadas, consideramos es prioritario fortalecer a los municipios sobre un conocimiento certero de la legislación vigente y de las obligaciones que le corresponden. Para ello, necesariamente se debe asistir a los municipios tanto con recursos humanos calificados como con programas específicos que orienten el proceso de desarrollo para el ámbito educativo.

Finalmente, existen otros aspectos que no dependen estrictamente del sector educativo pero que sí inciden en la implementación de la política educativa. Estos aspectos son la falta de vías de acceso, escasos medios de transporte, las condiciones de salud de la población, la pobreza y los altos costos que significa implementar de programas o proyectos en la Amazonia boliviana. Estos elementos son asuntos que necesariamente deben ser atendidos estructuralmente.

8.0 BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

LIBROS Y DOCUMENTOS

CARDOZO, Armando. 1988. Areas Protegidas de Bolivia. Editorial Flores PRODENA. La Paz, Bolivia.

CASTAÑO URIBE, Carlos. 1993. Situación General de la Conservación de la Biodiversidad en la Región Amazónica: Evaluación de las Areas Protegidas Propuestas y Estrategias. FAO. CEE. UICN. SURAPA. TCA. Quito, Ecuador 3.

CENTENO, Julio César. 1993. Amazonia 200. Dimensiones Políticas y Económicas del Manejo Sostenido del Amazonas. WWF. Quito, Ecuador.

CURI, Marianela. 1995. Ministerio de Desarrollo Humano. Separata "Educación y Desarrollo Sostenible". Editorial Lumen. La Paz, Bolivia.

GIMENEZ TRURBA, Alberto. 1996. Diagnóstico sobre la información de Plantas Medicinales y de los Pueblos que las Manejan. Ministerio de Desarrollo y Medio Ambiente. Secretaría Nacional de recursos Naturales y Medio Ambiente. Subsecretaria Nacional de Conservación de la Biodiversidad. Programa de las Naciones Unidad para el Desarrollo. Tratado de Cooperación Amazónica. La Paz, Bolivia.

GÓMEZ, Elsa. 1993. Género, Mujer y Salud en las Américas. Organización Panamericana de la Salud Mundial. Publicación Científica Nº 451. Washington, Estados Unidos.

GUSTAFSON, Bret. 1996. Guía para la Investigación de Nuestras Cultural y Nuestros Idiomas. Secretaria Nacional de Educación. Unidad de servicios Técnico Pedagógicos. Secretaria nacional de Asuntos Etnicos, de Género y Generacionales. Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia. Fondo de las Naciones Unidad para la Infancia. La Paz, Bolivia.

IMBIRIBA, Nazaré. 1993. Sin Hadas, Sin Muñecos. Una Síntesis de la Situación de la Niñez en la Amazonia. UNICEF. Asociación de Universidades Amazónicas, UNAMAZ. Impresión Escala.

JOMTIEN. 1990. Satisfacción de las Necesidades básicas de aprendizaje. Una visión para el decenio de 1990. Conferencia Mundial sobre educación para todos.

KILLEN, Timothy *et al.* 1993. Guía de Arboles de Bolivia. Publicado por Herbario Nacional de Bolivia. Impresora Quipus Srl. La Paz, Bolivia.

LANZA, Marta y HERRERA Miriam. 1995. Situación de la Mujer en el área Educativa. Avances y Perspectivas. Ministerio de Desarrollo Humano. Subsecretaria de Asuntos de Género. UNICEF. Impreso en Grupo Design. La Paz, Bolivia.

MARTÍNEZ, Juan Luis. 1996. Contribuciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia. Segunda Edición. Ediciones CEBIAE, Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. La Paz, Bolivia.

MARTÍNEZ, Juan Luis. 1996. Reformas Educativas Comparadas de Bolivia, México, Chile y España. Ediciones CEBIAE, Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa: La Paz, Bolivia.

MONTES DE OCA, Ismael. 1989. Geografía y Recursos Naturales de Bolivia. Impreso en Editorial Educacional del Ministerio de Educación y Cultura. La Paz, Bolivia.

MORALES, Cécile. 1990. Bolivia: Medio Ambiente y Ecología Aplicada. Instituto de Ecología. Universidad Mayor de San Andrés. Artes Gráficas Latinas. La Paz, Bolivia.

Organización de los Estados Americanos (OEA). Gobierno de Bolivia. Ministerio de Planeamiento y Coordinación MPC, 1984 Programa de Desarrollo Integral de la Amazonia. Trinidad, Bolivia.

Organización de los Estados Americano (OEA). Gobierno de Bolivia. Ministerio de Planeamiento y Coordinación MPC, 1987 Programa de Desarrollo Integral de la Amazonia Boliviana. La Paz, Bolivia.

PACHECO B., Pablo. 1992. Integración Económica y Fragmentación Social. El itinerario de las Barracas en la Amazonia Boliviana. Editorial CEDLA. La paz, Bolivia.

REPÚBLICA DE VENEZUELA. 1987. Ministerio de Educación. Ministerio de los Recursos Naturales Renovables. Organización de los Estados Americanos. Primera Serie de Actualización Dirigida a los Docentes de Educación Básica. Educación Ambiental N°5. Caracas, Venezuela.

ROTH, Erick *et al*. 1996. Educación Para el Desarrollo Sostenible. Guía Conceptual y Metodología para el Docente. Centro Interdisciplinario de Estudios Comunitarios, CIEC. Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente. FONAMA/Banco Mundial. Impreso en Imagen Artes Graficas. Beni, Bolivia.

TIELLE, Graham *et al*. 1995. Bosquejo Socio-Económico del Norte de Bolivia. Centro de Investigación Agrícola Tropical. Misión Británica en Agricultura Tropical. Editorial "El País". Santa Cruz, Bolivia.

UNICEF. 1992. Universidad Central de Venezuela. Diagnósticos de la Situación del Niño en la Zona Amazónica Venezolana. Estudio de Caso: Situación del Niño y la Mujer Yanomami. Informe Final. Caracas, Venezuela.

UNION MUNDIAL PARA LA NATURALEZA (UICN). 1996. Uso Sostenible de los Recursos Naturales Renovables en la Amazonia. Comité Boliviano. Proyecto Amazonia - Fase 1. Informe Nacional. Bolivia.

ZUÑIGA, Madeleine. 1993. Material de Apoyo a la Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe. Libro Educación Bilingüe N°3. UNICEF. La Paz, Bolivia.

LIBROS, REVISTAS, SEPARATAS Y PROGRAMAS DEL GOBIERNO DE BOLIVIA

Ministerio de Desarrollo Humano, MDH, Secretaria Nacional de Educación. 1997. 500 Nuevos Núcleos en el Programa de Transformación de la Reforma Educativa. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación, Unidad de Servicios Técnico Pedagógicos, USTP. División de Capacitación y Asesoría Pedagógica. 1995. Nuevos Programas de Estudio de la Reforma Educativa. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación, Unidad de Servicios Técnico Pedagógicos, División de

Capacitación y Asesoría Pedagógica. 1995. La Propuesta Pedagógica de la Reforma Educativa. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación, Unidad de Servicios Técnico Pedagógicos, División de Capacitación y Asesoría Pedagógica. 1995. Organización Pedagógica. Reforma Educativa. Segunda Edición.

Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación, Unidad de Servicios Técnico Pedagógicos. 1996. Planes y Programas de la Reforma Educativa. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaria Nacional de Educación, Programa: Nuestra Biblioteca, Reforma Educativa. 1996. El Pizarrón. Separata. Educación e Identidad Nacional. Editorial Lumen La Paz, Bolivia .

Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaria Nacional de Educación. 1996. Reglamento de Evaluación Escolar. Programa de Mejoramiento. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación, Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos. 1995. Reforma Educativa y Educación Intercultural Bilingüe. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaria Nacional de Educación, Secretaría de Asuntos Etnicos, de Género y Generacionales. 1996. Equidad de Género en la Educación. Avances y Desafíos. Subsecretaría de Asuntos de Género. Bolivia 1996.

Unidad de Comunicación de la Reforma Educativa. 1995. La Mujer en la Reforma Educativa. La Paz, Bolivia.

Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos, Unidad de Comunicación de la Reforma Educativa. 1995. Programa de Mejoramiento y de Transformación de la Reforma Educativa. La Paz, Bolivia

Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos, Unidad de Comunicación de la Reforma Educativa. 1995. Edificaciones escolares en la Reforma Educativa. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, Corporación Departamental de Pando. PROADE. GTZ. ZONISIG. 1994. Propuesta Preliminar del Plan de Ordenamiento territorial del Departamento de Pando. Cobija, Bolivia.

Ministerio de Desarrollo y Medio Ambiente Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo de Bolivia. 1995. Revista trimestral “Claves”. Año 1 Nº 2. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Planeamiento y Coordinación, Instituto Indígena Boliviano, Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 1992. Programa Nacional para el Desarrollo Participativo y Armónico de los Pueblos Indígenas del Oriente, Chaco y Amazonia en Bolivia Tomo 1.

Secretaría Nacional de Agricultura y Ganadería. 1996. Programa Nacional de Seguridad Alimentaria. La Paz, Bolivia.

TEXTOS ESTADISTICOS

Censo Indígena. 1994. Región Amazonia.

Estadísticas del Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaria Nacional de Participación Popular, SNPP. 1996 - 1997. Información estadística de Coparticipación Tributaria.

Instituto Nacional de Estadística, INE. 1995. Censo de Población y Vivienda 1992. Indicadores Sociodemográficos por Provincias. La Paz, Bolivia.

Instituto Nacional de Estadísticas, INE. 1993. Educación en Cifras, La Paz.

Mapa de Pobreza. 1993. Una Guía para la Acción Social. La Paz, Bolivia.

Ministerio de Desarrollo Humano, Subsecretaría de Asuntos Etnicos y Generacionales, Subsecretaria de Asuntos de Género. 1996.

Las Primeras Elecciones. Directorio de Alcaldes y Concejales de la Participación Popular. Serie Cuadernos de Análisis Nº3. La Paz, Bolivia.

Publicación de la Reforma Educativa. 1994. Mapa Educativo Básico 1993. Registro de Docentes y Personal Administrativo 1994 La Paz, Bolivia.

Secretaria Nacional de Educación, Subsecretaria de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Unidad de Planificación y Desarrollo. 1996. Información estadística por departamentos y distritos de la gestión 1996. La Paz .

Secretaria Nacional de Participación Popular, Dirección de Fortalecimiento Comunitario. Registro de Personería Jurídica de Comunidades Urbanas y Rurales, OTB´s.

DOCUMENTOS DE SEMINARIOS

Centro de Información y Desarrollo de la Mujer. 1995. Seminario "Hacia una educación no sexista", realizado el 5 y 6 de octubre de 1995. La Paz.

ORELLANA, Isabel. 1996. Universidad de Québec en Montreal. Departamento de Ciencias de la Educación, 1996 Algunos Aspectos Teóricos y Dos Modelos Pedagógicos de Educación Ambiental: La Encuesta Participativa y La Investigación - Acción, Resolución de Problemas Comunitarios Seminario "Educación Ambiental. Conceptos y Praxis". Cali, Colombia 1996.

LEYES Y DECRETOS

Decreto Reglamentario, Nº 23946 del 1º de febrero de 1995. Organos de participación popular.

Decreto Reglamentario, Nº 23950 del 1º de febrero de 1995. Organización curricular.

Decreto Reglamentario Nº 23951 del 1º de febrero de 1995. Estructura administrativa curricular.

Decreto Reglamentario Nº 23952 del 1º de febrero de 1995. Estructura de los servicios técnico pedagógicos.

Ley de Participación Popular Nº 1551 del 20 de abril de 1994. Reglamento de Organizaciones Territoriales de Base. Secretaria Nacional de Participación Popular. Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente. Ministerio de Comunicación Social.

Ley de Descentralización Administrativa Nº 1654 del 28 de junio de 1995. Gaceta Oficial de Bolivia.

Ley de Reforma Educativa Nº 1565 del 7 de julio de 1994. Suplemento editado por la Unidad de Comunicación de la Secretaría Nacional de Educación. Ministerio de Desarrollo Humano en La hora de la Reforma, julio de 1994.

Resolución Secretarial Nº 117. Secretaría Nacional de Educación.

9.0
ANEXOS

Anexo I

GUÍA DE ENTREVISTA N°1

(Entrevista para personas que conozcan aspectos relativos a la Amazonia y trabajen en ella).

1. Qué dificultades más notorias presenta la Amazonia boliviana (a nivel económico, social, ecológico, educativo, otros).

2. Qué características tiene la educación formal en la Aamazonia. Antes de la Reforma Educativa y posterior a ésta. (sobre los docentes, los educandos, las condiciones de infraestructura, los recursos pedagógicos, la asistencia del gobierno y la asistencia internacional).

3. Si hablamos de la educación no formal, qué nos podría decir de ésta en el contexto de la Amazonia (a quiénes beneficia, cuáles los criterios de asistencia educativa, cuáles las dificultades que se presentan, cuáles los logros más notorios).

4. Sobre la educación informal en la Amazonia, cuál la cobertura de los medios de comunicación, cuáles las temáticas abordadas y la efectividad de éstos.

5. En que área educativa trabajan (educación formal, informal, no formal).

6. Cuáles la temática central de su labor educativa y qué concepto manejan.

7. Cuáles sus estrategias educativas (para con los docentes, los educandos, los materiales, el curriculum, las evaluaciones, etc.).

8. Cuáles las experiencias más positivas en su labor educativa.

9. Cuáles las experiencias más negativas en su labor educativa.

10. Cuál la relación que establecen entre el programa y la familia-comunidad.

11. Cuál la relación que establecen con los municipios, las autoridades educativas y los organismos de participación popular en la región donde trabajan.

CUESTIONARIO

EDUCACION BASICA EN LA AMAZONIA BOLIVIANA

1. En qué lugares o provincias de la Amazonia boliviana se encuentran trabajando y por qué motivos escogieron éstos?

.....

.....

2. Cuáles son las áreas de trabajo que Uds. cubren (Salud, Educación, Servicios básicos, Seguridad alimentaria, educación ambiental, etc.)?

.....

.....

3. En el aspecto educativo, con qué poblaciones trabajan (rurales, urbanas, indígenas, colonos, etc.)? Cuáles los grupos de interés (alumnos, profesores, padres de familia, otros)? Por qué razones?

.....

.....

EDUCACION PRIMARIA BASICA FORMAL:

4. Qué programas educativos tienen que contemplen educación primaria formal? Qué aspectos formativos contemplan estos?

.....

.....

5. Hace cuanto tiempo que vienen implementando actividades en el ámbito educativo básico primario y cuáles las experiencias positivas que se han aprendido?

.....

.....

6. Cuáles son las características generales o situación actual en que se encuentran alumnos y docentes dentro del área de trabajo?

.....

.....

7. Cuáles los objetivos formativos a corto, mediano y largo plazo que se pretenden alcanzar?

.....

.....

8. Con qué recursos humanos cuentan para la ejecución de sus programas educativos?

.....

.....

.....

.....

9. Qué modelo pedagógico esta siendo implementado?

.....

.....

10. Qué aspectos formativos son de importancia dentro de los programas educacionales que implementan (seguridad alimentaria, educación ambiental, educación intercultural-bilingüe, enfoque de género, otros)? Qué conceptos o criterios se utilizan sobre los puntos mencionados?

.....

.....

11. Con qué materiales didácticos trabajan? Cómo son éstos? Qué partes formativas contempla?

.....

.....

12. Sobre su población meta (docentes, alumnos, familias, comunidades) con la que trabajan, qué iniciativas formativas nuevas se están poniendo en marcha?

.....

.....

13. Cuáles las metas alcanzadas hasta el momento?

.....

.....

EDUCACION NO FORMAL

14. Si trabajan con educación no formal, qué grupos son los de su interés (alumnos, profesores, padres de familia, etc.)?. Por qué razones?.

.....

.....

15. Cuáles el modelo pedagógico empleado y los objetivos que se buscan?. Cuál la estrategia?.

.....

.....

16. Con qué tipo de materiales (folletos, guías de capacitación videos, teatro, etc) llegan establecer un lazo entre el programa de enseñanza y la población objetivo?

.....

.....

17. Qué medios de capacitación (radio, Televisión, talleres, teatro) utilizan para formar a su publico objetivo?.

.....

.....

.....

.....

18. Los programas en marcha, qué necesidades o expectativas de la población están abordando?

.....

.....

.....

.....

19. Qué tipo de relaciones se establecen entre la familia, la comunidad o las organizaciones para la ejecución de los planes de educación no formal? Cuáles las características y finalidad de este vínculo?

.....

.....

.....

.....

20. Cuáles los temas formativos de se desea alcanzar en el programa de educación no formal?

.....

.....

.....

.....

.....

GUÍA DE ENTREVISTA N°2

(para las organizaciones no gubernamentales que realicen experiencias educativas en la Amazonia Boliviana)

1. Nombre de la Institución u organización y áreas en las que trabaja.
2. Nombre del Programa realizado
3. Tema central del programa y, si hubiera, temas secundarios (salud, género, etc.)
4. Población beneficiaria: características, cantidad
5. Ubicación geográfica del proyecto
6. Periodo de realización
7. Análisis de la situación del lugar donde se ejecuta el programa y porque se escogió este
8. Objetivos generales y específicos
9. Líneas principales de acción
10. Recursos humanos: profesores, evaluadores, capacitadores, asistentes, etc.
11. Materiales didácticos utilizados: para los profesores y para los alumnos. Características de los mismos. Cuáles son sus aspectos positivos y negativos.
12. A nivel curricular, qué aspectos puede destacar del programa.
13. A nivel iniciativas, qué aspectos puede destacar del programa.
14. El programa y la participación de la familia-comunidad-sociedad. Se toman en cuenta las demandas, costumbres y expectativas de la población.
15. El programa y su relación con organizaciones gubernamentales de la región donde trabajan.
16. Lecciones aprendidas: qué aspectos fueron los positivos, los logros y qué aspectos los negativos.
17. Financiamiento del programa.

Anexo II

Mapa 1

UBICACIÓN GEOGRÁFICA REGIÓN AMAZÓNICA

SNISPI-SAE

Mapa 2

DELIMITACIÓN DEL TERRITORIO AMAZÓNICO DE ACUERDO AL PROGRAMA DE DESARROLLO INTEGRAL DE LA AMAZONIA BOLIVIANA

Mapa 3

ZONAS SOCIOECONÓMICAS DE LA AMAZONIA BOLIVIANA

Mapa 4

GRUPOS INDÍGENAS DE LA AMAZONIA BOLIVIANA

Elaboración propia.

Mapa 5

ÁREAS PROTEGIDAS DE LA AMAZONIA

Elaboración propia.

Anexo III

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

LA DIMENSION AMBIENTAL EN LA EDUCACION BASICA PRIMARIA

EN REGIONES AMAZONICAS DE PAISES SELECCIONADOS DEL TRATADO DE COOPERACION AMAZONICA

COLOMBIA

Preparado por:

Ministerio de Educación Nacional
de la República de Colombia

TRATADO DE COOPERACION AMAZONICA

SECRETARIA *PRO TEMPORE*
CARACAS, VENEZUELA
DICIEMBRE 1998

CONTENIDO

1.0 MÉTODOS DE TRABAJO UTILIZADOS PARA LA PRESENTACIÓN DEL INFORME 189
1.1 Personas, instituciones y organizaciones participantes 189
1.2 Documentos analizados 189
1.3 Programas visitados o revisados 191

2.0 CONTEXTO GENERAL DEL ÁREA AMAZÓNICA DEL PAIS 193
2.1 Características económicas 193
2.2 Demográficas 194
2.3 Ecológicas 195
2.4 Socioculturales 196
2.5 Político administrativas 197

3.0 DEFINICIÓN DE VARIABLES A ANALIZAR EN EL DOCUMENTO 199
3.1 Educación ambiental 199
3.2 Educación intercultural bilingüe 210
3.3 Educación familiar 211
3.4 Seguridad alimentaria 212
3.5 Educación integral 212
3.6 Género 212

4.0 SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA FORMAL 213
4.1 Estadísticas sobre aspectos de escolaridad 213
4.2 Estructura y legislación vigente de la educación básica primaria 213
4.3 Modelo de la educación básica primaria 214
4.4 Métodos de la educación básica primaria 215
4.5 Currículo de la educación básica primaria 217
4.6 Contenidos específicos sobre la amazonia 217
4.7 Atención a necesidades locales prioritarias 217
4.8 Docentes 218
4.9 Infraestructura 218
4.10 Materiales didácticos 219
4.11 Incorporación de los contenidos de educación ambiental 219
4.12 Incorporación del enfoque de género 219
4.13 Incorporación de la interculturalidad bilingüe 220
4.14 Seguridad alimentaria 220

5.0 DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA FORMAL E INFORMAL 221
5.1 Educación básica primaria 221

6.0 PROPUESTAS PARA OPTIMIZAR LAS EXPERIENCIAS NACIONALES PARA UNA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA AMAZÓNICA. 227
6.1 Los programas curriculares 227
6.2 Metodologías de enseñanza 227
6.3 Capacitación de docentes 227
6.4 Producción de materiales 228
6.5 Proyección a la comunidad 228
6.6 Estrategias educativas 228
6.7 Recursos educativos 229
6.8 Políticas educativas 229
6.9 Mecanismos de integración educativa 230

7.0 PROPUESTAS NACIONALES PARA UNA ESTRATEGIA REGIONAL AMAZÓNICA 231

8.0 ANEXOS 237
8.1 Mapa del área amazónica con localización de ciudades importantes y zonas protegidas 237
8.2 Instituciones y personas claves 238
8.3 Relación de publicaciones 239
8.4 Gráficas 240

1.0 MÉTODOS DE TRABAJO UTILIZADOS PARA LA PRESENTACIÓN DEL INFORME

1.1 Personas, instituciones y organizaciones participantes

1.1.1 Equipo de trabajo

TORRES CARRASCO, Maritza
Coordinadora Nacional programa de Educación Ambiental.

CARDENAS NAVAS, Ana María
Asistente técnica Programa de Educación Ambiental.

1.1.2 Institución participante

Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

1.2 Documentos analizados

- ANDER EGG, Ezequiel. 1992. Cómo elaborar proyectos sociales. Editorial Humanitas, Buenos Aires.
- ANGEL, Augusto. 1992. "Perspectivas pedagógicas en la educación ambiental. Una visión interdisciplinaria". En Medio Ambiente y Desarrollo. Tercer Mundo Editores, segunda edición, Santafé de Bogotá, Colombia.
- ARENAS, Martha; ARIZAU, Eduardo Francisco J. 1993. Niños y Mujeres en la Amazonia Colombiana. UNICEF.
- Banco Mundial. 1992. Informe sobre el desarrollo mundial, 1992. Desarrollo y Medio Ambiente. Banco Mundial, Washington, D.C. U.S.A.
- CARRIZOSA, Julio. 1992. "La viabilidad del desarrollo sustentable en Colombia. Una contrapropuesta". En Medio Ambiente y Desarrollo. Tercer Mundo Editores, Bogotá.
- Dirección Nacional de Planeación. 1991. Documento CONPES sobre política ambiental. Santafé de Bogotá.
- Dirección Nacional de Planeación, Ministerio de Educación Nacional. 1991. Documento Plan de Apertura Educativa. Santafé de Bogotá.
- GIOLITTO, P. 1992. Por una cultura ambiental. Traducción en mimeo. Santafé de Bogotá.
- GIORDAN, A. 1991. Une education pour la environnement. Collection Andre Giordan et Jean Louis Martinand Guides Practiques, Niza.
- GOFFIN, L. 1992. Education a l'environnement. Mediateca de la Comunidad Francesa de Bélgica, Bruselas.

- GTZ - Ministerio de Educación Nacional. 1996. Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia. Serie estudios, Santafé de Bogotá.

- GTZ - Ministerio de Educación Nacional. 1996. Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia Guía bibliográfica. Serie estudios, Santafé de Bogotá.

- GTZ - Ministerio de Educación Nacional. 1996. Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia. Informe final Etnia Korebaju Serie estudios, Santafé de Bogotá.

- GUTIÉRREZ MELO, Nídia María; MEDINA Rosalba. 1993. Diagnóstico de la Situación de la Educación Formal en la Amazonia. Bogotá.

- HABERMAS, J. 1986. Conocimiento e interés. Editorial Gallimard, París.

- HOST, V. 1992. "Ressources et formation". En Lettre Cecsi, No. 7. Geneve.

- HOYOS, G. 1992. Etica y cultura científica, Mimeo, Bogotá.

- MICHOT, J. 1989. Coloquio internacional sobre la interdisciplina. Universidad de Liége, Bélgica.

- Ministerio de Educación Nacional. 1994. Ley General de Educación. Santafé de Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional, Subdirección de Desarrollo y fomento de la Educación. Resolución de Educación para la Democracia.

- Ministerio De Educación Nacional. 1995. Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación Ambiental (documento de apoyo) en: Serie Documentos de Trabajo, Bogotá.

- Ministerio De Educación Nacional. 1996. La Educación Ambiental en el Ministerio de Educación Nacional. Historia y Proyecciones, en: Serie Documentos de Trabajo, Bogotá.

- Ministerio De Educación Nacional. 1996. La Etnoeducación: Realidad y Esperanza de los Pueblos Indígenas y Afrocolombianos, en: Serie Documentos de Trabajo, Bogotá.

- Ministerio De Educación Nacional. 1996. Yo"kxinsiro: 10 Años de Etnoeducación, en: Serie Documentos Especiales, Bogotá.

- Ministerio De Educación Nacional. 1996. Resolución Número 2343 de junio 5 de 1996, por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. En: Serie Documentos Especiales, Santafé de Bogotá.

- Ministerio De Educación Nacional. Ley general de Educación.

- Ministerio De Educación Nacional. Decreto 1743. Por el cual se reglamenta la Educación Ambiental en el Sector Formal, no Formal e Informal en el país.

- Ministerio De Educación Nacional. 1996. PEI: Lineamientos. Elaborado por Equipo PEI - MEN, en Serie Documentos de Trabajo, Santafé de Bogotá.

- Ministerio De Educación Nacional. 1996. Proceso de construcción del PEI. Lineamientos Generales para las Diferentes Instancias Administrativas de las Entidades Territoriales y el MEN, en Serie Documentos de Trabajo, Santafé de Bogotá.

- Ministerio De Educación Nacional. Educación para la Democracia, el Desarrollo, la Equidad y la Convivencia. La Educación, un Compromiso de Todos. Plan decenal de educación. 1996 - 2005, Santafé de Bogotá, 4,5 - Dic. 1996.

- Ministerio Del Medio Ambiente, Cultura para la Paz. 1995. Hacia una Política de Educación Ambiental 1995 - 1998. Dirección de Asentamientos Humanos y Población. Subdirección de Educación Ambiental, Santafé de Bogotá.

- Ministerio del Medio Ambiente. Ley 99 de 1993 por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente.
- Presidencia de la República, Consejería para el Desarrollo de la Constitución. 1991. Constitución Política de Colombia. Santafé de Bogotá.
- Programa de Educación Ambiental, Ministerio de Educación Nacional. Propuesta de política de educación ambiental. Documento de Trabajo, noviembre de 1993.
- SENA. 1987. Proyecto de participación comunitaria. Bogotá.
- TORRES CARRASCO, Maritza. 1993. "La Dimensión ambiental en la escuela y la formación docente". La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. OEA, No. 115, pp. 317-329.
- TORRES CARRASCO, Maritza. 1993. La dimensión ambiental: un reto para la Educación del año 2000, Proyectos Ambientales Escolares. Ministerio de Educación Nacional, Programa de Educación Ambiental. Santafé de Bogotá, agosto de 1993.
- TORRES R. 1990. "Elementos para una nueva estrategia de desarrollo tecnológico agropecuario en Colombia". Revista Coyuntura Agropecuaria, V. 7 N. 4. Bogotá.
- UNESCO. Conferencia Internacional sobre Educación Ambiental, Tbilisi, 14-26 de octubre de 1977. Informe final.
- UNESCO. Tendences de l'education relative a l'environnement depuis la Conférence de Tbilissi, 1983.
- Universidad de Los Andes. 1992. Desafíos del Desarrollo Amazónico. Bogotá.
- VYGOTSKY L. 1984. Pensamiento y lenguaje, comentarios críticos de Jean Piaget. Editorial La Pléyade, Buenos Aires.

1.3 Programas visitados o revisados

- Instituto Sinchi. Corporación Colombiana Para La Amazonia Araracuara. Centro de Documentación.
- CorpoAmazonas (Corporación Autónoma Regional para el Amazonas).
- Corpes de la Amazonia. Centro de Documentación.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Dirección Técnica de Estadísticas Básicas Sociales.
- G.T.Z. Centro de Documentación.
- Instituto Colombia de Bienestar Familiar. (ICBF). Subdirección de Planeación.
- Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Organización Escolar.
- Ministerio de Educación Nacional. Proyecto Educativo Institucional.
- Ministerio de Educación Nacional. Proyecto de Etnoeducación. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico.
- Ministerio de Educación Nacional. Grupo de Comunidad Educativa.
- Centro de Estudios Investigativos Regionales (CIDER) Universidad de los Andes.
- Ministerio del Medio Ambiente. Centro de Documentación.
- Profamilia.
- Ministerio de Salud. Centro de Documentación.

2.0 CONTEXTO GENERAL DEL ÁREA AMAZÓNICA DEL PAÍS

2.1 Características económicas

La economía de la región Amazónica se basa en la producción campesina, en actividades extractivas (oro y petróleo) y en menor medida, en la pesca, todas, a excepción del petróleo, son economías de baja rentabilidad. Por otra parte, en la región se han desarrollado fuentes de ingresos, basadas en economías ilegales como las pesca ornamental, la madera y la coca, todas ellas con grandes márgenes de ganancia, especialmente la última.

Se pueden distinguir dos grandes zonas de acuerdo a su economía: en las regiones de colonización consolidada, existe un dinamismo apoyado en la producción alternativa de productos como el caucho, los frutales, la piscicultura de subsistencia y la ganadería de doble propósito.

Las zonas más desarrolladas se caracterizan por concentración de la propiedad rural, afianzamiento de la ganadería extensiva y lenta penetración de agricultura mecanizada, combinada con algunos centros de enclave de economía extractiva.

La economía de las puntas de colonización se basa en la producción de pequeños excedentes para los mercados locales y fronterizos, con énfasis en actividades extractivas como la explotación del oro, la madera y la pesca. La economía agrícola, se caracteriza por la producción de subsistencia basada en cultivos de maíz, yuca y plátano. Estos cultivos están aislados de la presencia estatal y con una infraestructura mínima de apoyo, a la producción y a la comercialización.

La población indígena tiene una dinámica económica diferente, que se basa en una adecuada adaptación al medio ambiente, es decir, busca producir sin destruir. Esta se fundamenta en la agricultura itinerante de roza y quema. El trabajo de tala, siembra y recolección de la hoja de coca o tabaco, o de madera lo efectúan los hombres. Las actividades agrícolas de la chagra, son por el contrario, responsabilidad exclusiva de las mujeres. Cultivan yuca brava, dulce, ñame, ají, chontaduro, aguacate y otros frutales.

Con la yuca brava fabrican su principal alimento: el casabe, la fariña y la yucuta; el tabaco lo consumen en forma de ambil y la coca mambeada es uno de los principales ejes de su cultura. Después de dos o tres años de explotación, se abandona la chagra y se deja regenerar el bosque. Del bosque se extraen fibras que son utilizadas en la construcción de las malocas, las canoas y los remos, además de animales y productos vegetales para la alimentación y otros usos domésticos.

La integración a la cultura y al mercado nacional, especialmente a la economía de la coca, ha implicado una disminución del desarrollo, y por tanto la calidad de vida ha desmejorado sensiblemente.

Como respuesta a la expansión de los narcocultivos, el estado, con el apoyo de entidades internacionales como las Naciones Unidas, ha venido implementando proyectos económicos tendientes a solucionar la situación de tales cultivos. Sin embargo, estos proyectos han tenido escasos resultados, como producto de la falta de apoyo, de la descoordinación institucional y de la ausencia de alternativas a corto plazo.

Estas estrategias, enmarcadas a su vez en las actuales políticas de apertura económica y de descentralización, son aún ambiguas para la región y no tienen en cuenta su realidad social, política y económica, habida cuenta de su escasa participación en la economía del país, en su débil infraestructura y en la naturaleza de los conflictos sociales que atraviesa. La Amazonia ha sido considerada por el estado como área para el crecimiento de la frontera agrícola, sin tener en cuenta las potencialidades y limitantes del ecosistema. Por tal razón, existe un acelerado proceso de deforestación desde el piedemonte hacia la cordillera, que es precisamente el área donde se encuentra la riqueza hídrica del Amazonas y de donde se abastecen los principales acueductos del Caquetá y del Putumayo. Con la caída de la coca y la extensión de la ganadería, los campesinos avanzan en la colonización de nuevas áreas, cuyos efectos más inmediatos son la disminución en la oferta ambiental de la fauna y la flora, así como el empobrecimiento del suelo por la tala y por la quema.

2.2 Demográficas

Tamaño y ritmo del crecimiento de la población

La población en la Amazonia ha tenido un crecimiento acelerado. Según el censo de 1993 la población amazónica alcanzaba 564 259 habitantes, que representaba sólo el 1,9% de la población colombiana. Los departamentos más poblados coinciden con los que han tenido el proceso de colonización más dinámico de la región: Caquetá con 264 507 habitantes, Putumayo con 174 219 y Amazonas con 47 073 personas. Estos tres departamentos representan el 86,1% del total de la población amazónica.

La Amazonia se puede definir como una región predominantemente rural, no sólo porque para el total de la región esta población equivale al 62,0%, sino porque todos los departamentos presentan esta característica, con excepción del Amazonas que tiene un pequeño predominio del 0,7% viviendo en el área urbana.

A pesar de que la región tiene aún predominio de la población rural, hay una tendencia a la concentración de la población en áreas urbanas.

De acuerdo a las proyecciones del DANE, el lapso de tiempo del 85 al 97 la Amazonia alcanzó una población total de 657,882 personas de las cuales la mayor parte viven en Caquetá (45,1%) y en el Putumayo (31,6%).

De acuerdo con el documento de Planeación Nacional "Análisis de la situación del niño y la mujer en Colombia", en los últimos cincuenta años el país tuvo una transición demográfica debido a la reducción de las tasas de mortalidad y fecundidad desde la década de los sesenta: la tasa total de fecundidad disminuyó de 7, 8 en el 60 a 2,9 en el 90 y la tasa bruta de mortalidad descendió de 14,0 en el 64 a 7,8 en el 90. Es decir, un descenso del 62% y del 44%, respectivamente.

Edad

La pirámide de la edad de la Amazonia no guarda la tendencia del país, la cual ha reducido la base ancha, característica de la supremacía de población joven y ha aumentado la de los mayores de 45 años. Por el contrario, en la región de estudio la mayor parte de la población es menor de 19 años (52%) y los menores de 15 años alcanzan el 40% de la población, mientras los mayores de cincuenta sólo alcanzan a ser el 9%, lo que equivale a decir que la reducción de la tasa de natalidad, no ha sido tan fuerte en la Amazonia como en el resto del país. Esta relación porcentual se guarda en todos los departamentos de la Amazonia.

Tasa global de fecundidad

De acuerdo con estudios realizados en Colombia, la tasa de fecundidad comenzó a declinar a partir de la década de los sesenta. De 7,8 para este año llegó a 3,0 en 1985 y a 2,9 para el 90. Aunque no se cuenta con estadísticas que puedan registrar este proceso en la Amazonia, debió ocurrir también una disminución de la fecundidad, aunque a un ritmo más lento que para el resto del país. A partir de 1985 todos los departamentos de la Amazonia registran una tasa más alta que la total para Colombia.

Desafortunadamente, no fue posible obtener la tasa bruta de natalidad para la Amazonia dado que en Bogotá, el DANE no tenía información sobre nacimientos para ninguno de los departamentos de la región, para ningún año. Por otra parte, en las regiones donde se realizaron los estudios de caso, ninguna entidad tiene centralizada estas estadísticas, las cuales están dispersas en las curias, notarías, inspecciones de policía, puestos y centros de salud, a lo que se le añade que los habitantes de las zonas rurales y especialmente los indígenas, no registran el nacimiento de los niños. La única tasa que se logró obtener, se registra en el cuadro que se encuentra a continuación y fue elaborada con base en la información de la encuestas de prevalencia de Profamilia para el año 90.

	VAUPES	PUTUMAYO	CAQUETA	T.NALES	COLOMBIA
TBN	33,3	18,7	31,1	34,8	26,2

TBN: Tasa Bruta de Natalidad.

Comportamiento de PIB

Como reflejo de la recesión económica interna en Colombia, a partir de 1980 la tasa de crecimiento disminuye sin llegar a ser negativa, para un promedio de 2.2, entre los años 79 y 90. Las tasas de crecimiento del PIB per capita, disminuyeron a 0,9 en el 82 y a 0,8 en el 83. En el 86 se inicia un período lento de recuperación. Desafortunadamente no hay estadísticas para la Amazonia.

Indicadores de salud

De acuerdo con esta información hay un total de 28 hospitales, la mayor parte ubicados en los departamentos de Caquetá y Putumayo. En relación con el número de población, el departamento que tiene menos centros hospitalarios es el Guaviare, pues siendo el tercer departamento en población sólo tiene tres hospitales, lo que puede explicar su porcentaje de ocupación.

Mortalidad

En Colombia la tasa bruta de mortalidad ha tenido un descenso a partir de la mitad de este siglo; disminuyó de 14,0 en el 64 a 6,0 en el 89, es decir un descenso del 57%. Las causas que explican este fenómeno, según el documento de Planeación Nacional, son el aumento en los gastos en educación y salud, el proceso de urbanización, dado que es más fácil el acceso a los centros de educación, salud, a la prestación de los servicios públicos y finalmente por el aumento en el uso de anticonceptivos.

Para la Amazonia se trabajó con los datos de mortalidad hospitalaria, recopilados por el Ministerio de Salud hasta 1989. En los últimos años hubo una pequeña disminución de la mortalidad, aunque los departamentos de Putumayo, Guaviare y especialmente Guanía tuvieron un crecimiento positivo.

La violencia es el factor que ha tenido más incidencia en el aumento de la mortalidad en el Amazonia, el número de muertos por la violencia ha aumentado. En los últimos años un análisis de las causas de defunción en Colombia, muestra un proceso de transición epidemiológica, en el que vienen adquiriendo importancia relativa, las causas de origen endógeno o biológico frente a causas exógenas, resultantes de la acción del medio sobre el individuo. En los departamentos en que ha habido un proceso de colonización coquera, la primera causa de defunción es el homicidio, seguido por infarto de miocardio, y otras causas.

Morbilidad

Las tres primeras causas de morbilidad por consulta externa, son odontológicas y de estructuras de sostén; helmintiasis y afecciones de los tejidos subcutáneos y de la piel. Algunas enfermedades han disminuido: paludismo, IRA, y especialmente la tuberculosis. Por el contrario, la mayor parte de las enfermedades que tienen que ver con la calidad del agua y medio ambiente han aumentado su peso relativo: shigelosis y amibiasis, enteritis y otras diarréicas.

2.3 Ecológicas

La Amazonia es una de las más extensas superficies forestales húmedas tropicales del mundo. En el caso colombiano, se cree que existen aproximadamente unas cien mil especies vegetales que representan alrededor del 70% de la vegetación existente en Colombia, y más de un millón de especies animales.

La región se encuentra localizada en el sudeste del territorio nacional, entre los 6° 98 de latitud norte y los 4° 13,5 de latitud sur, los 66° 50,9 y 75° 24 de longitud este de Greenwich y cubre una extensión aproximadamente de 380 200 kilómetros

cuadrados, los cuales abarcan la totalidad de los territorios nacionales.

La fisonomía de la región es bastante uniforme, con una variación de relieve poco acentuado y con desigualdades significativas escasas, siendo característica la existencia de mesas y serranías, además de montañas de poca altura, islas, colinas bajas, terrazas y llanuras aluviales.

Climatológicamente el área amazónica, se caracteriza por presentar una precipitación pluvial anual entre los 2 500 y 3 000 mm y una temperatura promedio anual, alrededor de los 24°C, siendo la humedad relativa del aire mayor a 75% y el promedio de brillo solar de 5 horas diarias. Permanentemente, existe una abundante cantidad de recursos de agua, que conforman una red hidrográfica compleja. Sobresalen por su caudal los ríos Putumayo, Caquetá, Vaupés, Guanía-Negro, Guayabero y el propio río Amazonas.

El paisaje amazónico se formó en la era presiluriana en el carbonífero (cerca de 170 millones de años), siendo esta inmensa región un gran golfo con una abertura al oeste, hacia el océano Pacífico. Al final del terciario (69 millones de años), con un continuo levantamiento de los Andes y con los movimientos tectónicos del continente, hubo un abasamiento de la parte oriental, o sea hacia el Atlántico, lo que dio salida al agua que formaba el gran lago. Los sedimentos depositados durante el terciario, responsables de la formación del material parental, constituidos por nutrientes mineralógicos y químicamente pobres, dio como resultado no sólo la baja fertilidad de los suelos, sino también la baja capacidad de intercambio catiónico, como consecuencia de la presencia dominante de arcilla de tipo caolinita.

La mayor parte de la Amazonia está cubierta por una vegetación de tipo arbóreo, caracterizada por su abundante y muy heterogénea composición florística. Los bosques están conformados por varios estratos principales, que establecen doseles espesos, lo que dificulta la radiación solar hacia niveles inferiores. En consecuencia, bajo un régimen de alta precipitación pluvial, como el que soporta esta región, se mantiene una alta humedad, no sólo del medio ambiente interboscoso sino también del suelo constantemente sombreado. Desde el punto de vista forestal se puede considerar el área amazónica dividida en tres regiones fitogeográficas:

- Selva densa exuberante de los grandes interfluvios de los ríos Amazonas, Putumayo, Caquetá y Apoporis.
- Selva densa y sabanas de las terrazas y superficies de erosión y colinas altas del Vaupés.
- Selva mixta de bosques y sabanas del Guanía.

Esta complejidad regional presenta dos ecosistemas particulares apropiados para el desarrollo de las especies animales:

- Ambientes acuáticos, a los que pertenecen las especies que viven en los ámbitos lóticos (lagunas, lagos, cochas y pantanos, etc.) y en los ambientes lénticos (quebradas, caños, riadas, ríos).
- Ambientes terrestres, a los que pertenece la fauna que vive en lugares tales como cavernas, fisuras, sectores rocosos, playas, barrancos, sabanas y bosques.

Las que viven y se desarrollan en los bosques puede ser clasificadas como fauna de piso. A ésta pertenecen algunos anfibios, lagartos, tortugas, aves y la mayoría de las serpientes, así como fauna exclusivamente arbórea conformada principalmente por aves.

2.4 Socio culturales

Las políticas nacionales sobre la salud, la educación y el manejo del medio ambiente a desarrollar en la Amazonia, se apoyan en la descentralización de los servicios del estado, esta nueva modalidad presenta aspectos positivos y negativos que es necesario abordar. Por una parte, los nuevos departamentos y municipios pueden implementar sus propias políticas, basados en las condiciones particulares de cada región; por otra, la debilidad de la infraestructura y de la capacidad económica de la mayor parte de los municipios, puede ser una limitante para el desarrollo de los programas que se hayan considerado como básicos, y además puede no responder a las condiciones socioculturales de la región.

Los problemas socioculturales de mayor atención en la región se pueden resumir de la manera siguiente:

- Se realizan algunas actividades ilegalmente, como son las que tienen que ver con la

adopción, muchos de los niños entregados ilegalmente en adopción fuera y dentro del país provienen de esta región. En la actualidad el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, viene desarrollando programas agresivos para contribuir en la solución de ésta situación.

- La descomposición social cobra cada vez más fuerza en los centros urbanos de las zonas de colonización e inclusive en la Amazonia oriental, la población indígena no escapa a éste fenómeno. Lo anterior, por supuesto trae como consecuencia niveles de violencia críticos en la región.

Este clima ha generado unas condiciones de sobrevivencia particulares, basadas en la descomposición de la estructura familiar, precedida de una mentalidad estrechamente ligada a la convivencia con la muerte y el dinero fácil y en consecuencia el surgimiento de nuevos valores morales y sociales, que no tienen nada que ver con la educación y la familia tradicional. Esto, especialmente en las zonas que el narcotráfico seleccionó como centros de operación.

2.5 Político-administrativos

La participación del estado en la Amazonia está representada por entidades descentralizadas del orden nacional, seis gobiernos departamentales, 30 municipios y 30 corregimientos. La inversión nacional equivale al 0,7% del total de la inversión del país. Aunque en la actualidad en el marco del proceso de descentralización y autonomía regional se viene revisando estas políticas económicas, con el fin de hacer ajustes a las políticas económicas de la región. La presencia institucional en las áreas de colonización estudiadas, es en general precaria e insuficiente para las necesidades que afrontan sus pobladores y particularmente de aquellas que tienen directa injerencia en las condiciones de la familia, la niñez y la mujer.

Diferentes imágenes han predominado en la sociedad nacional sobre lo que es la Amazonia. Políticamente fue definida como territorio nacional, o sea un espacio nacional de segunda categoría; territorio “vacío” o habitado por grupos humanos a los que se les ha negado el derecho de ciudadanía y/o territorio que debía ser ocupado, civilizado e integrado a la nacionalidad colombiana. En esta última etapa ya están reconocidos los departamentos de la región Amazónica. (Amazonas, Putumayo, Caquetá, Vaupés, Guainia y Guaviare).

Respecto a los grupos indígenas, habitantes milenarios de la Amazonia, a través de la historia venían siendo objeto de misiones evangelizadoras, que debían cristianizarlos, alejarlos de la supuesta barbarie en que vivían, enseñarles la verdad sobrenatural a la vez que las formas de vida y el lenguaje del hombre blanco. Sin embargo, a partir de la Constitución de 1991 en el país se ha venido construyendo toda una legislación enmarcada en el respeto a las cosmovisiones de estos pueblos y fundamentada en el reconocimiento del país como territorio pluriétnico y pluricultural.

En la región amazónica tienen fuerza las formas tradicionales de organización comunitaria. Para los indígenas los cabildos y para los colonos las Juntas de Acción Comunal y las asociaciones gremiales o de producción. En los últimos años el estado ha implementado formas de participación comunitaria, para la solución de las necesidades de la población, que se manifiestan especialmente en organismos como los Consejos de Rehabilitación y los Comités de Participación Comunitaria en Salud. Estos organismos trabajan tanto en las zonas de colonización, como en las zonas indígenas.

Con excepción de los Cabildos, las otras organizaciones presentan como su principal debilidad el ser manipuladas por quien maneja el poder local. Esto ha hecho que las organizaciones de participación comunitaria, tanto del estado como de la propia sociedad civil, hayan perdido dinamismo y vigencia. Sin embargo, en los últimos tiempos, en la región se viene generando toda una movilización orientada a resolver, desde una nueva perspectiva de negociación-concertación, problemas concretos relacionados directamente con la vida socio económica.

3.0 DEFINICIÓN DE VARIABLES A ANALIZAR EN EL DOCUMENTO

3.1 Educación ambiental

Marco General de la Educación Ambiental en Colombia

Presentación

En la actualidad, el mundo entero tiene los ojos puestos en la búsqueda de soluciones para la crisis ambiental a que se encuentra abocado el planeta. Es en este contexto, se han desarrollado una serie de propuestas, a nivel nacional e internacional, tendientes a aunar esfuerzos en el diseño de políticas y estrategias generales y particulares, que permitan aproximarse al equilibrio en las relaciones de los seres humanos, con la naturaleza y el medio cultural y social.

El Ministerio de Educación Nacional ha venido trabajando desde 1992, en la formulación de los lineamientos generales de una política nacional de educación ambiental que responda a las necesidades locales, regionales y nacionales. En una primera fase de trabajo, el Programa de Educación Ambiental de dicho Ministerio, a través de seminarios, talleres, mesas de trabajo y conferencias, indagó sobre las distintas actividades que en materia de ambiente y de educación ambiental se han venido desarrollando en diversas regiones del país y en las cuales se encuentran comprometidos, no solamente las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, sino también, algunos grupos escolares preocupados por encontrar soluciones a problemáticas ambientales particulares.

A partir de este trabajo, se enriqueció la conceptualización de la educación ambiental y se identificaron elementos metodológicos y estrategias de desarrollo, factibles de incluir en propuestas que respondan a la dinámica propia de las localidades, las regiones y el país.

El sistema educativo, como parte fundamental del sistema social, debe responder al reto de formar ciudadanos y ciudadanas, capaces de relacionarse adecuadamente con el ambiente, desde la posición que les compete, como parte integrante del mismo y en el contexto del desarrollo sostenible.

Objetivos de la política nacional de educación ambiental desde el Ministerio de Educación Nacional

Generales

- Proporcionar un marco conceptual y metodológico, que oriente las acciones que en materia de educación ambiental se adelanten en el país y en particular, la inclusión de la dimensión ambiental en la escuela, por medio de los Proyectos Ambientales Escolares, relacionados con diagnósticos regionales y locales, que involucren a la comunidad educativa en la solución de problemas.

- Promover la concertación, la planeación, la ejecución y la evaluación conjunta, a nivel intersectorial e interinstitucional de planes, programas, proyectos y estrategias de educación ambiental formales, no formales e informales, a nivel nacional, regional y local.

Específicos

- Propiciar la inclusión de la dimensión ambiental, en los currículos de los diferentes niveles de la educación formal y en la educación no formal, de acuerdo con las características biofísicas y culturales de cada región y/o localidad.

- Promover la institucionalización de la educación ambiental, trabajando con diferentes grupos de población y entidades, con el fin de ganar para ésta el consenso y la legitimidad que requiere, no sólo, al interior del Estado sino de la sociedad civil.

- Posibilitar el fomento, el apoyo y la socialización de proyectos de investigación, que permitan tener un mejor conocimiento sobre el aprovechamiento y la conservación de los recursos naturales renovables del país, así como de proyectos de investigación, innovación y transferencia de tecnologías, que tengan como objetivo el mejoramiento de la calidad ambiental de los procesos productivos, dentro de parámetros de ecoeficiencia.

- Proporcionar lineamientos conceptuales, que faciliten la generación de organizaciones de la sociedad civil, que tengan como objetivo la realización de acciones tendientes a la conservación, la preservación, la recuperación y el manejo del medio ambiente.

- Fomentar la incorporación de la educación ambiental, como componente básico de los diferentes programas y proyectos que realicen las entidades públicas, que hacen parte del Sistema Nacional Ambiental.

- Propiciar la inclusión en los proyectos de educación ambiental, de estrategias y acciones tendientes al manejo y conservación de las áreas naturales protegidas.

- Fomentar la divulgación, análisis y aplicación de las normas constitucionales y legales nacionales, así como los convenios internacionales suscritos por el estado colombiano, que tengan que ver con asuntos ambientales.

- Fomentar la creación de programas de divulgación y comunicación y la realización de campañas de comunicación relativas a la educación ambiental, con el apoyo de los medios masivos de comunicación.

- Propiciar la apertura de espacios de concertación y asesorías, en lo relativo a las actividades de educación ambiental emprendidas por el sector privado en beneficio de sus trabajadores, familias, usuarios y comunidad en general.

Antecedentes y justificación

Colombia requiere de una política en educación ambiental que oriente los esfuerzos de numerosos grupos que, de manera organizada o no, realizan acciones tendientes a racionalizar las relaciones del ser humano con el medio natural o creado. Necesariamente, esta política debe tener como referentes, las políticas que en este sentido se han formulado, tanto a nivel internacional como nacional, dado que la problemática que pretende solucionar y las potencialidades que apunta a reforzar, rebasan las fronteras locales y nacionales y se sustentan en una concepción del mundo como globalidad. Es en este contexto, por lo tanto, que resulta importante revisar, así sea brevemente, las principales políticas internacionales y nacionales que sirven de marco referencial a la propuesta que aquí se incluye.

El ámbito internacional

En 1968, el gobierno sueco recomendó al Consejo Económico y Social de la Organización de Naciones Unidas (ONU), que incluyera un tópico nunca antes tratado por dicha organización en su agenda de trabajo: el estado del medio ambiente y del hábitat. Este llamado de atención del gobierno sueco y las crecientes manifestaciones a nivel mundial de deterioro ambiental, llevaron a que la ONU organizara en 1972, la primera reunión intergubernamental sobre este tema: la Conferencia de Estocolmo.

Una de las recomendaciones emanadas de la Conferencia de Estocolmo se refería a la necesidad de establecer un programa internacional de educación sobre el medio ambiente, de carácter interdisciplinario y que abarcara la educación formal y no formal. Se partía de la premisa, de que el ambiente es un sistema con componentes físicos, químicos, biológicos, sociales y económicos en interacción permanente.

Luego del seminario de Belgrado, llevado a cabo en 1975, la UNESCO propuso en la Conferencia Internacional de Nairobi, en 1976, la creación del Programa Internacional de Educación Ambiental, liderado por la UNESCO y el PNUMA (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente). Este programa enfatizaba la conceptualización del ambiente como la interacción entre el medio natural, social y cultural, en el marco de las diversas alternativas de desarrollo y trazó las directrices generales, sobre cómo trabajar este tema a nivel internacional. En la reunión intergubernamental sobre educación ambiental, realizada en Tbilisi en 1977, se aportaron elementos para la construcción de métodos integradores acordes con las necesidades y la caracterización global de la problemática ambiental y se planteó la inclusión de la dimensión ambiental, en todos los procesos que propendan por la formación de los individuos y las poblaciones.

Posteriormente, el PNUMA y la UNESCO propusieron, en el encuentro de Moscú 1987, algunas estrategias de carácter curricular, con base en la interdisciplina y la integración, para impulsar la educación ambiental en el mundo. Allí se llegó a un consenso con respecto al concepto de educación ambiental, como un proceso en el cual los individuos y las colectividades se hacen conscientes de su entorno, a partir de los conocimientos, los valores, las competencias, las experiencias y la voluntad, de tal forma que pueden actuar individual y colectivamente, para resolver problemas ambientales presentes y futuros. La discusión y evaluación de estas estrategias, sus desarrollos y logros en algunas regiones del mundo, fueron objeto del Seminario Internacional de Capacitación para la Incorporación de la Educación Ambiental en el Currículo de la Educación Básica Primaria, Malta, 1991, y del Seminario para la Incorporación de la Educación Ambiental en la Básica Secundaria, El Cairo, 1991. De estos seminarios surgieron algunas recomendaciones como la participación de los docentes, en el diseño de un currículo que incorpore la dimensión ambiental, su inclusión en todos los planes y procesos escolares y la investigación de métodos de evaluación para estos procesos.

En 1992, la Comunidad Económica Europea a través de su programa de política y de acción para el ambiente y el desarrollo sostenible, Acción 21, propuso que sin perjuicio de las prerrogativas de los estados miembros, todos aquellos aspectos relativos al ambiente, incluidos tanto en cursos de ciencias naturales, como de ciencias humanas y sociales, que preparen para la vida práctica, debían ser incorporados a todos los programas escolares en sus diferentes niveles. La propuesta de Acción 21 fue aceptada unánimemente en la Conferencia de Río en 1992. Específicamente, este programa tiene como ejes el desarrollo de la sensibilización, de la formación y de la educación relativas al ambiente. Más adelante, en octubre de ese mismo año, se desarrolló en Toronto, Canadá, un encuentro de educación ambiental, que confirmó el anterior planteamiento y se consolidaron las estrategias de trabajo intersectorial e interinstitucional para fortalecer la educación ambiental.

Todas estas reuniones internacionales y los lineamientos de política que se han derivado de ellas, han contribuido a generar en los últimos tiempos, múltiples eventos de carácter nacional y regional, con miras a desarrollar propuestas mucho más específicas y localizadas que respondan a las necesidades de los diferentes países del mundo. Los anteriores planteamientos han acompañado la construcción de los Lineamientos para una Política de Educación Ambiental en Colombia.

El ámbito nacional

En primer lugar es importante señalar los esfuerzos legislativos, que en materia de educación ambiental se han realizado en el país: el Código Nacional de los Recursos Naturales y Renovables y de Protección del Medio Ambiente, expedido en diciembre de 1974, estipula en el título II de la parte III, las disposiciones relacionadas con la educación ambiental. En el sector formal, las disposiciones establecidas en este Código y reglamentadas mediante el Decreto 1337 de 1978 presentan limitaciones, por cuanto insisten solamente en la implementación de la educación ambiental a través de la inclusión de cursos de ecología, de preservación ambiental y de recursos naturales, al igual que mediante el impulso a jornadas

ambientales en los planteles educativos. Esto llevó a que el tratamiento dado a lo ambiental se redujera al estudio de la ecología, dejando por fuera los aspectos sociales y culturales que le son inherentes.

En la Constitución de 1991 se establecen, una vez más, parámetros legales que refuerzan el trabajo en educación ambiental, demostrando así que el país ha ido adquiriendo progresivamente, una conciencia más clara sobre los propósitos del trabajo con el ambiente. Son varios los artículos de la Constitución, que mencionan explícitamente los derechos ambientales y las funciones de autoridades como la Procuraduría y la Contraloría, las cuales deben velar por la conservación y protección de un ambiente sano. Así mismo, la Constitución de 1991 le aporta a la sociedad civil, herramientas eficaces para la gestión ambiental, en el contexto de la participación y el control social.

El desarrollo de los parámetros sobre educación ambiental, esbozados en la Constitución de 1991, la Ley General de Educación (115 de 1994) y su decreto reglamentario 1860/94, incluyen, a través de todo su articulado, la educación ambiental como un eje transversal, tanto en la educación formal, como en la educación no formal e informal. Así mismo, el decreto 1743 de 1994, instituye el proyecto de Educación ambiental (PRAE) para todos los niveles de educación formal, fija criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y establece los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Medio Ambiente.

Igualmente, Los Lineamientos Generales para una Política Nacional de Educación ambiental del Ministerio de Educación Nacional, plantean que la Educación Ambiental debe ser una dimensión que atraviese el currículo, entendido éste como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral de los estudiantes, en el contexto del Proyecto Educativo Institucional. Con esto se reafirma la importancia de considerar la educación ambiental, como parte integral de la formación de los individuos y de las colectividades. Todo lo anterior, por su puesto, está incluido en el Plan Decenal de Educación, el cual constituye un reto para la política nacional educativa, en el marco del cambio fundamental de la escuela colombiana.

Por su parte, la Ley 99 de 1993, por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, establece como parámetro, la concertación (adopción conjunta), entre dicho Ministerio y el Ministerio de Educación, en relación con las acciones que en materia de educación ambiental, tanto formal como no formal, se adelanten en el país.

De otro lado, la Ley 70 de 1993 incorpora en varios de sus artículos la dimensión ambiental dentro de los programas de etnoeducación, dirigidos a las comunidades afrocolombianas que habitan los territorios aledaños al mar Pacífico.

Estos parámetros legales surgen en el contexto de la necesidad de recoger, fortalecer y organizar, los múltiples esfuerzos que numerosas entidades y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales han venido desarrollando en materia de educación ambiental, en los últimos años. A nivel del sector no formal, se destacan los trabajos realizados por el Ministerio de Salud, el INDERENA, las Corporaciones Autónomas Regionales (CAR) y algunas universidades y ONGs, entre otras, cuyos desarrollos indudablemente han influido y seguirán influyendo las propuestas que se formulan en el sector formal, con el cual estas organizaciones también han trabajado. A nivel de este último sector, tanto el Ministerio de Educación Nacional como grupos de maestros y alumnos organizados espontáneamente, han intentado aproximarse al trabajo ecológico o ambiental. A pesar de estos esfuerzos, no se han obtenido impactos suficientemente fuertes, en cuanto a formación en actitudes y escala de valores que redunden en beneficio de un manejo adecuado del ambiente, ya que dichos esfuerzos han girado en torno a propuestas y metodologías que presentan una gran diversidad de características, las cuales podrían resumirse de la siguiente manera:

- Carencia de conceptualización clara de por qué y para qué se hace educación ambiental, lo que ha llevado a la formulación de objetivos demasiado generales y estrategias imprecisas, dirigidas a acciones puntuales y aisladas.

- Descontextualización de las campañas educativas en materia de educación ambiental, debido a que éstas no se basan en diagnósticos o perfiles regionales y locales, ni se relacionan con los planes regionales ambientales.

- Concentración de los trabajos en aspectos puramente ecológicos que dejan de lado los

aspectos culturales y sociales, como parte integral de la problemática ambiental.

- Debilidad al explicitar la relación entre la problemática ambiental y las actividades productivas regionales, lo que ha llevado a no considerar las conexiones entre medio ambiente y desarrollo.

- Tendencia a trabajar la temática ambiental casi exclusivamente desde los problemas, que ha llevado a promover una visión catastrófica del futuro del país y del planeta. Rara vez se ha trabajado el lado de las potencialidades y los recursos existentes en las regiones.

- Poco trabajo sobre la problemática ambiental urbana y excesivo énfasis en las relaciones entre problemas del medio ambiente y entorno rural.

- Descoordinación en las acciones que llevan a cabo las diferentes instituciones o grupos ocupados en la educación ambiental, que ha traído como consecuencia la duplicación de esfuerzos y la poca racionalización de los recursos existentes.

- Desarrollo de actividades en educación formal, por fuera de la escuela y en el contexto de las llamadas actividades extracurriculares.

Los anteriores planteamientos han sido motivo de análisis y discusión en múltiples escenarios, como talleres, foros, seminarios y encuentros desarrollados en el país a propósito de la temática ambiental y promovidos no sólo por el Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación, sino por múltiples organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. En estas reuniones han participado grupos, entidades y organizaciones que desde diversas perspectivas trabajan por el manejo del ambiente y la educación ambiental. En conclusión, se ha observado que la estrategia educativa para el ambiente no corresponde a un sistema coherente y organizado. Las experiencias en este ámbito, siguen siendo del dominio de pequeños grupos, organizaciones, movimientos y núcleos, cuya proyección es y seguirá siendo limitada, en la medida en que los procesos que adelantan, no enriquezcan y sean eje central de las políticas institucionales.

Por su parte, la escuela colombiana ha estado marcada por una organización basada en la estructura disciplinaria que pone las primeras fronteras al proceso de integración, dado el carácter vertical del trabajo al interior de cada disciplina. Las aulas de clase han sido el escenario por excelencia de la enseñanza, en donde los problemas reales y cotidianos se dibujan en el tablero, sin que para la comprensión de los fenómenos medie la realidad. Esto ha dado lugar a la aparición y fortalecimiento de otras fronteras que separan al individuo de su propia realidad. La realidad la viven en su casa o en su barrio, con sus amigos, pero jamás en la escuela. Además, este tipo de organización escolar ha generado unas relaciones de autoridad verticales, en las que el maestro es el dueño del “saber” y el alumno de la “ignorancia”, en donde obedecer está por encima de reflexionar y en donde la campana le indica al alumno a qué horas debe pensar y en qué.

Esta estructura escolar tan rígida e inflexible ha propiciado que los grupos espontáneos de maestros que quieren realizar actividades ambientales, tengan que hacerlo extraescolarmente, en grupos, asociaciones, movimientos y organizaciones ecológicas, divorciados, generalmente de las diversas áreas del conocimiento y la mayoría de las veces alejados de la dinámica escolar.

A partir del análisis y la reflexión en torno a los planteamientos anteriores, surge la necesidad de formular una política nacional de educación ambiental que permita recoger los resultados de los esfuerzos que hasta ahora se han realizado y, al mismo tiempo, unificar criterios a propósito de la educación ambiental. No se trata de homogeneizar el trabajo, que en este sentido desarrollan diversos sectores y actores en el país, sino de orientar, con base en la concertación, las acciones en este campo para producir el impacto social que requiere una empresa de una envergadura tan grande como la educación ambiental.

Es en este contexto que se presenta esta política nacional, la que adoptan conjuntamente el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente. Para su formulación, además de tenerse en cuenta los espacios abiertos por el Plan de Apertura Educativa, el Documento CONPES sobre política ambiental (1991), la Constitución Nacional, la Ley General de Educación y la Ley de Creación del Ministerio del Medio Ambiente, se ha tenido en cuenta la experiencia de programas anteriores como los Núcleos Rurales, la Escuela

Nueva y la Renovación Curricular en el sector formal y los desarrollos alcanzados por múltiples organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que han venido trabajando en educación ambiental no formal desde hace varias décadas. Se trata de proporcionar unas alternativas metodológicas, conceptuales, legales y operativas que permitan, desde lo educativo, incluir la dimensión ambiental y que faciliten a la sociedad en su conjunto la construcción de un modelo de desarrollo sostenible. En estas últimas se plantea la necesidad de promover una educación que haga una lectura comprensiva de la realidad para poder incidir conscientemente en su transformación.

Lineamientos conceptuales básicos para el desarrollo de una política de educación ambiental

El ambiente

Diversas han sido las concepciones de ambiente que históricamente han acompañado los desarrollos tendientes a racionalizar las relaciones entre los seres humanos y el entorno (ecologicista, tecnologicista, economicista, entre otras). Esto, por supuesto, se ha visto reflejado en las diferentes estrategias propuestas para la educación ambiental. Vale la pena, entonces, precisar un concepto de ambiente que, por su carácter integrador, ha iluminado la formulación de esta propuesta.

El concepto de ambiente ha estado asociado casi siempre de manera exclusiva a los sistemas naturales, a la protección y a la conservación de los ecosistemas, vistos como las relaciones únicas entre los factores bióticos y abióticos, sin que medie un análisis o una reflexión sobre la incidencia de los aspectos socioculturales, políticos y económicos en la dinámica de dichos sistemas naturales.

Esto tal vez ha sido inducido por el hecho de que los problemas ambientales han sido comúnmente evidenciados, por medio de desequilibrios naturales que se presentan a la opinión pública como catástrofes. De esta manera, se ha delegado la responsabilidad, en cuanto a gestión del ambiente se refiere, a las personas que de una u otra forma tienen que ver solamente con el manejo de los fenómenos naturales. No ha mediado un análisis crítico de las causas de los problemas, entre las cuales se encuentran el resultado de las interacciones sociales en el espacio en el cual se desarrollan los diversos ecosistemas, esto es, las estrategias adaptativas que para el manejo de los recursos, desarrollan los grupos humanos, los aspectos económicos y políticos que tienen que ver con el desarrollo de estos grupos y la sociedad, en la cual éstos se desenvuelven.

El concepto de ambiente no puede reducirse estrictamente a la conservación de la naturaleza, a la problemática de la contaminación por basuras o a la deforestación. Este concepto es mucho más amplio y más profundo y se deriva de la complejidad de los problemas y potencialidades ambientales y del impacto de los mismos, no sólo en los sistemas naturales, sino en los sistemas sociales.

De acuerdo con lo anterior, una aproximación a un concepto mucho más global de ambiente, podría ser la de un sistema dinámico de interrelaciones, entre las sociedades humanas y su medio de vida, en donde el medio de vida, comprende los recursos y el espacio y las sociedades humanas incluyen a los individuos, las poblaciones, su estructura social y su modo de organización colectiva.

El sistema ambiental

Teniendo en cuenta lo anterior, el sistema ambiental se puede entender como un conjunto de relaciones en el que la cultura actúa como estrategia adaptativa, entre el sistema natural y el sistema social. En consecuencia, el análisis de la problemática ambiental debe hacerse local, regional y nacionalmente, de acuerdo con el nivel de complejidad del problema que se esté abordando y teniendo en cuenta la dinámica cultural propia de las diversas comunidades, para que las alternativas de solución tengan validez y se hagan viables.

El ambiente es entonces, el resultado de las interacciones entre los sistemas sociales y naturales. Para comprender su funcionamiento, se hace necesaria, por un lado, una aproximación sistémica en donde el todo dé cuenta de las partes y cada una de ellas dé cuenta del todo.

La educación ambiental

La educación ambiental, debe ser considerada como el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su

comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente. Estas actitudes, por supuesto, deben estar enmarcadas en criterios para el mejoramiento de la calidad de la vida y en una concepción de desarrollo sostenible que satisfaga las necesidades de las generaciones presentes, asegurando el bienestar de las generaciones futuras.

Para educar con respecto a un problema ambiental, se requiere del diálogo permanente entre todas las especialidades, todas las perspectivas y todos los puntos de vista. Es en este diálogo, en el que se dinamizan diversas aproximaciones que llevan a comprender la problemática ambiental como global y sistémica.

Aproximaciones a la educación ambiental

- Sistémica: esta aproximación tiene su origen en el carácter global y totalizante del ambiente, en el que todos los componentes están interconectados, propiciando una dinámica particular que no es factible de analizarse desde una perspectiva lineal, en la que causa corresponda a efecto. Por consiguiente, ninguno de los componentes del sistema actúa aisladamente. Son las interacciones entre sus diversos componentes, las que permiten clarificar y comprender el funcionamiento de los sistemas.

  Para analizar cualquier situación ambiental o cualquier problema, es indispensable conocer a fondo cada una de las partes que integran el sistema, sus funciones, las relaciones que existen entre ellas y con la totalidad del mismo.

  Una aproximación sistémica del ambiente, indudablemente revalúa el papel de las ciencias y de los especialistas, haciendo que los saberes que manejan contribuyan eficazmente a la explicación del funcionamiento del ambiente.

- Interdisciplinaria: las situaciones ambientales resultan de las interacciones y contrastes de los diversos componentes de un sistema. Estos componentes, de acuerdo con este planteamiento, son a la vez de esencia natural, es decir, de orden físico, químico, biológico, y de esencia social, de orden tecnológico, económico, cultural, político. No es factible encontrar toda la información ni la conceptualización o metodologías necesarias para la comprensión de un problema ambiental en una sola disciplina o en una sola y particular área del conocimiento.

  Cada disciplina aporta argumentos válidos para la explicación de un fenómeno, pero la explicación global del mismo (así deba tener en cuenta los argumentos provenientes de las diversas disciplinas) no es la simple sumatoria de ellos: es la integración de dichos argumentos en el espacio común propiciado por el fenómeno.

  La comprensión de los fenómenos ambientales para la búsqueda de soluciones requiere de la participación de diversos puntos de vista, de diversas perspectivas y, por consiguiente, de las diversas áreas del conocimiento. Esto implica un trabajo interdisciplinario de permanente análisis y síntesis.

- Científica: el análisis de situaciones y la solución de problemas de carácter ambiental requiere de un espíritu crítico y reflexivo fundamentado en la razón y la argumentación de los hechos (bien sea que se trate de las lluvias ácidas o del problema que genera el manejo de las basuras en las ciudades, por ejemplo). Para esto es indispensable recurrir a las ciencias, ya que éstas aportan elementos para profundizar en el conocimiento de los mismos.

  El razonar frente a un problema o a la dinámica de un sistema ambiental implica la observación, la experiencia y la experimentación permanentes y la contrastación de hipótesis para el análisis y la síntesis. Posibilita el conocimiento de los componentes de dicho sistema, las interacciones entre ellos para comprender su funcionalidad y poder actuar frente a los problemas con la misma actitud que tendría aquel que conoce muy bien la lógica que existe entre las piezas de un rompecabezas para obtener la figura deseada. Lo anterior significa que cualquier decisión a nivel de la problemática ambiental, debe trascender la simple información general científica.

- Social: toda actividad educativa en materia de ambiente debe tender a la formación en la

responsabilidad tanto individual como colectiva y buscar un compromiso real del individuo con el manejo de su entorno inmediato, con referentes universales. Lo anterior debe lograrse por medio de acciones que permitan evidenciar las relaciones ser humano-sociedad-naturaleza. Estas acciones deben, a su vez, estar orientadas a clarificar críticamente el tipo de sociedad a la cual pertenece el individuo, el papel que tiene en ella y el tipo de relaciones que establece con los demás y con la sociedad misma.

Para ubicar los anteriores planteamientos en un contexto natural, el individuo debe conocer su espacio, su tiempo y, en general, su historicidad, elementos fundamentales en la comprensión de sus límites y potencialidades. Es así como el individuo puede reconocerse y reconocer a los demás, dentro de unos criterios claros de diversidad, y comprender la dinámica social y sus elementos de evolución, valorando su cultura y su mundo. Todo lo anterior, le permite ser consciente de la calidad de su participación en cualquier proceso de gestión, lo cual, a su vez, lo conduce a una verdadera formación en la responsabilidad.

- Estética: atendiendo a que el ambiente no es sólo aquello que envuelve al ser humano en el sentido biofísico, sino que es también el marco que ha utilizado para su vida material y el tejido de relaciones que ha construido con sus semejantes con el objeto de que su vida social o individual sea más o menos armónica, la educación ambiental debe hacer comprensible la relación ser humano (sociedad/naturaleza) y permitir el desarrollo de una sensibilidad basada en la admiración y el respeto por la diversidad. Esto permite la construcción de un concepto de armonía acorde con el desarrollo natural, social y cultural de los individuos.

  Desde esta concepción se debe buscar que el individuo valore la diversidad de paisajes, la diversidad de comportamientos frente a los espacios públicos y privados, para que a través de esta valoración pueda contribuir de manera consciente a la conservación, adecuación o adaptación de espacios en la realización de actividades cotidianas que le brinden placer y gusto, mejorando la calidad de vida.

- Ética: la ética juega un papel primordial en el manejo del ambiente y por ende debe ser pilar fundamental en cualquier proceso de educación ambiental. Incidir en la sensibilización y en la concientización de los individuos y de los colectivos para que su comportamiento genere nuevas formas de relación con su ambiente particular y global es uno de los propósitos importantes de la educación ambiental.

  Las alternativas de solución a los diversos problemas ambientales deben ser el producto de las decisiones responsables de los individuos, las comunidades y en últimas de la sociedad, atendiendo a los criterios de valoración de su entorno, íntimamente relacionados con el sentido de pertenencia y, por ende, con los criterios de identidad.

  La educación ambiental debe contribuir a la formación de los individuos y de las sociedades en actitudes y valores para el manejo adecuado del medio, a través de una concepción ética que obedezca a una reflexión crítica y estructurada que haga posible comprender el porqué de esos valores para asumirlos como propios y actuar en consecuencia.

La investigación, elemento fundamental de la educación ambiental

La dimensión ambiental tiene espacios y tiempos concretos, es evidente y afecta cotidianamente a los individuos y a las comunidades en diferentes niveles. Es papel de la educación ambiental preparar a los individuos y a los colectivos para participar activa y conscientemente en la solución de los problemas y en el aprovechamiento de las potencialidades. Este tipo de trabajo requiere de la comprensión de dichos problemas y potencialidades y esto no es posible sino gracias a un conocimiento profundo, únicamente factible de construir mediante procesos permanentes de investigación.

La investigación, entonces, debe ser un componente fundamental de la educación ambiental. En este caso, el ambiente debe ser su objetivo y campo permanente. Es sólo a través del redescubrimiento del entorno y de la exploración que el individuo entra en contacto con la realidad y se hace creativo en la búsqueda de soluciones a su problemática. Por lo demás, la educación ambiental debe ser el

vehículo que favorezca la socialización de los resultados de la investigación científica, tecnológica y social y, a su vez, genere nuevas demandas en conocimientos y saberes a los responsables directos de las tareas investigaciones.

Criterios para la educación ambiental

Todo trabajo en educación ambiental debe ser interinstitucional e intersectorial. Ninguna institución por sí sola puede abordar la totalidad de la problemática ambiental. El trabajo en educación ambiental no corresponde a un solo sector sino que debe hacerse coordinadamente entre los diferentes sectores y miembros de una sociedad y/o comunidad.

La educación ambiental es necesariamente interdisciplinaria. Como perspectiva para analizar realidades sociales y naturales atraviesa todas las ramas del conocimiento y necesita de la totalidad de las disciplinas para su construcción. La educación ambiental debe ser integral y buscar la confluencia de las diferentes ramas del conocimiento de manera coordinada alrededor de problemas y potencialidades específicos.

La educación ambiental debe ser intercultural. Para su desarrollo es fundamental el reconocimiento de la diversidad cultural y el intercambio y el diálogo entre las diferentes culturas. Debe buscar que las distintas culturas puedan tomar lo que les beneficie del contacto con otras en lugar de copiar modelos de manera indiscriminada.

La educación ambiental debe propiciar la formación en valores de tal forma que los individuos que conforman las sociedades y las sociedades mismas puedan establecer relaciones adecuadas con el medio natural y entre ellos mismos en el marco del desarrollo sostenible.

Los proyectos educativos en general y en particular los que tienen que ver con el medio ambiente deben ser regionalizados y participativos, esto es, deben tener en cuenta las necesidades de la comunidad en que está inmersa la escuela y trabajar con base en esquemas democráticos.

En síntesis, la educación ambiental debe tomarse como una nueva perspectiva que permee el tejido social y lo oriente hacia la construcción de una calidad de vida fundada en los valores democráticos y de justicia social.

La educación ambiental como propuesta para la gestión y para la ciudadanía

La educación ambiental debe estar orientada hacia la formación de los individuos y de los colectivos para la participación en procesos de gestión, entendidos éstos como los procesos en los cuales los individuos y los colectivos se hacen conscientes de las competencias y responsabilidades propias y de los otros, con miras a la toma de decisiones para la resolución de problemas. Esto implica un conocimiento de la realidad en la que se desenvuelven puesto que la educación ambiental está íntimamente relacionada no solamente con el entorno natural, sino con el entorno social y cultural que hace parte del mundo en el cual se desarrolla todo individuo. Dicho entorno ha sido construido por éste y por los colectivos de los que hace parte. La idea de gestión y el actuar responsable son, en últimas, los únicos garantes de una formación ética con respecto a los subsistemas que hacen parte del gran sistema ambiental.

El conocimiento de las formas de relación conduce a la comprensión de las actitudes y los valores que los individuos y los colectivos han desarrollado con el entorno. Abona el terreno para saber cuáles son las causas de esas formas de relacionarse y permite saber cuáles son las actitudes que necesitan transformarse y cómo se transforman sin que los sistemas culturales, sociales y naturales se alteren de tal manera que no resistan estos cambios.

La educación ambiental, en consecuencia, debe ser una educación para el cambio de actitudes con respecto al entorno en el cual se desenvuelven los individuos y las colectividades, para la construcción de una escala de valores que incluya la tolerancia, el respeto por la diferencia, la convivencia pacífica y la participación, entre otros valores democráticos. Por consiguiente, implica una formación en la responsabilidad, íntimamente ligada a la ética ciudadana.

La educación ambiental, la escuela y el entorno

Para lograr los propósitos de la educación ambiental es pertinente enfatizar en la relación que se debe establecer entre la escuela y la comunidad. No es nada nuevo encontrar en los discursos pedagógicos actuales, serias críticas al papel que juegan la escuela y en particular el maestro, en una comunidad. Se ha planteado innumerables veces la desvinculación de la escuela con la realidad.

La escuela que se necesita debe ser una escuela cuya actividad tenga claros referentes en su contexto natural, social, económico y político, entre otros, para que participe de manera consciente en el diálogo permanente con la cultura para la solución de los problemas. Para este tipo de escuela se requieren, entonces, unos maestros y maestras investigadores que sean guías, orientadores, dinamizadores de los proyectos y que tengan claridad de su papel como vínculo importante entre los diversos sectores que conforman su comunidad. Estos deben ser flexibles en su quehacer, buscar el enriquecimiento de los procesos mediante la participación para incidir activamente en la búsqueda de alternativas y tener la capacidad de cuestionarse permanentemente, de buscar el diálogo para la argumentación de sus explicaciones. Deben tener la posibilidad de asombrarse y de reconocerse como entes en constante transformación.

Igualmente, el tipo de escuela que se busca, obliga a volver la mirada sobre un currículo flexible, en el que las fronteras disciplinarias no sean obstáculo para el quehacer del maestro y no limiten su papel con los alumnos y con su comunidad y en el que se refleje la diversidad natural, social y cultural. El currículo debe estar ligado a la cotidianidad de los alumnos y propiciar situaciones de aprendizaje conectadas con su realidad. Debe, asimismo, dar paso abiertamente a la construcción del saber y, por ende, a la construcción del mundo.

Objetivos de la educación ambiental

Promover y contribuir a la consolidación de los valores democráticos de respeto, convivencia y participación ciudadana en la relación de los seres humanos con la naturaleza y la sociedad, en el marco tanto local como global, así como un manejo y una gestión racional de los recursos, en términos de calidad de vida para el futuro.

Facilitar la comprensión de la naturaleza compleja del ambiente, ofreciendo los medios y herramientas para la construcción del conocimiento ambiental y la resolución de problemas ambientales y de aquellos ligados al manejo y a la gestión de los recursos.

Generar en quien recibe la educación ambiental la capacidad para investigar, evaluar e identificar los problemas y potencialidades del entorno y ofrecer las herramientas para una reflexión crítica sobre los presupuestos epistemológicos y éticos que soportan el paradigma dominante de desarrollo con el fin de que a partir de esa reflexión se puedan construir modelos social y ambientalmente sostenibles.

En últimas, la educación ambiental debe preparar tanto a los individuos como a los colectivos para el saber, para el diálogo de los saberes, para el saber hacer y para el saber ser. Para esto es indispensable desarrollar la investigación en los campos de la pedagogía y la didáctica ambiental, así como en los mecanismos de gestión ciudadana factibles de incluir en los procesos de formación en el campo educativo.

Estrategias propuestas para el desarrollo nacional, regional y/o local de los lineamientos de política nacional de educación ambiental

Coordinación intersectorial e interinstitucional

Para hacer de la educación ambiental un componente dinámico, creativo, eficaz y eficiente dentro de la gestión ambiental, es necesario generar espacios de concertación y de trabajo conjunto entre las instituciones de los diferentes sectores y las organizaciones de la sociedad civil, involucrados en la educación ambiental.

En este sentido, es importante impulsar el trabajo de las entidades y organizaciones que hacen parte del Sistema Nacional Ambiental y fortalecer el trabajo en red de las mismas para darle coherencia, credibilidad y viabilidad a las acciones que éstas emprendan. Para desarrollar esta estrategia es importante priorizar las siguientes acciones:

- Implementación y promoción de los comités técnicos interinstitucionales del Consejo Nacional Ambiental y de los Consejos Ambientales de la Entidades Territoriales.

- Impulso y promoción de los comités interinstitucionales locales en educación ambiental (municipales y departamentales).

- Impulso y apoyo a espacios de concertación y de trabajo conjunto de las instituciones gubernamentales entre sí y con las organizaciones de la sociedad civil a nivel nacional, regional y local.

Inclusión de la dimensión ambiental en la educación formal y no formal

Educación formal

- Inclusión de la dimensión ambiental en los currículos de la educación básica, media y superior.
- Implementación y fortalecimiento de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAES)
- Implementación y fortalecimiento de grupos ecológicos, grupos de ciencia y tecnología, redes de trabajo ambiental escolar, servicio social obligatorio, bachillerato técnico en agropecuaria, ecología y medio ambiente y programas para grupos poblacionales especiales.
- Inclusión de la dimensión ambiental en el currículo de la educación superior (programas de formación inicial y de especialización de profesionales, proyectos de investigación en ambiente y en educación ambiental y servicio social obligatorio para profesionales).

Educación no formal

- Implementación e impulso a los Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental (PROCEDA).
- Promoción y fortalecimiento de los grupos y las actividades de las organizaciones ambientales de la sociedad civil.
- Capacitación en manejo ambiental a trabajadores del sector productivo, del sector gubernamental, a gremios y a la comunidad en general.

Formación de educadores ambientales

Puesto que la educación ambiental implica un trabajo interdisciplinario derivado del carácter sistémico del ambiente y de la necesidad de aportar los instrumentos de razonamiento, de contenido y de acción desde las diversas disciplinas, las diversas áreas del conocimiento y las diversas perspectivas, la formación de educadores ambientales debe responder a esta concepción.

De otro lado es importante poner de presente que los procesos de formación, actualización y perfeccionamiento de educadores ambientales, deben hacer especial énfasis en el desarrollo del sentido de pertenencia a una nación, a una región, a una localidad y a una comunidad que tienen características específicas. Así mismo, dado que la gestión es inherente al manejo adecuado del entorno, el educador ambiental debe entrar en contacto con los organismos o instituciones que están encargados de la gestión ambiental. Esto implica que construya criterios de relación, de acción y de proyección.

Para que esta estrategia contribuya a la consecución de los objetivos de la educación ambiental, es necesario adelantar las siguientes acciones:

- Formación, actualización y perfeccionamiento de docentes.
- Formación de otros agentes educativos ambientales (del sector gubernamental, no gubernamental, productivo, periodistas, publicistas y comunicadores en general).

Diseño, implementación, apoyo y promoción de estrategias y acciones de comunicación y divulgación

Esta estrategia se constituye en fundamental pues de ella dependen el acceso ágil y oportuno a la información ambiental y la facilitación de instancias de diálogo entre la sociedad civil y el Estado. Con el fin de consolidar esta estrategia son prioritarias las siguientes acciones:

- Creación y fortalecimiento de unidades de comunicación en las entidades y organizaciones que trabajan en ambiente y en educación ambiental.
- Generación de una red de periodistas y comunicadores ambientalistas con especial énfasis en educación ambiental.
- Apoyo a los medios de comunicación promovidos por las organizaciones de la sociedad civil y comunitarias que trabajan en ambiente y en educación ambiental.
- Apoyo y promoción a la producción y publicación de materiales impresos y audiovisuales sobre el tema ambiental.
- Apoyo y promoción a campañas en pro del ambiente en los medios masivos de comunicación.

Promoción de la etnoeducación en la educación ambiental

En lo que se refiere a los grupos étnicos, si bien es cierto que la dimensión ambiental también debe trabajarse con arreglo a los lineamientos generales planteados en la Política Nacional de Educación Ambiental, debe tenerse especial cuidado de ligarla a los procesos productivos, sociales y culturales, con el debido respeto de las creencias y tradiciones de dichos grupos y atendiendo a las cosmovisiones particulares de las diferentes etnias.

Asimismo y de acuerdo con lo estipulado en la Ley 99 de 1993, el Ministerio del Medio Ambiente y los institutos de carácter científico fomentarán el desarrollo y difusión de los conocimientos, valores y tecnologías sobre el manejo ambiental y de recursos naturales de las culturas indígenas y demás grupos étnicos.

Impulso a Proyectos educativos ambientales con Perspectiva de género

- Apoyo a proyectos pilotos liderados por mujeres.
- Apoyo a colectivos de mujeres que trabajen en torno a la sensibilización en cuanto al problema ambiental.
- Apoyo a investigadores en torno al papel de la mujer en el desarrollo ambiental

Es indispensable que la educación ambiental tenga en cuenta la perspectiva de género y propenda por la igualdad y la equidad entre los géneros. Esto significa que en los proyectos ambientales educativos deben participar equitativamente los hombres y las mujeres en lo que se refiere a la planeación, la ejecución, la asignación de recursos, el manejo de la información y la toma de decisiones. Los proyectos ambientales deben promover el mejoramiento de la calidad de vida tanto de los hombres como de las mujeres y la revaloración de los roles que ambos juegan en la sociedad.

3.2 Educación intercultural bilingüe

En los diferentes pueblos indígenas, la comunidad y la educación están íntimamente relacionadas. La existencia de las dos fortalece mutuamente el vivir comunitario, los núcleos familiares que constituyen las comunidades, y éstas representan las unidades primeras y fundamentales para los pueblos.

A partir de las comunidades se va generando el proceso organizativo en lo social, político, cultural, educativo y económico, para desarrollar todos los aspectos fundamentales de la vida comunitaria. La educación del pueblo y de las comunidades debe estar bien estructurada en los términos de su quehacer pedagógico propio, en tanto la orientación de su educación debe apuntar al desarrollo del proyecto de vida.

Los métodos pedagógicos propios de los pueblos indígenas, para el desarrollo de la práctica de los saberes y conocimientos, son las mismas formas de vivencia. A través de ellas van adquiriendo estos saberes y conocimientos, durante un largo proceso y así va construyendo la vida comunitaria. Entonces, la educación de las comunidades indígenas se fundamenta en el modo de vida que van desarrollando al interior de la misma, de manera integral y permanente.

Todo quehacer comunitario debe estar enriqueciendo la formación del individuo que quieren formar, de acuerdo a las nuevas exigencias, aspiraciones y necesidades, según su plan de vida. La comunidad, para poder responder al desarrollo de su proyecto educativo, que alimentará el plan de vida, debe contar con un elemento fundamental para su existencia, que es la Tierra y el Territorio; este elemento debe estar acompañado, por los conocimientos mitológicos y cosmogónicos, que permitirán el manejo equilibrado del hombre y la naturaleza. Así, la educación es uno de los aspectos más importantes de la vida comunitaria, de donde los padres y demás miembros del grupo, según su tradición y métodos, van transmitiendo a través de la práctica, de manera integral: lo político, lo social y lo cultural.

Toda forma de cómo convivir con la naturaleza, de como cultivar la tierra, de como emplear racionalmente los recursos naturales, con la naturaleza y el hombre, de como hacer su propia medicina, de como clasificar el mundo, de como ubicarse en el espacio y analizar los cambios y transformaciones en el tiempo, ha sido su propia forma educativa a través de la historia.

La interculturalidad, se entiende como la capacidad para conocer la cultura propia y desde ella otras

culturas, que al interactuar se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia del respeto por las diferencias.

La diversidad lingüística, se entiende como el universo de las diferentes lenguas que conforman la realidad nacional, a través de las cuales se desarrollan distintas formas de pensamiento, generadoras de procesos culturales que deben darse en igualdad de condiciones. Este principio contribuye a que las diferentes lenguas y situaciones lingüísticas aporten tanto a la construcción de la identidad regional, como a la de la identidad nacional.

3.3 Educación familiar

La educación familiar, debe estar encaminada a dar orientación en aspectos, que permitan propiciar un ambiente de respeto y construcción permanente de valores, entre los miembros de la familia y con proyección hacia los demás. Esta educación debe preparar a cada miembro de la familia, para que cuando se presente una determinada problemática, pueda buscar métodos que le permitan tomar conciencia de la situación y actuar en consecuencia. La base de ésta educación, se fundamenta en la preparación de la familia para la resolución de conflictos.

El área de trabajo se define, desarrollando actividades de diagnóstico social, orientación, apoyo y tratamiento a grupos familiares, ofreciendo una ayuda integral al menor y a la familia, con el fin de mejorar su estabilidad social y afectiva: buscando así, que la familia asuma sus problemas consultándolos como propios y consciente de encontrarles voluntariamente una solución.

Las principales funciones que se deben desarrollar e n cualquier programa de educación familiar deben ser:

- Establecimiento de buenas relaciones familiares, atendiendo las demandas y favoreciendo al menor, entre otros.
- Cualificación de la asesoría, la orientación y la capacitación a los usuarios buscando siempre un cambio de actitudes y conductas frente a la problemática familiar; a través de un proceso educativo que dote a los miembros de la familia, de elementos eficaces para la comprensión de su conflicto.
- Conocimiento y análisis de toda la dinámica familiar, para efectuar acciones educativas y educadoras.

Los principales objetivos de la educación familiar deben ser:

- Reconstruir y poner en marcha a la familia, logrando establecer la comunicación e interacción de roles en forma positiva (perspectiva de género); para ello se debe lograr la comprensión y percepción de lo que internamente sucede en la familia.
- Aportar experiencias, que le permitan a la familia conocer líneas de acción en el manejo de las relaciones familiares, en uno de los aspectos primordiales como es la comunicación, tendiendo siempre a lograr responder a sus necesidades e intereses, y haciéndola protagonista de sus propios procesos.
- Ofrecer a la familia educación para su vida en común, a través de talleres de trabajo, articulados alrededor de aspectos lógicos en su relación; con el fin de garantizar la eficacia en el desempeño de roles y de esta forma minimizar el conflicto familiar.
- Capacitar líderes que sean educadores familiares y proyecten actividades preventivas de integración familiar en las comunidades.

Entre los programas de educación familiar se encuentran:

- Programa de familia.
- Programas de planificación familiar.
- Escuela de padres.
- Educación sexual.
- Programa de vivienda familiar.
- Terapia familiar.
- Programas de prevención de desintegración familiar y atención al menor.
- Actividades de diagnóstico social.
- Proyección a la comunidad.
- Estudio socioeconómico de la comunidad.
- Atención de los menores en asesorías académicas y sicológicas.

3.4 Seguridad alimentaria

Esta concebida como la manera de garantizar desde la producción local y tradicional, formas de nutrición balanceada, que permitan disminuir los niveles de desnutrición en la población presente y futura. Se hace énfasis en la recuperación de la alimentación tradicional, originada de semillas naturales no tratadas a través de procesos que puedan generar problemas biológicos, genéticos y/o ambientales en los grupos consumidores.

Los alimentos que ingieren la personas están relacionados con el comportamiento alimentario, con la capacidad de compra y con la disponibilidad de los alimentos en el mercado. Con respecto al comportamiento alimentario priman las creencias y los hábitos adquiridos por la familia, de acuerdo con el medio natural social y cultural. En cuanto a la capacidad de compra, se observa que la canasta alimentaria depende del costo de los alimentos y del dinero disponible, lo cual lleva a que el número de miembros en cada caso, sea el factor que determine si son suficientes e insuficientes los alimentos que ingiere una determinada familia. Por último la disponibilidad de ciertos alimentos en el mercado está supeditada a la producción agrícola, las cosechas, las importaciones y exportaciones.

Es un reto para la educación alimentaria en el país trabajar desde las anteriores características, estrategias educativas que contribuyan a construir dietas alimenticias que respondan a las necesidades de las diferentes poblaciones, que se enmarquen en sus contextos naturales, sociales y culturales.

3.5 Educación integral

Se construye, a través de la concepción global y dinámica de las diferentes formas de percibir el mundo, las cuales posibilitan una relación armónica y recíproca entre el hombre, su realidad social y la naturaleza. Derivado de lo anterior, en la Educación Integral se introduce, el concepto de SUPERVIVENCIA CULTURAL, consistente en dar cuenta del núcleo definitorio de una cultura, cuyo fin es el de sostener y recrear el pensamiento propio y apropiado, proyectando y revitalizando lo existente.

La integralidad debe conceptualizarse buscando las diferencias y particularidades étnicas, sin que se convierta en un principio totalizante y /u homogeneizante.

3.6 Género

La dimensión de género, se refiere tanto al impulso de proyectos e iniciativas educativas propuestas, en primera instancia, por grupos de mujeres que trabajen en torno a la reflexión y sensibilización de la problemática, como a la inclusión, dentro de los contenidos educativos, de una dimensión de género, que permita redimensionar las relaciones y roles de género, que se plantean desde el lenguaje y desde las propias acciones y procesos que se implementan al interior de la escuela. Lo anterior sin desconocer el trabajo que en ésta misma perspectiva puedan realizar grupos de hombres, con el fin de interactuar para la construcción de un concepto de equidad que responda a los diversos contextos regionales y por supuesto al contexto nacional.

4.0 SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA FORMAL

PROBLEMAS, VACÍOS, LOGROS Y OPORTUNIDADES

4.1 Estadísticas sobre aspectos de escolaridad (Alumnos, escuelas y docentes)

Las estadísticas presentadas a continuación, se obtuvieron a través de la División de Planeación del Ministerio de Educación Nacional.

ALUMNOS	ESCUELAS	DOCENTES
100 605	1 728	4 316

Fuente: DANE-MEN 1994.

Las cifras que se presentaron en tabla anterior, incluyen en las tres variables, tanto las zonas urbanas como las zonas rurales, de los departamentos de Caquetá, Putumayo y Amazonas, y se encuentran en forma más explícita en las tablas trabajadas por la División de Planeación del Ministerio de Educación Nacional (ver Anexo 8.4).

4.2 Estructura y legislación vigente de la educación básica primaria

Todo el sistema educativo formal y dentro de él la educación básica primaria, con la sanción de la Ley General de Educación, a través de la ley 115/94, cuenta con las herramientas que le permiten, construir procesos más dinámicos, autónomos, y competitivos, acompañados de acciones tendientes a lograr un mejoramiento sustancial en la calidad, para afianzar el presente y consolidar las bases del futuro.

Con la Ley General de Educación, concertada entre las fuerzas sociales y políticas del país: el Congreso Nacional y el Gobierno, las asociaciones docentes, padres de familia y estudiantes, entre otros, se ha logrado integrar en un sólo estatuto, los aspectos mas relevantes de la educación, con miras a construir un sistema integral y permanente, cuya responsabilidad corresponda por igual al estado, a la sociedad civil y a la familia.

La ley señala las normas generales, para regular el servicio público de la educación para que cumple una función social, acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Con su carácter de servicio público, la educación se fundamenta en los principios de la Constitución Política, sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, para la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación.

La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve grados y se organiza en torno a una estructura básica, curricular común, conformado por áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana y por proyectos transversales, integradores e interdisciplinarios, que dinamizan las construcciones curriculares locales y/o regionales.

Los cinco primeros grados de la educación básica, constituyen el ciclo de primaria, y tienen como objetivos específicos los siguientes:

- La formación de valores fundamentales para la convivencia de una sociedad democrática, participativa y pluralista.
- El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal hacia el conocimiento de la realidad social, así como la construcción del espíritu crítico.
- El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en legua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.
- El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética.
- El desarrollo de los conocimientos matemáticos necesarios para manejar y utilizar operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales en diferentes situaciones, así como la capacidad para solucionar problemas que impliquen estos conocimientos.
- La comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad.
- la valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación para la protección de la naturaleza y el ambiente.
- El conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico.
- La formación para la participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre.
- El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de la convivencia humana.
- La formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura.
- La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos de una lengua extranjera.
- La iniciación en el conocimiento de la Constitución Política y;
- La adquisición de habilidades para desempeñar con autonomía en la sociedad.

4.3 Modelo de la educación básica primaria

Los principios orientados en los procesos educativos se dan a partir de un modelo educativo en el que cada cultura se expresa de forma diferente, a partir de la lectura crítica de sus realidades. Este modelo se fundamenta en la propuesta de Proyecto Educativo Institucional (PEI) y debe ser contextualizado desde los componentes: social, cultural y natural, de las diferentes regiones y localidades del país. La pregunta que debe servir de base para la construcción del PEI es: Cuál debe ser el perfil de ciudadano que debe formar una región en el marco de la identidad local y teniendo como referente la identidad nacional?. En la búsqueda de respuestas a esta pregunta y teniendo como base los elementos comunes de construcción curricular es que se da lugar a currículos específicos contextuales.

En el caso de la región Amazónica el modelo a construir debe tener una serie de características comunes, que puedan enmarcan el proceso específico y que los dinamicen, desde los siguientes principios:

Integralidad. Entendida como la concepción global y dinámica, de las diferentes formas de percibir el mundo, que posibilita una relación armónica y recíproca entre el hombre, su realidad social y la naturaleza.

La diversidad lingüística. Entendida como el universo de las diferentes lenguas que conforman la realidad nacional, a través de las cuales se desarrollan distintas formas de pensamiento, generadoras de procesos culturales, que deben desarrollarse en igualdad de condiciones.

Geohistoria. Cada grupo tiene una historia de interrelaciones, intercambios, alcances, desplazamientos, etc., que data de tiempo atrás. Esta historia, está ligada a su territorio y cosmovisión, que dan cuenta de su pensar y del sentido de su vida.

A partir del contacto con occidente, se produce un rompimiento cultural que afecta profundamente la vida de las comunidades, y que se manifiesta en la colonización de los territorios, en el desprecio a la identidad cultural, en la explotación de la misma, y en el deslumbramiento tecnológico, entre otros, sin embargo, hay un elemento importante como es la memoria colectiva, que ha permanecido viva recreando la dinámica cultural. Este elemento es fundamental a tener en cuenta como principio alrededor del cual se construyan propuestas educativas particulares.

Sostenibilidad y viabilidad económica. Se fundamenta en la búsqueda del equilibrio básico para la construcción del hábitat del ser humano,(relaciones hombre-sociedad-naturaleza) buscando la posibilidad de establecer mecanismos que le permitan al hombre y su comunidad satisfacer las necesidades, utilizando para ello los recursos existentes, sin atentar contra la integridad de la naturaleza, con base en sus conocimientos y principios cosmogónicos y en la apropiación de técnicas y tecnologías de otras culturas. Sin que esto último impacte negativamente, ni su propia cultura ni la naturaleza.

Identidad. Contextualizada desde el sentido de pertenencia; construida y transmitida a través de la socialización; fundamentada en el origen, territorio, cosmovisión y lengua, dentro de procesos históricos que permiten una posición como individuo y como colectivo social para relacionarse con los otros.

Interculturalidad, Entendida como la capacidad para conocer la cultura propia y la de las otras culturas; culturas éstas que al interactuar se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar, en la realidad social, una coexistencia de respeto por las diferencias.

Flexibilidad. Se debe desarrollar a través de todo el proceso educativo, generando currículo pertinente, teniendo como base el respeto por los valores culturales, por las necesidades y especificidades y por las relaciones interétnicas, posibilitando así el desarrollo del conocimiento dentro del ámbito de la identidad cultural.

Progresividad. Entendida como la construcción permanente de procesos dinámicos que conjugan las potencialidades individuales y colectivas, en sus expresiones cualitativas (profundización de conceptos fundamentales) y cuantitativas (ampliación de los ejes de acción).

Solidaridad. Entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias. Lo cual le permite fortalecer y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.

Autonomía. Entendida como la capacidad política y el derecho de los grupos a decidir y orientar, desarrollar y evaluar sus procesos educativos, basados en sus usos y costumbres, normas y procedimientos.

Participación comunitaria. Entendida como la capacidad organizativa de los grupos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos educativos ejerciendo su autonomía.

Y por último la cohesión y control social. Entendida como el sistema de normas de comportamiento colectivo ejercido por la comunidad sobre los individuos. Este principio debe regular y garantizar la convivencia armónica del grupo.

4.4 Métodos de la educación básica primaria

El Sistema Educativo Nacional, venía tratando de implementar la descentralización política y administrativa de la educación colombiana, labor que se complementó con la promulgación de la constitución política de 1991, que hoy da paso al reordenamiento territorial y al fortalecimiento de la democracia participativa. En este contexto, a través, de la Ley 60 de 1993, la Ley 115 de 1994 y sus decretos reglamentarios, especialmente el 1860, se establece un nuevo proyecto para la Educación en Colombia, el cual se fortalece con el Plan Decenal y se constituye en el marco del denominado Salto Educativo, cuyo fin principal es la cualificación de la educación y el mejoramiento de la calidad de vida de los colombianos.

Al Ministerio de Educación Nacional, como ente rector de las políticas educativas, le corresponde liderar la formulación del Plan de Desarrollo Educativo Nacional -PEN- y dar los lineamientos y

orientaciones generales, necesarios para facilitar los procesos de construcción de los planes educativos a nivel departamental y municipal. Igualmente le corresponde proporcionar los elementos generales marco, para la construcción de la estrategia: PEI (Proyectos Educativos Institucionales) que a partir de la promulgación de la Ley General, se desarrollarán en las diferentes regiones del país.

El nuevo Proyecto Educativo en Colombia permite algunas alternativas, para la organización de una nueva educación, fundamentada en aspectos tales como: la autonomía de las instituciones educativas en el diseño y organización de la institución, la descentralización de los servicios educativos y las propuestas educativas de carácter participativo, que tengan en cuenta las diferencias de pensamiento en lo relacionado con credos religiosos, ideologías políticas y diferentes formas de ver el mundo.

Los establecimientos educativos deben elaborar Proyectos Educativos Institucionales (PEI), acordes con la realidad sociocultural, antropológica y política de la comunidad local, municipal, departamental, distrital, regional, nacional e internacional.

El Proyecto Educativo Institucional se concibe como el eje articulador del quehacer de la institución, construido y desarrollado en forma autónoma, participativa y democrática por la comunidad educativa y debe contener la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley.

Para lograr la formación integral de los educandos debe contener por los menos los siguientes aspectos, según del decreto 1860/94:

- Los principios y fundamentos que orienten la acción de la comunidad educativa en la institución.
- El análisis de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes.
- Los objetivos generales del proyecto.
- Las estrategias pedagógicas que guía las labores de formación de los educandos.
- La organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando.
- Las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general para los valores humanos.
- El reglamento o manual de convivencia y el reglamento para docentes.
- Los órganos, funciones y forma de integración del Gobierno Escolar.
- El sistema de matrículas y pensiones que incluya la definición de los pagos que corresponda hacer a los usuarios del servicio y, en el caso de los establecimientos privados, el contrato de renovación de matrícula.
- Los procedimientos para relacionarse con otras organizaciones sociales, tales como los medios de comunicación masiva, las agremiaciones, los sindicatos y las instituciones comunitarias.
- La evaluación de los recursos humano, físicos, económicos y tecnológicos disponibles y previstos para el futuro con el fin de realizar el proyecto.
- Las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales.
- Los criterios de organización administrativa y de evaluación de la gestión.
- Los programas educativos de carácter no formal e informal que ofrezca el establecimiento, en desarrollo de los objetivos generales de la institución.

Para orientar la elaboración y el desarrollo del PEI, se puede tener en cuenta el esquema que a continuación se presenta, el cual no debe tomarse como único, ya que cada institución goza de autonomía para formular, adoptar, sistematizar y poner en práctica su propio PEI.

1. Marco general
   a. El aspecto legal
   b. El aspecto conceptual
   c. El aspecto institucional
   d. La contextualización

2. Plan operativo
   a. Objetivos
   b. Estrategias
      b.1 Procesos administrativos
      b.2 Proceso pedagógico curricular
      b.3 Procesos de proyección y participación comunitaria.

3. Acciones
4. Logros
5. Responsables
6. Recursos
7. Presupuestos
8. Evaluación, asesoria y seguimiento

4.5 Currículo de la educación básica primaria

El currículo se debe entender como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional.

Las instituciones educativas del sector formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales del conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

En la Ley 115/94, el parágrafo del artículo 77, las secretarías de educación departamentales o distritales o los organismos que hagan sus veces, serán las responsables de la asesoría para el diseño y desarrollo del currículo de las instituciones educativas estatales de su jurisdicción, de conformidad con lo establecido en la ley.

El diseño curricular, se presenta como el apoyo técnico, pedagógico y financiero a maestros, autoridades y miembros de la comunidad, para el diseño y desarrollo de los planes educativos y propuestas curriculares de cada grupo, partiendo de su cosmovisión en el marco de la interculturalidad.

El currículo, debe estar acorde con las necesidades, intereses y aspiraciones de cada grupo en particular, teniendo en cuenta el Proyecto Global de Vida, propender por la apropiación y autogestión de los procesos educativos y contribuir a la valoración, fortalecimiento y desarrollo de la identidad cultural de cada grupo.

4.6 Contenidos específicos sobre la Amazonia

Por la nueva oferta educativa, es función de los establecimientos educativos, definir los contenidos del plan de estudios correspondientes e incluir las actividades y acciones necesarias para la construcción curricular particular. Lo anterior en el marco de los Lineamientos de Políticas nacionales Educativas.

De acuerdo con los perfiles diseñados local y regionalmente, se discuten y elaboran los objetivos generales del plan de estudios. Se tratan de visualizar de manera concreta y clara los elementos básicos que la persona debe ir logrando a través de los procesos pedagógicos, a nivel de adquisición y construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades y destrezas e interiorización y construcción de valores.

En la gran mayoría de establecimientos educativos de la región amazónica los proyectos educativos institucionales, se han venido organizando en torno a problemáticas propias de la región y tomando como base los v se desarrollan contenidos en torno a los principios expuestos en anteriormente en la parte que hace referencia al modelo educativo.

En los proyectos educativos institucionales de la región, los contenidos educativos se han venido orientando fundamentalmente a través de áreas como:

- Ciencias humanas y sociales.
- Etnobotánica.
- Estudio de la cultura de los grupos étnicos. (reflexiones a propósito de la cosmovisión)
- La lingüística.
- Tecnología (proyectos productivos).

Es a través de éstas áreas que se viene intentando la adecuación del plan de estudios y la flexibilización curricular, previstos en la Ley General de Educación. Lo anterior, buscando que las problemáticas naturales, sociales y culturales de la región entren a ser parte de las preocupaciones de la escuela y se constituyan en los ejes dinamizadores de los proyectos educativos institucionales y de la propuesta educativa de la región.

4.7 Atención a necesidades locales prioritarias

Las políticas nacionales, educativas y ambientales, a desarrollar en la Amazonia colombiana, se apoyan

en la descentralización de los servicios del estado. Esta nueva modalidad, como se planteó anteriormente, presenta aspectos positivos y negativos, para la región, que es necesario abordar: por una parte, los nuevos departamentos (Caquetá, Putumayo, Amazonas, Vaupés, Guaviare y Guania) pueden definir sus políticas, basados en sus condiciones particulares, teniendo como referencia los marcos políticos nacionales, Por otra parte, estos departamentos son débiles en infraestructura y en capacidad económica para resolver sus necesidades prioritarias, lo cual, puede ser una limitante para el desarrollo de los programas que sean considerado como básicos y para el fortalecimiento de sus políticas.

En el campo educativo, los programas que son considerados prioritarios a nivel nacional son también los más urgentes para la Amazonia colombiana. No obstante, la implementación de los mismos en estas regiones, se hace más difícil dado que como se mencionó en el párrafo anterior, la infraestructura, cobertura y calidad del servicio de la educación, son más débiles que en resto del país.
Al igual que en el nivel nacional, la política regional pone especial énfasis en la descentralización administrativa y en la participación comunitaria. Lo anterior derivado del análisis de las debilidades y fortalezas que estos dos procesos tienen hoy en día en la región amazónica y considerando que ellos constituyen dos de los ejes fundamentales para el desarrollo educativo regional.

Uno de los aspectos importantes que se viene impulsando, desde el sector educativo para la región, es la orientación de los diferentes programas de acuerdo con las realidades socioculturales, de cada una de las subregiones de la Amazonia. En este contexto, es prioritario el fortalecimiento de la nueva territorialidad y de las unidades administrativas seccionales, buscando consolidar nuevos mecanismos de participación, que impidan por una parte la burocratización de estos procesos y por otra la dependencia, con intereses ajenos a las necesidades de la población.

Es necesario precisar que toda la política global en educación para la región y la ejecución de los diferentes programas de carácter educativo, deben estar orientados a realzar la importancia de su adecuación a las necesidades de los diferentes grupos poblacionales, a estabilizar los frentes de colonización consolidada y a desestimular las puntas de colonización. En otras palabras se busca consolidar la presencia del sistema educativo y el desarrollo de sus propuestas en los diferentes centros regionales.

4.8 Docentes

El personal docente de la institución debe vivenciar el perfil de persona y de sociedad que quiere alcanzar con el Proyecto de Vida del pueblo respectivo.

Los conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores del personal docente, deben este en función del Proyecto Educativo Comunitario, que encarna el proyecto de vida, cuyo centro de interés y preocupación es el contexto social. En este sentido el personal docente debe hacer conciencia de su pertenencia y de su ubicación dentro del proceso social de cada grupo. Esta situación plantea la necesidad de fomentar y contar con un personal docente que conozca los fundamentos educativos, maneje los contenidos y tenga una metodología para propiciar el intercambio de saberes; que se plantee problemas de investigación y les busque respuesta, y que demuestre un deseo permanente de superación.

4.9 Infraestructura

En la región Amazónica existen 1 728 establecimientos educativos que atienden los niveles de educación básica, y pertenecen tanto al sector oficial como privado, aunque el número de escuelas existentes no corresponden ni a la calidad ni a la efectiva prestación del servicio. En general las construcciones reproducen las deficiencias y dificultades de las escuelas. La infraestructura física no reúne los requisitos mínimos para los procesos educativos básicos y en su mayoría carecen de servicios sanitarios o éstos se encuentran en muy mal estado.

Hay 4 316 docentes que atienden a 100 605 alumnos, pero la distribución de las escuelas no corresponde a la demanda efectiva de escolaridad. En algunas veredas existe escuela y maestros, pero no hay suficientes niños; en otras se quedan niños sin estudiar por la poca capacidad de la escuela y la falta de maestros, y finalmente en algunos sitios existe la construcción pero no hay profesor nombrado.

Intentando superar lo anterior, por medio del plan de universalización de la educación primaria básica, se han venido dotando las escuelas de mobiliario escolar, el cual, si bien se ha concebido entre las exigencias pedagógicas universales, no ha consultado los rigores del clima ni los recursos del entorno

natural. Como consecuencia, los muebles ya están deteriorados y las escuelas presentan las mismas incomodidades de falta de mobiliario, de donde se deriva el mal estado en que se encuentran los textos, materiales didácticos, libretas y demás recursos de apoyo educativo. Cualificar esta situación constituye en uno de los retos mayores en los planes educativos regionales.

4.10 Materiales didácticos

La producción de materiales didácticos para la región se ha venido orientando a la acción dirigida de concreción y sistematización del proceso investigativo, (fauna y flora de la región, tradición oral, mecanismos de organización, conflictos socioculturales, entre otros) constituyéndose en herramienta didáctica para el logro de los propósitos de la educación. Sin embargo, en éste sentido, se hacen necesarias las siguientes acciones:

- Conformación de equipos de producción de materiales.
- Creación de un banco de datos que de cuenta de a la cultura de los diferentes grupos poblacionales de la región y de las ofertas de resultados investigativos que aporten al proceso educativo.
- Creación de centros de documentación para el rescate y fortalecimiento de la memoria colectiva.
- Edición de audiovisuales, afiches, cuadernos de trabajo y otros que faciliten los procesos de aprendizaje, y que permitan establecer relaciones de encuentro.
- Vincular los medios de comunicación a los procesos educativos regionales. Difusión de la cultura a través de estos medios y de los espacios académicos. Lo anterior, no sólo desde una mirada contemplativa de la realidad de las comunidades, sino desde una lectura crítica de los medios y sus contenidos, de tal manera que permitan el cruce de todos los fenómenos que atraviesan las culturas, la comunicación y la educación.

4.11 Incorporación de los contenidos de educación ambiental

La incorporación de los contenidos de educación ambiental se hace a partir de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), los cuales permiten integrar las diversas áreas del conocimiento, las diversas disciplinas, los diversos saberes, para el manejo de un universo conceptual aplicado a la resolución de problemas. Igualmente estos proyectos posibilitan visualizar cuál debe ser la participación de cada una de las anteriores, en un trabajo interdisciplinario y /o transdisciplinarios, propiciando en la escuela una formación permanente para el conocimiento y compresión de la ciencia, la técnica y la tecnología, desde un marco social que sea el referente de identidad del individuo y que genere un compromiso con él mismo y con su comunidad.

Los PRAE son proyectos que desde el aula de clase y desde la institución escolar se vinculan a la solución de la problemática ambiental particular de una localidad o región, permitiendo la generación de espacios comunes de reflexión, desarrollando criterios de solidaridad, tolerancia, búsqueda del consenso, autonomía y, en últimas, preparando para la autogestión en la búsqueda de un mejoramiento de la calidad de vida, que es el propósito último de la educación ambiental.

Es factible plantear dichos proyectos desde la cotidianidad de los alumnos, desde un tema relacionado con su propia vida o desde un problema concerniente a su realidad ambiental; lo fundamental, entonces, es que se organicen en torno a la resolución de problemas, que sean interdisciplinarios y busquen la integración con el ánimo de que su proyección tenga incidencia directa en la formación integral del individuo y lo prepare para actuar, consciente y responsablemente, en el manejo de su entorno. Estos proyectos deben constituirse en los ejes transversales de los proyectos educativos institucionales en todas las regiones del país, incluida la región amazónica.

4.12 Incorporación del enfoque de género

En cuanto al enfoque de género, las propuestas de educación deben estar en capacidad de transformar actitudes y valores de relación con la naturaleza y con el otro/otra. Para el logro de este propósito no es suficiente propender por la “igualdad”, pues esta no reconoce las diferencias existentes; por el contrario; se debe plantear una propuesta que se base en el respeto por las diferencias, creando condiciones de equidad en las oportunidades para el desarrollo de hombres y mujeres pertenecientes a diversas etnias, clases y razas, entre otras.

En las comunidades indígenas, a partir de las concepciones religiosas impartidas en los internados, se ha ido desdibujando la significación ancestral que

ha tenido lo femenino como generador de la cultura. El trabajo en este caso, estará dirigido a la recuperación de valores, que le permita a las comunidades establecer relaciones hombre/ mujer - naturaleza acordes con su cultura ancestral.

A pesar de que esta dimensión viene siendo promovida, tanto en los procesos de la educación formal como no formal en la región, todavía no se puede afirmar que tenga un desarrollo explícito en los diferentes proyectos. Quizá, el esfuerzo más grande es el relacionado con la presencia de los artículos masculino y femenino en la adecuación de algunos textos escolares.

En los proyectos que se han identificado en la región se han hecho evidentes algunos aspectos importantes que se deben tener en cuenta desde la educación ambiental, para el acompañamiento de procesos. Estos aspectos son: la resolución de conflictos ambientales, las estrategias de negociación y por ende el diseño de estrategias formativas y educativas. Todo esto enmarcado en el énfasis de diferenciación de los roles que frente a la administración de recursos cumplen hombres y mujeres, y frente a las relaciones con el entorno.

4.13 Incorporación de la interculturalidad bilingüe

Algunas alternativas que se utilizan para incorporar en el proceso educativo la interculturalidad bilingüe son:

- Se abren escuelas en las veredas y comunidades.
- Se nombran maestros bilingües.
- Se busca una adaptación del lenguaje que se utiliza en los procesos de construcción del conocimiento instrucciones para cualificar la comunicación con las comunidades y con los niños.
- Se excluyen temas que se consideran no pertinentes y se incluyen otros como la legislación de los grupos étnicos, lengua materna, entre otros.
- Se elaboraran materiales educativos en español y en lengua materna.
- Se impulsan procesos de formación permanente para los maestros bilingües.
- Se trabaja en otros espacios, además del salón de clase, buscando mantener la red compleja de relaciones, presente en las diferentes cosmovisiones, de los diversos grupos poblacionales.
- Se propicia la participación de la comunidad en las diferentes acciones educativas; toma de decisiones con relación al tipo de educación que necesitan; construcción de aulas, reuniones, charlas, entre otros.
- Se impulsa la posibilidad de que las comunidades propongan y realicen innovaciones. En ocasiones y atendiendo a las características de algunas comunidades, se puede considerar el desarrollo la educación formal desde una propuesta desescolarizada.
- Se consolidan algunas organizaciones regionales en el país.
- Se empieza la búsqueda de la constitución y saneamiento de los resguardos para asegurar los territorios.
- Se respeta y construye la participación de los líderes y autoridades tradicionales en los procesos etnoeducativos.
- En conclusión este tipo de educación busca reformular la escuela en sus funciones y objetivos teniendo en cuenta el componente lingüístico que caracteriza a cada una de las comunidades.

4.14 Seguridad alimentaria

Esta variable se incorpora en la educación básica a través de los restaurantes escolares, que organiza la comunidad educativa con apoyo de algunas entidades del gobierno.

La escuela construye una huerta escolar para los alimentos tradicionales (frutales y hortalizas), los alimentos de grano y abarrotes con la bienestarina son suministrados por Bienestar Familiar y la proteína animal es aportada por los padres de familia. De esta manera se busca garantizar una alimentación balanceada para lo niños que asisten a los núcleos escolares, con el fin de contribuir en la definición de una dieta nutritiva adecuada, que permita disminuir los índices de desnutrición en la región.

5.0 DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA FORMAL E INFORMAL

5.1 Educación básica primaria

A continuación se enuncia uno de los proyectos macro que se viene desarrollando en la Amazonia.

- PROYECTO EDUCACION AMBIENTAL EN AMAZONIA - EDAMAZ (1996 - 2000)

El proyecto EDAMAZ tiene como meta el fortalecimiento de tres países de la región amazónica: Bolivia, Brasil y Colombia, para formar recursos humanos en educación ambiental, para desarrollar trabajo con comunidades rurales y urbano - marginales. Tres universidades forman parte de la red UNAMAZ: Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (Bolivia), Universidad Federal de Mato Grosso (Brasil) y Universidad de la Amazonia (Colombia). En cooperación con el Instituto de Ciencias del Medio Ambiente y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Quebec de Montreal se desarrolla el proyecto en cada país.

Objetivos generales

- Consolidar un equipo de profesionales en educación ambiental en cada una de las tres universidades participantes, específicamente en capacitación de formadores.

  Este objetivo se refiere al desarrollo profesional de profesores en cada universidad y la formación de estudiantes de magister, con vistas a formar un equipo que promueva el desarrollo de la educación ambiental en cada país y particularmente, que contribuya a la concepción y a la realización de programas de capacitación de formadores en educación ambiental.

- Concebir, desarrollar y experimentar un programa de formación de animadores pedagógicos en educación ambiental (FAPERE).

  Se trata de un programa corto de 12 créditos de postgrado destinado al perfeccionamiento de profesores y de otros educadores que deseen transformarse en agentes multiplicadores en los diferentes medios de intervención educativa. Los cursos de este programa podrán integrarse al banco de cursos de postgrado en educación y/o en medio ambiente de las universidades participantes en programas actuales o en desarrollo.

- Concebir, desarrollar y experimentar a través de proyectos piloto, un programa de formación a distancia de profesores de primaria en educación ambiental (FAPERE).

Se trata de un programa de formación continua de 9 créditos de licenciatura. Las actividades se desarrollarán en los sitios escuela - comunidad (seleccionados), en regiones rurales y en zonas urbanas periféricas desfavorecidas. En cada uno de los países este programa está a cargo de la universidad participante con la colaboración de los animadores pedagógicos ya formados. En esta fase se propone un procedimiento flexible a través del cual los profesores puedan concebir y realizar proyectos pedagógicos que incluyen la formación de los alumnos y miembros de la comunidad de pueblos o barrios para formar una verdadera comunidad de investigación, de aprendizaje y de acción con relación a su propio medio de vida. La escuela juega un rol importante como ente generador y dinamizador de procesos educativos a partir de la problemática ambiental de su entorno. Desde este enfoque la escuela y la comunidad se implican de manera asociada en la acción educativa hacia la población local o regional: alumnos, padres, trabajadores, dirigentes ciudadanos en general.

- Consolidar el núcleo de peritaje desarrollado dentro de EDAMAZ e iniciar la transferencia a las otras instituciones de la red UNAMAZ.

La principal actividad de la cuarta fase del proyecto es la organización del coloquio de EDAMAZ, que tiene como objetivo la presentación, la discusión crítica y la evaluación de todo el proceso y de los resultados de la investigación ante las instancias educativas del orden regional, nacional e internacional, con miras a identificar estrategias de transferencia de la experiencia y del peritaje desarrollados en cada una de las tres universidades participantes hacia otras instituciones de la red UNAMAZ.

Estructura del proyecto

Propósito: desarrollo profesional de un equipo de profesores en educación ambiental (EA) y formación a nivel de maestría de un estudiante becario por cada una de las tres universidades participantes.

El horizonte del proyecto es de cinco años (1996 - 2000) y se desarrollará en cuatro fases:

1. Fase uno: 1996 - 1997: conformación de equipos de tres profesores y selección de un estudiante becario a nivel de maestría en cada país.

2. Fase dos: 1997 - 1998: Concepción, desarrollo y experimentación de un programa de formación de animadores pedagógicos en Educación Ambiental (FAPERE).

   El programa de Formación de Animadores Pedagógicos se adaptará al contexto de cada país y el número de estudiantes por ciclo será de 12 a 15.

3. Fase tres: 1998 - 1999: Concepción, desarrollo y experimentación de un programa de formación de docentes de primaria en educación ambiental (FAPERE), en los sitios - escuela seleccionados en cada país. Este programa de formación continua, a distancia, invita a los docentes a desarrollar proyectos pedagógicos con la participación de los alumnos, de los padres y de otros miembros de la comunidad en la resolución de los problemas que ellos perciben al interior de dicha comunidad.

4. Fase cuatro: 2000. Presentación de resultados, discusión y evaluación.

5.1.1 Educación básica primaria formal

A continuación se enuncia uno de los proyectos específicos, que se viene desarrollando en la Amazonia.

- EL CUENTO AMBIENTAL.
  Una estrategia se sensibilización para los estudiantes de 1° al 5° grado de básica en los establecimientos educativos de la zona rural y urbana del departamento del Guaviare.

Ubicación

Zonas rural y urbana de los cuatro municipios (San José del Guaviare, El Retorno, Calamar y Miraflores) del departamento del Guaviare,

localizado al sur del departamento del Meta. Es selvático de clima caliente húmedo; es una zona que muestra un territorio de intersección de la Orinoquia y la Amazonia.

Modelo

Este se construye a través de la creación de espacios de sensibilización, que permiten rescatar la visión, que los niños de la educación básica primaria de 257 escuelas del departamento, tienen de su entorno; incentivando su creatividad y contribuyendo a fortalecer se autoestima y arraigo.

Este modelo permite integrar todos los estamentos de educación alrededor del componente ambiental ya que a través de la escritura, el niño hace un ejercicio de reflexión sobre su entorno, exteriorizando los conceptos, valores y actitudes que tiene sobre él. Esto permite aproximarse al nivel de conciencia ambiental de los niños y retomar elementos para proyectar su trabajo a nivel de la población infantil del Guaviare.

Logros

- El trabajo de gestión y concertación local, permitió la edición e impresión del texto "Mi Guaviare Relatos Infantiles".
- Gestión con la secretaria de Educación Departamental para que el texto se incluya como básico en el trabajo ambiental de las escuelas.
- Reconocimiento de la potencialidad en la escritura de la mitología indígena, para el acercamiento a lo real y la articulación de lo local.
- Descubrimiento del dibujo y la escritura como canales de comunicación con los adultos.

Conductores

- Coordinadora de Educación Ambiental del Departamento.
- Equipo Técnico Regional, conformado por docentes y jefes del núcleo de la región.
- Equipo de edición e impresión del material.

Receptores

11 481 estudiantes de 1º a 5º grado de básica de 257 establecimientos educativos de la zona rural y urbana del departamento del Guaviare.

Programas y materiales

El programa en general fue desarrollado a través de talleres para:

- Crear espacios de sensibilización que promovieron el trabajo en equipo del grupo de docentes.
- Impulsar la creatividad en los niños y niñas.
- Fortalecer autoestima, sentido de pertenencia y arraigo por la región.

Los materiales que utilizaron los niños fueron solamente papel y lápiz.

5.1.2 Experiencias de educaicón ambiental no formal

- DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD CON ELEMENTOS DEL MEDIO.
  Una estrategia pedagógica para el desarrollo ambiental de la vereda de bocas del raudal.

Ubicación

La Vereda de Bocas del Raudal, está ubicada en la zona rural del municipio de San José del Guaviare, sobre la serranía de la Lindosa, a 34 km por vía fluvial (42 km por carretera), en dirección Oeste sobre el río Guayabero. El centro poblacional (20 casas) se halla situado en la margen izquierda de la entrada del Raudal del mismo nombre.

Modelo

A través del proyecto, se impulsan desde la escuela iniciativas para el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, que redunden en el mejoramiento de la calidad educativa, el desarrollo de potencialidades ambientales locales y el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.

Por otra parte, la educación ligada a las preocupaciones y necesidades económicas y sociales de la comunidad, se constituirá en una propuesta, que eventualmente despierte en los participantes una actitud respetuosa frente a la naturaleza, con

proyección en el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.

Logros, oportunidades y capacitades

- Apropiación por parte de la comunidad, del proyecto que inicialmente se planteó como escolar.

- Rescate de la creatividad de niños y de algunas mujeres a partir, de elementos del medio.
- Posicionamiento de la propuesta educativa frente a la comunidad.
- Elaboración de objetos, utensilios artesanales con barro, paja, papel, semillas, piedras, hojas, frutos secos, entre otros.

Conductores

- Instructor del SENA.
- Coordinadora Departamental de Educación Ambiental del Departamento.

Receptores

- La Comunidad en general.

Programas y materiales

- Asistencia técnica.
- Capacitación.
- Talleres: Artesanías II, Interdisciplinariedad, valores ambientales, diseño curricular y creatividad.

Los materiales que utilizaron los niños y algunas mujeres, se extrajeron del medio. Además se utilizaron pinturas, papel y pegante. Otros materiales que se utilizaron en la capacitación fueron: televisor, grabadora, video-grabadora, cámara fotográfica, VSH, material fundible, etc.

A continuación se enuncian otros proyectos que se vienen desarrollando en la región de la Amazonia.

- Construyendo una Cultura Ambiental Municipal. Fundación Ecoamazónica. Municipio de Colón. Responsable: Carmen Guerrero. Tel: 261780

- Manejo Integral de Residuos Sólidos y Recuperación de Microcuenca Hidráulica. Fundación Cultural del Putumayo. Municipio de Sibundoy. Responsable Luis Ernesto Medina Tel: 260417

- Huertos Ecológicos. ONG Chacales, Municipio de Colón. Responsable Gabriel Barrera Tel: 261780

Convenio Ministerio de Educación Nacional (etnoeducación) - Fundación GAIA:

Convenio basado en la formación docente en Educación Ambiental. El MEN coordina el proyecto y coloca unos recursos a través de Educación Contratada (Prefectura Apostólica), que cubre alimentación y transporte para maestros indígenas y la Fundación GAIA aporta los profesionales.

Proyectos ambientales escolares (PRAES) en Amazonas

- Recuperación de la Quebrada La Perdiz. Escuela Siete de Agosto (Caquetá). Responsable: Cecilia Encinales

- Recuperación de la Laguna de la Escuela y Organización de una Microempresa Piscícola. Escuela Juan XXIII (Caquetá). Responsable Teresa Ríos

- Sembradores de Vida: Proyecto de Lombricultura y Vivero. Escuela Bellavista (Caquetá). Responsable Rosa Elena Pacheco.

- Elaboración de un Currículo Ambiental. Jardín Infantil Jean Piaget (Caquetá): Responsable Walter Ciro Restrepo

- Manejo Sostenible de Residuos Sólidos Biodegradables. Jardín Infantil Tío Conejo (Caquetá). Responsable Rubiela Garaviz.

- Compostación y Reforestación. Escuela Santa Inés (Caquetá)

- Reciclaje de Residuos Sólidos. Centro de John F. Kennedy (Caquetá). Responsable Yolanda Ramírez.

- Reciclaje de Papel. CASD (Caquetá). Responsable Nuri Fierro

- Elaboración de Compost y Reforestación Microcuenca La Guío. Colegio Sabio Caldas del Santuario (Municipio La Montañita Caquetá). Responsable Francisco Rojas G.
- Sensibilización y Recuperación Área de Influencia Hidráulica, Colegio Fray Bartolomé Municipio de Sibundoy (Putumayo).
- Recuperación y Manejo de Prácticas Culturales en las Chagras. Colegio Bilingüe CAMENTSA, Municipio de Sibundoy (Putumayo).
- Sensibilización y formación en el manejo adecuado de los recursos naturales con la comunidad asentada en el área de influencia de la microcuenca Cofradía. Colegio Almirante Padilla, Municipio de San Francisco (Putumayo).
- Currículo, Ecología y Educación Ambiental. Normal Nacional Integrada (Leticia). Rector Marco Aurelio Fonseca.

6.0 PROPUESTAS PARA OPTIMIZAR LAS EXPERIENCIAS NACIONALES PARA UNA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA AMAZÓNICA

INTEGRAL EN METODOLOGÍAS E INTEGRADORA EN CONTENIDOS

6.1 Los programas curriculares

Están orientados hacia la construcción de procesos que permitan la organización y cualificación del quehacer pedagógico de acuerdo a las características étnicas de las comunidades. En este aspecto, se vienen desarrollando acciones como las siguientes:

- Reflexión y definición de los elementos de la educación propia.
- Construcción de proyectos de vida.
- Realización de autodiagnóstico.
- Construcción de los fundamentos de la educación.
- Construcción de los proyectos educativos de las comunidades.
- Elaboración de planes de estudio.
- Encuentros de intercambios de experiencias educativas.
- Construcción de un sistema de evaluación que responda a los logros esperados.

6.2 Metrodologías de enseñanza

Loa proyectos pedagógicos, desarrollados como un conjunto de actividades programadas, para alcanzar los objetivos propios de la formación integral de las personas que participan en ellos y son una forma de generar y aplicar conocimientos en unidades de sentido, de acuerdo con las necesidades reales. Lo anterior se organiza, bien sea por temas, núcleos de trabajo, problemas, estudios de casos, entre otros. La forma de trabajo es básicamente interdisciplinaria, y por grupos, haciendo el aprendizaje dinámico, creativo y útil para la vida. La actividad lúdica se constituye aquí en una herramienta de aprendizaje de vida, de ciencia y de tecnología.

Los proyectos pedagógicos facilitan los aprendizajes, en todas las disciplinas y propician la aplicación de pedagogías activas y pedagogías propias de los grupos étnicos, procesos de integración del conocimiento, y su aplicación a la vida diaria.

Su diseño y aplicación transciende el manejo tradicional de tiempo y espacio y no se limita a lo estrictamente académico, sino que abarca todos aquellos aspectos de formación y desarrollo de la persona y del grupo.

6.3 Capacitación de docentes

La capacitación no sólo esta dirigida a los docentes, sino, a las comunidades, instituciones, organizaciones comunitarias, gubernamentales y no gubernamentales, a través de la actualización y profesionalización acorde con las necesidades e intereses de las comunidades, mediante la educación formal, no formal y el fortalecimiento de los procesos activos de formación.

Sin embargo, en la región se hace necesario desarrollar procesos de formación en:

- Formación y apropiación en proyectos educativos institucionales.
- Encuentros de sensibilización en etnoeducación, educación ambiental, entre otros.
- Capacitación para la implementación de la cátedra de los estudios de la comunidad en particular.
- Formación en ciencias humanas y sociales.
- Formación en etnobotánica.
- Socialización de los lineamientos de la educación en las comunidades.
- Conformación de centros de formación sobre la cultura.
- Formación en bilingüismo (lingüística y pedagogía).

6.4 Producción de materiales

Como se dijo anteriormente, la producción de materiales didácticos para la región se ha venido orientando a la acción dirigida de concreción y sistematización del proceso investigativo, (fauna y flora de la región, tradición oral, mecanismos de organización, conflictos socioculturales, entre otros) constituyéndose en herramienta didáctica para el logro de los propósitos de la educación. Sin embargo, en éste sentido, se hacen necesarias las siguientes acciones:

- Conformación de equipos de producción de materiales.
- Creación de un banco de datos que de cuenta de a la cultura de los diferentes grupos poblacionales de la región y de las ofertas de resultados investigativos que aporten al proceso educativo.
- Creación de centros de documentación para el rescate y fortalecimiento de la memoria colectiva.
- Edición de audiovisuales, afiches, cuadernos de trabajo y otros que faciliten los procesos de aprendizaje; y que permitan establecer relaciones de encuentro.
- Vincular los medios de comunicación a los procesos educativos regionales. Difusión de la cultura a través de estos medios y de los espacios académicos. Lo anterior, no sólo desde una mirada contemplativa de la realidad de las comunidades, sino desde una lectura crítica de los medios y sus contenidos, de tal manera que permitan el cruce de todos los fenómenos que atraviesan las culturas, la comunicación y la educación.

6.5 Proyección a la comunidad

Dentro del enfoque de la descentralización educativa el PEI se convierte en elemento fundamental del Plan Educativo Municipal (PEM), proporciona información veraz, concreta, y real de todos los procesos y necesidades de las instituciones existentes en el municipio.

El Plan Educativo Municipal debe reflejar el diagnóstico del municipio, en el que se basan los proyectos educativos institucionales, construidos por las comunidades educativas, para que responda a las necesidades y expectativas de la comunidad municipal.

De igual forma, el plan educativo regional, se fundamentará en la información básica de los planes educativos municipales. A su vez, el nivel central se alimentará de los planes educativos regionales para la formulación de políticas y para realizar la asistencia técnica que le compete.

Con este proceso, la comunidad educativa establece una interacción continua y permanente, respondiendo a las necesidades, expectativas y planteamientos del contexto y exigiendo a su vez, la participación, y aporte de dicha comunidad.

Lo anterior posibilita construir proyectos de extensión y de servicio a la comunidad, de educación no formal e informal, de tal manera que el ser y el quehacer de la institución educativa se conviertan en el motor del desarrollo local, regional y nacional.

6.6 Estrategias educativas

Las comunidades de la región, históricamente han tenido formas propias de educación, desarrolladas en su cotidianidad a través de sus conocimientos y saberes.

Estas se desarrollan mediante las actividades económicas, en la casa, en el proceso histórico, en el ejercicio de las instituciones propias; empleando como vehículo principal la tradición oral transmitida de generación en generación en las estructuras familiares, y articulada al conjunto de la comunidad.

Es por ello que se ha definido como dimensión educativa fundamental de las estrategias educativas La tradición oral, ya que ella, de alguna manera, ha garantizado la subsistencia de la cultura. Por tal razón se debe fortalecer en la vida cotidiana y en la educación formal y no formal (al lado de todos los otros procesos), manteniendo vínculos estrechos entre unos y otros.

Todo este análisis de la realidad y la construcción de conceptos, políticas y propósitos exige su viabilización por medio de estrategias claras y precisas que entren a responder a las problemáticas educativas, de desarrollo y a los referentes conceptuales propios; por lo tanto se define como estrategia principal la siguiente:

La construcción de propuestas etnoeducativas acordes a la realidad étnica, económica, social y política de las comunidades y a sus relaciones con el entorno natural, sus necesidades e intereses. Esta estrategia se operacionaliza a través de otras estrategias intermedias como:

- El fortalecimiento de las experiencias a través de acciones que surjan de la revisión o evaluación del desarrollo de los procesos.
- La continuación de los procesos de sensibilización en las regiones, las cuales se desarrollarán de manera progresiva.
- La elaboración de procesos o propuestas etnoeducativas para todos los niveles, preferiblemente en las comunidades sensibilizadas.

Es conveniente resaltar que los procesos de discusión han decantado los siguientes fundamentos, como elementos básicos de la propuesta:

- Sentido de pertenencia al territorio.
- Identidad y pensamiento de la comunidad en particular.
- Autonomía.
- Interculturalidad.

Haciéndose notar que éstos están determinados por las realidades de las comunidades.

6.7 Recursos educativos

Existe un modelo de asignación de recursos vinculado a resultados de los procesos educativos. Se identifican, fortalecen y difunden las experiencias administrativas y pedagógicas que hayan demostrado ser exitosa y cuyos costos estén al alcance de las instituciones escolares. Estas innovaciones se divulgarán, preferentemente, entre las instituciones que hayan alcanzado menores logros, mediante mecanismos especiales de asistencia técnica, con prioridad en aquellas regiones de menor desarrollo relativo al campo de la educación.

Los subsidios estatales dedicados a promover la expansión y la calidad se distribuirán entre las instituciones escolares de acuerdo con los resultados obtenidos, mediados por los resultados de las pruebas de logro, la ampliación de la cobertura, por aumento de eficiencia y los estudiantes promovidos. Se apoyará financieramente a 600 instituciones que muestren resultados exitosos. Además, se verificará que las transferencia, municipales contemplen adecuadamente los aumentos proporcionales de la cobertura y eficacia. Por supuesto este plan cobija a todos los departamentos de toda la región Amazónica.

La educación básica, como un servicio público de carácter universal, debe buscar la equidad, tanto en las oportunidades de acceso como en la calidad. El Estado dará apoyo irrestricto a la Educación básica y seguirá aportando recursos importantes que para 1998 serán equivalentes al 3,04% del PIB, para asegurar el crecimiento de la cobertura de este nivel. Para mejorar la situación de los educando más pobres se asignan subsidios a estudiantes de escasos recursos y existe el bono escolar, a madres jefes de hogar, para sus hijos, a través de la Red de Solidaridad Social.

6.8 Políticas educativas

Las políticas educativas están encaminadas a:

- Privilegiar la elaboración de procesos educativos mediante la participación y la concertación.
- En la formulación de procesos educativos se debe propender por el fortalecimiento y desarrollo de la identidad cultural de las comunidades, dentro del marco de la interculturalidad.
- En los procesos educativos se debe potenciar la creatividad, el sentido crítico, las habilidades y destrezas necesarias para el desarrollo de su medio y de otros contextos.
- Los procesos educativos para las comunida-

des deben desarrollar conocimientos generales y actitudes que les permitan participar plenamente, en condiciones de igualdad, en la vida de su propia comunidad y en el ámbito nacional.

- La educación para los diferentes grupos, debe tener en cuenta el medio ambiente, las formas de uso del entorno ligado al modelo educativo, el proceso productivo y toda su vida social y cultural.
- Los procesos educativos deben asegurar y reflejar el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural y social, sus valores artísticos, sus medios expresivos, sus creencias religiosas y sus formas lingüísticas.
- Los procesos educativos deben asegurar, reflejar, y propiciar el desarrollo de los diferentes grupos de acuerdo a como éstos lo conciben.
- El estado garantizará la cobertura en la educación para todos los niveles educativos, además en los sistemas no formales e informales, donde quiera que estén establecidos o se establezcan, los diferentes grupos y de acuerdo a su concepción de educación.
- Propiciar la sensibilización en las instituciones nacionales, extranjeras, oficiales y privadas, para que contribuyan a la difusión y promoción de la cultura y la identidad.

6.9 Mecanismos de integración educativa en el ámbito de los Países Parte del TCA

Dentro del Tratado de Cooperación Amazónica, en la región colombiana, se viene trabajando exitosamente El Plan Surapa de parques naturales que contiene una propuesta educativa particular para el reconocimiento de las riquezas de flora y fauna de los parques naturales de la región y para la convivencia con los elementos sociales y culturales que hacen parte del entorno de los mencionados parques.

Así mismo y aunque los planes binacionales no hagan parte de la Secretaría *Pro Tempore* del Tratado de Cooperación Amazónica, se viene trabajando para definir el convenio Ecuador-Colombia, el convenio Perú-Colombia y el convenio Apaporis-Tabatinga, con el fin de impulsar las acciones nacionales correspondientes y acordar los compromisos y competencias binacionales en el marco de estos convenios. Actualmente La Secretaría *Pro Tempore*, con sede en Venezuela, se ha venido interesando en el impulso de este tipo de convenios que son fundamentales para la integración fronteriza. Particularmente la etnoeducación y la educación ambiental son líneas fundamentales de cada uno de estos convenios para la región amazónica.

7.0 PROPUESTAS NACIONALES PARA UNA ESTRATEGIA REGIONAL AMAZÓNICA DE EDUCACION PRIMARIA BÁSICA

QUE INCORPORE LA DIMENSIÓN AMBIENTAL E INTERCULTURAL CON UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

El anterior marco de política permite el desarrollo de propuestas de educación ambiental e intercultural con perspectiva de género, en las diferentes regiones del país atendiendo a los contextos naturales sociales y culturales propios.

Para el caso de la región amazónica, que abarca los departamentos de Caquetá, Putumayo, Amazonas, Guaviare, Guainía y Vaupés, con poblaciones de campesinos, colonos, indígenas y mestizos, que conviven y comparten actividades y espacios socioeconómicos y políticos entre otros, atendiendo a una diversidad cultural y una interacción de cosmovisiones que le dan una característica particular a esta región, dando lugar a problemáticas ambientales que difieren esencialmente de otras problemáticas que se presentan en otras regiones del país.

Estas características regionales, obligan a una adecuación de las estrategias propuestas en el marco de política y a su vez posibilitan una construcción de estrategias propias y únicas que respondan a la dinámica anteriormente descrita, tal como se plantea a continuación.

Educación Formal

- Estatal

Los Proyectos Ambientales Escolares como propuesta básica

Se debe partir de la inclusión de la dimensión ambiental en el currículo de los diferentes Proyectos Educativos Institucionales (PEI), a partir de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), debe permitir integrar las diversas áreas del conocimiento, las diversas disciplinas, los diversos saberes, para el manejo de un universo conceptual aplicado a la resolución de problemas.

Debe permitir, también, explorar cuál sería la participación de cada una de las anteriores en un trabajo interdisciplinario y/o transdisciplinario, posibilitando, en la escuela, una formación permanente para el conocimiento y comprensión de la ciencia, la técnica y la tecnología desde un marco social que sea el referente de identidad del individuo y que genere un compromiso con él mismo y con su comunidad.

Los PRAE son proyectos que desde el aula de clase y desde la institución escolar se vinculan a la solución de la problemática ambiental particular de una localidad o región, permitiendo la generación de espacios comunes de reflexión, desarrollando criterios de solidaridad, tolerancia, búsqueda del consenso, autonomía y, en últimas, preparando para la autogestión en la búsqueda de un mejoramiento de la calidad de la vida, que es el propósito último de la educación ambiental.

Es factible plantear dichos proyectos desde la cotidianidad de los alumnos, desde un tema ambiental relacionado con su propia vida o desde un problema concerniente a su realidad ambiental;

lo fundamental, entonces, es que se organicen en torno a la resolución de problemas, que sean interdisciplinarios y busquen la integración con el ánimo de que su proyección tenga incidencia directa en la formación integral del individuo y lo prepare para actuar, consciente y responsablemente, en el manejo de su entorno.

Criterios fundamentales para construir un proyecto ambiental educativo:

En el contexto de la educación ambiental es importante ubicar los diferentes criterios que deben hacer parte de una nueva idea de trabajo escolar al respecto.

- Regionalización

La problemática ambiental tiene espacio y temporalidad concretos. Es esto lo que sustenta la necesidad de empezar a mirar la región, de empezar a reconocer las condiciones sociales, económicas y políticas en que está inmersa la escuela.

En nuestro país cada región presenta una dinámica natural, social y cultural propia, lo que da lugar a diferentes formas de relación con el ambiente; esto incide en la definición de los problemas y las diversas aproximaciones para resolverlos.

Los PRAE deben partir de un diagnóstico de la problemática ambiental regional. Esto permite priorizar los problemas, para seleccionar en el trabajo, preferiblemente, aquellos que afectan a la escuela y a la comunidad en la cual ella se desenvuelve (sin perder de vista los referentes nacionales y universales), buscando que los conocimientos de la escuela se hagan significativos en la cotidianidad de los alumnos y generando una formación en actitudes y valores.

- Concertación

La concertación hace referencia a una forma de relación en la que intervienen diferentes grupos, asociaciones e ndividuos para el logro de metas comunes. En la concertación es importante que cada una de las partes que participan lo haga desde su competencia, buscando puntos de integración, en la mira de hacer posible la solución de los problemas planteados.

- Interinstitucional

En los PRAE la concertación es importante para garantizar su éxito. Es necesario recurrir en cada una de las regiones y localidades a técnicos, investigadores, instituciones gubernamentales y no gubernamentales (ministerios, SENA, INDERENA, corporaciones autónomas, universidades, fundaciones, etc.), y organizaciones comunitarias que trabajan en torno a la problemática ambiental, ya que cada una de ellas puede aportar elementos de diferente índole en lo relativo a la situación que se pretende transformar.

La concertación debe llevar a la conformación de equipos de trabajo locales y regionales que diseñen, ejecuten y evalúen los proyectos y que garanticen los recursos humanos y financieros necesarios para su buen funcionamiento. Estos equipos deben encargarse de dinamizar los procesos y de vincularlos efectivamente a la comunidad.

Para las escuelas que participen en los PRAE, la concertación no sólo significa la apertura de la escuela a la comunidad, sino el enriquecimiento de su proceso de transformación y la recontextualización de su trabajo. Es aquí, donde cobra importancia la claridad que sobre su papel en materia de educación ambiental tenga, tanto el maestro como todos aquellos que forman parte del sistema escolar.

- Intraescolar

La concertación al interior de la escuela debe incluir las diversas instancias académicas y administrativas para posibilitar el desarrollo del proyecto, en los términos concertados con las entidades que participen en el diseño, ejecución y evaluación del mismo. Para ello la institución escolar cuenta en la actualidad con instrumentos de la política educativa de renovación, como son la flexibilización y adecuación curricular.

El criterio de flexibilización permite a las comunidades intervenir en la determinación de los contenidos y afectar las decisiones de la escuela.

- Cogestión

La cogestión implica la concertación para el desarrollo de un proyecto común. Significa compartir responsabilidades, reconociendo los

límites y alcances de cada uno de los que participan en el proceso. Esto presupone un cierto nivel de autogestión, entendida esta como la autonomía en la toma de decisiones y en la realización de acciones que fortalezcan el proyecto. En un PRAE la autogestión debe entenderse como la capacidad que tiene la escuela de asumirse como protagonista de su propia vida, de entrar a reconocerse, a reformularse y, desde aquí, garantizar la calidad de su participación en los proyectos comunitarios a través de la formación en actitudes y valores para un manejo adecuado del entorno.

- Participación

La participación está ligada a los procesos de apropiación de la realidad, por parte no sólo de los individuos sino de los colectivos. Es una construcción que parte de la comprensión de los diversos fenómenos con los cuales entra en contacto, cotidianamente, un individuo.

La comprensión de los fenómenos da lugar a que los individuos o los grupos asuman responsabilidades frente a los problemas y se comprometan en su solución.

En los PRAE la participación, tiene que ver no sólo con la ejecución sino con el diseño y evaluación, pues esto garantiza un compromiso real de quienes están involucrados en ellos.

Buscar apoyos en la región, generar comités de trabajo, fortalecer redes, identificar socios y amigos para los proyectos, puede ser un buen comienzo en la construcción de la participación.

- Interculturalidad

El respeto por la diversidad cultural debe ser uno de los componentes fundamentales de la educación ambiental. No todos los grupos humanos que habitan una región determinada, tienen la misma concepción con respecto a los diferentes recursos. Por ejemplo, muchos pueblos indígenas, como lo afirma un estudio preliminar del Banco Mundial, "consideran la tierra... como un elemento dotado de significados sagrados, íntimamente insertados en las relaciones sociales y fundamentales para la comprensión de la existencia y la identidad del grupo". Esto incide, por supuesto, en la calidad de las actitudes de dicho grupo con respecto al medio. Ellas no serán iguales a las de los otros individuos de la misma región, para los cuales la tierra tiene un valor diferente.

Así, el respeto por lo autóctono, lo propio de cada uno de los grupos culturales que se desarrollan en las regiones, debe ser una constante en los PRAE. Esto garantiza un verdadero reconocimiento de la diversidad cultural y permite identificar los aportes que desde propias cosmovisiones y desarrollos puedan posibilitar una dinámica regional, acorde con las necesidades particulares y con referentes nacionales y universales como horizontes en la construcción de identidad.

En la Educación contratada

La educación contratada se desarrolla a partir de un convenio entre el estado y el episcopado colombiano, en el cual la prefectura Apostólica del Amazonas administra algunos recursos y establecimientos educativos ubicados en territorios indígenas, especialmente internados. La política educativa que se implementa en estos espacios es la de etnoeducación promovida desde el MEN.

- Etnoeducación

El surgimiento de la etnoeducación para comunidades indígenas en Colombia, comienza en la década de los 70, en algunas comunidades del país, entre las que se pueden mencionar como experiencias más antiguas las de los arahuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta, los paeces y guambianos del Cauca y los sikuani del Meta y del Vichada. Posteriormente ha habido un desarrollo importante de la propuesta de etnoeducación en la región amazónica.

En la década de los 80, se creó la Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC, la cual dinamiza un intercambio entre sus integrantes, fortalece e inicia nuevos procesos de etnoeducación en otras regiones.

Se inicia la investigación sistemática de las culturas indígenas con fines educativos, la unificación de alfabetos, la elaboración de currículos, la profundización teórica y la capacitación de docentes, entre otras actividades, en el marco del bilingüismo.

Para la implementación de una propuesta de educación ambiental en el marco de la

etnoeducación en la región amazónica, es necesario tener en cuenta los principales ejes de la problemática indígena:

- La tierra

La tierra que reclaman los indígenas no es sólo una parcela para cultivar, sino u territorio, entendido como el espacio necesario y suficiente para que su grupo pueda desarrollar libremente las actividades económicas, sociales, políticas, artísticas, religiosas, etc.

Por otra parte, los indígenas no reclaman la tierra como un bien individual, sino como una propiedad colectiva. Ese carácter de posesión colectiva les da tanto la posibilidad de vivir en comunidad manteniendo los lazos culturales, como el poder derivar del trabajo de su parcela lo suficiente para garantizar su subsistencia.

Pero los indígenas no luchan por cualquier tierra, sino por aquel territorio que según sus tradiciones, es el de sus ancestros y que está cargado de significado dentro de su cultura.

- La cultura

Esta puede entenderse, como la forma particular que tiene un grupo humano para resolver los problemas planteados por su medio ambiente natural y social de acuerdo con la concepción que él posee sobre la vida, la naturaleza, y las relaciones hombre/mujer - naturaleza.

Las culturas indígenas no sólo son diferentes entre sí, sino que además difieren de la cultura de otros grupos étnicos (negros y raizales) y representan maneras de vivir distintas al modelo que conoce la mayoría de los colombianos.

Adorar otros dioses, creer en otros sistemas médicos, poseer un idioma y unas costumbres diferentes, tener otra manera de vestir y de adornarse, otra música y otras expresiones artísticas, no tiene por qué ser considerado como condición de inferioridad.

El concepto de “desarrollo” propuesto desde afuera de la comunidad, impide la construcción de proyectos de vida locales. Es nocivo a los intereses de los pueblos, ya que a partir de éste se busca la homogenización, que niega las diferencias y crea dependencia, deteriorando las condiciones de vida y estructura sociocultural de las comunidades.

- Autonomía

Es el poder de un individuo o de un grupo humano para decidir libremente sobre su propio destino. La autonomía de las etnias indígenas está ligada a la posesión y dominio sobre un territorio y a la capacidad política para tomar decisiones que atañen a la vida de esa etnia.

Educación propia

Al margen del desarrollo que en el país ha tenido la política de etnoeducación, las comunidades indígenas han promovido una reflexión crítica acerca de los contenidos pedagógicos que han sido impartidos en este proceso.

Las organizaciones y comunidades indígenas, sienten que la escuela tal como había estado concebida a nivel formal, no es una salida adecuada para los problemas educativos de las comunidades indígenas, desde el punto de vista contextual. Razón por la cual actualmente se mira hacia adentro, hacia las formas ancestrales de trasmitir y producir valores y conocimientos. Por eso, ahora se habla menos de etnoeducación y mucho más de *educación propia*; educación desde la cultura, para la cultura y por la cultura, tomando fuerza en este planteamiento el multilingüismo y la pluriculturalidad.

A pesar de la flexibilidad de las propuestas educativas, se basó sobre dos componentes básicos: la lectoescritura como eje central del aprendizaje y jóvenes maestros indígenas. Lo primero colocó en segundo plano la oralidad de las culturas indígenas y quiso convertir la memoria oral en textos escritos; lo segundo desconoció que los depositarios del saber indígena son los mayores, sabios de las comunidades.

Los fundamentos de una “educación propia” que promueven algunas organizaciones indígenas, no son muy diferentes a los de la etnoeducación, pero tienen un espíritu particular:

- La construcción de un dispositivo pedagógico, que puede ser la escuela fundamentada en las prácticas culturales y conceptualizada desde las propias cosmovisiones indígenas.

- La autonomía derivada de las prácticas políticas y sociales propias de cada una de las comunidades, y por tanto la no delegación de la dirección y las decisiones
- La articulación a un proyecto político cultural, y por tanto unos contenidos centrados en problemáticas de la comunidad y en los saberes y tecnologías propias.

Educación de la comunidad (niño/niña, familia, entorno sociocultural)

Tradicionalmente la escuela ha separado al niño y a la niña de los saberes tradicionales de su entorno sociocultural. La inclusión de la dimensión ambiental requiere de un trabajo de reconocimiento de las realidades propias de las comunidades.

En los diferentes pueblos indígenas, la comunidad y la educación están íntimamente relacionadas. La existencia de las dos fortalece mutuamente el vivir comunitario, los núcleos familiares que constituyen las comunidades, y éstos a su vez representan las unidades primeras y fundamentales para los pueblos indígenas.

Es así como desde las comunidades se va generando el proceso organizativo en lo social, político, cultural, educativo y económico, para desarrollar los aspectos fundamentales de la vida comunitaria. La educación del pueblo y de las comunidades debe estar bien estructurada en los términos de su quehacer pedagógico propio, en tanto la orientación de su educación debe apuntar al desarrollo del proyecto de vida.

Los métodos pedagógicos propios de los pueblos indígenas, para el desarrollo de la práctica de los saberes y conocimientos, son las mismas formas de vivencia; a través de ella van adquiriendo estos saberes durante un largo proceso y así van construyendo la vida comunitaria.

La educación de las comunidades indígenas se fundamenta en el modo de vida que van desarrollando al interior de la misma, de manera integral y permanente.

Todo quehacer comunitario debe estar enriqueciendo la formación del individuo que se quiere formar de acuerdo con las nuevas exigencias, aspiraciones y necesidades, según su plan de vida.

La educación es uno de los aspectos más importantes de la vida comunitaria. En las comunidades indígenas, siempre ha existido una educación comunitaria, en donde los padres y los demás miembros del grupo, según su tradición y métodos, van trasmitiendo a través de la práctica, de manera integral, lo político, social y cultural.

Las comunidades indígenas del Amazonas se mueven en el anterior contexto y sus necesidades educativas, responden a la concepción generalmente esbozada. Por la razón anterior los proyectos y propuestas detectadas en la región son muy diversos y todavía no se puede hablar de interacción entre los mismos proyectos, ni de la existencia de redes. Quizá sea necesario analizar cada una de ellas desde sus contextos para tener una visión global del desarrollo educativo para las comunidades indígenas en la región.

8.0 ANEXOS

8.1 MAPA DEL ÁREA AMAZÓNICA CON LOCALIZACIÓN DE CIUDADES IMPORTANTES Y ZONAS PROTEGIDAS

Mapa 1

8.2 Instituciones y personas claves referente al área amazónica

- Corporación para el Desarrollo del Oriente Amazónico, (CDA) Regional Guaviare: lleva un año de funcionamiento y entre sus planes y programas tiene:
  - Propuesta de Comunicación: desarrolla un programa de radio interinstitucional compartido con un grupo ecológico, vallas informativas colocadas en sitios turísticos del departamento, cuñas radiales y cine foros.
  - Apoyo a grupos ecológicos conformados por jóvenes de los colegios.
  - Caminatas ecológicas: dirigido al cuidado y conservación de los sitios turísticos. Es impulsado por el grupo ecológico "guías ecológicos para el Guaviare", funciona en la casa de la cultura de San José del Guaviare y lo coordina Jairo Bueno.
  - Recuperación de la Serranía de la Lindosa: realiza campañas de protección e información, con presencia de jóvenes guías turísticos, gestión con la empresa privada recolectora de basuras para el manejo de residuos sólidos.
  - Gestión con la alcaldía: se emitió un decreto que prohibe el lavado de carros en los caños de el municipio.
- Secretaría de Educación. Coordinación de educación ambiental: desarrolla un Plan Anual de Educación Ambiental:
  - En coordinación con CDA: realiza mesas interinstitucionales de educación ambiental.
  - Información y sensibilización frente a la problemática ambiental (concurso infantil de cuento ambiental).
  - Asesoría y acompañamiento a PRAES (Proyectos Ambientales Escolares) urbanos y rurales.
  - Asesoría y seguimiento a proyecto piloto de la Escuela "El Raudal", ubicada a orillas del río Guaviare.
  - Capacitación e información a docentes interesados en la problemática ambiental.
- OEA: Comisión Técnica para el Amazonas.
- Instituto SINCHI: es uno de los cinco Institutos del Ministerio del Medio Ambiente. Es de carácter regional y realiza investigaciones especializadas sobre los ecosistemas de la Amazonia colombiana.
- Instituto Alexander Von Humboldt: es una de los cinco Institutos que componen la estrategia de Investigación del Ministerio del Medio Ambiente. Este instituto es de carácter nacional y realiza trabajos de investigación científica acerca de la biodiversidad en el país.
- CORPES de la Amazonia: desarrolla proyectos regionales en lo que tiene que ver con problemática regional y de medio ambiente.
- CORPORACION AUTONOMA REGIONAL DEL AMAZONAS
- Secretaría de Educación
- Parque "Amacayaco" Dirección Nacional de Parques Naturales - Ministerio del Medio Ambiente.
- Fundación GAIA: Realiza programas de investigación y capacitación en medio ambiente.
- Universidad del Amazonas - UNAMAZ.
- ONIC: Organización Nacional Indígena de Colombia.
- Fondo Amazónico: Financiamiento de programas y proyectos de investigación en Amazonas.
- SENA: Grupo Ecológico "Amanecer Verde".
- Asociación de Mujeres del trapecio Amazónico. Responsable Nelsy Jaimes.

- Instituto Indígena "San Juan Bosco", se contacta a través de la Prefectura Apostólica.

- Movimiento Indígena Colombiano: está interesada en desarrollar un trabajo de investigación - acción con las comunidades indígenas desde sus contenidos culturales propios.

8.3 Relación de publicaciones

- Serie documentos de trabajo

  Lineamientos generales para una política nacional de educación ambiental.
  Documento de Apoyo
  Santafé de Bogotá, junio de 1995
  República de Colombia
  Ministerio de Educación Nacional

- Serie documentos de trabajo

  La Etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos.
  Santafé de Bogotá D.C.,1996
  República de Colombia
  Ministerio de Educación Nacional

- Serie documentos de trabajo

  Propuesta para la Educación Básica-Documento I
  Educación en Tecnología:
  Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico
  Programa de Educación en tecnología para el siglo XXI
  Preparado por:
  Equipo de Tecnología Men
  Santafé de Bogotá D.C., agosto de 1996
  República de Colombia
  Ministerio de Educación Nacional

- Serie documentos de trabajo

  PEI
  Lineamientos
  Elaborado Por Equipo PEI-MEN
  Santafé de Bogotá mayo de 1996
  República de Colombia
  Ministerio de Educación Nacional

- Serie documentos de trabajo

  Proceso de Construcción Del PEI
  Lineamientos Generales para las Diferentes Instancias Administrativas de las Entidades Territoriales y el MEN.
  Santafé de Bogotá,D.C., noviembre de 1996
  República de Colombia
  Ministerio de Educación Nacional

- Serie documentos especiales

  Resolución Número 2343 de Junio 5 de 1996
  Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público
  educativo de logros curriculares para la educación formal.
  Santafé de Bogotá, D.C., junio de 1996
  República de Colombia
  Ministerio de Educación Nacional

- Serie estudios 1

  Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia
  Etnia Korebaju
  República de Colombia
  Ministerio de Educación Nacional

- Serie estudios 4

  Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia
  Guía bibliográfica
  Etnias : Korebaju, Iku, Wayuu y Sikuani
  República de Colombia
  Ministerio de Educación Nacional

- Serie estudios 5

  Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia
  Informe Final
  República de Colombia
  Ministerio de Educación Nacional

- Cultura para la Paz

  Hacia una Política de Educación Ambiental 1995 - 1998
  Ministerio del Medio Ambiente
  Dirección de Asentamientos Humanos y Población Subdirección de Educación Ambiental.

8.4 COLOMBIA Gráficas

AMAZONIA COLOMBIANA
población comparada

DEPARTAMENTO DEL AMAZONAS
composición étnica población indígena

1	Andoke	7	Macuna	13	Ticuna	19	Witoto -Bora
2	Cocama - Tikuna	8	Macuna - Ufaina	14	Ticuna - Yagua	20	Witoto - Inga
3	Cocama - Yagua	9	Matapi - Yucuna	15	Tucano - Wuanano - Desano	21	Yagua - Tikuna
4	Inga	10	Miraña	16	Ufaina	22	Yucuna
5	Inga - Witoto	11	Muinane	17	Witoto	23	Yucuna - Ufaina - Macuna
6	Letuama	12	Ocaina	18	Witoto - Andoque -Nonuya	24	Yucuna - Macuna - Ufaina

DEPARTAMENTO DEL CAQUETA
composición étnica población indígena

1	Andoque	3	Coyaima - Natagaima	5	Inga	7	Paez
2	Coreguaje	4	Embera	6	Macuna - Amorua - Zenu	8	Witoto

DEPARTAMENTO DEL GUAVIARE
composición étnica población indígena

1	Carijona - Desano	7	Puinabe - Piaroa	13	Tukano - Desano - Piratapuyo
2	Curripaco	8	Tukano	14	Tukano - Desano - Siriano
3	Guahibo	9	Tukano - Cubeo	15	Tukano - Piratapuyo - Cubeo
4	Guahibo - Desano	10	Tukano - Cubeo - Desano	16	Tukano - Siriano
5	Guayabero	11	Tukano - Cubeo - Siriano	17	Tukano - Siriano - Tatuyo
6	Maku	12	Tukano - Desano	18	Tukano - Wauwano - Desano

DEPARTAMENTO DEL GUANIA
composición étnica población indígena

1	Curripaco	8	Puinabe
2	Curripaco - Puinabe	9	Puinabe - Curripaco
3	Guahibo	10	Puinabe - Curripaco - Maku
4	Guahibo - Curripaco - Maku	11	Puinabe - Guahibo
5	Guahibo - Piapoco	12	Puinabe - Piapoco - Curripaco
6	Piapoco	13	Puinabe - Tukano - Curripaco
7	Piapoco - Waunabo - Puinabe	14	Puinabe - Waunano

DEPARTAMENTO DEL PUTUMAYO
composición étnica población indígena

1	Coreguaje	4	Inga	7	Kofan	10	Siona - Inga - Witoto
2	Cuaiker	5	Inga - Kamsa	8	Paez	11	Witoto
3	Embera	6	Kamsa	9	Siona	12	Witoto - Inga

DEPARTAMENTO DE VAUPES
composición étnica población indígena

1 Cubeo 2 Cubeo - Desano - Barasano 3 Guahibo 4 Tukano 5 Tukano - Carapana - Siriano

AMAZONAS: POBLACION POR EDADES SIMPLES

GRUPOS DE EDAD	1993	1994	1995	1996	1997
Menores de año	1 668	1.689	1.710	1.748	1.782
1	1 698	1 719	1 740	1 779	1 814
2	1 916	1 940	1 964	2 008	2 047
3	2 010	2 035	2 060	2 106	2 147
4	1 889	1 913	1 936	1 979	2 018
5	1 870	1 893	1 916	1 959	1 998
6	1 800	1 822	1 844	1 885	1 923
7	1 797	1 819	1 841	1 882	1 919
8	1861	1 884	1 907	1 950	1 988
9	1 589	1 609	1 629	1 665	1 698
10	1 788	1 810	1 832	1 873	1 910
11	1540	1 559	1 578	1 613	1 645
12	1 616	1 636	1 656	1 693	1 726
13	1573	1 592	1 612	1 648	1 680
14	1 344	1 361	1 378	1 408	1 436
15	1 247	1 262	1 278	1 307	1 332
16	1 171	1 185	1 200	1 227	1 251
17	1 151	1 166	1 180	1 206	1 230
18	1 284	1 300	1 316	1 346	1 372
19	1 008	1 021	1 033	1 056	1 077
20	1 023	1 036	1 049	1 072	1 093
21	844	854	865	884	901
22	1 032	1 045	1 058	1 081	1 102
23	1 223	1 238	1 254	1 282	1 307
24	908	919	931	951	970
25	920	931	943	964	983
26	817	827	837	856	873
27	910	921	932	953	972
28	966	978	990	1 012	1 032
29	800	810	820	839	855
30	950	962	974	995	1 015
31	512	519	525	537	547
32	759	768	778	795	810
33	817	827	837	856	873
34	542	549	556	568	579
TOTAL EDADES (0-34)	44 843	45 399	45 959	46 983	47 905
TODAS LAS EDADES	56 399	57 097	57 804	59 090	60 251

PUTUMAYO: POBLACION POR EDADES SIMPLES

GRUPOS DE EDAD	1993	1994	1995	1996	1997
Menores de año	7 939	8 004	8 070	8 165	8 230
1	6 165	6 216	6 268	6 341	6 391
2	8 015	8 081	8 148	8 244	8 309
3	7 980	8 046	8 113	8 208	8 273
4	8 078	8 145	8 212	8 309	8 375
5	7 557	7 620	7 683	7 773	7 834
6	7 404	7 466	7 527	7 616	7 676
7	7 791	7 856	7 921	8 014	8 077
8	7 472	7 533	7 596	7 685	7 746
9	6 941	6 999	7 057	7 140	7 196
10	7 179	7 239	7 299	7 384	7 443
11	6 264	6 315	6 367	6 442	6 493
12	7 103	7 162	7 221	7 306	7 364
13	6 784	6 840	6 896	6 977	7 032
14	6 111	6 161	6 212	6 285	6 335
15	5 744	5 791	5 839	5 907	5 954
16	5 720	5 767	5 815	5 884	5 930
17	5 581	5 627	5 673	5 740	5 785
18	6 874	6 931	6 988	7 070	7 126
19	5 363	5 408	5 452	5 516	5 560
20	6 503	6 557	6 611	6 688	6 741
21	4 533	4 570	4 608	4 662	4 699
22	5 932	5 981	6 031	6 102	6 150
23	6 063	6 113	6 164	6 236	6 285
24	5 040	5 081	5 123	5 184	5 225
25	5 405	5 449	5 494	5 559	5 603
26	4 097	4 131	4 165	4 214	4 247
27	4 475	4 511	4 549	4 602	4 639
28	4 745	4 784	4 824	4 880	4 919
29	3 394	3 422	3 451	3 491	3 519
30	5 430	5 475	5 521	5 585	5 630
31	2 371	2 391	2 410	2 439	2 458
32	3 749	3 780	3 811	3 856	3 886
33	3 605	3 635	3 665	3 708	3 737
34	2 482	2 503	2 524	2 553	2 573
TOTAL EDADES (0-34)	205 889	207 590	209 308	211 765	213 440
TODAS LAS EDADES	264 291	266 474	268 676	271 835	273 981

CAQUETÁ: POBLACIÓN TOTAL POR EDADES SIMPLES

GRUPOS DE EDAD	A 30 JUNIO 1,985	A 30 JUNIO 1,986	A 30 JUNIO 1,987	A 30 JUNIO 1,988	A 30 JUNIO 1,989	A 30 JUNIO 1,990	A 30 JUNIO 1,991	A 30 JUNIO 1,992	A 30 JUNIO 1,993	A 30 JUNIO 1,994	A 30 JUNIO 1,995	A 30 JUNIO 1,996	A 30 JUNIO 1,997
0	9 323	9 588	9 802	10 020	10 242	10 469	10 699	10 935	11 174	11 415	11 649	11 890	12 139
1	9 292	9 567	9 790	10 018	10 251	10 488	10 730	10 977	11 229	11 482	11 731	11 986	12 249
2	9 310	9 554	9 746	9 941	10 138	10 340	10 544	10 752	10 963	11 174	11 378	11 588	11 804
3	9 267	9 523	9 728	9 936	10 148	10 364	10 584	10 807	11 035	11 263	11 486	11 714	11 949
4	9 171	9 427	9 631	9 839	10 052	10 268	10 488	10 712	10 940	11 169	11 392	11 621	11 857
5	9 035	9 278	9 471	9 667	9 866	10 069	10 276	10 486	10 699	10 913	11 120	11 333	11 553
6	8 867	9 101	9 286	9 473	9 664	9 858	10 055	10 255	10 459	10 663	10 860	11 062	11 271
7	8 676	8 944	9 165	9 390	9 621	9 856	10 097	10 342	10 593	10 846	11 094	11 350	11 613
8	8 471	8 721	8 923	9 131	9 342	9 557	9 777	10 001	10 230	10 460	10 685	10 917	11 155
9	8 262	8 514	8 721	8 932	9 148	9 368	9 593	9 823	10 057	10 293	10 525	10 763	10 010
10	8 031	8 250	8 424	8 601	8 781	8 965	9 152	9 342	9 535	9 729	9 917	10 110	10 310
11	7 756	7 981	8 163	8 348	8 537	8 730	8 927	9 128	9 332	9 537	9 738	9 945	10 158
12	7 596	7 849	8 062	8 279	8 502	8 730	8 963	9 202	9 446	9 693	9 937	10 188	10 447
13	7 619	7 827	7 992	8 160	8 332	8 506	8 683	8 863	9 047	9 231	9 410	9 593	9 783
14	7 747	7 902	8 011	8 120	8 230	8 341	8 451	8 562	8 673	8 782	8 883	8 985	9 090
15	7 848	7 970	8 043	8 116	8 187	8 257	8 326	8 393	8 458	8 519	8 571	8 622	8 674
16	7 970	8 053	8 085	8 114	8 140	8 163	8 182	8 198	8 210	8 216	8 210	8 201	8 191
17	7 931	8 018	8 056	8 090	8 122	8 150	8 176	8 198	8 216	8 228	8 230	8 229	8 226
18	7 633	7 727	7 773	7 817	7 859	7 898	7 934	7 968	7 999	8 025	8 040	8 054	8 067
19	7 172	7 283	7 350	7 417	7 482	7 546	7 608	7 669	7 729	7 785	7 832	7 879	7 926
2 0	6 735	6 885	6 996	7 108	7 221	7 335	7 451	7 567	7 684	7 800	7 910	8 022	8 137
21	6 280	6 348	6 376	6 401	6 424	6 445	6 463	6 478	6 491	6 499	6 497	6 494	6 490
22	5 898	6 057	6 183	6 312	6 442	6 575	6 711	6 848	6 988	7 128	7 264	7 404	7 548
23	5 650	5 829	5 978	6 131	6 286	6 445	6 608	6 774	6 944	7 115	7 284	7 458	7 637
24	5 488	5 646	5 774	5 905	6 038	6 143	6 311	6 454	6 596	6 740	6 881	7 026	7 176
25-29	24 584	25 456	26 199	26 962	27 743	28 544	29 365	30 205	31 067	31 940	32 805	33 697	34 619
30-34	19 768	20 433	20 992	21 565	22 152	22 752	23 367	23 996	24 640	25 291	25 935	26 597	27 282
35-39	16 192	16 754	17 231	17 720	18 220	18 733	19 259	19 797	20 348	20 906	21 458	22 028	22 616
40-44	12 061	12 592	13 065	13 552	14 053	14 568	15 098	15 644	16 205	16 777	17 350	17 941	18 554
45-49	9 190	9 576	9 917	10 267	10 628	10 999	11 380	11 771	12 174	12 584	12 994	13 416	13 854
50-54	7 562	7 793	7 983	8 178	8 376	8 578	8 785	8 996	9 212	9 429	9 642	9 642	10 088
55-59	5 760	5 924	6 056	6 190	6 327	6 466	6 609	6 753	6 901	7 049	7 194	7 342	7 496
60-64	4 993	5 097	5 171	5 246	5 321	5 396	5 472	5 548	5 625	5 700	5 771	5 842	5 916
65-69	3 108	3 228	3 333	3 440	3 550	3 663	3 779	3 898	4 020	4 144	4 268	4 395	4 527
70-74	2 424	2 504	2 571	2 640	2 711	2 783	2 856	2 932	3 009	3 087	3 164	3 243	3 325
75 y más	2 352	2 468	2 572	2 680	2 791	2 906	3 024	3 146	3 271	3 399	3 528	3 661	3 799
TOTAL	2 352	313 667	320 619	327 706	334 926	342 285	349 782	357 419	365 199	373 012	380 632	388 459	396 537
3 A 5	27 473	28 228	28 830	29 442	30 066	30 701	31 348	32 005	32 674	33 345	33 998	34 688	35 359
6 A 10	42 307	43 530	44 519	45 527	46 556	47 604	48 674	49 763	50 874	51 991	53 081	54 202	55 359
6 A 11	50 063	51 511	52 682	53 875	55 093	56 334	57 601	58 891	60 206	61 528	62 819	64 147	65 517
7 A 11	41 196	42 410	43 396	44 402	45 429	46 476	47 546	48 636	49 747	50 865	51 959	53 085	54 246
11 A 16	46 536	47 582	48 356	49 137	49 928	50 727	51 532	52 346	53 166	53 978	54 749	55 534	56 343
12 A 17	46 711	47 619	48 249	48 879	49 513	50 147	50 781	51 416	52 050	52 669	53 241	53 818	54 411

TASAS DE ANALFABETISMO SEGÚN ENTIDAD TERRITORIAL, ZONA Y GÉNERO AÑO 1993, POBLACIÓN DE 18 Y MÁS AÑOS

ENTIDAD TERRITORIAL	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL CABECERA	HOMBRES	MUJERES	TOTAL RESTO	HOMBRES	MUJERES
TOTAL PAIS	9,9	9,8	9,9	5,9	5,4	6,3	21,0	20,5	21,5
AMAZONAS	12,0	9,9	14,3	6,5	4,2	8,6	18,9	16,1	22,5
ANTIOQUIA	7,9	8,7	7,2	4,7	4,7	4,7	17,7	19,3	15,9
ARAUCA	13,0	12,4	13,6	9,3	8,4	10,2	20,0	19,1	21,1
ATLANTICO	6,4	6,5	6,4	5,6	5,4	5,8	19,9	22,3	17,1
BOGOTA	2,6	1,7	3,3	2,6	1,7	3,3	9,6	9,5	9,7
BOLIVAR	14,8	16,1	13,6	9,3	9,5	9,1	28,3	29,7	26,6
BOYACA	27,3	24,8	29,6	13,7	10,8	16,0	36,5	32,9	40,2
CALDAS	7,8	8,7	6,8	5,4	5,7	5,2	12,5	13,8	11,0
CAQUETA	13,5	13,5	13,5	10,1	9,4	10,7	16,6	16,5	16,6
CASANARE	12,1	9,6	14,8	7,8	5,7	9,8	17,6	14,2	21,8
CAUCA	16,0	13,2	18,7	7,1	5,5	8,4	21,8	17,7	26,1
CESAR	18,1	19,4	16,9	12,3	12,5	12,2	28,7	29,7	27,3
CORDOVA	23,8	23,5	24,1	13,9	12,7	14,8	33,6	32,6	34,8
CUNDINAMARCA	9,5	8,9	10,1	5,3	4,3	6,2	14,8	13,9	15,7
CHOCO	27,3	24,8	29,6	13,7	10,8	16,0	36,5	32,9	40,2
GUAINIA	18,5	16,3	21,3	11,1	8,4	14,1	22,0	19,8	24,8
GUAJIRA	12,7	13,1	12,3	10,5	10,5	10,6	21,1	22,2	19,8
GUAVIARE	11,5	10,2	13,4	8,1	6,6	9,4	13,5	11,8	16,6
HUILA	11,6	11,9	11,4	8,5	8,2	8,8	16,7	17,0	16,4
MAGDALENA	16,3	18,7	13,9	10,4	11,3	9,5	27,9	31,0	24,0
META	9,7	9,5	10,0	6,6	5,7	7,4	15,5	15,1	16,0
NARIÑO	16,3	14,1	18,3	8,3	6,3	10,0	22,6	19,6	25,6
NORTE DE SANTANDER	13,8	13,9	13,7	8,7	7,8	9,4	28,1	28,3	27,8
PUTUMAYO	12,7	10,8	14,8	7,5	5,8	9,0	15,6	13,2	18,7
QUINDIO	7,7	8,3	7,1	6,9	7,2	6,6	12,4	13,5	11,1
RISARALDA	7,0	7,5	6,5	5,5	5,8	5,3	14,0	14,5	13,3
SAN ANDRES	1,6	1,5	1,8	1,5	1,3	1,7	1,8	1,9	1,8
SANTANDER	10,8	10,6	11,0	6,1	5,3	6,8	22,4	21,8	23,1
SUCRE	25,0	25,8	24,2	19,2	19,3	19,1	37,7	38,1	37,2
TOLIMA	12,1	12,4	11,8	7,8	7,4	8,1	19,4	19,5	19,3
VALLE	5,6	5,2	5,9	4,5	3,9	4,9	13,0	12,9	13,1
VAUPES	14,9	14,6	15,3	5,5	2,9	8,3	18,1	18,3	17,8
VICHADA	17,7	17,8	17,6	10,9	9,2	12,7	20,1	20,6	19,5

FUENTE: DANE, Censo Nacional de Población y Vivienda 1993.

COLOMBIA: TASAS DE ESCOLARIZACION - 1994

DEPARTAMENTO	PREESCOLAR (3 A 5 AÑOS)		PRIMARIA (7 A 11 AÑOS)		SECUNDARIA (12 A 17 AÑOS)	
	TASA BRUTA ESCOLARIZ	TASA NETA ESCOLARIZ	TASA BRUTA ESCOLARIZ	TASA NETA ESCOLARIZ	TASA BRUTA ESCOLARIZ	TASA NETA ESCOLARIZ
AMAZONAS	12,21	10,55	81,32	55,35	41,29	27,98
ANTIOQUIA	23,42	20,96	111,64	83,21	61,31	47,03
ARAUCA	15,05	14,33	98,24	66,71	34,22	23,23
ATLANTICO	26,60	24,03	83,53	61,18	66,75	52,37
BOGOTA	29,14	25,80	92,67	72,95	86,07	66,13
BOLIVAR	19,73	17,77	75,36	52,97	44,04	32,06
BOYACA	13,54	12,55	99,49	74,17	48,39	35,48
CALDAS	25,09	23,99	103 41	77,54	60,16	45,39
CAQUETA	7,05	6,71	97,27	67,26	32,33	22,91
CASANARE	12,80	11,85	103,30	68,75	33,64	24,32
CAUCA	9,32	8,32	102,24	72,96	36,06	25,88
CESAR	19,18	16,76	113,25	72,12	49,26	36,66
CORDOVA	20,72	18,20	120,02	76,48	47,85	33,78
CUNDINAMARCA	17,89	17,15	109,50	80,65	61,77	46,66
CHOCO	7,45	6,96	56,89	38,01	31,90	20,41
GUAINIA	13,06	7,70	74,80	46,81	20,94	13,01
GUAJIRA	25,32	21,78	96,54	66,04	57,32	40,73
GUAVIARE	8,06	7,80	77,43	52,42	18,2	13,80
HUILA	12,28	11,71	106,00	77,88	51,34	36,79
MAGDALENA	15,31	12,27	65,81	43,41	31,36	23,10
META	13,77	13,16	92,50	68,30	52,03	37,97
NARIÑO	9,30	7,92	113,54	55,42	28,44	20,87
NORTE DE SANTANDER	21,32	20,56	106,71	76,32	53,01	39,45
PUTUMAYO	8,66	7,85	100,91	69,99	34,58	24,12
QUINDIO	16,08	15,89	103,73	76,44	70,83	51,49
RISARALDA	23,76	22,93	102,57	77,07	59,73	44,44
SAN ANDRES	55,53	54,40	100,67	76,30	90,95	67,02
SANTANDER	20,97	19,72	102,66	77,68	57,73	43,10
SUCRE	20,19	17,01	112,91	71,93	47,30	34,86
TOLIMA	17,92	17,28	111,84	80,04	59,37	43,12
VALLE	26,45	24,13	100,66	76,05	64,97	48,80
VAUPES	7,56	5,58	107,33	61,34	31,28	17,74
VICHADA	2,06	2,00	63,70	42,11	16,01	10,94
TOTAL	20,52	18,61	98,36	71,74	57,20	42,84

FUENTE: DANE - MEN (C - 600) 1994.
POBLACIÓN AJUSTADA POR ANÁLISIS SECTORIAL A PARTIR DEL CENSO DE 1993 Y PROYECCIONES DANE.

CAQUETÁ: ALUMNOS MATRICULADOS POR SECTOR, ZONA Y NIVEL EDUCATIVO 1994

MUNICIPIOS	OFICIAL URBANO			OFICIAL RURAL			NO OFICIAL URBANO			NO OFICIAL RURAL			TOTAL			TOTAL GENERAL		
	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	OFICIAL	NO OFICIAL	TOTAL
ALBANIA	29	259	255		961	22							29	1 220	277	1 526		1 526
BELEN DE LOS A	64	707	535		1 135	64							64	1 842	599	2 505		2 505
CARTAGENA DE CH		1 095	133		2 785									3 380	133	4 013		4 013
CURILLO	63	990	395		879								63	1 869	395	2 327		2 327
EL DONCELLO	176	1 687	1 113		1 033	60							176	2 720	1 173	4 069		4 069
EL PAUJIL	79	937	482	17	1 210	28							96	2 147	510	2 753		2 753
FLORENCIA	1 134	12 080	8 062		2 725	146	399	332	1 835	a/ 5	96	190	1 538	15 233	10 773	24 687	2 857	27 544
LA MONTAÑITA		280	245	54	2 421	366							54	2 701	611	3 666		734
MILAN	11	186		23	2 198	271							34	2 384	271	2 689		6 654
MORELIA	31	291			412								31	703		734		2 467
PUERTO RICO	160	1 544	1 044	53	3 539	267					47		213	5 130	1 311	6 607	47	5 760
SAN JOSE DE FRAGUA		417	265	10	1 671	104							10	2 088	369	42 767		
SAN VINCENTE CAGUAN	46	1 102	636		3 803	173							46	4 905	809	5 760		3 608
SOLANO 1/																		
VALPARAISO	51	528	298	23	2 708								74	3 326	298	3 608	2 9047	0 015
TOTAL	1 844	22 103	14 003	180	27 480	1 501							2 428	50 058	17 529	67 111	2 904	70 015

FUENTE DANE -MEN (C600)
1/ NO REPORTA INFORMACION
a/ INFORMACION INCOMPLETA

CAQUETÁ: RELACIÓN ALUMNO - DOCENTE POR SECTOR, ZONA Y NIVEL EDUCATIVO 1994

MUNICIPIOS	OFICIAL URBANO			OFICIAL RURAL			NO OFICIAL URBANO			NO OFICIAL RURAL			TOTAL			TOTAL GENERAL		
	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	OFICIAL	NO OFICIAL	TOTAL
ALBANIA	29	22	13		21	7							29	21	12	19		19
BELEN DE LOS A	32	26	14		23	6							32	24	12	20		20
CARTAGENA DE CH		33	19		28									29	19	29		29
CURILLO	32	37	14		29								32	33	14	26		26
EL DONCELLO	18	24	19		18	6							18	21	17	20		20
EL PAUJIL	16	24	15	17	20	7							16	22	14	20		20
FLORENCIA	24	30	20		23	7	19	17	15		16	27	22	28	19	24	16	23
LA MONTAÑITA		23	14	27	24	10							27	24	11	20		20
MILAN	11	27		23	27	9							17	27	9	23		23
MORELIA	16	17			18								16	18		17		17
PUERTO RICO	23	28	16	27	22	9					47		24	23	13	20	47	20
SAN JOSE DE FRAGUA		21	20	10	25	12							10	24	17	23		23
SAN VINCENTE CAGUAN	23	31	25		25	9							23	26	18	25		25
SOLANO 1/																		
VALPARAISO	17	28	18	23	27	9							19	27	18	26		26
TOTAL	22	28	18	23	24	9	19	17	15		20	27	21	26	17	23	16	22

FUENTE DANE -MEN (C600)
1/ NO REPORTA INFORMACIÓN

CAQUETÁ: DOCENTE SERVICIO POR SECTOR, ZONA Y NIVEL EDUCATIVO 1994

MUNICIPIOS	OFICIAL URBANO			OFICIAL RURAL			NO OFICIAL URBANO			NO OFICIAL RURAL			TOTAL			TOTAL GENERAL		
	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	OFICIAL	NO OFICIAL	TOTAL
ALBANIA	1	12	220		46	3							1	58	23	82		82
BELEN DE LOS A	2	27	39		49	11							2	76	50	128		128
CARTAGENA DE CH		33	7		100									133	7	140		140
CURILLO	2	27	29		30	10							2	57	29	88		88
EL DONCELLO	10	69	60		58	4							10	127	70	207		207
EL PAUJIL	5	39	32	1	60	20	21	19	125	a/1	6	7	6	99	36	141		141
FLORENCIA	48	403	430		116	37							70	544	582	1 017	179	1 196
LA MONTAÑITA		12	18	2	99	29							2	111	55	168		168
MILAN	1	7		1	80								2	87	29	118		118
MORELIA	2	17			23	31							2	40		42		42
PUERTO RICO	7	55	67	2	164	9					1		9	220	98	326	1	327
SAN JOSE DE FRAGUA		20	13	1	66	1							1	86	22	109		109
SAN VINCENTE CAGUAN	2	36	25		153	19							2	189	44	235		235
SOLANO 1/																		
VALPARAISO	3	19	17	1	101								4	120	17	141		141
TOTAL	83	776	757	8	1 145	173	21	19	125	1	7	7	113	1 947	1 062	2 942	180	3 122

FUENTE DANE -MEN (C600)
1/ NO REPORTA INFORMACION
a/ INFORMACION INCOMPLETA

CAQUETÁ: ESTABLECIMIENTOS OFICIALES RURALES SEGÚN NIVEL QUE OFRECEN 1994

MUNICIPIO	PREESCOLAR PRIMARIA Y SECUNDARIA	PREESCOLAR PRIMARIA Y SECUNDARIA BASICA	PREESCOLAR Y SECUNDARIA COMPLETA	PREESCOLAR Y SECUNDARIA BASICA	PREESCOLAR Y PRIMARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA Y SECUNDARIA COMPLETA	PRIMARIA Y SECUNDARIA BASICA	PRIMARIA	SECUNDARIA COMPLETA	SECUNDARIA BASICA	SECUNDARIA VOCACIONAL	TOTAL
ALBANIA									41		1		42
BELEN DE I QUI									42		2		44
CARTAGENA IRA									86				86
CURILLO									28				28
EL DONCELLO									51	1			52
EL PAUJIL					1				51		1		53
FLORENCIA									88	1	2		91
LA MONTAÑITA					2				68	2	3		75
MILAN					1				54	1			58
MORELIA							2		21				21
PUERTO RICO					2			1	136	2	1		142
SAN JOSE DA					1				50	1			52
SOLANO 1/									122		3		125
VALPARAISO					1				70				71
TOTAL					8		2	1	908	8	13		940

FUENTE DANE -MEN (C600)

CAQUETA: ESTABLECIMIENTOS OFICIALES URBANOS SEGUN NIVEL QUE OFRECEN 1994

MUNICIPIO	PREESCOLAR PRIMARIA Y SECUNDARIA COMPLETA	PREESCOLAR PRIMARIA Y SECUNDARIA BASICA	PREESCOLAR Y SECUNDARIA COMPLETA	PREESCOLAR Y SECUNDARIA BASICA	PREESCOLAR Y PRIMARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA Y SECUNDARIA COMPLETA	PRIMARIA Y SECUNDARIA BASICA	PRIMARIA	SECUNDARIA COMPLETA	SECUNDARIA BASICA	SECUNDARIA VOCACIONAL	TOTAL
ALBANIA					1					1			2
BELEN DE I QUI					2					2	1		5
CARTAGENA IRA									5		1		6
CURILLO					1					1			2
EL DONCELLO					7				1	2			10
EL PAUJIL	1				2					1			4
FLORENCIA					18	1	2	1	14	9			45
LA MONTAÑITA									1	1			2
MILAN					1								1
MORELIA					1								1
PUERTO RICO					5				1	2			8
SAN JOSE DA									3	1			4
SOLANO 1/					2			1	5	1			9
VALPARAISO					1					1			2
TOTAL	1				41	1	2	2	30	22	2		101

FUENTE DANE -MEN (C600)
a/ INFORMACION INCOMPLETA

PUTUMAYO: ALUMNOS MATRICULADOS POR SECTOR, ZONA Y NIVEL EDUCATIVO 1994

MUNICIPIOS	OFICIAL URBANO			OFICIAL RURAL			NO OFICIAL URBANO			NO OFICIAL RURAL			TOTAL			TOTAL GENERAL		
	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	OFICIAL	NO OFICIAL	TOTAL
COLON	67	323	176	33	229								100	552	176	828		828
MOCOA	382	2 684	2 691	a/30	4 605	310	36						448	7 829	3 001	10 702	36	10 738
ORITO	a/ 40	1 487	1 041	92	3 134	122							132	4 621	1 163	5 916		5 916
PUERTO ASIS	176	3 135	1 903	109	5 739	380	198						483	8 874	2 283	11 442	198	11 640
PUERTO LEGUIZAMO	a/73	829	646	51	1 692	a/ 77	148	152					272	2 763	723	3 368	300	3 668
SAN FRANCISCO	57	451	616	9	299								66	750	616	1 432		1 432
SANITAGO	64	698	310		415								64	1 113	310	1 487		1 487
SIBUNDOY	154	1 152	2 688		386	a/ 29							154	1 538	2 717	4 409		4 409
VALLE DEL GUAMEZ	30	619	639	120	5 435	90							150	6 054	729	6 933		6 933
VILLAGARZÓN	179	671		13	2 135	1 055			143				192	2 806	1 198	4 053	143	4 196
TOTAL	1 222	12 049	10 170	457	24 069	2 063	382	152	143				2 061	36 270	12 916	50 570	677	51 247

FUENTE DANE -MEN (C600)
a/ INFORMACION INCOMPLETA

PUTUMAYO: DOCENTES SERVICIO POR SECTOR, ZONA Y NIVEL EDUCATIVO 1994

MUNICIPIOS	OFICIAL URBANO			OFICIAL RURAL			NO OFICIAL URBANO			NO OFICIAL RURAL			TOTAL			TOTAL GENERAL		
	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	OFICIAL	NO OFICIAL	TOTAL
COLON	3	21	19	2	24								5	45	19	69		69
MOCOA	22	170	151	a/6	265	25	4						32	435	176	639	4	643
ORITO	a/ 8	66	56	4	150	10							12	216	66	294		294
PUERTO ASIS	8	116	92	6	279	26	12						26	395	118	527	12	539
PUERTO LEGUIZAMO	a/ 22	55	35	3	79	a/16	6	8					31	142	51	210	14	224
SAN FRANCISCO	5	28	42	1	30								6	58	42	106		106
SANITAGO	2	32	33		31								2	63	33	98		98
SIBUNDOY	11	62	160	2	32	a/9							13	94	169	276		276
VALLE DEL GUAMEZ	1	22	44	4	198	7							5	220	51	276		276
VILLAGARZÓN	10	38		1	134	78			18				11	172	96	261		279
TOTAL	92	610	632	29	1 222	171	22	8	18				143	1 840	821	2 756		2 284

FUENTE DANE -MEN (C600)
a/ INFORMACION INCOMPLETA

PUTUMAYO: RELACION ALUMNO - DOCENTE POR SECTOR, ZONA Y NIVEL EDUCATIVO 1994

MUNICIPIOS	OFICIAL URBANO			OFICIAL RURAL			NO OFICIAL URBANO			NO OFICIAL RURAL			TOTAL			TOTAL GENERAL		
	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	OFICIAL	NO OFICIAL	TOTAL
COLON	22	15	9	17	10								20	12	9	12		12
MOCOA	17	16	18		17	12	9						14	17	17	17	9	17
ORITO		23	19	23	21	12							11	21	18	20		20
PUERTO ASIS	22	27	21	18	21	15	17						19	22	19	22	17	22
PUERTO LEGUIZAMO		15	18	17	21		25	19					9	19	14	16	21	16
SAN FRANCISCO	11	16	15	9	10								11	13	15	14		14
SANITAGO	32	22	9		13								32	18	9	15		15
SIBUNDOY	14	19	17		12								12	16	16	15		16
VALLE DEL GUAMEZ	30	28	15	30	27	133							30	28	14	25		25
VILLAGARZÓN	18	18		13	16	14			8				17	16	12	16	8	15
TOTAL	13	20	17	16	20	12	17	19	8				14	20	16	18	14	18

FUENTE DANE -MEN (C600)
a/ INFORMACION INCOMPLETA

PUTUMAYO:ESTABLECIMIENTOS OFICIALES URBANOS SEGUN NIVEL QUE OFRECEN 1994

MUNICIPIO	PREESCOLAR PRIMARIA Y SECUNDARIA COMPLETA	PREESCOLAR PRIMARIA Y SECUNDARIA BASICA	PREESCOLAR Y SECUNDARIA COMPLETA	PREESCOLAR Y SECUNDARIA BASICA	PREESCOLAR Y PRIMARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA Y SECUNDARIA COMPLETA	PRIMARIA Y SECUNDARIA BASICA	PRIMARIA	SECUNDARIA COMPLETA	SECUNDARIA BASICA	SECUNDARIA VOCACIONAL	TOTAL
COLON					2					1	2		3
MOCOA					9	4			5	2			22
ORITO					1				5	1			7
PUERTO ASIS					1	1			9	3			14
PUERTO LEGUIZAMO	1				1				1	1			4
SAN FRANCISCO					1	1			1	1			4
SANTIAGO					1				1	1			3
SIBUNDOY	1				2	1			1	3	1		9
VALLE DEL HOR					1				3	2			6
VILLAGARZON						3			4				7
TOTAL					19	10			30	15	3		79

FUENTE DANE -MEN (C600)

PUTUMAYO: ESTABLECIMIENTOS OFICIALES RURALES SEGÚN NIVEL QUE OFRECEN 1994

MUNICIPIO	PREESCOLAR PRIMARIA Y SECUNDARIA COMPLETA	PREESCOLAR PRIMARIA Y SECUNDARIA BASICA	PREESCOLAR Y SECUNDARIA COMPLETA	PREESCOLAR Y SECUNDARIA BASICA	PREESCOLAR Y PRIMARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA Y SECUNDARIA COMPLETA	PRIMARIA Y SECUNDARIA BASICA	PRIMARIA	SECUNDARIA COMPLETA	SECUNDARIA BASICA	SECUNDARIA VOCACIONAL	TOTAL
COLON					2				1				3
MOCOA					2				122	1	1		126
ORITO						1			91		2		94
PUERTO ASIS					2	3			158	1	1		165
PUERTO LEGUIZAMO					3				52		2		57
SAN FRANCISCO					1				8				9
SANTIAGO									10				10
SIBUNDOY									5		1		6
VALLE DEL HOR					1	3			92		1		97
VILLAGARZON					1				60	3			64
TOTAL					12	7			599	5	8		631

FUENTE DANE -MEN (C600)

AMAZONAS: ALUMNOS MATRICULADOS POR SECTOR, ZONA Y NIVEL EDUCATIVO 1994

MUNICIPIOS	OFICIAL URBANO			OFICIAL RURAL			NO OFICIAL URBANO			NO OFICIAL RURAL			TOTAL			TOTAL GENERAL		
	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	OFICIAL	NO OFICIAL	TOTAL
EL ENCANTO					630									630		630		630
LA CHORRERA					212						7			219		212	7	219
LA PEDRERA					189									189		189		189
LETICIA	585	3 203	2 945	128	1 131	307		98	a/ 24				713	4 632	3 276	8 499	122	8 621
MIRITI-PARANA					110									110		110		110
PUERTO SANTANDER					213									213		213		213
PUERTO NARIÑO		331	111		447									778	111	889		889
TARAPACA					288									288		288		288
TOTAL	585	3 534	3 506	128	3 420	307		98	24		7		713	7 059	3 387	11 030	129	11 159

FUENTE DANE -MEN (C600)
a/ INFORMACION INCOMPLETA

AMAZONAS: RELACIÓN ALUMNO - DOCENTE POR SECTOR, ZONA Y NIVEL EDUCATIVO 1994

MUNICIPIOS	OFICIAL URBANO			OFICIAL RURAL			NO OFICIAL URBANO			NO OFICIAL RURAL			TOTAL			TOTAL GENERAL		
	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	OFICIAL	NO OFICIAL	TOTAL
EL ENCANTO					27									27		27		27
LA CHORRERA					14						7			14		14	7	14
LA PEDRERA					21									21		21		21
LETICIA	17	24	19	16	22	12		20					17	23	18	20	11	20
MIRITI-PARANA					18									18		18		18
PUERTO SANTANDER					16									16		16		16
PUERTO NARIÑO		25	12		24									24	12	22		22
TARAPACA					22									22		22		22
TOTAL	17	24	19	16	22	12		20			7		17	22	18	21	11	20

FUENTE DANE -MEN (C600)

AMAZONAS: DOCENTES SERVICIO POR SECTOR, ZONA Y NIVEL EDUCATIVO 1994

MUNICIPIOS	OFICIAL URBANO			OFICIAL RURAL			NO OFICIAL URBANO			NO OFICIAL RURAL			TOTAL			TOTAL GENERAL		
	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	OFICIAL	NO OFICIAL	TOTAL
EL ENCANTO					23									23		23		23
LA CHORRERA					15						1			16		15	1	16
LA PEDRERA					9									9		9		9
LETICIA	35	136	152	8	61	26		5	6				43	202	184	418	11	429
MIRITI-PARANA					6									6		6		6
PUERTO SANTANDER					13									13		13		13
PUERTO NARIÑO		13	9		19									32	9	41		41
TARAPACA					13									13		13		13
TOTAL	35	149	161	8	159			5	6		1		43	314	193	538	12	550

FUENTE DANE -MEN (C600)
a/ INFORMACION INCOMPLETA

AMAZONAS: ESTABLECIMIENTOS OFICIALES RURALES SEGÚN NIVEL QUE OFRECEN 1994

MUNICIPIO	PREESCOLAR PRIMARIA Y SECUNDARIA COMPLETA	PREESCOLAR PRIMARIA Y SECUNDARIA BASICA	PREESCOLAR Y SECUNDARIA COMPLETA	PREESCOLAR Y SECUNDARIA BASICA	PREESCOLAR Y PRIMARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA Y SECUNDARIA COMPLETA	PRIMARIA Y SECUNDARIA BASICA	PRIMARIA	SECUNDARIA COMPLETA	SECUNDARIA BASICA	SECUNDARIA VOCACIONAL	TOTAL
EL ENCANTO									7				7
LA CHORRERA									3				3
LA PEDRERA									1				1
LETICIA					8				8	2			18
MIRITI-PARANA									1				1
PUERTO SANTANDER									5				5
PUERTO NARIÑO									7				7
TARAPACA									3				3
TOTAL					8				35	2			45

FUENTE DANE -MEN (C600)

AMAZONAS: ESTABLECIMIENTOS OFICIALES URBANOS SEGÚN NIVEL QUE OFRECEN 1994

MUNICIPIO	PREESCOLAR PRIMARIA Y SECUNDARIA COMPLETA	PREESCOLAR PRIMARIA Y SECUNDARIA BASICA	PREESCOLAR Y SECUNDARIA COMPLETA	PREESCOLAR Y SECUNDARIA BASICA	PREESCOLAR Y PRIMARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA Y SECUNDARIA COMPLETA	PRIMARIA Y SECUNDARIA BASICA	PRIMARIA	SECUNDARIA COMPLETA	SECUNDARIA BASICA	SECUNDARIA VOCACIONAL	TOTAL
LETICIA					4	2			2	3			11
PUERTO NARIÑO									2		1		3
TOTAL					4	2			4	3	1		14

FUENTE DANE -MEN (C600)

LA DIMENSION AMBIENTAL EN LA EDUCACION BASICA PRIMARIA

EN REGIONES AMAZONICAS DE PAISES SELECCIONADOS DEL TRATADO DE COOPERACION AMAZONICA

ECUADOR

Preparado por:

Corporación OIKOS

TRATADO DE COOPERACION AMAZONICA

SECRETARIA *PRO TEMPORE*
CARACAS, VENEZUELA
DICIEMBRE 1998

CONTENIDO

1.0 MÉTODOS DE TRABAJO UTILIZADOS PARA GENERAR EL PRESENTE INFORME 259

2.0 DATOS GENERALES DEL ECUADOR 261

3.0 CONTEXTO GENERAL AMAZÓNICO DEL ECUADOR 265

4.0 SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA FORMAL. PROBLEMAS, VACÍOS, LOGROS Y OPORTUNIDADES 275

5.0 DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES A ANALIZAR EN EL DOCUMENTO 285

6.0 DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS QUE INCLUYEN AL MENOS UNA DE LAS VARIABLES 287
- 6.1 En la educación básica primaria formal 287
- 6.2 En la educación básica no formal e informal 290

7.0 PROPUESTAS PARA OPTIMIZAR LAS EXPERIENCIAS NACIONALES PARA UNA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA. AMAZONIA INTEGRAL EN METODOLOGÍAS E INTEGRADORA EN CONTENIDOS 293
- 7.1 Los programas curriculares 293
- 7.2 Metodologías de enseñanza 294
- 7.3 Capacitación a docentes 295
- 7.4 Producción de materiales 295
- 7.5 Proyección a la comunidad 296
- 7.6 Estrategias educativas 296
- 7.7 Recursos didácticos 296
- 7.8 Políticas educativas 297
- 7.9 Mecanismos de integración educativa a nivel de los Países Parte del TCA 297

8.0 PROPUESTAS NACIONALES PARA UNA ESTRATEGIA REGIONAL AMAZÓNICA DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA QUE INCORPORE LA DIMENSIÓN AMBIENTAL E INTERCULTURAL CON UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO 299
- 8.1 Propuestas nacionales para el corto plazo 299
- 8.2 Propuestas nacionales para el mediano plazo 300

9.0 ANEXOS 301
- I Información estadística 301
- II Relación de instituciones y personas claves relacionadas con los temas pertinentes 303
- III Bibliografía sobre amazonia y educación ambiental 306

1.0 MÉTODOS DE TRABAJO UTILIZADOS PARA GENERAR EL PRESENTE INFORME

La recopilación de información para la elaboración de este documento se realizó mediante visitas a diversos centros de investigación y documentación de la ciudad de Quito, donde se mantuvieron conversaciones con personas que trabajan en este tipo de problemática.

a) Visitas a centros de documentación

Los centros de documentación visitados son los de: la Corporación OIKOS, el Centro de Educación y Promoción Popular CEPP, la UNESCO, el CEDIME y la Fundación Natura.

En cada centro se revisó toda la documentación existente sobre Amazonia y educación, de manera especial los documentos que presentan casos de proyectos o programas desarrollados en el Ecuador. La información fue catalogada y se usó la más relevante.

b) Obtención de datos estadísticos y legales

Para la información referencial de la situación concreta de la Amazonia y del estado de la educación ecuatoriana, se utilizaron documentos sobre las estadísticas más actualizadas del Ministerio de Educación. También se utilizaron publicaciones de carácter restringido de instituciones locales.

Para la información de la legislación educativa vigente se revisaron cada uno de los instrumentos disponibles.

c) Entrevistas con expertos

Con el propósito de integrar la visión actual de la realidad educativa de la Amazonia ecuatoriana, se realizaron entrevistas a especialistas en algunos de los subtemas específicos. Una lista de las personas entrevistadas se presenta en un anexo.

2.0 DATOS GENERALES DEL ECUADOR

La geografía

El Ecuador es el país más pequeño de América Latina, atravesado por la línea ecuatorial, a la cual debe su nombre. El territorio ecuatoriano limita al norte con Colombia, al este y al sur con Perú, y al oeste con el Océano Pacífico. Su nombre oficial es República del Ecuador y su capital es Quito.

El país se divide en cuatro regiones claramente definidas: la Amazonia al este, la cordillera de los Andes (llamada sierra) al centro, la costa al oeste, limitada por el Océano Pacífico, y las Islas Galápagos situadas a una distancia de 1 000 km en el Océano Pacífico.

Los Andes forman una división entre la costa y la Amazonia.

La superficie del Ecuador es de 270 696 km^2. La Cordillera de los Andes, con numerosos valles densamente poblados, corta el país longitudinalmente.

El Ecuador tiene alrededor de 30 volcanes activos.

La población

Ecuador cuenta con 9 648 189 habitantes (censo 90), de los que aproximadamente un 45% pertenece a diversos grupos indígenas. El resto está conformado por 40% de mestizos, 10% de blancos y 5% de negros.

En la sierra y parte de la Amazonia viven los quechuas (o quíchuas, como se llaman en el Ecuador). En total se estima en dos millones de personas el número de quichuas. Este grupo poblacional vive disperso en once provincias que pueden ser subdivididas en varios grupos, siendo los principales:

Sierra norteña:	Imbabura, Pichincha
Sierra central:	Cotopaxi, Tungurahua, Chímborazo
Sierra sureña:	Bolívar, Cañar, Azuay
Amazonia:	Napo, Pastaza.

En la Amazonia viven grupos autóctonos distintos; algunos pertenecen a grupos mayores como los shuaras, tucanos y chíbchas. En total se trata de unas 60 000 personas. Los indígenas de la Amazonia en las últimas décadas han presentado cambios al relacionarse con otras culturas, como consecuencia de la política nacional de colonización y el establecimiento de una infraestructura que facilita la explotación del petróleo.

En el norte de la provincia de Esmeraldas y en una parte de Imbabura, la población está conformada mayormente por negros y posee el mismo status subordinados que la población indígena.

Otros grupos indígenas, que viven en la zona de la costa, son los Cayapas y Colorados. Además la costa está habitada por pescadores y trabajadores de plantaciones que no son atribuibles a ningún grupo etnohistórico.

El idioma

El idioma oficial es el castellano, existiendo diez lenguas nativas entre los cuales el quichua tiene dos millones de representantes, el mayor número de hablantes; otras lenguas son:

- runashimí (el quichua)
- shuar-chicham (el shuar y achuar)
- paicoca (el siona - secoya)
- a´ingae (el cofán)
- huao-tiriro (el huao)
- chapalachi (el chachí)
- tsafiqui (el tsachila)
- awapit (el awa)
- embera
- záparo.

Nacionalidades indígenas del Ecuador

Shuar
Achuar
Amazonia Siona - Secoya
Huao (Huaroni)
A´l (cofán)
Quichua

Sierra Quichua

Awa (coaíque)
Costa Chachí
Tsachíla
Epera.

Provincias del Ecuador

Región costa:

provincia	**capital**
Esmeraldas	Esmeraldas
El Oro	Machala
Galápagos	Puerto Baquerízo
Guayas	Guayaquil
Los Ríos	Babahoyo
Manabí	Portovíejo

Región sierra:

provincia	**capital**
Azuay	Cuenca
Bolívar	Guaranda
Cañar	Azogues
Carchi	Tulcán
Cotopaxi	Latacunga
Chimborazo	Ríobamba
Imbabura	Ibarra
Tungurahua	Ambato
Loja	Loja
Pichincha	Quito

Región amazónica:

provincia	**capital**
Napo	Tena
Morona	Santiago Macas
Pastaza	Puyo
Sucumbíos	Nueva Loja
Zamora Chinchipe	Zamora

Religión

Católica.

Hidrografía

Posee dos vertientes: la del Pacífico representada por los ríos: Esmeraldas, Guayas y Jubones y, la del Amazonas representada por ríos como el Putumayo, el Aguarico, Napo, el Pastaza y el Cenepa; todos son correntosos en su parte alta y navegables en su parte baja. Las costas del Pacífico ofrecen entrantes y salientes que dan lugar a puertos marítimos como: Esmeraldas, Manta, Guayaquil y Puerto Bolívar y extensas playas que atraen al turismo interno y externo.

Geología

Existen dos grandes zonas geológicas que dividen al país: una con substrato de rocas volcánicas básicas en las zonas litoral y centro septentrional de la cordillera occidental, otra con substrato de rocas cristalinas y metamórficas que abarca la región Amazónica y la cordillera central (oriental).

Entre las principales formaciones geológicas, están representados por conglomerados, brechas, arenescas, arcillas rojas, depósitos de piedemonte y terrazas antiguas; sedimentos marinos; cabezas,

margas, arcillas grises y verdes, capas conclíferas y niveles de arena; material piroclástico: bombas, lapillis, polvo y cenizas; formaciones volcano-sedimentarias; rocas metamórfícas; gres, esquistos, mármoles, cuarsitos y filítas; formación de macizos intrusivos de granito, díorita y grano - diorita.

Clima

La denominación aplicada a cada uno de ellos esta hecha en base al régimen de lluvias (tropical o ecuatorial según tenga uno o dos picos anuales), a las temperaturas (mega o mesotérmico cuando es cálido o templado) y a la altura pluviométrica anual (desde lluvioso hasta semiárido cuando bajan las precipitaciones):

Clima megatérmico lluvioso; clima tropical magatérmico húmedo; clima tropical megatérmíco semi-húmedo; clima tropical megatérmico seco; clima tropical megatérmíco simi-árído; clima ecuatorial mesotérmico semi-húmedo; clima ecuatorial mesotérmíco seco, y clima ecuatorial de alta montaña.

Fauna

El Ecuador presenta un interés excepcional en cuanto a su fauna y flora. Ejemplo: 2 600 especies de pájaros que viven en esta parte del globo, no menos de 1 500 se encuentran en el Ecuador.

Arte

Tenemos las culturas de: Valdivia, Machalilla, Chorrera, la Tolita, Jama - Coaque, Bahlal Guangala, Jambelí,, Daule, Tejar y Guayaquil. Realizan trabajos en cerámica, metal, oro, plata, piedra, cobre. Se destaca el arte colonial, contemporáneo. Trabajos de escultura, arquitectura.

Agricultura

a) Productos:

Monocultivos: algodón, palma africana, café, arroz, cacao, caña de azúcar banano, etc.

Polícultivos (y cultivos asociados): arboricultura tropical: café cacao, cítricos.

Arboricultura tropical templada y pastos: cultivos tropicales y huertos; maíz, trigo, hortalizas y/o frutales, cebada, haba, patata y otros tubérculos.

Pastos.

Zona de desmonte.

Vegetación natural y nevados.

b) Pesca: Continental, marítima artesanal, marítima industrial.

c) Ganadería: Ovinos, bovinos y camélidos.

Energía - Industria

- Petróleo
- Central hidráulica
- Industria: alimenticia, maderera, textil, papel, productos químicos y minerales y maquinaria.

Turismo

Playas, balnearios, centros históricos, montañas, nevados, refugios, turismo fluvial en la Amazonia, fauna y flora de interés científico y otros.

Moneda

El Sucre

3.0 CONTEXTO GENERAL AMAZÓNICO DEL ECUADOR

Para la supervivencia física como cultural de los pueblos indígenas el territorio es imprescindible. El apego a las tierras ancestrales y a sus hábitats son características que distingue a estos pueblos; y de las formas de manejo depende su capacidad de autodeterminación económica y su futuro como pueblos culturalmente distintos en el contexto regional y nacional.

La estructuración del espacio indígena en la Amazonia ecuatoriana ha significado, un proceso por el cual territorios extensos y autogestionarios cuyos límites eran definidos intra e interculturalmente ha sido, inicialmente, objeto de un desconocimiento por parte de la sociedad nacional y, luego, de un gradual pero significativo reconocimiento, estableciéndose delimitaciones convencionales, sujetas a control establecidas por el estado, que no excluye la participación indígena en defensa de sus legítimos territorios.

Los pueblos indígenas de la Amazonia tradicionalmente estructuraban su espacio territorial basándose en criterios relativos a su cosmovisión, necesidades de defensa y consideraciones socioeconómicas tales como la relativa disponibilidad de recursos para la horticultura itinerante, caza, pesca y recolección de productos del bosque. Los puestos de misión, reducciones y poblados creados durante la época colonial; si bien produjeron alteraciones en el desenvolvimiento de la vida indígena, no tuvieron influencia de magnitud suficiente para reestructurar sus espacios y su actividad económica básica. El estado ecuatoriano prestó poca atención a sus territorios y habitantes selváticos permitiéndoles mantener en gran parte un proceso de estructuración relativamente autónomo, cuyos criterios determinantes en cuanto a distribución del espacio y formas de utilización según las estableciéndose localmente.

Entre fines del siglo XIX e inicios del XX la cuenca amazónica y sus habitantes indígenas fueron objeto de una despiadada acometida por parte de los empresarios caucheros. La explotación del caucho incidió en la estructura del espacio ecuatoriano pues desplazó a pueblos enteros que fueron trasladados, en algunas ocasiones por la fuerza de sus lugares de origen a otras regiones de Amazonia para explotar su mano de obra; tal fue el caso de los quichuas de la zona de Tena-Archidona, llevados al Putumayo; por su parte, grupos numerosos de indígenas buscaron zonas de refugio para escapar de los que pretendían someterlos, como sucedió con casi todos los pueblos amazónicos.

En este contexto, las sociedades indígenas no fueron consideradas como un sector para el desarrollo de la región Amazónica, ni del país, y la sociedad civil la utilizó como vehículo de enriquecimiento de colonos blancos y autoridades civiles y eclesiásticas.

Luego del conflicto armado en 1941, la sociedad y el estado ecuatoriano asumen por primera vez a la Amazonia como parte integrante del territorio nacional. El estado comienza a impulsar proyectos de comunicación, la explotación petrolera; presencia de una legislación, al asumir funciones; se inicia procesos de colonización de la región.

A partir de 1981 el estado comparte con el pueblo la defensa del territorio nacional; se fijan objetivos como la consolidación de la identidad nacional, el apoyo al desarrollo integral interno, la participación en la conformación de un sistema internacional equitativo y la búsqueda de una solución realista, implantando como estrategia y mecanismos: el incremento de nuestra capacidad de negociación, la participación del país en foros internacionales, la utilización regional, subregional y fronterizas mantenimiento de relaciones con países del mundo, la utilización de mecanismos de cooperación técnica y financiera y la modificación de los órganos ejecutores de la política exterior. Sin embargo, a pesar del avance de la Amazonia y sus pobladores falta mucho por hacer.

Aspectos políticos y administrativos

La Amazonia ecuatoriana, geográficamente está localizada entre los paralelos 0°25' de latitud norte y 6' de latitud sur; y entre los meridianos 70°05'01'' y 70' de longitud oeste. Está dividida políticamente en cinco provincias: Sucumbíos, Napo, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chínchípe. Su superficie es de 131 137 km^2 que equivale al 50,3% de la superficie total del país y al 1,67% de la extensión total de la cuenca amazónica. La región se encuentra ubicada en las estribacíones orientales.

Al acelerado crecimiento demográfico que presenta la Amazonia ecuatoriana está asociado a una deficiencia de disponibilidad de servicios públicos en comparación con los promedios nacionales. Por ejemplo, el 51,2% de la población del país no dispone de agua potable, mientras que en la Amazonia el 68,7% carecen de este servicio. De igual forma, el 63,5% de los ecuatorianos no cuenta con alcantarillado y en la amazonia esto llega al 79,7%. Similares proporciones se registran en los servicios de luz eléctrica**,** teléfonos**,** recolección de basura, vivienda.

La atención de la salud es igualmente deficitaria. La cobertura de vacunación tiene un alcance nacional promedio que varia, de acuerdo al tipo de vacuna, entre el 91 y el 54,9% y en la amazonia ecuatoriana fluctúa entre el 79 y el 36%. Estas diferencias se encuentran también en la disponibilidad de recursos técnicos que se asignan al sector y a la infraestructura hospitalaria y educativa.

Aspectos demográficos

La población masculina equivale al 52,6% (201 632) y la femenina al 47,3% (18l 569). El 25,8% de la población es considerada urbana y el 74,2% rural, contrastando con lo que sucede a nivel nacional donde la población urbana es de 55,1% y la rural de 44,9%.

La población de la región está muy dispersa. La población menor de 15 años equivale al 46,8%. La densidad de población alcanza apenas a 2,69 habitantes por Km^2, comparado con el resto del país que es alrededor de 60. La tasa de crecimiento poblaciones intercensadas fue de 4,9%, lo cual representa casi el doble de la tasa nacional, debido principalmente a la migración, las provincias de Napo y Sucumblos alcanzaron tasas cercanas a tres veces el crecimiento nacional (8%).

Las migraciones fueron estimuladas, entre otros factores, por la apertura de carreteras, entrega de tierras a colonos por parte del estado a través del IERAC, el descubrimiento y explotación del petróleo, las actividades mineras y las sequías que afectaron a otras provincias del país. Esta gran migración es reciente, se estima que el 70% de los inmigrantes han establecido su residencia en la Amazonia ecuatoriana con posterioridad a 1972, año en que la explotación petrolera se inició a gran escala.

Características económicas

En la región amazónica ecuatoriana la actividad productiva más significativa, y la que genera los mayores ingresos al estado, es la de hidrocarburos. Es más, la mayor cantidad de recursos petroleros del Ecuador vienen de esa región, aunque esto no necesariamente signifique que sea la mejor fuente de ingresos para la población que vive establemente en la misma. En términos de mano de obra, la actividad petrolera emplea localmente solamente al 4% de la población económicamente activa.

Las actividades del sector agropecuario y forestal, si bien no representan una gran fuente de ingresos p a r a

el estado, proporcionan trabajo a más del 52% de la población radicada en la zona. Los principales productos son: café (54 900 ha); maíz duro (10 100 ha), plátano (12 820 ha); palma africana (10 020 ha). La ganadería ocupa 859 500 ha de pastos y tiene alrededor de 390 400 cabezas de ganado.

Aspectos ecológicos

La región amazónica del Ecuador presenta una biodiversidad muy elevada, debido especialmente a la presencia de la cordillera de los Andes que ha permitido la formación de microclimas diversos, por lo que es considerada unos de los más importantes centros de abundancia y diversidad de vida silvestre en el mundo. Los niveles de endemismo en la zona alta de la Amazonia ecuatoriana alcanza el 20%.

Toda la región, como las otras nacionales que conforman la gran cuenca del Amazonas, esta conformada por numerosos ecosistemas disímiles que interactúan entre sí, estableciendo complejos procesos ecológicos tanto desde el punto de vista de su dinámica como de su interdependencia.

La gran diversidad de vida que se presenta en la parte ecuatoriana de la región Amazónica, se manifiesta en el hecho de que el Ecuador ocupa un segundo lugar en el mundo en cuanto a número de especies de mariposas, el tercer lugar en especies de anfibios y reptiles, el cuarto en especies de mamíferos, y el sexto en especies de plantas angiospermas. Solamente una cuenca hidrográfica de la Amazonia ecuatoriana tiene más especies de peces que toda la cuenca del Mississipí, en los Estados Unidos, o que todos los ríos de Europa.

En el Ecuador, al igual que en el resto de países de la cuenca, el establecimiento de áreas protegidas data principalmente de la década de los 70, entre 1979 y 1985, totalizando una extensión de 726 373 ha.

La tasa de deforestación anual del Ecuador, en el período de 1980 a 1990, se calcula en 270 000 ha con una perdida acumulada, hasta 1990, del 31,5% del territorio amazónico, el mayor porcentaje de todos los países amazónicos.

Aspectos socioculturales

La variedad de actores sociales que se desempeñan en la región amazónica ecuatoriana, y los eventos sociales que se han desarrollado en los pasados cincuenta años, han determinado que en la región se configuren cuatro subregiones socioculturales, a saber:

- La subregión petrolera, en el norte de la región, articulado por las ciudades de Lago Agrio y Coca.
- La subregión minera, localizada en el sur de la región, integrada básicamente por la provincia de Zamora, aunque incluye una pequeña parte de la provincia de Morona-Santiago.
- La subregión central de los declives orientales de la cordillera de los Andes. Está entre las poblaciones de Baeza y Macas, aunque tiene su mayor expresión en las regiones adyacentes a las ciudades de Tena y Puyo.
- La subregión de la planicie amazónica central-sur, dominada por la presencia indígena. Pueden distinguirse en su interior varias zonas según grupos étnicos: huaorani al norte, quichuas al centro y shuar-achuar al sur.

A continuación se describe brevemente cada una de estas subregiones:

a) La subregión petrolera

Esta subregión de la Amazonia está dominada por la presencia de la actividad petrolera intensiva, que tiene desde 1968, en que se hicieron los descubrimientos hídrocarburíferos, y en 1972, cuando se inició el proceso de explotación.

Es predominante la presencia de colonos mestizos provenientes de, prácticamente, todas las regiones del país, por la apertura de caminos para la extracción petrolera. Se trata de la zona de más alta tasa de crecimiento poblacional de la Amazonia ecuatoriana. Sus organizaciones sociales, apoyadas sobre todo por la iglesia, son todavía débiles, aunque su fuerza ha estado creciendo considerablemente en los pasados diez años. Estos grupos sufren mucha presión cultural de los diversos grupos de población flotante que es llevada al lugar por razones de trabajo, y presentan claros signos de desestructuración social y cultural.

Aparte de ello, sufren las consecuencias de la falta de servicios básicos, especialmente los de salud

educación, vivienda adecuada, telecomunicaciones, bienestar social, desarrollo urbanístico, etc., todo lo cual ha creado condiciones difíciles de sobrevivencia, a la vez que fuertes sentimientos de exclusión social y cultural. Los procesos de diferenciación social al interior de estos campesinos de migración reciente son relativamente poco importantes, aunque no del todo despreciables. La diferenciación se expresa por la acumulación de tierras y sobre todo por la incursión en actividades comerciales y de transporte, rubros en los que se localizaba a veces la actividad principal de ciertas familias.

La población indígena también es débil y desorganizada, tanto en términos demográficos como políticos. Los grupos indígenas siona-secoya y cofanes se encuentran reducidos a pequeños enclaves y sometidos a múltiples presiones sobre sus tierras, valores culturales y formas de organización económica. Los quichuas están organizados en dos asociaciones: La Federación de Comunidades Unión de Nativos de la Amazonia Ecuatoriana (FCUNAE), la más fuerte organización social de la zona, y la Federación de Organizaciones indígenas de Sucumbíos Ecuador (FOISE), la más débil de las federaciones quichuas del país.

Además de las numerosas empresas petroleras y de aquellas especializadas que prestan servicios sofisticados a éstas, alrededor de estas comunidades se mueve un conjunto de empresas de diverso tamaño de prestación de servicios que abren caminos, realizan el mantenimiento de algunas instalaciones, efectúan las labores de transporte o abastecimiento, etc.

Finalmente, existen dos tipos de empresas importantes que operan en el norte de la región amazónica: las empresas turísticas y las agroindustriales (producción de aceite de palma).

b) La subregión minera

La actividad minera en la región sur de la Amazonia ecuatoriana tiene origen colonial; sin embargo, la minería de oro se dinamizó especialmente en los últimos 20 años. Se trata por lo tanto, de mineros especializados, con técnicas y escala de extracción claramente artesanal y, con una escasa, aunque no despreciable, presencia de industrias mineras de tamaño mediano y grande.

La provincia de Zamora es donde tiene lugar la mayor cantidad de actividad minera de oro, lo cual ha convocado a un complejo proceso de inmigración desde diversos sectores del país y del exterior. Esto a su vez, ha generado un gran problema de desarrollo urbano, especialmente en los lugares donde están los asientos mineros, por la dificultad que la afluencia de la gran población flotante presenta para el ordenamiento del crecimiento urbanístico.

La presencia shuar es particularmente importante, conforme se aleja de la cordillera hacía el este. Los shuar-achuar disponen por lo general de títulos comunitarios sobre sus tierras.

c) La subregión central

La subregión central está integrado por zonas de antigua colonización, donde la población indígena desaparecido, sufrió un proceso de transformación étnica, o fue desplazada. Sin embargo, restan importantes sectores indígenas, sobre todo en la zona de Tena-Archídona-Loreto, al norte, y en la zona de Macas-Sucúa-Méndez, al sur. En primera zona reside una población de habla quichua, agrupada en la Federación de Organizaciones indígenas del Napo (FOIN), poderosa organización indígena que está en el origen de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana (CONFENIAE). En la zona sur, la población es shuar, agrupada en la Federación de Centros Shuar-Achuar, la primera organización indígena de la Amazonia ecuatoriana, creada a inicios de los años sesenta.

La antigua colonización ha generado, entre los campesinos, procesos acentuados de diferenciación social, más que en la subregión norte. Aunque la subregión sigue creciendo, en términos socio-economicos, a un ritmo más rápido que la media del país, este ritmo se ha estabilizado y está por debajo del promedio regional.

No obstante, en la zona existe una importante presencia de agroindustrias, de actividad maderera y turísticas.

d) La subregión de la llanura

Se trata de una subregión fundamentalmente poblada por sectores indígenas y cubierta, todavía en una gran superficie, de bosques naturales escasamente intervenidos. La vinculación al mercado de estos sectores es todavía débil, aunque creciente.

Conflictos socio-ambientales vinculados a la actividad petrolera en el Ecuador

El modelo de desarrollo existente en la región amazónica ecuatoriana presenta contradicciones económicas y sociales, y ecológicas. Los confluyentes intereses del sector privado y estatal han determinado que los proyectos a desarrollarse, respondan a intereses particulares y no a la problemática nacional.

La riqueza ecológica de la Amazonia no ha sido valorada desde una perspectiva económica. Los bosques nativos andinos, están en riesgo pues la actividad petrolera, hasta ahora, no es un estímulo para el desarrollo de las poblaciones locales ni una garantía para la conservación del entorno natural. Aún las compañías no han adoptado las medidas técnicas necesarias para mitigar los impactos socioambientales.

El proceso colonizador no ha tenido una orientación coherente que presente, a los flujos migratorios, una alternativa de desarrollo viable pues este proceso ha sido solamente un paliativo frente a la eminente necesidad de una reforma agraria en la costa y sierra. El estado no ha adjudicado a los colonos las verdaderas tierras con vocación agrícola y los ha relegado al perímetro externo de la región; las concesiones de tierras más fértiles han sido adjudicadas a los poderosos.

En referencia a las concesiones petroleras a empresas privadas y gubernamentales, los organismos pertinentes no han hecho cumplir las regulaciones del caso para que las empresas dispongan de los mecanismos adecuados para reducir la contaminación y los impactos sociales.

Frente a la explotación petrolera y las medidas para mitigar los impactos ambientales, el estado debería tener una política de conservación del entorno, una planificación clara y propiciar un manejo adecuado del medio ambiente, además de impulsar la investigación científica, crear la, infraestructura mínima requerida, diseñar e implementar programas de educación ambiental.

La situación de las nacionalidades indígenas de la Amazonia es preocupante, los indígenas, al tiempo que ven reducirse sus territorios ancestrales, son víctimas de un acelerado proceso de cambio en sus practicas culturales y frente al manejo de los recursos naturales.

En la búsqueda por rescatar lo ambiental e incorporarlo en la práctica petrolera, se han creado la Subsecretaría del Medio Ambiente del Ministerio de Energía y Minas, la Subgerencia del Medio Ambiente y la Unidad Ambiental de Petroecuador, y otros órganos no gubernamentales que buscan enfrentar el medio ambiente desde el campo educativo. Entre sus funciones están la preservación y acción ecológica en las áreas de operación petrolera; prevenir y controlar la contaminación ambiental; evitar que sus actividades afecten negativamente a la organización económica y social de las poblaciones asentadas y, además, crear una conciencia ambiental y la inclusión de estos temas en la educación básica.

Actualmente, la situación de emergencia ambiental que vive la región oriental es preocupación de grupos ecológicos internacionales. Las agencias de desarrollo y otras instancias similares que han mostrado preocupación sobre los impactos que está trayendo consigo una inadecuada gestión petrolera.

a) Conflictos socioambientales específicos:

- Impacto socioambiental de la actividad petrolera: estudio de caso de las comunidades San Carlos y La Primavera.
- Falta de transparencia en la auditoría ambiental a Texaco.
- El manejo de conflicto con las petroleras: el caso ARCO-PIP.
- Los Colonos de la Reserva Faunística Cuyabeno: conflicto por uso de tierras.

b) Estrategias utilizadas para manejar los conflictos vinculados a la actividad petrolera:

- Evaluación de las estrategias utilizadas en cada estudio de caso
- Caracterización de las estrategias.
- Acceder y analizar la información
- Hacer visible el conflicto.
- Encuadrar el problema dentro de una preocupación internacional.
- Representar los intereses de las comunidades afectadas.
- Activismo.
- Acceder a instancias de decisión política.

Organizaciones indígenas

- Federación de Centros Shuar, Achuar, Sucúa (FCSHA).

- Federación Independiente del Pueblo Shuar del Ecuador (FIPSE).
- Organización de la Nacionalidad Huao de la Amazonia Ecuatoriana (QNHAE).
- Federación de Organizaciones Indígenas de Sucumbíos (FOISE).
- Federación de Comuna Unión de Nativos de la Amazonia Ecuatoriana (FECUNAE).
- Federación de Organizaciones Indígenas del Napo (FOIN).
- Federación de Organizaciones Campesinas Indígenas del Napo (FOCIN).
- Asociación de Indígenas Evangélicos del Napo (AIÉN).
- Organización de Pueblos Indígenas de Pastaza (OPIP).
- Asociación de Indígenas Evangélicos de la Región Amazónica (AIEPRA).
- Organización Shuar del Ecuador, Macas (OSHE).
- Federación Shuar de Zamora.
- Zaiqora Marca Saraguro Quichuacuapac Jatun Tantcui Samasquuart.
- Federación Interprovincial de Indígenas Saraguros (FIS).
- Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana CONFENIAE).
- Organización Interprovincial de Nacionalidad Achuar del Ecuador (DINAE), entre otras.

Otros actores sociales en la región

Existen varios destacamentos y batallones militares en la zona: PATUCA "Morona Santiago, Zamora Chinchipe, y Macaroag Loja. Los militares están bien informados de la situación socioeconómica de los asentamientos humanos a su alrededor.

En el pasado hubo desconfianza entre los grupos indígenas y las Fuerzas Armadas, pero ahora hay más acercamiento, resultando con más respeto mutuo y una apertura en la comunicación de ambas partes, incluso por la ayuda de los guías y voluntarios indígenas.

En el presente, en el área del estudio, algunas de las comunidades menos favorecidas y más afectadas ya cuentan con el apoyo de los militares en obras de desarrollo, vialidad, salud, educación y alimentación. Sería importante fortalecer estas relaciones entre civiles y militares de una manera positiva.

Género y condición de la mujer (Investigación UNESCO, 1995)

Es importante determinar cuáles son los roles actuales de hombres y mujeres y sus características socialmente definidas (género) para lograr un desarrollo sustentable, equitativo y con igualdad.

En la frontera ecuatoriana se encuentra la mujer campesina e indígena en una situación muy desventajosa y precaria respecto a salud, acceso de información reproductiva, acceso de crédito, capacitación en las áreas productivas y de educación formal y no formal, Hay muy pocas oportunidades profesionales y en la adopción de decisiones para la población femenina.

En el estudio de campo se constató que las mujeres hacen tareas habituales: tener hijos y criarlos, cocinar, recoger leña, recoger agua, cultivar el campo, dar de comer y cuidar la casa y los animales, curar a la familia, acudir al mercado a vender lo que se produce y a comprar, enseñar a los hijos. En las entrevistas contaron que trabajan de las 05hrs hasta las 19hrs. Tienen pocas ocasiones de recreación y su trabajo no está valorizado.

Respecto de las labores agrícolas femeninas, las mujeres son quienes se ocupan de sembrar y cosechar los productos alimenticios. Tradicionalmente los hombres se encargan de limpiar las huertas, pero el resto de la labor de sembrar, desherbar y cosechar queda en las manos de las mujeres con la ayuda ocasional de sus maridos e hijos. La ayuda de la familia es una parte integral de las labores, pero con la incidencia de la migración de la población masculina a los centros urbanos, la población femenina queda con la mayoría de las labores agrícolas y con responsabilidades para la sobrevivencia de la familia. Como resultado de ello no existe aún el reconocimiento de la magnitud y la naturaleza de la contribución económica de la mujer.

En las zonas más cercanas al conflicto el estado de la mujer es de preocupación absoluta por el bienestar de su familia y de constante nerviosismo, vive en tensión por la inseguridad e incertidumbre. Junto con la población infantil requieren rehabilitación psicológica y destrezas para la paz.

En general las mujeres aportan con los trabajos más duros para la familia y, así la falta de servicios básicos

y el deterioro del medio ambiente les afectan más. En general, por eso la salud de la mujer en la zona fronteriza se encuentra en un estado crítico. Existe en la población visitada un índice muy elevado de mareos, dolores de cabeza y hemorragias que se pudiera atribuir a la desnutrición y otros factores del medio.

Respecto a la salud reproductiva femenina en la zona del estudio: 1) En las áreas rurales no existe ninguna atención médica prenatal, del parto o postnatal; 2) no hay información disponible sobre la planificación familiar. Eso se manifiesta en el alto número de hijos que tienen las mujeres. (Ver Salud de la Mujer y el Niño en este estudio).

El analfabetismo de la población femenina es mayor que la masculina tanto en las ciudades como en el campo. En la región amazónica los porcentajes más bajos de analfabetismo femenino están en las cabeceras cantonales (menores al 5%), que se encuentran en 3 ciudades, Macas, en Morona Santiago; Zumba y Yantzaza, en Zamora Chinchipe. El resto de ciudades tienen tasas que alcanzan un máximo de 11% en las parroquias rurales y periféricas cantonales. El analfabetismo femenino tienen una tasa de 8,4% en el cantón Zamora Chinchípe. La tasa más alta se presenta en el cantón Pastaza (28%), (CEPAR).

El Sistema de Educación Radiofónica Bilingüe Shuar tiene una cobertura de 6 510 niños en total. En el nivel primario existen 2,4% más niños matriculados que niñas; pero hay 2,7% más niñas que niños que no pasan el año, y 2,2% más niñas que niños que abandonan el año escolar. La deserción refleja la tendencia al analfabetismo.

Son pocos los alumnos que continúan sus estudios en el nivel medio, solamente 25,4%, de ese total 67,6% son niños y solamente 32,6% son niñas. Eso significa que de las niñas que se matriculan a nivel primario solamente 17% de ellas estudian nivel medio. Este bajo porcentaje refleja la costumbre shuar de casarse a una edad muy temprana y la falta de recursos de los padres de familia para solventar los estudios. También reflejan la irrelevancia de los contenidos curriculares para las niñas.

Hay que contemplar los datos de la investigación que indican que las mujeres indígenas y campesinas están quedando desamparadas por cambios sociales. Un ejemplo es que ellas se quedan en el campo con la familia cultivando sus hortalizas, mientras sus compañeros tienden a salir a los trabajos asalariados en centros urbanos (Rubenstein,1993). Muchas veces eso ha derivado en deserción familiar o divorcio y las mujeres quedan como jefas de familia; por ejemplo, en las comunidades visitadas se nota que está en incremento el número de jefas de familia y madres solteras.

La mujer tiene mucha importancia en la crianza de los niños como jefa del hogar y el aumento de la población desprotegida, tanto de niños como de las mujeres, significa que la familia ha perdido un 50% de protección al faltar el padre.

Según datos de UNICEF en el ámbito provincial, Morona-Santiago tiene 33,6% de madres solteras; Pastaza 31,1%, y Zamora Chinchipe 12% (UNICEF, 1992).

a) Nivel organizativo femenino (Investigación UNESCO, 1995)

En toda la región hay una red informal femenina para fortalecer la ayuda mutua. A nivel de organizaciones indígenas y campesinas, las mujeres ya están organizándose y diseñando su propia política. Las organizaciones tienen potencialidades de alcanzar una población femenina de aproximadamente 60 000 personas Todas han expresado que quieren cursos de capacitación organizativa, salud preventiva, alfabetización, técnicas agrícolas y artesanales, productivas, artes, comercialización, y buscan acceso al crédito. Les importa principalmente adquirir destrezas productivas y de salud familiar. Quisieran intercambiar experiencias con otros grupos de mujeres para aprender nuevas destrezas.

En la ciudad de Loja hay varias organizaciones de mujeres; unas son profesionales quienes están realizando actividades científicas, técnicas y de capacitación alternativa.

b) Problemática general de género y la condición de la mujer

El verdadero problema con la población femenina es la pobreza absoluta y la falta de capacitación en tareas agrícolas, producción de artesanía, la salud preventiva, el acceso de créditos y organización. Tampoco hay reconocimiento de la importancia del

rol de la mujer y barreras culturales por parte de funcionarios públicos o la población en general que le impiden ocupar puestos de importancia.

Hay una persistencia de la discriminación de género, tanto por los mestizos como por los indígenas, Esta se manifiesta en todos los sectores formales y no formales y en la baja participación de las mujeres en los beneficios del desarrollo y la vida pública.

El trabajo de la mujer es muy subvalorado desde el punto de vista económica y social. Para las productoras de cultivos de auto sub-sistencia, el deterioro del medio ambiente les afecta mucho; la deforestación y sobre uso de suelos como pastizales causan erosión, perdida de leña y agotamiento de los recursos del agua y eso aumenta él tiempo y la energía que las mujeres deben dedicar a sus hogares. Este incremento de trabajo no está reconocido por ningún sector y generalmente eso significa más labores para las niñas y un mayor impacto de la pobreza.

Hay una falta de valoración del trabajo reproductivo que no está reconocido como aporte fundamental para el desarrollo económico social y político del país. La crianza de los hijos es un trabajo del sector no estructurado que no está remunerado, ni apreciado.

Existe una desigualdad en las condiciones de acceso y participación de la mujer en lo que respecta a la definición de las estructuras políticas y económicas y del propio proceso de producción.

Como resultado tienen poco acceso de crédito y el sistema de educación no cubre sus necesidades, además de existir un contenido curricular que no toma en cuenta la importancia de la mujer, persisten contenidos currículares y practicas educativas sexístas. Así mismo la población femenina no tiene mucho acceso a niveles educativos medios o superiores.

Será importante aportar a las organizaciones de mujeres, talleres de capacitación para el desarrollo de su propia política y autogestión en áreas de derechos humanos, proyectos productivos, programas de salud, educación compensatorio y profesional, programas de nutrición, viveros comunitarios, educación ambiental y agroecología con tecnologías alternativas y sustentables para el acceso de crédito.

Capacidad de absorción de los recursos para un desarrollo sustentable por parte de las instituciones del estado y otros actores sociales de la zona Investigada (UNESCO, 1995)

Del estudio de campo se pudo conocer que son más o menos 70 las instituciones públicas y no gubernamentales que trabajan en la zona suroriental de la Amazonia ecuatoriana. El registro de las mismas se realizó mediante entrevistas y encuestas así como de la aplicación de fichas para obtener, en forma correlativa, información cuantitativa de las acciones que cada institución viene desarrollando en la zona, mediante proyectos o programas más importantes, basándose en una agrupación preliminar, por áreas de acción, esto es educación, salud, servicios básicos, organizaciones sociales e indígenas y género.

Las instituciones con mayor grado de participación son: Ministerio de Educación, Ministerio de Agricultura, Ministerio de Bienestar Social, Ministerio de Salud, INEFAN, los municipios de cada provincia, el consejo provincial, la Dirección de Minas en la Provincia de Zaraora, las organizaciones indígenas y la Unión Misionera Evangélica, entre los organismos no gubernamentales esta última.

Los resultados de su actuación muestran que se encuentran realizando actividades enmarcadas dentro de proyectos, divididos según áreas de interés particular, duración y monto de financiación, sobre lo que existe necesidad de realizar un estudio pormenorizado con la finalidad de fortalecer las actuaciones interinstitucionales de tal manera que se efectivice un desarrollo sustentable y se pueda plantear la potencialidad de actuación de proyectos conjuntos que consideren similares variables en sus contenidos.

Este proyecto propondría la posibilidad de actuar con aspectos como los que a continuación se detallan:

- Capacitación para sobrevivencia infantil.
- Participación, organización y educación básica.
- Participación, organización y educación popular.
- Participación, organización y educación bilingüe.
- Salud.
- Planificación familiar.

- Control de áreas protegidas.
- Capacitación para el desarrollo integral de la mujer.
- Protección y desarrollo étnico.
- Legislación.

En el trabajo de campo se pudo detectar que existe un predominio de actuación de las instituciones públicas, y muy pocos organismos no gubernamentales, así como la escasa presencia de organismos internacionales cuya acción está más centrada en el apoyo a las organizaciones, indígenas y las pocas ecologistas; sin embargo, en conjunto, los gobiernos seccionales, el ejército y las instituciones educativas tienen significativa importancia en la zona.

De las cuatro provincias estudiadas la que mayor cantidad de organismos, gubernamentales, y no gubernamentales tienen actuando en su territorio es Loja.

Por razones de tiempo no se pudo detectar el cruce de actividades que mantienen las instituciones, así como uno con otros proyectos.

La importancia de este trabajo radica en que se han identificado los organismos gubernamentales y no gubernamentales que se encuentran trabajando en la zona, por lo que se plantea que, a futuro, se debería trabajar por un desarrollo sustentable, de tal manera que se compartan experiencias, metodologías y resultados, de cada proyecto, que puedan ser asimilados y que se desarrollan en áreas de mutuo interés o en una zonas de influencia que, en nuestro diagnóstico, abarcó las poblaciones representativas de 36 comunidades de la Amazonia ecuatoriana que comprenden las provincias de Morona-Santiago, Zamora-Chinchipe, Loja y Pastaza.

Lista de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajan en área de estudio

- CAAM: Comisión Asesora Ambiental de la Presidencia de la República.
- CARE: Organización de Ayuda Internacional.
- CATER: Centro Andino de Tecnología Rural.
- Centro Componente de Madera.
- CEE: Comunidad Económica Europea.
- CEPAR: Centros Ecuatorianos de Paternidad Responsables.
- CETUR: Corporación Ecuatoriana de Turismo.
- COIS: Coordinadora de Organizaciones Indígenas Saraguro.
- CONADE: Consejo Nacional de Desarrollo.
- CONFEDEC: Confederación de Establecimientos Católico del Ecuador.
- CONFENIAE: Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana.
- CONUEP: Consejo Nacional de Universidades y Escuela Politécnicas.
- COTESU: Cooperación Técnica Suiza.
- CREA: Centro de Reconversión del Azuay, CaHar y Morona Santiago.
- CRECERA: Centro Regional Radiofónico Ecuatoriano Amazónico.
- DYA: Desarrollo y Ayuda.
- DIMANI: Dirección Nacional de Minería.
- DINAMU: Dirección Nacional de la Mujer.
- DINEIB: Dirección Nacional Educacional Intercultural Bilingüe.
- DINEPP: Dirección Nacional de Educación Popular Permanente.
- FAO: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.
- FIA: Inter American Fundation.
- FISCHA: Federación Interprovincial de Centros Shuar-Achuar.
- FIDA: Fondo Interamericano de Desarrollo Agrícola.

- FIS: Federación de Indígenas Saraguros.
- FIPPRA: Federación Independiente de Pueblos de Pastaza de la Región Amazónica.
- FIPSE: Federación Interdependiente de Pueblos Shuar del Ecuador.
- FISE: Fondo de Inversión Social Emergente.
- FPS: Federación Provincial de Saraguros.
- FSHZ: Federación Shuar de Zamora.
- FUNSEDEC: Fundación de Comunicación Educativa para el Desarrollo de la Comunidad.
- GEF: Global Environment Facility.
- GTZ: Cooperación Alemana.
- IEES: Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social.
- IGM: Instituto Geográfico Militar.
- ILV: Instituto Lingüístico de Verano.
- INEC: Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- INEFAN: Instituto Nacional Ecuatoriano de Areas Forestales y de Vida Silvestre.
- INNFA: Instituto Nacional del Niño y la Familia.
- MAG: Ministerio de Agricultura y Ganadería.
- MBS: Ministerio de Bienestar Social.
- IIEC: Ministerio de Educación y Cultura.
- MSP: Ministerio de Salud Pública.
- OINAE: Organización Interprovincial de Nacionalidades Achuar del Ecuador.
- OPIP: Organización de Pueblos Indígenas de Pastaza.
- ORI: Operación Rescate Infantil.
- OPS/OMS: Organización Panamericana de Salud, Organización Mundial de la Salud.
- OSHE: Organización Shuar del Ecuador.
- PAAMI: Programa de Asistencia Alimenticia Materno Infantil.
- PAEBIC: Programa Alternativo para Educación Bilingüe del CONFENAI.
- PAI: Programa Ampliado de Inmunizaciones.
- PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PREDAFORP: Proyecto de Educación de Adultos y Formación Profesional.
- PREDESUR: Proyecto Ecuatoriano para el Desarrollo del Sur del Ecuador.
- PROCALMUC: Proyecto de Alfabetización para Mejorar la calidad de Vida de las Mujeres Campesinas.
- RAP: Rapid Assessment Process.
- SERBISH: Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Intercultural Shuar.
- UME: Unión Misionera Evangélica.
- UNESCO: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF: Organización de las Naciones Unidas para la Infancia.

4.0 SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA FORMAL

PROBLEMAS, VACÍOS, LOGROS Y OPORTUNIDADES

Legislación vigente

La Ley de Educación, Cultura, Universidades y Escuelas Politécnicas en vigencia fue promulgada el 15 de abril de 1983 y publicado en el Registro Oficial 484 del 3 de mayo del mismo año; la misma que fue reformada parcialmente en 1992. "La Ley tiene como objeto fijar los principios y fines generales que deben inspirar y orientar la educación, establecer las regulaciones básicas para el gobierno, organización y más funciones del sistema educativo y determinar las normas fundamentales que contribuyen a promover y coordinar el desarrollo integral de la educación".

Para la aplicación de la Ley de Educación se promulga el Reglamento General de la Ley de Educación, con fecha 10 de junio de 1985, y se publicó en el Registro Oficial 226 del 11 del mismo mes y año. Este, igualmente, hasta la presente ha sufrido algunas reformas para adaptarlo a las necesidades educativas actuales.

Con Acuerdo Ministerial 4126 del 27 de julio de 1996 y publicado en el Registro Oficial # 983 de 8 de julio de 1996, Art. 1, se expide el Reglamento Orgánico Estructural y Funcional del Ministerio de Educación y Cultura. En el Capítulo IV Nivel Operativo. Art. 8 "El Nivel Operativo es el responsable del desarrollo educativo y cultural, dirige, controla, supervisa y ejecuta actividades para el cumplimiento de la finalidad y objetivos del Ministerio de Educación y Cultural y entre otras integrar a la Dirección de Currículo, con las Divisiones de: Educación Básica; Bachillerato y Post bachillerato; Idiomas Extranjero, y Orientación y Bienestar Estudiantil; y la Dirección de Educación Regular y Especial, con las divisiones de: Escalafón; Educación Especial; Educación Ambiental y Vial; y Educación para la Salud y Drogas.

En el Art. 62 del mismo acuerdo se estipulan las funciones de la Dirección de Currículo, entre estas anotamos:

- Diseñar las políticas curriculares de la educación básica, bachillerato y post bachillerato; idiomas extranjeros; y orientación y bienestar estudiantil.
- Dirigir la ejecución, seguimiento y evaluación de los diseños curriculares que se implementan en el país, garantizando la unidad nacional del sistema educativo y cultural.
- Diseñar permanentemente propuestas de la estructura currícular en cada nivel educativo y cultural.
- Asesorar a las instituciones educativas y de cultura sobre los lineamientos, propósitos,

contenidos, secuencia, metodología, materiales y evaluaciones curriculares

- Analizar y aprobar las propuestas que en materia educativa, cultural y modalidades currículares, presentan las otras direcciones nacionales y/u organizaciones no gubernamentales, fundaciones, unidades ejecutoras, entre otras.

En el Art. 71 se contemplan las funciones de la División de Educación Ambiental y Vial:

- Dirigir, orientar y cumplir con las políticas, directrices emanadas por el nivel superior y coordinar, supervisar y evaluar las actividades de educación ambiental en el ámbito de su competencia.

- Diagnosticar la situación de contenidos curriculares de Educación Ambiental y Educación Vial del Sistema educativo y efectuar la revisión continua para la incorporación de nuevos contenidos en los planes y programas de estudio de la educación nacional.

- Establecer acciones y proponer a las autoridades superiores la suscripción de conventos con las instituciones estatales, provinciales y ONGs que realizan programas de educación ambiental y educación vial a nivel local, regional, nacional e internacional.

- Diseñar planes, programas y proyectos programaticos para la conservación, mejoramiento y utilización racional de los recursos naturales.

- Sugerir las reformas legales necesarias para normalizar la participación en el área de su competencia.

Estructura orgánica vigente

El Ministerio de Educación y Cultura en el Ecuador tiene una cobertura nacional. La sede del Ministerio se encuentra en Quito, existiendo Direcciones de Educación en las 21 provincias del país.

El currículo en el Ecuador

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, en 1975 establece el programa económico basando su modelo en la sustitución de importaciones y exportaciones como modelo para el desarrollo de América Latina y el Caribe. A partir de este acontecimiento se introduce cambios substanciales en la educación propiciando relacionar el hecho educativo con el mundo productivo. Por un lado el desarrollo psicológico basado en las teorías factorialistas de la inteligencia y los planteamientos Thurstonianos de los intereses vocacionales se traducen en la inclusión de las áreas de actividades prácticas y asociación de clase así como, la introducción del Departamento de Orientación Vocacional y Bienestar Estudiantil.

En el Ecuador, tomando en cuenta que hubieron regímenes dictatoriales, ejercidos por militares (General Guillermo Rodríguez Lara, Junta Militar y Triumbirato Militar), algunos de los planteamientos pedagógicos fueron recogidos en los planes de gobierno de los diferentes períodos, fundamentalmente la introducción de la educación técnica, que de hecho no es ninguna novedad para el país, sino una reafirmación de la tradición pedagógica ecuatoriana iniciada en las Escuelas Artesanales de Artes y Oficios de la Colonia y de la Escuela del Trabajo del maestro Simón Rodríguez.

Reinstalado el período democrático con la asunción a la Presidencia de la República del Abogado Jaime Roldas Aguílera, se organiza la Junta Nacional de Planificación la misma que realizó varios diagnósticos que puntualizaban los problemas del sistema educativo ecuatoriano.

Al asumir el Dr. Oswaldo Hurtado Larrea, la Presidencia de la República, el Ministro de Educación y Cultura Dr. Galo Garcia Feraud, conforma una Primera Comisión de Reforma Educativa al interior del Ministerio de Educación y Cultura, en la que se retoman los diagnósticos anteriormente planteados, se establecen los niveles: preprimario, primario y medio: ciclo básico y ciclo diversificado, e inicia una Reforma Administrativa y Curricular (1980); de esta reforma lo fundamental radica en la institucionalización del nivel preescolar, la inclusión de las actividades prácticas y múltiples ramas y la formulación de bachilleratos técnicos en variadas especialidades.

Sobre la base de las experiencias desarrolladas en los programas de nuclearización, desarrollo rural integral y recogiendo el planteamiento de Paulo Freire de interpelar la educación bancaria tradicional, surgen elementos como el currículo

comunitario que busca reconocer necesidades, intereses y problemas existentes en la comunidad para traducirlos en necesidades educativas básicas de aprendizaje (saber, saber hacer, querer hacer), conocimientos, habilidades y actitudes que deben desarrollar los sujetos para resolver la problemática comunitaria; planteamientos pedagógicos que son refrendados en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada del 5 al 9 de marzo de 1990 en Jomtiem, Tailandia. Entre los principales aspectos considera los siguientes:

- Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.
- Revisar la educación básica a fondo para perfilar la visión.
- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.
- Concentrar la atención en el aprendizaje.
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.
- Mejorar las condiciones de aprendizaje.
- Fortalecer la concentración de acciones.
- Desarrollar políticas de apoyo.
- Movilizar los recursos.
- Fomentar la solidaridad internacional.

Como producto de este evento mundial, luego de la IV reunión de Ministros de América Latina, el Ministerio de Educación y Cultura toma la iniciativa de convocar a los diferentes sectores sociales a la Conferencia Nacional Educación Siglo XXI , en la que los participantes suscribieron el Acuerdo Nacional para la Transformación Educativa hacía el Siglo XXI; mediante el cual se determinan los siguientes aspectos:

- Consolidar la institucionalización del Consejo Nacional de Educación.
- Participar activamente en el desarrollo de la educación nacional.
- Vigilar que se cumpla la responsabilidad del estado.
- Determinar recursos humanos y financieros con carácter prioritario.
- Aplicar un nuevo modelo educativo nacional.
- Adoptar en el nuevo modelo un esquema de educación general básica, que comprenda en el sistema formal y obligatorio, la educación preprimaria, primaria y el ciclo básico.
- Asegurar que el nuevo modelo educativo considere como uno de sus ejes currículares el trabajo productivo y los valores formativos que se deriven de él.
- Orientar la educación hacia la construcción permanente de la identidad y soberanías nacionales.
- Utilizar todos los recursos disponibles para que los medios de comunicación y los comunicadores sociales reencuentren su función educativa en la sociedad.
- Consolidar la plena vigencia de la carrera docente.
- Apoyar la formulación de una política salarial para el magisterio.
- Modernizar los sistemas de gestión y administración educativa.
- Adecuar los contenidos de la educación al desarrollo científico tecnológico y artístico, y a la defensa, conservación y adecuada utilización del medio ambiente.
- Fortalecer la articulación adecuada del ciclo diversificado con los requerimientos de la producción y con las exigencias de una educación superior de excelencia académica.
- Apoyar el desarrollo de la Universidad Ecuatoriana
- Invitar a otros sectores organizados de la sociedad ecuatoriana a adherirse con este Acuerdo Nacional.

A fin de operativizar estos acuerdos, se conforma la Comisión de Modernización del Sistema Educativo Ecuatoriano y se formula el documento " La Educación General Básica según la Propuesta de Innovación" (1992), conceptualizándose, por primera vez, a la educación general básica, consecutivamente con el documento "Propuestas de Innovación del Sistema Educativo Ecuatoriano" en el que se delinean importantes, elementos de la Reforma Curricular y Administrativa que se quiere implantar en el país.

Al interior del Ministerio de Educación se establece la Comisión Técnica de Currículo y se formulan varios documentos en función de la Reforma Curricular de la Educación Básica, desembocando en el Boletín Pedagógico # 9 en la administración del Dr. Eduardo Pefia Triviao, en el cual se establece un diagnóstico situacional de Educación y se determinan líneas de trabajo currícular.

Es necesario puntualizar que las propuestas planteadas si bien tienen intenciones modernizado-

ras, no acogen las nuevas corrientes pedagógicas que empiezan a dominar los ámbitos mundiales: educación activa, constructívismo y conceptual. En 1994, concluidas las acciones de la Secretaría Técnica, se conforma una comisión de Reforma Curricular, la que establece varías propuestas de desarrollo, pero finalmente adopta el enfoque conceptualista y publica los documentos "Fundamentos de la Reforma Curricular de la Educación Básica" y la "Matriz Currícular para la Educación Básica". En este período se adopta por primera vez un enfoque teórico explícito que sustenta el diseño curricular y su concreción en la instrumentación macro-currícular; en este diseño se consideran los ciclos nacionales, conceptual y formal correspondientes a los tipos de instrumentos y operaciones intelectivas que se plantea desarrollar; el modelo está concretado en árboles lógicos en el que cada una de las áreas formulan propósitos en los sistemas cognitivos, actitudinal y procedimental y de la misma manera los contenidos son organizados y presentados en forma lógica y con secuencia en cada una de las áreas; el planteamiento conceptual, incorpora en su diseño fundamentos y matriz currícular; teorías como: el planteamiento sicogenético de Peaget; los aportes constructivistas de Ausubel, Novac, y Hanesianl en los que tiene que ver fundamentalmente en el aprendizaje significativo, niveles y tipos; la corriente sociohistórica y el método histórico cultural de Vigosqui (Aprendizaje Mediado).

Posteriormente se nombra una Comisión para analizar la propuesta Currícular de 1994, dando origen a la Reforma Currícular Consensuada para la Educación Básica 1996.

El sistema educativo

El Reglamento General de la Ley de Educación, en el Título Segundo "De la estructura del Sistema Educativo". Art. 11.- Dice "El Sistema educativo nacional es Único y comprende dos subsistemas:

a) Escolarizado: hispano e indígena, y
b) No escolarizado: hispano e indígena.

Art. 12.- El subsistema escolarizado hispano e indígena comprende la educación que se imparte en los establecimiento determinados en la Ley y en los reglamentos generales y especiales; abarca:

- Educación regular hispana e indígena.
- Educación compensatorio hispana e indígena.
- Educación especial hispana e indígena.
- En este sistema se podrá establecer modalidades educativas según las características culturales, sociales y las demás de la población.

Art. 13. La educación regular se desarrolla en un proceso continuo, a través de los siguientes niveles consecutivos:

- Preprimario: (1 año).
- Primario: (3 ciclos de 2 grados cada uno).
- Medio: (integrado por los ciclos: básico con 3 años de estudio, diversificado con 3 años de estudio y postbachillerato: técnico con dos años de estudio; tecnológico y pedagógico con 3 años de duración cada uno).
- Superior, regido por las leyes especiales sobre la materia.

Art. 15.- La educación compensatoria comprende:

- Nivel de educación básica popular:

  Alfabetización.
  Postalfabetización.
  Ciclo básico.
  Nivel diversificado popular, y
  Formación profesional a nivel artesanal.

En el ámbito de la Educación Popular Permanente podrán funcionar unidades educativas de producción. Esta educación tiene la finalidad esencial de establecer la igualdad de oportunidades para quienes no ingresaron a los niveles de educación regular o no los concluyeron; permite que pueda integrarse al sistema regular, en cualquier época de su vida, de acuerdo con sus necesidades y aspiraciones.

Art. 16.- La educación especial atiende a las personas excepcionales tanto en los establecimientos de educación especial como en los integrados al sistema regular, dependiendo de las característica y necesidades, educativas especiales de los alumnos.

Art. 17.- Los establecimientos que imparten educación especial deberán contar con los recursos necesarios para atender a las personas con discapacidades, severas o profundas y los que atiendan a los alumnos integrados contarán con los recursos necesarios para apoyar la educación en el sistema regular. Se aplicará además en los casos de educación compensatorio y no escolarizada y en educación bilingüe intercultural que atiendan a personas con discapacidades y necesidades educativas especiales.

Art. 18.- Del subsistema No Escolarizado Hispano e Indígena: Capacitación Ocupacional.

Favorece la realización de estudios fuera de los establecimientos educativos, sin el requisito previo de un determinado curriculo académico. Ofrece al hombre la oportunidad de formación y desarrollo en cualquier época de su vida.

Estructura Curricular

A fin de reforzar la estructura funcional de la educación nacional y consolidar el sistema educativo ecuatoriano, el Ministerio de Educación y Cultura, elabora un Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Ecuatoriana para el año 1997-1998, su misión es fomentar el desarrollo de la educación y asegurar el acceso a la misma para toda la población ecuatoriana. Las políticas educativas planteadas, dan direccionalidad a la educación y son ejes que armonizan el desarrollo sostenible con los principios de libertad y justicia social; conciliando los problemas de la comunidad con las soluciones de interés nacional, local e individual, a fin de generar reformas e innovaciones promotores del avance de la sociedad para proyectar objetivos, estrategias y grandes acciones integradoras, en el marco de una coherente coordinación institucional e interinstitucional.

Para este cumplimiento, se han diseñado las siguientes estrategias:

- Institucionalización de la reforma educativa.
- Transformación y fortalecimiento institucional del Ministerio de Educación y Cultura.
- Programa de escuelas saludables.
- Desarrollo de contenidos culturales.
- Programa masivo de espacios deportivos abiertos.

Para llevar adelante la institucionalización de la Reforma Educativa se pone en vigencia la Reforma Currícular para la Educación Básica 1996, la misma que está legalizada con acuerdo ministerial 1443 de 9 de abril de 1996, con la siguiente estructura para la educación regular, subsistema escolarizado hispano e indígena.

NIVELES	PREPRIMARIO	PRIMARIO	CICLO BáSICO
Años de educación básica	1	2-3-4-5-6-7	8-9-10

Objetivos de la educación básica

- Conciencia clara y profunda del ser ecuatoriano, en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica, geográfica y de género del país.
- Conscientes de sus derechos y deberes con relación a sí mismo, a la familia, a la comunidad y a la nación.
- Alto desarrollo de su inteligencia, a nivel del pensamiento creativo, practico y teórico.
- Capaces de comunicarse con mensajes corporales, estéticos, orales, escritos y otros.
- Con habilidades para procesar los diferentes tipos de mensajes de su entorno.
- Con capacidad de aprender, con personalidad autónoma y solidaria con su entorno social y natural, con ideas positivas de sí mismos.
- Con actitudes positivas frente al trabajo y al uso del tiempo libre.

El Currículo para educación básica presenta los contenidos fundamentales que son adaptados y desarrollados a nivel local y por cada establecimiento educativo como proyecto institucional, incorpora los ejes curriculares transversales educación ambiental, interculturalidad, desarrollo del pensamiento y educación en la práctica de valores.

Currículo del nivel secundario

En referencia al Reglamento General de la Ley de Educación, Capitulo XX “De los establecimientos del nivel medio”:

Art. 86. El nivel medio comprende tres ciclos:

- Básico, obligatorio y común, con tres años de estudio; (actualmente corresponde al 8-9-10 años de educación básica).

- Diversificado con tres años de estudio que comprende:

  - Carreras cortas postciclo básico, con uno o dos años de estudio, y
  - Bachillerato con tres años de estudio.

- De especialización, postbachillerato, con dos años de estudio; destinado a la formación de profesionales técnicos de nivel intermedio y de profesionales de la docencia, para los niveles preprimario y primario. Los institutos tecnológicos tienen tres años de estudio.

Art. 91. Los bachilleratos del ciclo diversificado son:

En Ciencias, con especialización:
Físico matemáticas;
Químico biológicas;
Sociales, y Educación.

Estadísticas sobre aspectos de escolaridad (alumnos, escuelas, docentes)

Las estadísticas más recientes del Sistema Nacional de Estadísticas Educativas del Ecuador, SINEC, menciona que para el año lectivo 1993-1994, el total nacional de establecimiento educativos fue de 22 753, repartidos de la siguiente manera: 3 060 de nivel preprimario; 16 825 de nivel primario, y 2 868 de nivel medio. El 78,8% de estos establecimientos son fiscales o fisco misionales, 21% son particulares, y el 0,2% son municipales.

El total nacional de profesores alcanzó para éste año lectivo 130 177, distribuidos: 7 020 en el nivel preprimario, 63 708 en nivel primario, y 59 449 en el nivel medio. El 74,2% de los profesores prestan sus servicios en establecimientos fiscales y fisco misionales, 25,4% laboran a nivel particular, y el 0,3% en establecimientos municipales.

Educación bilingüe

Como una excepción y reconociendo la importancia de las diferentes etnias y nacionalidades indígenas, se realizó una reforma al Reglamento General de la Ley de Educación, y mediante Decreto Ejecutivo 203, del 15 de noviembre de 1988, se creó la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIB), con funciones y atribuciones propias. En el año de 1992 se reformó la Ley de Educación y se concedió a la DINEIB la autonomía técnica, administrativa y financiera.

Parte de la autonomía concedida a la DINEIB es la de desarrollar un currículo apropiado para cada una de los subsistemas y modalidades de educación intercultural bilingüe. Por esta razón, mediante Acuerdo Ministerial 112, de 31 de agosto de 1993, se oficializó el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe y el correspondiente currículo para la educación básica.

Contenidos específicos sobre la Amazonia

Un análisis rápido de los contenidos curriculares propuestos para la educación básica revela que no se plantearon explícitamente contenidos relacionados específicamente con la Amazonia. Se supone que todos los principios y normas calzan para todas las regiones del país, aunque se pueda presumir que algunos puedan ser más aplicables para una determinada, como es el caso de la región amazónica. Pero no hay tal direccionalidad. Por ejemplo, dentro del área de Estudios Sociales se hace hincapié en aspectos de identidad cultural, distribución de los recursos naturales, participación de los sectores económicos y otras temáticas que podrían tener alguna identificación muy directa con la Amazonia ecuatoriana, su historia, sus recursos y la población que la habita. Pero igual, eso es aplicable a todas las regiones.

Docentes

De acuerdo al último censo de Sistema Nacional de Estadísticas Educativas del Ecuador (SINEC), existen 130 177 docentes en el magisterio nacional, de los cuales 7 020 laboran en el nivel preprimario, 63 708 en el nivel primario y 59 449 prestan sus servicios en el nivel medio. De este gran total, el 69% (89 790) laboran en el sector urbano, y el 31% (40 387) en el sector rural.[1]

En lo que respecta a las provincias de la región amazónica, el número total de docentes es de 6 081, de los cuales 213 pertenecen al nivel preprimario, 3 079 al nivel primario y 2 789 al nivel secundario. De este total, el 51,6% (3 139) laboran en el sector urbano, y el 48,4% (2 942) en el sector rural.

1 Sistema Nacional de Estadísticas Educativas -SINEC, Boletín estadístico. Datos de inicio año lectivo 1993-1994, MEC-EB/PRODEC, Quito, 1995.

Los docentes en el Ecuador se forman tanto en los institutos pedagógicos que son administrados por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), como en las universidades que tienen autonomía académica. Los institutos pedagógicos que existen en la actualidad son 25 para el habla hispana y 3 interculturales para las culturas shuar, ashuar, quichua, huaorani y siona-secoya. Se ofrecen títulos de profesor primario y están bajo la coordinación directa de la Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente e Investigación Pedagógica (DINACAPED) del MEC.

Las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación de las universidades y escuelas politécnicas del país ofrecen títulos de Licenciatura y Doctorado en Pedagogía o especializaciones docentes y están bajo la jurisdicción directa de cada universidad o escuela politécnica.

De acuerdo a lo establecido en el Reglamento General de la Ley de Educación y en el Reglamento General de la Ley de Carrera Docente y Escalafón del Ministerio de Educación, los docentes en servicio deben actualizarse y capacitarse permanentemente, participando en cursos de perfeccionamiento, presenciales o a distancia, como requisito para el ascenso de categoría. La DINACAPED es la responsable a nivel nacional de ejecutar estos cursos.[2]

Infraestructura

Para el año lectivo 1993-1994 se registró un total nacional de 22 753 establecimiento educativos de los cuales 3 060 pertenecen al nivel preprimario, 16 825 al nivel primario y 2 868 a nivel medio. El 35,4% (8 064) de estos establecimientos se ubican en la zona urbana y el 64,6% (14 689) en la zona rural.

De acuerdo a estos registros, en la región amazónica ecuatoriana se encuentran 2 085 planteles educativos, de los cuales 142 pertenecen al nivel preprimario, 1 768 al nivel primario, y 175 al nivel medio. De estos, el 13% (271) se encuentran en la zona urbana, y el 87% (1 814) en la zona rural.[3]

Materiales didácticos

El Art. 24, literal f) del Reglamento General de la Ley de Educación, se refiere a la creación del Servicio Nacional de Libros y Materiales Escolares (SNALME), organismo del Ministerio encargado de la producción centralizada de materiales didácticos.

En el mismo Reglamento, los Art. 37, 43 y 45 responsabilizan a las Direcciones Nacionales de Educación Regular y Especial, Planeamiento de la Educación y Educación Popular Permanente, respectivamente, el diseño y promoción de la producción y utilización de materiales didácticos que posibiliten la aplicación eficiente de las metodologías educativas.

Existe el Departamento de Tecnología Educativa, que es el que se encarga de producir materiales educativos a nivel centralizado del país. Sin embargo, este departamento se especializa en la producción de prototipos, cuya producción masiva la realizan los programas especializados de educación, como el Programa de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMECEB) y el Programa de Educación Básica, Programa de Mejoramiento, Eficiencia y Calidad (EB-PRODEC), los cuales tienen suficientes recursos con fondos de créditos internacionales.

El PROMECEB tiene vinculación con las provincias de la región amazónica a través de los Centros Educativos Matrices (CEM), los cuales funcionan eminentemente en las zonas rurales. El Departamento de Tecnología, sin embargo, no ha tenido un respaldo político, administrativo, técnico y económico suficiente, razón por la cual no ha generado una actividad que esté al nivel de las demandas. Realiza actividades de capacitación, y trabaja en coordinación con el SNALME (Servicio Nacional de Almacenamiento de Material Educativo).

2 Marco Encalada, Ecuador. La educación ambiental en la educación primaria EN: Educación y medio ambiente en los países andinos: estrategias educativas, OEA, Washington, 1995.

3 Sistema Nacional de Estadísticas Educativas del Ecuador, ibid.

Incorporación de contenidos de educación ambiental

A nivel nacional, la temática ambiental en general tiene una presencia en el currículo desde alrededor de veinte años atrás, impulsada básicamente por las organizaciones no gubernamentales; mientras que el sector público, mediante la suscripción de tratados y convenios ha respondido positivamente a esta incorporación con los recursos disponibles.

En 1981 se suscribió un convenio para ejecutar el Programa de Coordinación de Educación Ambiental, Forestación y Reforestación, el cual centró su atención en realizar actividades de forestación con la participación de estudiantes de sextos cursos, como requisito para la obtención del título de bachiller. Este convenio fue renovado en 1992 y está en vigencia, bajo la coordinación del Programa Nuevo Rumbo Cultural del Ministerio de Educación.

En 1984, una organización privada y sin fines de lucro (Fundación Natura) y el Ministerio de Educación suscribieron un convenio de cooperación para incorporar, en los planes y programas de estudio del nivel primario, contenidos de educación ambiental. El convenio cumplió con sus objetivos y sentó las bases para el posterior desarrollo de la Educación Ambiental en el sistema escolarizado.

En 1989 se suscribió un nuevo convenio entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud Pública, el Instituto Ecuatoriano de Obras Sanitarias y la ONG antes citada, para ejecutar el "Programa de Capacitación Integrada de Educación Ambiental, Educación para la Salud y Bienestar Estudiantil". Este programa se extendió hasta 1993 y tuvo resultados positivos.

Desde entonces, y hasta la fecha, el Ministerio ha estado abierto a aplicar la educación ambiental dentro del sistema educativo escolarizado de educación. Se han ejecutado varios programas especiales de educación ambiental, promovidos por ONGs y otras instancias estatales, los cuales han estado dirigidos a audiencias específicas y con cobertura geográfica delimitada.

Se considera que la práctica educativa más sistemática, intensa y orgánica de educación ambiental en el país hasta 1993, fue la generada por el Ministerio de Educación con el apoyo, iniciativa y trabajo técnico del programa de Educación para la Naturaleza, EDUNAT, de la Fundación Natura. Aunque este programa realizó inversiones relativamente pequeñas, frente a las inmensas necesidades del país, se realizaron intensas actividades integrales de la educación ambiental en las áreas de capacitación docente, actualización curricular, desarrollo de material didáctico y promoción de la práctica educativa, las cuales han dejado una positiva experiencia en el país.

A partir de 1993, la Corporación de Gestión Tecnológica y Científica sobre el ambiente, Corporación OIKOS, tomó la posta de la actividad educativa formal en el país, mediante la puesta en marcha de importantes proyectos de educación ambiental dirigidos principalmente a sectores educativos menos favorecidos por proyectos anteriores, tales como la educación técnica, el ciclo diversificado y la formación del docente. No ha descuidado, sin embargo, la educación general básica, donde se encuentra la mayor población estudiantil del país. El enfoque de trabajo de OIKOS difiere del anterior en el concepto de la "sostenibilidad" de las acciones para garantizar procesos estables de evolución teórico-conceptual y metodológica en la inserción de la educación ambiental en todo el sistema educativo.

Con el nuevo enfoque de educación ambiental de la Corporación OIKOS se da mucha atención, además de los procesos de adecuación curricular, capacitación docente, producción centralizada y descentralizada de materiales y promoción de la práctica educativa de educación ambiental con participación de la comunidad educativa, a la planificación e investigación socio-pedagógica educativa, a la administración educativa, la evaluación y la supervisión. También se está poniendo atención a los aspectos de la administración de los recursos económicos, materiales y humanos dedicados a la educación.

En febrero de 1994 varias instituciones se asociaron con el Ministerio de Educación y Cultura para convocar a varios sectores del país, relacionados con la problemática ambiental, para la elaboración de la Agenda Ecuatoriana de Educación y Comunicación Ambiental para el Desarrollo Sustentable. En ésta se establecieron lineamentos y políticas de acción dirigidas al sector gubernamental, no gubernamental, privado y comunitario del país.

Como resultado de este proceso, el Ministerio de Educación y Cultura, mediante acuerdo ministerial 2188, del 25 de Abril de 1995, aprobó el Reglamento de Políticas de Educación, Capacitación y Comunicación Ambientales. Este reconoce la importancia de incorporar la educación ambiental en la educación formal en todos los niveles educativos, incluyéndola en los planes y programas de estudio sin requerir de una asignatura especial. Por lo tanto, la dimensión ambiental debe ser tratada como un eje transversal del currículo.

Bajo ese marco legal y político, y con el apoyo activo de la Corporación OIKOS, el Ministerio de Educación llevó a cabo una serie de seminarios a nivel nacional para incorporar a la educación ambiental como un eje transversal del currículo resultante de la "Reforma Curricular Consensuada", puesta en vigencia en 1996. Esta reforma fue aprobada como respuesta urgente a los graves problemas ambientales que están afectando al territorio nacional y al plantea en general, y la presión de los diversos sectores del país, que han argumentado acerca de la inaplazable necesidad de enfrentarlos mediante la incorporación de la educación en el sistema educativo, como un recurso para el desarrollo de una adecuada conciencia ambiental en el país.[4]

Seguridad alimentaria

De acuerdo a encuesta realizadas entre 1986 y 1987 por el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) y el Ministerio de Salud Pública, se revela que cerca del 50% de los niños menores de 5 años sufren de desnutrición de algún grado, y que más del 90% de la población encuestada se alimenta en la actualidad con arroz como alimento base.

Para las personas de niveles económicos altos, el arroz es un alimento complementario que se lo utiliza casi cotidianamente por tradición. En cambio, para las clases populares de baja economía, el arroz es el sustento fundamental.

Llama la atención que por lo menos el 12% de la población ecuatoriana toma bebidas gaseosas a pesar de su alto costo, igual o mayor que la leche. El consumo, por razones climáticas se produce más en la costa y oriente.

Las encuestas y estudios económicos realizados en los últimos años demuestran que aproximadamente el 5% de la población, que cuenta con los más altos ingresos económicos, tiene acceso a toda clase de alimentos, tanto de producción nacional como de importación. Aproximadamente un 30% de la población se encuentra en diferentes estratos de clase media también tienen acceso.

4 Ministerio de Educación y otros, Agenda ecuatoriana de educación y comunicación ambiental, Quito, Ecociencia, 1994.

Ministerio de Educación y Cultura, Propuesta consensuada de reforma curricular para la educación básica, Quito, 1996.

5.0 DEFINICIÓN DE VARIABLES ANALIZADAS EN EL DOCUMENTO

Educación ambiental

Para propósitos de este estudio, la educación ambiental se define como todo proceso concertado, orgánico y sistemático, que se pone en marcha, por parte de una o varias instituciones o grupos comunitarios, para apoyar a otros grupos que lo requieren, consciente o inconscientemente, para:

- Identificar los principales problemas ambientales que afronta su entorno inmediato.
- Determinar los efectos de éstos en la salud humana, la economía, el bienestar social, el desarrollo cultural, y en la naturaleza.
- Clarificar las causas de esos problemas.
- Identificar los factores sociales que inciden en las causas de los referidos problemas.
- Seleccionar las mejores opciones de solución de los mismos.
- Generar las mejores condiciones para lograr niveles adecuados de sensibilidad sobre los problemas y motivación para solucionarlos.

Los procesos de educación ambiental pueden ser de carácter formal e informal; los primeros tienen que ver su inserción en la totalidad del proceso educativo escolarizado, lo cual comprende la construcción curricular educativa, la capacitación docente, la producción sistemática de recursos y materiales educativos y la práctica docente cotidiana. En otras palabras, la educación ambiental de carácter formal tiene relación con la educación básica, media y superior.

Los procesos informales tienen que ver con la inserción de los principios, contenidos, métodos e instrumentos educativos de educación ambiental en los grandes, medianos y pequeños sistemas estables u ocasionales de educación permanente, en los que la comunidad no susceptible de regresar a las aulas escolares, tiene oportunidades para actualizar sus niveles de información y conocimiento sobre los problemas opciones de acción, y para sensibilizarse y motivarse adecuadamente alrededor de problemáticas actuales, como la ambiental.

En consecuencia, la educación ambiental informal comprende procesos para orientar y motivar la conciencia pública de quienes establecen las agendas de discusión nacional, los que toman decisiones y los que influyen para que esas decisiones tengan una dirección determinada. En este contexto, el propósito de este tipo de educación es generar las condiciones que facilite a la población la disponibilidad de información sobre la problemática ambiental general o específica, se motive a discutirla públicamente, mediante un diálogo adecuado que la lleve a lograr consensos apropiados y a la toma de decisiones que responda al interés de la mayoría de la población.

Educación intercultural - bilingüe

La educación intercultural-bilingüe es entendida como el proceso institucionalizado que establece el estado para facilitar que diversos grupos étnicos desarrollen sus sistemas educativos formales de una manera que responda a sus reglas, costumbres y necesidades culturales, de modo que puedan garantizar su comunicación positiva, crítica y creativa con otras culturas, en especial la cultura predominante hispano-hablante, para asegurarse una evolución cultural y social conforme a sus propias percepciones, sus sentimientos y sus conocimientos.

Los sistemas educativos interculturales bilingües son aquellos que han podido erigirse hasta un buen nivel de desarrollo en términos orgánicos, estructurales y funcionales, al punto de haber institucionalizado los procesos de manera sistemática. En consecuencia, no pueden ser considerados como aquellos, los sistemas que funcionan solo en base de buena voluntad por parte de los educandos, antropólogos, sociólogos u otros profesionales que desarrollan procesos de enseñanza - aprendizaje con grupos étnicos utilizando el idioma autóctono de estos.

Educación familiar

La educación familiar es todo proceso orgánico y sistemático de educación orientado a los miembros de la familia para apoyar la satisfacción de sus necesidades explícitas o implícitas en el campo de la reproducción familiar, la salud familiar, la vida sexual y las relaciones intra-familiares. El propósito básico de esta educación es generar conocimiento sobre los problemas fundamentales que se presentan en estos campos, identificar las causas y factores que los caracterizan, definir las alternativas de solución que son posibles, y aplicar estas alternativas en un contexto en el cual los diversos actores son altamente participativos.

Al igual que la educación ambiental, algunos de cuyos contenidos se refieren a ésta, la educación familiar se sustenta en procesos que se inscriben tanto en los sistemas formales de educación como en los informales. Los segundos se manifiestan a través de enfoques eminentemente interpersonales e intergrupales, mientras que los primeros como constituyentes de programas extra-curriculares del sistema escolarizado.

Seguridad alimentaria

La seguridad alimentaria es un principio adoptado por la mayoría de las naciones en desarrollo para determinar los parámetros de producción alimentaria y sus correspondientes procesos de comercialización, uso social y mantenimiento de reservas en cada territorio, en función de las crecientes necesidades básicas de su población. El propósito esencial es garantizar la ingesta, por parte de la población, de las suficientes proteínas y calorías que son esenciales para el logro de un desarrollo psico-físico individual adecuado, conforme a lo idealmente deseado por prescripción de las ciencias de la salud alimentaria y los patrones alimentarios mundiales.

Educación integral

Se entiende a la educación integral como el resultado de un complejo proceso, orgánico y sistemático, de educación , mediante el cual se busca que las personas, individualmente o en grupos, desarrollen conscientemente sus propios procesos de aprendizaje en el ámbito axiológico, teórico, problemático, metodológico y vivencial, de manera que puedan afrontar con solvencia la interpretación de su cambiante realidad social y natural, así como el rumbo que deben dar a su conocimiento para identificar y seleccionar las mejores formas y destrezas de actuar frente a la vida, política, social, intelectual, espiritual y material, con miras a solucionar o administrar los problemas de su vida cotidiana.

En consecuencia, la educación integral, no solamente se preocupa de una diversidad y abundancia de contenidos de la problemática social y/o natural, sino de métodos y procedimientos mediante los cuales las personas las personas acceden a información, la acumulan, la procesan, utilizan y transforman en conocimientos (conceptos, principios y nociones), sensibilidad, motivación, destrezas, prácticas y hábitos frente a diversos problemas de la vida cotidiana, por la vía del diálogo con otros congéneres, su observación de los fenómenos sociales y naturales, el ensayo o experimentación de maneras de interpretarlos y afrontarlos y la comparación de ésta con otra información afín.

Género

Se entiende por género a la diferenciación entre sexo masculino y sexo femenino que se da en la interpretación del rol que sus representantes juegan en un proceso de cambio social determinado. Universalmente se ha aceptado que este rol debe ser equitativo para ambos sexos en todo lo concerniente a la problemática del desarrollo de las naciones.

6.0 DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS QUE INCLUYEN AL MENOS UNA DE LAS VARIABLES

(LOS CASOS MÁS REPRESENTATIVOS)

6.1 En la educación básica primaria formal

A. A nivel curricular

- La Corporación OIKOS y el currículo

Como sostiene Encalada: "La construcción curricular es la tarea más ardua y sensitiva de la actividad educativa sistemática. De su estructura y contenidos depende una buena parte de la calidad de la educación en todos los países. De ahí que sea tan importante la investigación educativa sobre el ambiente y el desarrollo sustentable, porque es la que le provee los insumos de información sobre las necesidades de la sociedad en relación a la educación".[5]

Con esta visión, la Corporación OIKOS ha desplegado, desde su creación, una serie de acciones encaminadas a realizar esfuerzos de incorporación curricular de la educación ambiental dentro del sistema educativo nacional, de manera que este enfoque educativo pueda ser desarrollado a nivel del aula y fuera del aula.

Sin embargo, todos los esfuerzos que las organizaciones no gubernamentales desarrollen en este campo no tendrían éxito si no se logra influir dentro de la estructura del sistemas oficiales de educación.

Por tal motivo, en diciembre de 1994, mediante convenio de cooperación con las Direcciones Nacionales de Mejoramiento Profesional y de Currículo del Ministerio de Educación y Cultura, la Corporación OIKOS realizó un planteamiento de incorporar el enfoque de educación ambiental dentro de la Reforma Curricular de la Educación Básica. La propuesta curricular de educación ambiental de la Corporación OIKOS plantea el tratamiento interdisciplinar y transdisciplinar de los aspectos ambientales, y por tal naturaleza, se puede adaptar a los diferentes modelos educativos y tendencias pedagógicas.

El Ministerio de Educación puso mucho interés en este tipo de planteamiento, y dentro del proceso de validación y consulta de la propuesta de Reforma Curricular, incorpora como eje transversal del currículo la educación ambiental.

5 Marco A. Encalada, La Educación ambiental se enraíza en el continente. La necesidad de penetrar en todo el sistema escolarizado, OEA, Washington, 1993.

La Corporación OIKOS, dentro de este contexto, aportó activamente con el Ministerio de Educación para definir los principios, objetivos, características, lineamientos y recomendaciones metodológicas que la educación ambiental debe tener en el contexto de la educación básica ecuatoriana.

El eje transversal de educación ambiental no presenta contenidos específicos debido a su condición de transversalidad, y porque los contenidos ambientales se encuentran incluidos dentro de las diferentes áreas y asignaturas del pénsum de estudios.

Para lograr mejores niveles de concreción curricular a partir de esta macro propuesta educativa plasmada en la Reforma Curricular, la Corporación OIKOS ha elaborado un documento que identifica la vinculación real de la educación ambiental en los objetivos, destrezas y contenidos de la áreas y asignaturas de la educación básica, de manera que el docente pueda realizar la planificación microcurricular (de aula) incorporando este eje de manera efectiva y eficiente.

Para el apoyo del trabajo dentro y fuera del aula, se ha puesto a disposición del magisterio nacional guías didácticas para docentes y hojas de trabajo para alumnos que favorezcan la interrelación del actores educativos (profesores, alumnos y comunidad) con su entorno.

B. A nivel de iniciativas de los docentes

No hay casos.

C. A través de materiales didácticos

- El proyecto EDUNAT

El proyecto Educación para la Naturaleza (EDUNAT) de la Fundación Natura, que se desarrolló hasta 1993, dentro de sus diversos componentes ligados con la educación ambiental en la educación básica, desarrolló, conjuntamente con el Ministerio de Educación y Cultura, amplias actividades en el campo de la producción de materiales y recursos didácticos.

Para la producción de material educativo se adoptaron algunas políticas:

Una de ellas es la relativa al nivel jerárquico de producción. Se resolvió que haya un programa de producción centralizada y otro de producción descentralizada. La primera se realizaría a nivel central, en el Ministerio de Educación y Cultura, y la segunda en las diversas provincias, a nivel de las cabeceras provinciales y, posteriormente, a nivel de cada establecimiento educativo.

Se decidió que la producción centralizada sería necesaria, considerando la conveniencia de que determinados principios y conceptos, que deben ser comunes para todo el país, debían mantener unidad de criterios en su presentación y discusión con los miembros de la audiencia blanco. Además, eso permitiría reducir los costos. No obstante, se determinó que esta producción centralizada debía estar fuertemente robustecida por actividades de investigación preliminar en cuanto a niveles de percepción de la gente de diversas regiones nacionales sobre determinados principios ambientales, problemas ambientales y comportamientos prácticos de cada día. Además, la producción centralizada permitiría que se trabaje a un ritmo similar en todas las provincias del país

La producción descentralizada se realizaría en cada provincia, para atender las necesidades particulares de cada subregión provincial. Por supuesto, se buscaría que esta producción no contradiga la producción centralizada. Se estableció que cada establecimiento educativo, además de los materiales que se produzcan centralizada y provincialmente, establezcan sus propios programas de producción de materiales para satisfacer necesidades específicas. Toda esta producción individualizada podría ser compartida por otros establecimientos educativos mediante sistemas de ferias, concursos y exhibiciones periódicas.

Otra política fue determinar que los materiales educativos debían ser producidos para una gama amplia de actores del proceso educativo y de relaciones entre ellos. Por ejemplo, unos materiales se dedicarían para

la relación profesor-alumno, otros para la relación profesor-padres de familia, otro para la relación alumno-padre de familia, otro para la relación padre de familia-comunidad, otros para las relaciones profesor-autoridades educativas, profesor-comunidades-padres de familia.

No obstante que la producción real no tuvo lugar para satisfacer todas estas categorías, por falta de recursos, esta categorización hizo notar que se podrían implementar medidas que pudieran reemplazar temporalmente a los materiales para las diversas relaciones, si se quisiera conseguir buenos resultados finales de la totalidad del proceso educativo.

Por ejemplo, se dotó a los profesores participantes en el programa de capacitación docente de textos y manuales sobre problemática ambiental urbana y rural, que servía de respaldo a la labor docente y a las acciones de desarrollo comunitario.

Los materiales destinados a los profesores comprendieron guías didácticas especializadas en determinados grados y cursos escolares. Cada unidad estaba direccionada al planteamiento de los problemas ambientales, las sugerencias de cómo trabajar en el aula, fuera de ella y en determinados ecosistemas donde los alumnos podrían ser llevados para observaciones especiales. También se sugerían formas de utilizar los materiales didácticos y para que los alumnos desarrollen actividades específicas.

Cada guía contenía varias unidades, que hacen referencia a los diversos elementos de los ecosistemas generales: agua, aire, suelo, energía, clima, flora, fauna y seres humanos. Estas guías tiene vinculación con las diferentes asignaturas del pénsum de estudio de la educación básica. Presentaban un conjunto sobresaliente de problemas ambientales relativos a cada elemento natural; y sobre estos se exigían recomendaciones pedagógicas según la asignatura, el grado o curso de los alumnos.

Para los alumnos se produjeron, “carpetas de hojas de trabajo” que, dados los costos, solamente alcanzaron a ser producidos apenas 30 mil ejemplares para preprimaria, 30 mil ejemplares para primer grado de primaria y 30 mil para segundo grado de primaria. Estas carpetas fueron distribuidas estratégicamente para valorar los usos que pudieran darles los usuarios, así como sus actitudes y comportamientos frente a estos instrumentos pedagógicos.

Como apoyo al proceso educativo, es decir para la relación profesor alumno, se utilizaron carteles didácticos, así como un conjunto de 30 juegos de audiovisuales (diapositivas con sonido) y 10 videos de corta duración, con temas relativos a las unidades presentadas en las guías didácticas.

Estos y otros materiales de educación ambiental, educación para la salud y bienestar estudiantil, fueron puestos a disposición del magisterio nacional mediante la creación de centros de préstamo y rotación de materiales en cada capital provincial. Estos centros eran administrados por funcionarios locales del Ministerio de Educación capacitados previamente por el proyecto EDUNAT. La conformación de estos centros de préstamo de materiales permitió evitar una inversión muy cuantiosa en la reproducción de copias de los materiales, si se hubiese pretendido satisfacer las necesidades de todos los establecimientos educativos en el país.[6]

Otra política que se adoptó fue establecer programas especiales de asesoría y capacitación en la producción de materiales. Se dictaron numerosos cursos a nivel provincial y a nivel central. Inclusive, el programa dispuso de pequeñas cantidades de “dinero semilla” para que los profesores pudieran iniciar su proceso de “levantar fondos” a nivel local para producir otros materiales que necesitasen.

6 Marco Encalada, Ecuador, la educación ambiental en la educación básica, EN: Educación y medio ambiente en los países andinos: estrategias educativas, OEA, Washington, 1995.

6.2 En la educación básica no formal e informal

A. A nivel familiar

- Programa Santa Clara del CEDIME

El programa Santa Clara del Centro de Investigaciones de los Movimientos Sociales del Ecuador (CEDIME), busca un modelo alternativo que sea socialmente participativo, económicamente viable y ecológicamente sustentable. Es impulsado en el cantón Santa Clara, en la provincia amazónica de Pastaza.

Como objetivo general es mejorar la calidad de vida de la población del cantón Santa Clara, mediante la ejecución de un programa participativo de acción integral, que contempla los componentes productivo, educativo, salud y organizativo.

Dentro del aspecto productivo, el programa apunta a apoyar el desarrollo de una producción diversificada y sustentable, mediante la ejecución de actividades en 150 fincas del cantón de los sectores colonos e indígenas, que fomenten: sistemas agrosilvo-pastoriles, generación de ingresos, incorporación de la selva en pie dentro de la estrategia productiva, la potenciación de huertos familiares que permitan mejorar la dieta alimentaria, así como la capacitación de los recursos humanos del cantón.

En lo que comprende el aspecto educativo, el programa apunta a una línea de intervención en aspectos instruccionales y formativos de la población. En relación a la educación formal, el propósito es intervenir en escuelas y colegios para mejorar la oferta educativa mediante propuestas curriculares y materiales educativos que satisfagan necesidades de la zona. En la educación no formal tiende a fortalecer a la organización tradicional, sustentada en los núcleos familiares, productivos, deportivos y de intereses afines.

El aspecto de salud se sustenta en la intervención de los agentes tradicionales y formales de salud con el fin de lograr puntos de encuentro entre el saber tradicional y la modernidad. Está direccionado principalmente hacia los niños y las mujeres en edad fértil.

A través del componente organizativo se pretende desarrollar en la población una conciencia ciudadana, que permita la gestión de demandas, sean estas económicas, sociales, organizativas, culturales y educativas. Busca el desarrollo y consolidación de organizaciones de primer y segundo grado a través de la gestión y participación directa en el direccionamiento del programa Santa Clara.[7]

B. En programas de la comunidad, población y organizaciones de base

- Programa bilingüe intercultural infantil de la FCUNAE

La Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonia Ecuatoriana (FCUNAE) es una organización de segundo grado, reconocida legalmente mediante Acuerdo Ministerial 403, del 27 de julio de 1984. Confedera a 46 comunidades con 13 000 habitantes aproximadamente, con territorio propio, dispersos a lo largo de los ríos. Napo, Coca, Payamino, Jivino y Aguarico en la jurisdicción de los cantones Orellana, Lago Agrio, Shushufindi, Quijos y Archidona.

El FCUNAE inicio su programa bilingüe intercultural de educación infantil desde 1975. Los objetivos de este programa estaban dirigidos a promover una educación comunitaria, basada en la cultura y problemática propias, de manera que cada ser humano y cada comunidad sean actores de su formación crítica y creativa que haga posible el desarrollo integral de todos los miembros de la federación.

Las metas propuestas para el programa fueron: a) analizar y profundizar la realidad cultural y lingüística del pueblo indígena del Napo; b) lograr la profesionalización de los educadores bilingües; c) desarrollar la metodología apropiada para la lecto-escritura en quichua y el proceso adecuado para el aprendizaje del castellano, y d) conseguir que toda la instrucción primaria para todas las escuelas de la federación sea con el sistema bilingüe.

7 CEDIME, Amazonia. Programa Santa Clara, CEDIME, s.d. (plegable).

La modalidad educativa del programa se identifica como: bilingüe, porque facilita el interaprendizaje de quichua y castellano; intercultural, porque favorece el encuentro de las dos culturas; comunitaria, debido a que se desarrolla en, desde y para la comunidad; escolarizada, porque tiene su propio régimen sistemático; compensatoria, como parte del subsistema de educación compensatoria que permite un desarrollo educativo desde la base.

En el año lectivo 1986-1987, el programa de educación bilingüe intercultural contó con 644 alumnos matriculados, 44 docentes bilingües, un total de 32 comunidades atendidas y 3 promotores comunitarios involucrados.

Adicionalmente, dentro del programa se ha logrado producir algunos materiales didácticos, entre los que se incluyen varios textos tanto en quichua como en castellano y otros materiales de apoyo producidos por la FCUNAE.[8]

C. En programas de organizaciones privadas y no gubernamentales

No se encontraron.

D. A través de materiales didácticos, lúdicos u otros

- Los baúles didácticos para áreas protegidas

El Programa de Conservación de la Fundación Natura, en colaboración con el Centro de Educación y Promoción Popular (CEPP), en 1992 puso a disposición de los encargados de los centros de interpretación ambiental y/o responsables de educación ambiental de las áreas protegidas del país, un baúl didáctico con un conjunto de diversos materiales y recursos educativos para promover conciencia ambiental en los visitantes a las zonas protegidas.

Los responsables del manejo y utilización de los baúles didácticos fueron capacitados inicialmente para aprovechar eficientemente los materiales que contienen.

Mediante guías, croquis, rompecabezas, folletos y juegos interactivos comprendidos entre los recursos didácticos de los baúles, los visitantes adultos y niños conocen un poco más sobre el área protegida (en la Amazonia se localizan un buen porcentaje de las mismas), y son motivados a protegerla y apoyar las iniciativas de conservación.

E. A través de programas radiales o TV

- La educación bilingüe en las comunidades shuar

Muchos y graves problemas de carácter geográfico, sociológico, cultural y del sistema educacional, habían impedido el desarrollo de la educación en el grupo shuar. El Sistema de Educación Radiofónica Bilingüe Intercultural Shuar (SERBISH) nació como alternativa para resolver el problema. Sus objetivos han sido: a) proporcionar a los niños, jóvenes y adultos una educación de marco nacional que promueva el desarrollo de la cultura local, b) liberar la energías shuar con miras al desarrollo de un grupo basado en esfuerzo propio y la ayuda mutua, c) revalorización cultural, d) erradicación del analfabetismo, e) la escolarización de la población de 6 a 15 años de dad, y f) asegurar definitivamente la permanencia de las comunidades en los lugares geográficos que actualmente habitan.

El SERBISH inició sus labores el 1 de octubre de 1972, y fue oficializado mediante decreto supremo 1160, del año 1977. Hoy en día, la emisiones radiofónicas se extienden a las cinco provincias amazónicas del Ecuador, llegando a 187 escuelas primarias y 39 paralelos de colegio básico, con más de 7 000 alumnos.

El SERBISH tiene un método que se puede definir como ideal para sus destinatarios. Parte de una realidad que toma en cuenta el ritmo autóctono, los intereses, aptitudes y conocimientos del pueblo shuar. Usa con desenvoltura el idioma local para la comprensión inmediata, relacionándolo con el español para adquirir la terminología de la cultura dominante, traduciendo, asimismo,

8 FCUNAE, Programa de educación bilingüe intercultural infantil, Pto. Quinche, 1987 (reporte de los educadores bilingües de FCUNAE.

los términos nuevos al idioma nativo. Utiliza el método educativo bicultural esencialmente en todo el currículo formativo y no en forma auxiliar o limitada, logrando un desarrollo digno de la cultura local.

Dada la urgencia de escolarizar a toda la niñez antes de que se agrave el problema de analfabetismo de adultos, y ante la configuración geográfica de la Amazonia y la falta de infraestructura, se creyó aconsejable recurrir a un sistema radiofónico. El sistema tiene capacidad multiplicadora de acción, llega a los grupos más alejados y más reducidos y su característica es unificante y nueva.[9]

Si bien el SERBISH se inició con la primaria y fue extendiéndose hasta incluir la secundaria, actualmente cuenta con un Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe encargado de la formación de maestros indígenas y auxiliares radiofónicos.[10]

- La experiencia del programa CRECERA

El 20 de febrero de 1986, mediante Acuerdo Ministerial 1252 se creó oficialmente el Centro Regional de Comunicación Educativa para la Región Amazónica del Ecuador (CRECERA), con sede en Macas, capital de la Provincia de Morona Santiago. Su administración es llevada por el Vicariato Apostólico de Macas y la radio "La Voz del Upano".

CRECERA ha definido cuatro subprogramas específicos: capacitación, educación a distancia, producción y distribución de materiales y recursos didácticos, y producción y distribución de programas para los medios de comunicación colectiva de la región.

El subprograma de educación a distancia es el eje central de operación del CRECERA y está orientado a atender a la población adulta de la región; sus objetivos principales son: a) brindar a los marginados y/o desertores educativos del sistema de educación escolarizada de la región amazónica un sistema de educación a distancia sistemático a fin de recuperarlos al proceso educativo nacional; b) apoyar y dinamizar mediante el uso de la radio, el programa de post-alfabetización que implementa el Ministerio de Educación, y c) ofrecer programas de educación para la mujer.

Dentro de la educación compensatoria CRECERA ha venido ofreciendo el programa de Teleprimaria, elaborado por IRFEYAL, el cual está compuesto de tres ciclos, uno de alfabetización y dos de post-alfabetización.[11]

A partir del año lectivo 1986-1987, CRECERA llevó adelante el Programa de Bachillerato Compensatorio a Distancia, que legalmente fue reconocido posteriormente como Unidad Experimental Compensatoria a Distancia "Dr. Camilo Gallegos Domínguez", mediante Acuerdo Ministerial 5555, en septiembre de 1988.

La experiencia de CRECERA se vincula con el uso de la radio, más materiales autoinstrucionales para lograr la educación básica de un importante grupo de pobladores de las provincias amazónicas.

Existe una orientación de los contenidos de aprendizaje en función de las necesidades prácticas de los alumnos, considerando el universo al que está orientado el programa, que son campesinos jóvenes y adultos vinculados a la actividad agropecuaria.

Los programas de estudios presentan una visión globalizante de la realidad, la cual se expresa en algunas asignaturas como Estudios Sociales y Literatura que utilizan un criterio histórico de periodización, acorde con la realidad local[12].

9 Aporte de Miguel Puwainchir, Presidente de la Federación Interprovincial de Centros Shuar-Ashuar, EN: Amazonía sin mitos, BID-PNUD-TCA, Quito, 1992.

10 Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Modelo de Educación Intercultural Bilingüe: Antecedentes, MEC, Acuerdo Ministerial 112, Quito, 1993.

11 Centro de Educación y Promoción Popular, Un enfoque sobre los derechos humanos en la educación de adultos para la amazonía ecuatoriana. Síntesis de una experiencia del CEPP, CEPP, Quito, 1987.

12 Centro Regional de Comunicación Educativa para la Región Amazónica-Radio La Voz del Upano, Bachillerato técnico agropecuario forestal a distancia, MEC-MAG, Quito, 1989.

7.0 PROPUESTAS PARA OPTIMIZAR LAS EXPERIENCIAS NACIONALES PARA UNA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA AMAZÓNICA

INTEGRAL EN METODOLOGÍAS E INTEGRADORA EN CONTENIDOS

7.1 Los programas curriculares

Existe necesidad de realizar una reconstrucción curricular del sistema de educación básica de primaria, en referencia a la región amazónica del Ecuador, que responda a su particular realidad ecológica, cultural, sociológica, económica y productiva. Esta reconstrucción debería considerar los mismos enfoques globales que la gran reforma educativa del Ecuador ha adoptado para el mismo nivel educativo, pero con un particular énfasis en las necesidades regionales y locales de los diversos actores sociales. Esta reconstrucción puede plantearse como un currículo comunitario, lo cual es permitido por las regulaciones pertinentes. Según, cada establecimiento de educación debe formular su propio proyecto educativo. Sin embargo, para iluminar e incentivar a los establecimientos educativos a proceder de esta manera, se pueden realizar programas globales comunes para determinar metodologías de trabajo y plantear contenidos o enfoques que sean comunes para toda la región.

La reforma debe incidir tanto en el conjunto de las áreas verticales del currículo (lenguaje y comunicación, matemática, ciencias naturales, estudios sociales cultura física, cultura estética e idioma extranjero), cuanto en los ejes transversales, como son la educación ambiental, interculturalidad, educación en la práctica de valores y desarrollo de pensamiento. Debe abarcar tanto los aspectos de contenidos cuanto de metodologías y procedimientos de trabajo.

En lo que concierne a la educación ambiental, los contenidos para la primaria deberían poner especial atención, además de aquellos que ya han sido incorporados en la reforma educativa consensuada del Ecuador, y entre otros tópicos, en los siguientes:

a) La importancia de la biodiversidad y su asociación con la diversidad cultural.

b) La importancia del conocimiento autóctono sobre la naturaleza. La forma de preservar dichos conocimientos en las comunidades y grupos étnicos.

c) Conocimiento del valor de las zonas naturales protegidas en los aspectos culturales y antropológicos, científicos, económicos, sociales y ecológicos.

d) Causas y factores que inciden negativamente en la conservación de las áreas naturales protegidas de la región amazónica, y formas de preservarlas y de corregir los daños ambientales que se hayan causado.

e) La importancia de la investigación científica en los campos de la ecología, la antropología

cultural, la producción agrícola, agroindustrial, artesanal y la educación bilingüe intercultural.

f) La importancia de la información sobre ciencia y tecnología como recurso de investigación científica y los procesos de toma de decisiones en los gobiernos locales, las comunidades y las empresas privadas o comunitarias.

g) Formas y procedimientos mediante los cuales pueden utilizarse mejor los recursos naturales, de manera que responda a las expectativas de las comunidades correspondientes en términos económicos, antropológicos, culturales, educativos, productivos, etc.

h) La relación entre los procesos productivos en la región amazónica y las tecnologías ambientales modernas. Opciones de trabajo individual y corporativo.

i) Las relaciones interculturales y el medio ambiente en la región amazónico.

j) Importancia de la educación ambiental para el robustecimiento de las relaciones interculturales a nivel internacional en la hoya amazónica.

k) El comercio local, regional, nacional e internacional y su vinculación con el medio ambiente.

Todos estos contenidos tienen que distribuirse y dosificarse en las diversas asignaturas por las cuales cruza la educación ambiental, y en los diversos cursos o grados correspondientes.

En lo que concierne a metodologías y procedimientos de trabajo, una reconstrucción curricular de la educación ambiental orientada hacia los pueblos de la región amazónica, debería poner atención en:

a) La adopción de modelos bilingües interculturales que se hayan probado que funcionan en la práctica.

b) La selección de materiales y recursos didácticos apropiados no solamente para la temática sugerida anteriormente, sino para la característica cultural y educativa de la población local.

c) La utilización de sistemas de capacitación docente que se ajusten a la particular visión que tienen los docentes sobre las relaciones interculturales y bilingües locales.

d) La aplicación de modelos pedagógicos que estimulen la creatividad tanto de docentes como de estudiante, el acceso a múltiples fuentes de información, la realización de observaciones en el ambiente local y la ejecución de proyectos especiales de gestión ambiental apropiados para la edad y para las características de la región.

7.2 Metodologías de enseñanza

Dadas las condiciones en que se desenvuelven las actividades educativas formales en general en el Ecuador, las cuales también se manifiestan en la región amazónica, cualquier iniciativa para desarrollar una educación ambiental dedicada a responder a las particularidades de esa región, debería poner énfasis en la necesidad de disponer de mayor investigación socio-educativa, antropológico-educativa y psico-pedagógica relativa a las características de la región. Lo que se ha realizado hasta ahora en la región no ha tenido un respaldo decisivo de este tipo de investigación, aunque no hay que negar que hay seguimientos y evaluaciones de diverso tipo en cuanto a algunos de los enfoques que se han aplicado en materia de educación sistemática a distancia, especialmente. También hay algunas evaluaciones sobre varios ejercicios de programas de educación bilingüe intercultural aplicados, en términos generales, pero no se han identificado evidencias de investigaciones educativas sostenidas y sistemáticas que revelen que particulares enfoques educativos para la región amazónica son mejores o peores que algunos otros aplicados en otras regiones.

En consecuencia, hay necesidad de investigar y experimentar alrededor de métodos de enseñanza que tengan más directa conexión con las necesidades de los diversos grupos étnicos y los habitantes de temprana o reciente migración que se han asentado en lugares rurales de la región, muchos de los cuales están directa e indirectamente afectando al medio ambiente, en especial a las áreas naturales protegidas.

Esta investigación y experimentación debe seguir métodos rigurosos, para asegurar que se está respondiendo a diversas situaciones, tales como: a) un contenido curricular determinado real en vigencia, y un contenido curricular ideal por cuya vigencia se quisiera luchar en el futuro inmediato, b) la diversidad de asignaturas por grupo etáreo, c) la diversidad de subregiones existentes, d) la diversidad de grupos étnicos, e) la diversidad de necesidades de protección de los ecosistemas, f) la diversidad de necesidades de protección.

Estos estudios deberían partir de una descripción detallada de lo que se dispone, hasta ahora, de materiales educativos utilizados en la Amazonia. Luego se los comparará en términos de diseño, contenido, formas de aplicar, para concluir con apreciaciones de la validez de la diferenciación, en primer lugar, y luego la determinación de los puntos de comunalidad que tienen.

7.3 Capacitación a docentes

La capacitación docente para el sistema escolarizado de la región amazónica del Ecuador, no tiene, en práctica, ninguna particularidad. Tiene los mismos alcances y las mismas limitaciones que en el resto de la república. Una conclusión certera es que es escasa y no muy eficiente. Responde al modelo general de capacitación docente, mediante el cual, el Ministerio de Educación y Cultura ofrece períodos de actualización docente, en los interperíodos de clases. Hasta ahora dichos programas no han incorporado formalmente contenidos de educación ambiental, aunque en algunos cursos admitan la participación de especialistas en esta rama, por interés propio o por sugerencia de organizaciones no gubernamentales, especialmente. En la actualidad existe un proyecto en trámite para incorporar más formalmente la educación ambiental, con 40 horas de clase, en los cursos regulares de 160 horas que tienen lugar en varias provincias del país.

Para el caso específico que preocupa a este documento, lo recomendable es desarrollar programas de capacitación especialmente diseñados y organizados con destino a profesores del sistema escolarizado que trabajan en la zona. Esta capacitación debería poner prioridad a algunos temas de la realidad de la región, entre los que se destacan: a) enfoques metodológicos de educación intercultural bilingüe, de educación familiar, educación ambiental, educación integral: salud, población, género; b) planificación y estrategias de educación intercultural bilingüe que involucren actividades dentro y fuera del aula, relaciones con la comunidad, relaciones con los sistemas productivos imperantes; c) la investigación antropológico-educativa, socio-educativa y psico-educativa en relación a las necesidades específicas y particulares de las poblaciones de la región amazónica; d) el desarrollo, producción, utilización y validación de materiales educativos para la educación intercultural bilingüe y de educación ambiental; e) desarrollo de actividades extracurriculares de observación sistemática de los problemas ambientales de las zonas.

7.4 Producción de materiales

Un programa internacional que se oriente a apoyar iniciativas de interés para la región amazónica ecuatoriana, debe poner énfasis en la investigación, la experimentación y la validación de materiales y recursos educativos apropiados para la educación ambiental intercultural. No debería haber un intento de producción que busque satisfacer las necesidades particulares de los diversos grupos sociales, sino intentar responder a determinadas necesidades colectivas, tales como métodos de producción, prototipos, pruebas, validaciones y seguimientos de producción, uso y retroalimentación.

Asimismo, los enfoques deben orientarse a ayudar a definir planes de producción, en vez de producirlos, en sí mismos. En estos planes se deben considerar las múltiples dimensiones, no solamente de las relaciones entre actores que se beneficiarían de los materiales (relación profesor-alumno, relación alumnos-padres de familia, etc.), sino quien los produce (centralizado y descentralizado), dónde se producen, con qué niveles de participación de los diversos actores se producen, y cómo se distribuyen y usan, de manera que se responda a criterios de austeridad y eficiencia.

Un aspecto esencial, es ayudar a que se identifiquen estrategias para ayudar a financiar la producción de materiales educativos, mediante alianzas de los establecimientos educativos con las comunidades, con las empresas productivas, con el estado, las municipalidades y organizaciones sin fines de lucro.

Un tema básico, que debe ser considerado en los programas de incentivos para la producción de

materiales con la participación de los diversos actores del proceso educativo, es que se trate de aprovechar los elementos del medio. La relación directa con la naturaleza, apoyada con información pertinente y documentos de apoyo resultan más efectivos para generar una conciencia activa de protección y conservación del medio ambiente.

7.5 Proyección a la comunidad

En las poblaciones rurales, que son la mayoría en la Amazonia, la comunidad tiene mucha relación con las actividades educativas. Esta característica obliga que todo el proceso educativo debe poner mucho énfasis en la participación de la comunidad en todos espacios posibles, desde la construcción curricular, la adecuación de los contenidos a las necesidades de la región, la selección de las metodologías, la participación en las actividades didácticas (los líderes comunitarios y padres de familia pueden dictar charlas sobre costumbres, tradiciones, tecnologías, conocimientos populares, entre otras) del aula y fuera del aula, la evaluación del proceso y la supervisión educativa. La experiencia de la educación bilingüe intercultural muestra las bondades de esta proyección comunitaria de la educación básica.

Entre los colegios bilingües interculturales, existe una tendencia a disponer de "centros educativos comunitarios" en vez de la escuela clásica. En estos, los profesores también son promotores comunitarios. Esta idea debe seguirse soportando para que se institucionalice en la mayoría de los centros poblados donde existen.

No obstante, la participación comunitaria no debe tomarse como un fin, sino como un medio, y debe ponerse mucho esfuerzo en el trabajo, hasta cuando se convierta en un proceso rutinario dentro de la región. Para ello es necesario explorar nuevos tipos de alianzas entre diversas instituciones.

7.6 Estrategias educativas

Las diferentes experiencias educativas desarrolladas en la Amazonia ecuatoriana, demuestran que la educación básica presencial no es la única ni la principal alternativa educativa que se oferta y que la población selecciona. Sistemas combinados de educación radiofónica con seguimiento y trabajo presencial puede ser efectivo en sitios de difícil acceso y donde el estado no ha dotado de la infraestructura educativa indispensable. Muchas organizaciones e instituciones locales han logrado incluso obtener bachilleres mediante este tipo de estrategias educativas.

Lo importante dentro de la selección de estrategias educativas es la adecuación y pertinencia que deben tener tanto a las necesidades y demandas de la población, como a las características socio culturales de la audiencia meta. La población de la Amazonia es diversa y por lo tanto se debe considerar esas particularidades para diseñar las estrategias educativas que sean más apropiadas.

Conviene seguir robusteciendo la ideas de los CEM, porque es un modelo de trabajo que permite un proceso de descentralización hasta un buen nivel de detalle de la administración educativa y curricular. Estos centros, a su vez, permiten, en su interior, una gran interacción y posibilidades de distribuir responsabilidades para velar por los diversos problemas ambientales, bajo el signo de una misma política y un mismo objetivo y la acción cooperativa.

7.7 Recursos didácticos

Los modelos que priman la metodología educativa y la utilización de variados recursos didácticos deben irse reemplazando por modelos que estimulen el desarrollo de la inteligencia, la capacidad creadora, reflexiva y crítica de los alumnos, donde sea posible que todos los actores del proceso de educación puedan acceder libremente a información y proceder a elaborar o, por lo menos, seleccionar los recursos didácticos que requieren. El acceso a información sobre su realidad social y natural circundante es importante y urgente, así como del resto del país, de América Latina y de todo el mundo. Es importante desarrollar programas de acceso al Internet, pero también es importante producir una gran diversidad de bases de datos que sean apropiadas para los pobladores de la zona. Estas bases de datos pueden tener una doble vertiente de trabajo. Una producida desde el exterior de la región, donde haya suficiente infraestructura para recabar información, procesarla y ponerla a disposición por los medios modernos; y la otra producida desde el interior de la región amazónica, a través de una red, una real red de información entre los diversos centros y establecimientos educativos.

7.8 Políticas educativas

Como lo recomienda la Segunda Consulta Nacional "Educación Siglo XXI", de 1996, se debe establecer como política educativa primordial el mejoramiento de la calidad de la educación, mediante la aplicación de un currículo acorde con los avances científicos y tecnológicos y adaptado a la realidad concreta del país y sus regiones; el mejoramiento de la capacitación docente; la dotación de materiales educativos; la adecuación de la infraestructura educativa, y la vinculación de la educación con el trabajo.

Este tipo de políticas educativas deben orientar cualquier programa de educación y debe primar la participación de la comunidad en la toma de decisiones en las diferentes etapas de proceso educativo.

La preocupación constantes por el desarrollo sustentable debe traducirse en una política que estimule a que los docentes desarrollen actividades para el mejoramiento de la calidad de vida, el manejo adecuado de los recursos naturales y la preservación del medio ambiente en general.

Es de vital importancia velar por la posibilidad de influir en las políticas educativas del país en lo que concierne al financiamiento de las actividades educativas públicas en la región. Son los sectores menos atendidos por el Estado. En consecuencia, hay necesidad de estudiar e inventar sistemas de financiamiento donde las reglas del mercado también jueguen una parte, donde es mejor que lo haga, sin romper las reglas claras de la convivencia comunitaria de disponer de sistemas educativos que no estén manipulados por el interés mercantilista o político-ideológico.

7.9 Mecanismos de integración educativa a nivel de los Países Parte del TCA

a) Mejoramiento de los sistemas de intercambio de información y experiencias sobre contenidos, metodologías de educación ambiental e intercultural bilingüe entre los países del TCA:

- Creación y funcionamiento de auténticas redes de información sobre la educación.
- Creación de un fondo para el intercambio de prototipos de materiales y recursos didácticos, que puedan ser libremente adecuados, ajustados o reproducidos por los diversos países sin problemas de derechos de autor.
- Intercambio de docentes, con pasantías de mínimo un trimestre de duración, para actuar como docentes invitados o como facilitadores de proyectos específicos. Especial interés se podría poner en los institutos pedagógicos.

b) Desarrollo de investigaciones cooperativas entre todos los países sobre la educación ambiental y la educación intercultural con énfasis en el género. Se debería dar prioridad a investigaciones sobre problemas ambientales comunes y particulares, donde se destaquen los métodos que deberían ayudar a cada país a establecer reales prioridades desde una perspectiva del rol que deben cumplir la educación para contribuir a la solución de los mismos.

Otro tipo de investigaciones deberían tener relación con enfoques metodológicos, pedagógicos y didácticos de la educación ambiental, la educación bilingüe intercultural.

También se podrían establecer mecanismos comunes de monitoreo de determinadas condiciones ambientales, donde los establecimientos educativos, mediante la participación de profesores, estudiantes, padres de familia, comunidades y asesores voluntarios, desarrollen las tareas de medición y observación que se soliciten con protocolos especiales de recolección de información. Esta información se coloca en un programa común de computación en cada país, se intercambia la información por el internet, y todos pueden llegar a tener un acumulado de información de toda la región. Un ejemplo de ello, es la contaminación de determinadas zonas protegidas por la disposición irracional de residuos sólidos, o la contaminación de las aguas de los ríos por actividades productivas, tales como minería, petróleos, etc.

c) Producción cooperativa de materiales y recursos educativos. Esto se podría hacer mediante micro proyectos de producción para ir atendiendo a necesidades de educación que busquen solucionar problemas ambientales específicos que son comunes para todos los países del TCA. Un país lidera el diseño general, los otros participan en el diseño específico, en las pruebas preliminares, en la producción propiamente dicha, y luego en la validación, distribución, seguimiento y evaluación.

Cada país debería erigir un programa de capacitación sobre educación ambiental y educación intercultural con énfasis en género, que sea abierto a recibir a un porcentaje determinado de profesores de los otros países. El financiamiento debería venir organizado por instituciones internacionales de crédito, pero también con el aporte de los estados y las empresas privadas nacionales.

8.0 PROPUESTAS NACIONALES PARA UNA ESTRATEGIA REGIONAL AMAZÓNICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA BÁSICA

QUE INCORPORE LA DIMENSIÓN AMBIENTAL E INTERCULTURAL CON UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

8.1 Propuestas nacionales para el corto plazo

A. Base de datos

Se debería crear una base de datos regional, que contenga información sobre la educación ambiental amazónica de todos los países miembros del Tratado.

Los contenidos de esta base de datos podrían estar asociados con las siguientes temáticas:

a) Descripción de programas o proyectos de educación ambiental, en general, que estén en marcha, o que han estado en marcha en un período de diez años atrás. Esta descripción debe poner énfasis en los siguientes aspectos:

- El propósito y los objetivos del proyecto o programa.
- Las metas del programa o proyecto.
- Las audiencias principales y secundarias.
- Las enfoques de trabajo y las estrategias para la ejecución del proyecto o programa.
- El lenguaje y metodología de trabajo pedagógico que utilizan.
- Los actores involucrados en el financiamiento, la ejecución, la coejecución, el seguimiento, la evaluación.
- Características de los materiales y recursos didácticos utilizados, la forma de producirlos.
- Los resultados progresivos que se han ido obteniendo, lo cual debe incluir impactos en la educación, el trabajo comunitario, en las relaciones interculturales, la producción local, etc.

b) Descripción breve de programas de desarrollo en la amazonia que realizan los diversos gobiernos. Esto debe incluir datos sobre:

- Alcance de los proyectos o programas.
- Destinatarios finales.
- Proporción en que tienen componentes relativos a la educación en general, y a la educación ambiental en particular.
- Listas de especialistas que están interviniendo en los proyectos y que tienen vinculación con la problemática educativa.
- Actores de los programas: los que financian, los que evalúan, los que hacen seguimientos, los que coordinan y ejecutan.

- Principales resultados de los programas.
- Limitaciones y obstáculos que se encuentran en la ejecución de los programas.

c) Listas de especialistas en educación ambiental, educación ambiental bilingüe intercultural, producción de materiales y recursos didácticos para soporte de la educación ambiental, en especial la educación bilingüe intercultural, en supervisión y evaluación de este mismo tipo de educación.

B. Talleres de planificación de la educación ambiental

Se debería poner en marcha un programa de talleres que permita a los países miembros del TCA desarrollar juegos de estrategias de programas regionales de educación ambiental para la Amazonia.

Estos talleres deberían enfocar su trabajo a la búsqueda de consensos en la formulación de programas cooperativos de educación ambiental que incluyan:

- Investigaciones cooperativas sobre las necesidades de educación ambiental de la región.
- Diseño conjunto y cooperativo de un programa global de educación ambiental para la región que tenga componentes nacionales, pero integrados en una concepción que permita que haya una unidad entre todos los países, pero al mismo tiempo posibilidades para responder a las peculiaridades de cada país y cada región y cada subregión amazónica.
- Desarrollo conjunto de mecanismos de seguimiento que se podrían aplicar a los programas de educación ambiental en los diversos países, que permita que haya un intercambio de experiencias y puntos de vista sobre el desarrollo de la educación ambiental en la práctica.
- Identificación de fuentes de financiamiento para el programa global y para los componentes nacionales.
- Estos talleres deberían realizarse, de manera rotativa, entre los diversos países, contando con la participación de representantes auténticos de círculos de influencia de las regiones amazónicas de cada país.

8.2 Propuestas nacionales para el mediano plazo

A. Educación ambiental bilingüe intercultural

Una vez que concluyan los seminarios de diseño y planificación, se desarrollarán programas participatorios de negociación del financiamiento de los programas diseñados, y se ejecutarán los programas correspondientes.

Los programas prioritarios que se pongan en marcha deberían enfocar su trabajo a una integración de la problemática ambiental en los currículos oficiales de la educación bilingüe intercultural de la Amazonia, para responder a las expectativas que las comunidades tienen de todo nuevo programa educativo relacionado con la Amazonia.

También debe enfocar su trabajo a la realización de esfuerzos de capacitación para totalidad del universo de docentes y autoridades educativas de la educación ambiental bilingüe intercultural; a la producción masiva centralizada y descentralizada de materiales educativos; a la adquisición de los recursos educativos y didácticos que sean necesarios conforme al modelo que se adopte, y a la promoción de una práctica diaria de los docentes.

B. Proyectos productivos ambientales

Otro tipo de proyectos que deberían tener una alta prioridad para ejecutarse regionalmente, deben ser aquellos de educación con altos contenidos orientados a fomentar la producción entre los miembros de las comunidades educativas hacia los cuales se dirijan los programas.

Estos programas, deberían poner acento en los métodos para el desarrollo de procesos de producción que se ajusten a las necesidades y demandas de la población local, y que al mismo tiempo responda a las necesidades de protección de la biodiversidad y el robustecimiento y recreación de las culturas locales.

A nivel internacional, dentro de los miembros del TCA, se puede estimular el intercambio entre los programas productivos, para conocer a fondo las metodologías que cada proyecto aplica, así como las limitaciones culturales, técnicas, tecnológicas, económicas y educativas que confrontan.

9.0 ANEXOS

Anexo I

ESTADÍSTICAS EDUCATIVAS DE LA AMAZONIA ECUATORIANA[13]

PLANTELES, PROFESORES Y ALUMNOS POR NIVEL

PROVINCIAS		PREPRIMARIA	PRIMARIA	MEDIA	TOTAL
Sucumbíos	Planteles	31	376	26	433
	Profesores	38	564	344	946
	Alumnos	783	17 960	3 489	22 232
Napo	Planteles	40	504	46	590
	Profesores	62	1 010	837	1 909
	Alumnos	1 316	25 839	6 611	33 766
Pastaza	Planteles	12	114	17	143
	Profesores	28	360	340	728
	Alumnos	537	6 484	3 679	10 700
Morona S.	Planteles	26	456	40	522
	Profesores	46	564	649	1 259
	Alumnos	907	12 966	6 366	20 239
Zamora CH	Planteles	33	318	46	397
	Profesores	39	581	619	1 239
	Alumnos	794	13 566	4 163	18 523
TOTAL	Planteles	142	1 768	175	2 085
	Profesores	213	3 079	2 789	6 081
	Alumnos	4 337	76 815	24 308	105 460

13 Según Boletín Estadístico del SINEC, año lectivo 1993-1994.

PLANTELES, PROFESORES Y ALUMNOS POR ZONA

PROVINCIAS		URBANA	RURAL	TOTAL
Sucumbíos	Planteles	49	384	433
	Profesores	436	510	946
	Alumnos	9 463	12 769	22 232
Napo	Planteles	63	527	590
	Profesores	826	1 083	1 909
	Alumnos	13 508	20 258	33 766
Pastaza	Planteles	28	115	143
	Profesores	431	297	728
	Alumnos	6 149	4 551	10 700
Morona S.	Planteles	61	461	522
	Profesores	818	441	1 259
	Alumnos	12 866	7 373	20 239
Zamora CH	Planteles	70	327	397
	Profesores	628	611	1 239
	Alumnos	8 756	9 767	18 523
TOTAL	Planteles	271	1 814	2 085
	Profesores	3 139	2 942	6 081
	Alumnos	50 742	5 4 718	105 460

PLANTELES, PROFESORES Y ALUMNOS POR SEXO

PROVINCIAS	HOMBRES	MUJERES	MIXTO		TOTAL
Sucumbíos	Planteles	0	0	433	433
	Profesores	484	462	-	946
	Alumnos	11 440	10 792	-	22 232
Napo	Planteles	7	3	580	590
	Profesores	1 079	830	-	1 909
	Alumnos	17 416	16 350	-	33 766
Pastaza	Planteles	2	2	139	143
	Profesores	365	363	-	728
	Alumnos	5 936	4 764	-	10 700
Morona S.	Planteles	4	7	511	522
	Profesores	730	529	-	1 259
	Alumnos	10 161	10 078	-	20 239
Zamora CH	Planteles	4	11	382	397
	Profesores	648	591	-	1 239
	Alumnos	9 186	9 337	-	18 523
TOTAL	Planteles	17	23	2 045	2 085
	Profesores	3 306	2 775	-	6 081
	Alumnos	54 139	51 321	-	105 460

Anexo II

RELACIÓN DE INSTITUCIONES Y PERSONAS CLAVES RELACIONADAS CON LOS TEMAS PERTINENTES

1. ORGANIZACIONES DEL ESTADO

a) Ministerio de Educación y Cultura

En el Ministerio de Educación y Cultura existen algunas dependencias que tratan sobre la problemática de la educación:

a) El Departamento de Educación Ambiental, que está actualmente dirigido por el Ing. Navarrete. Este departamento no tiene un programa específico para la Amazonia, y en la actualidad confronta una serie de dificultades técnicas, administrativas y financieras para ejecutar programas. Tampoco tiene respaldo político ni influencia.

b) La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), que está presente en quince provincias del país, incluidas todas las amazónicas. Esta Dirección aún sigue siendo controversial en estamentos de alta política, porque algunos estiman que desarrolla una acción paralela a la Dirección Nacional de Educación (en español), en materia de administración de la educación en todo el país. Tienen su propio modelo.

Persona clave: Dr. Rodrigo Martínez, Director de Planeamiento, DINEIB.

b) Consejos provinciales

Los Consejos Provinciales de cada una de las cinco provincias de la Amazonia no ejecutan programas específicos de educación ambiental. Sin embargo, están abiertos a cooperar con instituciones que traigan iniciativas educativas. Hay un Consorcio de Consejos Provinciales de la Amazonia, organizado para defender su autonomía y el acceso a recursos. Este tipo de consorcios abren espacios para negociar proyectos que se ejecutan a través de los consejos provinciales.

c) Municipios

Los municipios amazónicos son los más desatendidos por el gobierno central y no disponen de recursos para invertir en actividades de educación ambiental. Sin embargo, existen algunas iniciativas como las del Municipio del Tena y del Puyo que han puesto en marcha pequeños proyectos de educación e interpretación ambiental y recreación con el apoyo de organizaciones locales.

Persona clave: Dra. Mónica Rivadeneira, Directora de Planificación del Municipio del Tena.

2. ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES

a) Corporación OIKOS

La Corporación OIKOS, dentro de su estructura cuenta con un área específica de educación ambiental ha desarrollado algunos proyectos de alcance nacional. Apoya y promueve iniciativas curriculares, de capacitación, producción de materiales y promoción de la práctica educativa en medio ambiente, siempre con la coordinación del estamentos pertinentes del Ministerio de Educación.

La Corporación OIKOS se encuentra ejecutando un Plan de Educación Ambiental para la zona del occidente de Pichincha, en convenio con el Consejo Provincial de Pichincha, dentro del cual ha desarrollado una serie de eventos de capacitación y sensibilización, así como la producción de algunos materiales educativos, destinados a diferentes audiencias como: docentes, estudiantes, productores agrícolas, líderes comunitarios, municipios y organizaciones de base. El objetivo de este programa apunta a mejorar los niveles de información, conciencia y práctica ambiental positivas.

Esta experiencia es positiva y el modelo puede ser implementada en otras regiones rurales del país como la Amazonia.

Personas claves:

1. Dra. Rocío Bastidas, Coordinadora del Area de Educación.

2. Lcdo. Jorge Luis Campaña, Oficial de Educación Ambiental.

b) Fundación Natura

La Fundación Natura, mediante el Programa de Conservación, ha desarrollado algunas actividades puntuales de educación dentro de las áreas protegidas. El programa se ha encaminado principalmente al fortalecimiento institucional y físico del Sistema Nacional de Areas Protegidas, con poco énfasis en programas de educación ambiental en la comunidad.

Persona clave: Lilian Benítez, Programa de Amazonia.

c) Centro de Educación y Promoción Popular (CEPP)

El CEPP apoya al programa CRECERA, que brinda educación a distancia mediante la radio la Voz del Upano en coordinación con la Vicaría de Macas. Este programa ha tenido un crecimiento sostenido en los pasados 10 años, y al momento tiene una cobertura que sobrepasa los límites de la región amazónica. No obstante, no disponen de programas exclusivamente de educación ambiental.

Persona clave: Lcda. Cecilia Amaluisa, Directora del CEPP.

d) Centro de Investigación de Movimientos Sociales en el Ecuador (CEDIME)

El CEDIME, en los últimos años ha desarrollado algunos estudios de la situación social, cultural, económica y educativa de la región amazónica y cuenta con algunas publicaciones que pueden servir de referencia. Se encuentran ejecutando pequeños proyectos productivos con comunidades de base en los que se incluye el enfoque ambiental. No ejecutan programas específicos de educación ambiental.

Personas claves:

1. Lcda. María Quintero, Directora del CEDIME.

2. Lcda. Alicia Garcés, Especialista en Amazonia.

e) Acción Ecológica

Acción Ecológica no desarrolla programas específicos de educación ambiental en la Amazonia, pero ejecuta estudios relacionados con la situación ambiental y el impacto de los sistemas productivos extractivos sobre la situación de la población local, de manera especial de las comunidades nativas. En esos estudios incorpora algún interés por las cuestiones educativas.

Persona clave: Lda. Esperanza Martínez.

f) ECOCIENCIA

Ecociencia es una de las instituciones que desarrollan el proyecto SUBIR, el cual trata de identificar la situación de la biodiversidad en el país y de proponer alternativas de manejo de los bosques, estimulando a las poblaciones rurales de zonas de influencia de áreas silvestres a desarrollar actividades productivas alternativas. Ecociencia se especializa en estudios ambientales, cuenta con un departamento de educación pero no ha desarrollado actualmente actividades específicas en la Amazonia. Hace algunos años realizaba actividades de interpretación ambiental para algunas áreas protegidas algunas de las cuales están en la región amazónica.

Persona clave: Lcdo. Mario García, Director de Educación e Interpretación Ambiental.

g) GTZ

La Cooperación Alemana (GTZ), en el área educativa desarrolla el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (EBI), fortaleciendo las acciones de la Dirección Nacional de

Educación Intercultural Bilingüe, en aspectos de capacitación de los recursos humanos y la producción de materiales educativos. El enfoque ambiental no es evidente en sus actividades.

En el proyecto Protección de la Selva Tropical Gran Sumaco, la GTZ, en colaboración con el INEFAN, tiene previsto implementar un programa de educación ambiental dirigido a las comunidades de nativos y colonos de la zona de influencia; sus resultados todavía no son palpables.

Personas claves:

1. Annnelies Merkx, Coordinadora del proyecto EBI de GTZ.

2. Hans Knoblauch, Coordinador del proyecto "Protección de la Selva Tropical Gran Sumaco".

3. ORGANIZACIONES COMUNITARIAS

a) La Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonia Ecuatoriana (CONFENIAE).

b) Federación de Comunidades Unión de Nativos de la Amazonia Ecuatoriana (FCUNAE).

c) Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Es una organización poderosa que reúne a organizaciones comunitarias indígenas de primero o segundo grado de todo el país. La CONAIE designa políticamente el Director de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), cuyo nombramiento lo hace el Ministerio de Educación.

d) Federación de Centros Shuar-Ashuar. Ellos manejan su propio Sistema de Educación Radiofónica Bilingüe Intercultural Shuar (SERBISH).

Anexo III

BIBLIOGRAFÍA SOBRE AMAZONIA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

ARIAS-LA FORGIA, A. 1994. La Educación Ambiental en el currículo en America Latina y el Caribe. Working papers, No 4. Education and Human Resources Division, Bureau for Latin America and the Caribbean, U.S. Agency for International Development. Washington, DC: Academy for Eduactional Development. Washington, EEUU.

Estado y posición de la educación ambiental en el sistema de educación formal (niveles primario y secundario) en América Latina y el Caribe. Solamente 9 países de 15 del estudio presentan la definición de E.A. en el currículo. Participación de las ONG's. Presentación de casos de 15 países.

BID/TCA/PNUD. Amazonía sin mitos. Ecuador.

Con la finalidad de orientar las políticas y estrategias de desarrollo en la Región Amazónica y como aporte a la conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo, realizada en 1992, fue preparado el presente informe titulado "Amazonia sin mitos". Compila información actualizada sobre la realidad de la Amazonia, "proporcionando una base de discusión con sensual y con raíces regionales en la medida de lo posible". Se analizan problemas relacionados con la colonización, los pueblos indígenas, la biodiversidad, actividades minera, educación, salud, vivienda y otros temas de interés, haciendo un análisis basado "no sólo en las experiencias y las tecnologías del mundo actual, sino también en la sabiduría acumulada durante siglos por la Amazonia misma: La Amazonia en Pie".

BUSTAMANTE T. *et al.* 1993. Retos de la Amazonía. Abya-Yala, Quito, Ecuador.

La presente es una publicación del Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS) y Abya-Yala y presenta una serie de ponencias elaboradas y discutidas en torno al tema de la Amazonia del Ecuador. Se recopilan aquí una serie de análisis referentes a la situación ecológica de la zona enfocadas a buscar posibilidades de estructurar una gestión que permita su conservación. También son estudiados problemas de tenencia de la tierra, conflictos entre poblaciones de la Amazonia y el Estado, los intereses transnacionales destacando los elementos vinculados al movimiento indígena y la significación de las propuestas modernizadoras sobre las estructuras de la zona. En definitiva, la discusión de estos temas permite tener una clara visión de las condiciones sociales y políticas para lograr una gestión sustentable de los recursos naturales de esta región.

CASTAÑO C., PASQUIS R. y CANO M. 1993. Proyecto Planificación y Manejo de Áreas Protegidas de la Región Amazónica. Bogotá, Colombia.

Reseña histórica del Proyecto "Planificación y Manejo de Áreas Protegidas en la Región Amazónica". Preparación de perfiles de proyectos, capacitación de personal, fortalecimiento de la Subregional de Áreas Protegidas.

CASTAÑO C. 1993. Situación general de la Conservación de la Biodiversidad en la Región Amazónica: Evaluación de las Áreas Protegidas propuestas y estrategias. Quito, Ecuador.

El documento fue preparado a solicitud de la Secretaría Pro-Tempore del Tratado de Cooperación Amazónica con el fin de tener una visión general sobre la gestión de la conservación en la Cuenca Amazónica. Las cifras y los análisis se basan en una amplia gama de documentos técnicos de primera y segunda mano y en el conocimiento directo del autor sobre muchos de los aspectos de conservación que se señalan.

CEPP. 1987. Un enfoque sobre los Derechos Humanos en la Educación de Adultos para la Amazonía Ecuatoriana. Quito, Ecuador.

Síntesis de la reunión regional preparatoria al Congreso Mundial de Enseñanza, Documentación e Información sobre Derechos Humanos. Descripción de proyectos de educación intercultural a distancia, así como también la iniciativa de creación del "Centro Regional de Comunicación Educativa"(CRECERA). Se expone los problemas que han enfrentado los indígenas en lo que

se refiere a la calidad de vida, forma de como se enfoca el contexto de los derechos

CENTENO, Julio César. 1993. Amazonia 2000: Dimensiones Políticas y Económicas del Manejo Sostenido del Amazonas. WWF. Mérida, Venezuela.

En este informe se describe un escenario alternativo de aprovechamiento de los recursos forestales del territorio Amazonas durante los próximos 25 años. Contempla la conservación del 90 de la cobertura forestal actual, en condiciones que garantizan un flujo sostenible de bienes y servicios, sin sacrificar los intereses fundamentales de los países afectados. Exige importantes ajustes de carácter social, modificaciones en la actividad agrícola y forestal, y una cuidadosa planificación del desarrollo de la infraestructura energética, minera, industrial y urbana de la región. Incluye un reconocimiento a los derechos territoriales de las poblaciones indígenas, el establecimiento de una amplia red de áreas protegidas y un significativo desarrollo de la industria forestal. El éxito depende de una acción coordinada para erradicar la deforestación en un plazo de 20 años, establecer plantaciones forestales, y estabilizar la producción agrícola.

CIESPAL. 1995. Comunicación y Movilización Social en Salud. Quito, Ecuador.

Corresponde a las memorias del Seminario especial que precedió al Primer Curso Nacional de Comunicación y Movilización Social en Salud. Situación de la Salud en el país, salud y desarrollo. Sistemas de servicio de salud, el rol de la sociedad civil en los problemas de salud, iglesia, fuerzas armadas, universidades.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION, MEC. 1996. Propuesta consensuada de reforma curricular para la educación básica. Quito, Ecuador.

Se expone la propuesta para preescolar, utilizando ejes de desarrollo y bloques de experiencia. Propuesta de currículo por áreas, lenguaje y comunicación, matemática, entorno natural y social, ciencias naturales, sociales. Educación ambiental como eje transversal, principios, objetivos, características.

CORPORACIÓN OIKOS. 1995. PAKARIKUK

ECHEVERRÍA, J. 1996. Plan Nacional de Desarrollo Social. Secretaría del Frente Social. Quito, Ecuador.

Se resume las políticas que ha desarrollado el frente social en diferentes sectores para alcanzar el Desarrollo Social, descripción de cada una de estas.

EDWARDS, B. 1995. Educación y medio ambiente en los países andinos: Estrategias Educativas. OEA.Washington, EEUU.

Se intenta establecer cuál es la situación de la educación ambiental en la escuela primaria en América Latina y diseñar una estrategia para incorporar consideraciones ecológicas en el currículo primario de una manera efectiva.

ENCALADA, M. Educación Ambiental sobre Áreas Protegidas: Algunos puntos para la reflexión sobre su planificación.

Se habla sobre los puntos más importantes que se deben tomar en cuenta al desarrollar proyectos de educación ambiental en áreas protegidas.

ENCALADA, M. 1992. La Educación Ambiental se enraíza en el continente: La necesidad de penetrar en todo el sistema escolarizado. Quito, Ecuador.

Este documento analiza información relacionada con la enseñanza y la necesidad de aprendizaje de la educación ambiental, contiene información para profesores e indicaciones de las tendencias en educación ambiental, el interés y la ayuda que prestan los gobiernos para la realización de proyectos a nivel de algunos países latinos. Resalta información sobre el aspecto educacional, la necesidad de ingresar en todo el sistema escolarizado para así ir desarrollando y planificando con más fuerza los temas de interés y tener una mayor y mejor capacitación docente junto con la producción de materiales de educación que es el área que más tratamiento e interés ha recibido en el continente americano.

ENCALADA, M. 1993. Políticas y Legislación de Educación Ambiental en el Ecuador. Quito, Ecuador.

Información sobre la legislación ecuatoriana en educación ambiental, sobre planes y programas de estudio, resumen de los contenidos de educación ambiental en los diversos niveles educativos.

ESTRELLA, E. & CRESPO A. 1993. Salud y Población Indígena de la Amazonía. Memorias

del I Simposio Salud y Población Indígena de la Amazonia.Vol I. Quito, Ecuador.

Estado nutricional, caracterización químico-nutritivo de algunas especies vegetales, epidemiología.

ESTRELLA, E. & CRESPO A. 1993. Salud y Población Indígena de la Amazonía. Memorias del I Simposio Salud y Población Indígena de la Amazonia.Vol II. Quito, Ecuador.

Resúmenes de investigaciones sobre plantas nativas usadas medicinalmente.

FCUNAE. 1987. Programa de Educación Bilingüe Intercultural Infantil. Pto. Quinche, Ecuador.

Los principales puntos se refieren a cambiar el antiguo esquema que promovía el choque cultural y más bien estimular un encuentro cultural mediante principalmente la incorporación docentes que provengan de la región y la enseñanza de la lengua materna, esta educación debe ser comunitaria, compensatoria.

Fundación Natura. 1992. Desarrollo y Conservación en la Amazonía Ecuatoriana, perspectivas y propuestas para el año 2000. Quito, Ecuador.

Este documento es un resumen de un esfuerzo que realiza la Fundación Natura para mejorar la situación de la Amazonia Ecuatoriana y contiene la formulación de propuestas para realizar acciones mediatas e inmediatas orientadas a garantizar la conservación de la diversidad biológica y de los recursos amazónicos y mejorar la calidad de vida de los pueblos que viven en la Amazonia. Para solucionar esta problemática en este documento se da una propuesta de solución de la problemática tomando en cuenta ciertos elementos que envuelven necesariamente a todos los ecuatorianos estos elementos entre otros son: la tenencia de la tierra y el uso del suelo en la región, áreas naturales protegidas esto es ampliar estas áreas protegidas y mejorar el cuidado de las ya existentes, territorios indígenas este punto tiene que ver con la legalización de la tenencia de sus tierras y cuidar las áreas de explotación agrícola.

Fundación Natura. 1983. Desarrollo y Conservación de la Cuenca Amazónica. Revista Colibrí. Año 1, No 1.Quito, Ecuador.

Generalidades sobre el sistema fluvial, clima, fauna, estructura geopolítica, deforestación.

Fundación Natura. 1994. Simposio Nacional de Áreas Protegidas.Quito, Ecuador. Quito, Ecuador.

Políticas del INEFAN en relación a la biodiversidad, manejo de áreas protegidas, ordenamiento territorial, uso del suelo, economía,uso de recursos renovables y no renovables, legislación.

Fundación Natura. 1993. Ponencias del Ecuador presentadas en el IV Congreso de Parques Nacionales y Áreas Protegidas, Caracas, Febrero 1992.

Conceptos sobre fragmentación del bosque y el efecto en las especies, pérdida de heterogeneidad. Conflictos políticos, descripción del sistema en las Islas Galápagos. Elementos para valorar económicamente la pérdida de la diversidad biológica. Propuesta para la planificación de interpretación ambiental en los parques nacionales.

GTZ. 1996. Moldear un Desarrollo Sostenible. Cooperación Ecuatoriana-Alemana.

Carpeta institucional de la GTZ con sus proyectos en Ecuador y en otros países de América.

IZKO, X. 1996. Políticas de Protección del Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible de los Recusrsos Naturales. Secretaria del Frente Social. Quito, Ecuador.

Se subdivide a la región amazónica y se habla sobre el medio ambiente y la política en la misma.

KIMERLING J. *et al.* 1990. Amazon Crude NRCD.

Efectos de la explotación petrolera en la Amazonia

MAG-MEC. 1989. Bachillerato Técnico Agropecuario Forestal a distancia. Centro Regional de Comunicación Educativa para la Región Amazónica. Ecuador.

Información sobre el plan, programa de estudios. El proyecto llevado a cabo por CRECERA se desarrolló también a nivel diversificado.

MEC/UNESCO/ECOCIENCIA. 1994. Agenda Ecuatoriana de Educación Ambiental para el desarrollo Sustentable. Lineamientos de Políticas y Estrategias. Centro de Publicaciones EcoCiencia. Quito.

Breve síntesis de la educación ambiental en el Ecuador, conceptos sobre desarrollo sustentable vinculado con educación, propuesta de prioridades en políticas y estrategias de educación ambiental para el desarrollo sustentable.

MEC. 1995. Boletín Estadístico, Datos de inicio, Año lectivo 1993-94. AB/PRODEC. Quito

Cuadros con los datos de planteles, profesores y alumnos según, nivel, zona, provincia, sexo, títulos y sexo, personal docente, administrativo y de servicio por sexo.

MEC. 1993. Modelo de Educación Intercultural Bilingüe. Quito, Ecuador.

Reglamento sobre el modelo de educación intercultural bilingüe. Antecedentes sobre experiencias previas en la educación dirigida a los pueblos indígenas, se resume la política estatal con respecto a la educación intercultural bilingüe, bases curriculares, niveles educativos, descripción de proceso de enseñanza de la lengua indígena.

Ministerio de Relaciones Exteriores. 1992. Base Jurídica y Reglamentaria del Tratado de Cooperación Amazónica. Documento SPT-TCA-ECU-1. Segunda Edición. Quito, Ecuador.

Toda la reglamentación del tratado de cooperación.

SAMANEZ R. 1994. Inventario y Análisis de los Proyectos Amazónicos Ecuatorianos. FAO, TCA, CAAM, DGIS, CE. Quito, Ecuador.

Se da información general sobre la Región Amazónica, como ha intervenido el estado, y un resumen de los proyectos de instituciones no públicas.

SEMPÉRTEGUI F. 1994. Conferencia Ecuatoriana sobre Salud y Medio Ambiente en el Desarrollo Sostenible. CAAM/MSP/CONADE/OPS/OMS. Quito, Ecuador.

Información sobre los impactos del proceso socio-económico sobre la salud, enfermedades diarréica, migración y ambiente, enfermedades respiratorias, hacinamiento y polución, enfermedades transmisibles y ambiente. Prioridades en campos de salud, nutrición, uso del suelo, limpieza del aire, servicios sanitarios, agua potable.

TCA. 1993. Difusión de Tecnologías Sustentables para el aprovechamiento de la Biodiversidad Amazónica. Quito.

Algunos datos sobre Amazonia.

TORRES V. H. 1994. Interculturalidad y Educación Bilingüe, Encuentros y Desafíos. Quito, Ecuador.

Información general sobre experiencias en educación bilingüe en Ecuador y otros países de América Latina, desarrollada como memoria del encuentro Indoamericano de Educación Bilingüe Intercultural.

URRUTIA J. Programa FTP. 1995. Formas de comunicación y toma de decisiones en comunidades campesinas. Quito, Ecuador.

Factores que condicionan los acuerdos de las familias comuneras en relación con propuestas de forestación, se considera al campesino como actor y sujeto político, en esta investigación se abarco 18 comunidades en los cinco países del área.

UNICEF-CEDIME. 1992. Situación de las madres y los niños en la Amazonía Ecuatoriana. Quito, Ecuador.

Se toma como base los indicadores sobre educación elaborados en la Cumbre Mundial para la Infancia y por la Convención de los Derechos del Niño, censo nacional de población de 1990. Se realiza un análisis de los diferentes aspectos del sistema educativo: población escolarizada, profesores e infraestructura educativa a nivel regional y por provincias.

WINOGRAD, M. 1995. Indicadores Ambientales para Latinoamerica y el Caribe: Hacia la Sustentabilidad en el uso de tierras. San José, Costa Rica.

Indicadores estadísticos, población, desarrollo socio-económico, agricultura y alimentación, energía, etc.

LA DIMENSION AMBIENTAL EN LA EDUCACION BASICA PRIMARIA

EN REGIONES AMAZONICAS DE PAISES SELECCIONADOS DEL TRATADO DE COOPERACION AMAZONICA

P E R U

Preparado por:

María Sofía Brutton Coloma
Alejandro Smith Bisso
APECO

TRATADO DE COOPERACION AMAZONICA

SECRETARIA *PRO TEMPORE*
CARACAS, VENEZUELA
DICIEMBRE 1998

CONTENIDO

PRESENTACIÓN 315

INTRODUCCIÓN 317

METODOLOGÍA DESARROLLADA EN EL DIAGNÓSTICO 319

1. 0 CONTEXTO GENERAL DE LA AMAZONIA PERUANA 321
- 1.1 Características político administrativas 321
- 1.2 Características ambientales 321
- 1.3 Características de la población amazónica 322
- 1.4 Características económicas 326

2.0 DEFINICIÓN DE VARIABLES PROPUESTAS PARA EL DOCUMENTO 329
- 2.1 Educación ambiental 329
- 2.2 Educación bilingüe intercultural 329
- 2.3 Educación familiar 330
- 2.4 Seguridad alimentaria 330
- 2.5 Educación integral 330
- 2.6 Género 330

3.0 SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN EL PERÚ 331
- 3.1 Principios y legislación vigente fundamental para el sistema educativo peruano 331
- 3.2 Estructura general del sistema educativo peruano 333
- 3.3 Características del sistema educativo peruano 333
- 3.4 El currículo de la educación básica primaria en el Perú 333
- 3.5 Propuestas pedagógicas innovadoras en el Perú 336
- 3.6 Realidad del sistema educativo 337

4.0 REALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA AMAZONIA PERUANA 341

5.0 MUESTRA DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LA AMAZONIA PERUANA 345

6.0 PROPUESTA PARA OPTIMIZAR LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN LA AMAZONIA PERUANA 355

7.0 CRITERIOS PARA UNA ESTRATEGIA REGIONAL AMAZÓNICA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA 357

8.0 MUESTRA DE MATERIALES EDUCATIVOS PARA LA AMAZONIA 359

9.0 BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA 363

10.0 INSTITUCIONES EDUCATIVAS CONSULTADAS 365

11.0 ANEXOS 369
I Mapa del Perú - región política amazónica 369
II Áreas naturales protegidas en la Amazonia peruana 370
III Breve historia de la presencia petrolera en la Amazonia y en tierras indígenas 371
IV Recomendaciones de la Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe 374
V Educación ambiental 377

CUADROS

Cuadro i Áreas naturales protegidas de la Amazonia peruana. 383
Cuadro ii Población peruana de la Amazonia. División política y población según departamentos y provincias (1996). 384
Cuadro iii Grupos étnicos del Perú y familias lingüísticas. 384
Cuadro iv Distribución de la población indígena total según departamentos (1993). 385
Cuadro v Perú: Población total censada y estimada de los pueblos indígenas más poblados de la Amazonia (1993). 385
Cuadro vi Perú: Porcentaje de población de los pueblos indígenas más poblados de la Amazonia, 1993. 385
Cuadro vii Perú: Evolución de la población indígena amazónica censada y estimaciones de autores según períodos. 385
Cuadro viii Docentes en el sistema educativo nacional y estatal según educación inicial y educación primaria (1995). 385
Cuadro ix Perú: personal docente censado en centros y programas educativos por sexo (1993). 385
Cuadro x Perú: Porcentaje de personal docente censado en centros y programas educativos por área y tenencia de título pedagógico. 386
Cuadro XI Perú: Porcentaje de personal docente censado en centros educativos por sexo y tenencia del título pedagógico (1993). 386
Cuadro xii Perú: Porcentaje de personal docente censado en centros y programas educativos con título y sin título pedagógico según departamento (1993). 386
Cuadro xiii Centros educativos por características. 387
Cuadro xiv Perú: Centros educativos censados por características según departamento (1993). 387
Cuadro xv Perú: Centros educativos por lengua de enseñanza según área, niveles y modalidades (1993). 387

PRESENTACIÓN

El documento que se presenta es uno de los productos del proyecto Dimensión Ambiental en la Educación Básica Primaria de los Países Parte del Tratado de Cooperación Amazónica -TCA, que está a cargo de la Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza -APECO por encargo de TCA/FAO.

Este proyecto se ha desarrollado en Venezuela, Colombia, Ecuador, Bolivia y Perú para presentar un documento base de la situación de la educación básica primaria en la región, así como la presentación de criterios para el desarrollo de lineamientos de política nacionales y regional en la cita de cancilleres.

Sin duda, el tiempo ha sido una limitante crucial para la elaboración de este documento base. El problema de la educación es muy complejo en la región amazónica peruana y requerirá de una confrontación de lo planteado en este documento para luego ser validado.

…currículo del Ministerio de Educación diseñado en
burocracia vertical, de arriba hacia abajo, para hacerte
seguidor, hablar del mundo ajeno…
Benjamín Chumpi Tiutar
Profesor indígena huambisa

INTRODUCCIÓN

La cuenca del Amazonas es la más grande del mundo. El Perú comparte esta cuenca con: Ecuador, Colombia, Venezuela, Guyana, Brasil y Bolivia, correspondiéndole cerca del 13,02 % de la misma. Por su parte, el Perú con una extensión de 1 285 215 km2, posee el 74,44 % de su territorio dominado por la cuenca amazónica (956 714 km^2).

Existen muchos criterios para definir la Amazonia, algunos son de carácter político o ambiental. La región amazónica peruana es el equivalente a la superficie comprendida entre los límites de Ecuador, Colombia, Brasil, Bolivia y la cota de los 2 000 msnm, a partir de donde se hace continua la vertiente oriental de la Cordillera de los Andes (INEI, 1987). Según el criterio hidrográfico, la región amazónica se define en el divorcio de aguas del río Amazonas y sus afluentes, y por tanto incluye toda la zona andina del sur peruano como cabecera de cuenca. Según el criterio ecológico, la Amazonia empieza con la línea de árboles, que de acuerdo a evidencias históricas, habría alcanzado hasta los 3 800 msnm (Dourojeanni, 1990). Para efectos de este estudio se considera importante tomar en cuenta los criterios políticos, ambientales y ecológicos, que podrán permitir un eje de análisis de la educación básica primaria.

La educación convertida como sistema formal nace con el objetivo de formar a un individuo útil a su sociedad. También persigue optimizar la estructura de la sociedad de manera que los grupos humanos desarrollen los valores que permitan la construcción de una sociedad justa, solidaria, que respete la vida y la libertad.

Un sistema educativo debe estar orientado a formar a la persona enfocando la educación como un proceso integral que desarrolle aptitudes, destrezas, habilidades y conocimientos para interactuar adecuadamente con su entorno social y natural. En los momentos actuales el sistema educativo debe evolucionar hacia el mejoramiento de la calidad de la educación, esto determina la necesidad de un currículo globalizado fundamentado en la interdisciplinariedad de las diferentes disciplinas científicas. Reconociendo que la información acerca de los acontecimientos cotidianos del entorno familiar, local, nacional e internacional es un tipo de contenido educativo que cuestiona, complementa y plantea un reto para solucionar la problemática que se presenta.

METODOLOGÍA DESARROLLADA EN EL DIAGNÓSTICO

La metodología empleada para la elaboración del presente documento consistió en:

- Entrevistas a autoridades educativas y a representantes de organismos que mantienen programas educativos en la Amazonia o que están involucrados en la problemática educativa nacional. En estas entrevistas nos interesó conocer: (i) opinión acerca del currículo de formación del sistema educativo; (ii) problemas de la Amazonia con respecto a la educación formal, y (iii) opinión sobre las variables que se proponen en el documento.
- Fichas técnicas circuladas a los proyectos identificados como experiencias representativas, aquí nos interesó saber: (i) opinión acerca de la problemática educativa en la Amazonia, (ii) el enfoque curricular del proyecto, (iii) objetivos y logros del proyecto, (iv) materiales educativos producidos.
- Consulta de textos relacionados al tema.

1.0 CONTEXTO GENERAL DE LA AMAZONIA PERUANA

1.1 Características político administrativas

A partir de la Constitución de 1979, el país fue dividido políticamente en regiones, las mismas que se constituyeron sobre bases históricas, económicas, culturales y político administrativas. La regionalización tuvo también sus bases en la propia Ley de Bases de la Regionalización y por último en la Ley que rige la creación de cada una de las regiones.

La Constitución vigente de 1993 reconoce igualmente la división del país en regiones, "… y de éstas en departamentos, provincias y distritos, en cuyas circunscripciones se ejerce el gobierno unitario de manera descentralizada y desconcentrada¨.

De las doce regiones establecidas en el país, siete tienen todo su territorio o parte de él en la Amazonia. Las Regiones con 100% de su extensión en esta región son: Loreto, Ucayali y San Martín, mientras las que comparten su porción amazónica con zonas andinas son Andrés Avelino Cáceres, Inka, Nor Oriental del Marañón y José Carlos Mariátegui. (Anexo I). Otras dos Regiones como Huari y Chavín poseen provincias que pertenecen a la Amazonia.

Actualmente los Gobiernos Regionales son conducidos por Consejos Transitorios de Administración Regional, los cuales mantienen relaciones de coordinación con el Vice Ministerio de Desarrollo Regional del Ministerio de la Presidencia para todas las acciones de normatividad y desarrollo.

1.2 Características ambientales

De acuerdo a criterios de ordenamiento territorial, el espacio amazónico peruano, conocido también como selva , ha sido dividido en dos subregiones: la selva alta y la selva baja.

Para el INEI (1987) la selva alta comprende el territorio entre los 2 000 y 400 msn. Una característica importante de su morfología son los lechos fluviales que no presentan cursos meándricos.

Otros autores identifican a las áreas más altas de los flancos orientales, entre los 800 y 3 800 msnm, como ¨ceja de selva¨. Esta área se caracteriza por presentar espacios muy accidentados, con pendientes de 90 y 100% y alta diversidad biológica.

La selva baja es una de las áreas de mayor extensión del país y es una de las más importantes por sus zonas pantanosas y "cochas" (brazos de ríos que se aíslan, con el tiempo, debido al gran proceso dinámico de los ríos amazónicos). La selva baja también se caracteriza por presentar áreas colinosas, muy accidentadas, cercanas a selva alta y que gradualmente se vuelven colinas suaves. Todas estas áreas poseen un gran valor por la diversidad biológica que albergan.

En cuanto al clima de la Amazonia, podemos decir que está dominada por un clima permanentemente

húmedo y cálido (departamento de Loreto, parte de los departamentos de Amazonas, San Martín y partes menores de los departamentos de Huánuco y Cajamarca). A esta región climática pertenecen los ríos Amazonas, Marañon, Huallaga, Ucayali, Santiago, Pastaza y Napo. Otra gran región climática está conformada por la parte sur del departamento de Loreto, Ucayali,; todo el departamento de Madre de Dios y sectores orientales de los departamentos de Pasco, Junín, Ayacucho; grandes regiones del departamento de Cuzco y el norte del departamento de Puno, que tienen un clima de sabana o clima tropical periódicamente húmedo.

En la Amazonia se encuentran temperaturas promedio entre 23,1° y 25°C para determinadas áreas y para otras, temperaturas promedio entre 25° y más grados centígrados.

Los ríos de la selva alta y baja presentan diversas características físicas y químicas. Los ríos de la selva alta son de corrientes rápidas, por el desnivel o pendiente, que impide que sean navegables. Sus aguas son frías y van cambiando conforme llegan a zonas más bajas y cálidas. Las especies acuáticas son muy pocas.

En la selva baja, los ríos son de aguas cálidas y tranquilas y son navegables. Poseen una flora y fauna muy variada, mamíferos (como la vaca marina, bufeo, lobo de río, etc.), aves (patos, garzas, etc.), reptiles (tortugas, lagartos, etc.), anfibios y peces. También se encuentran cochas y lagunas así como pantanos en la selva baja que son ricos en variedad de especies.

La vegetación de la selva alta es muy variada y con formaciones vegetales muy diferentes en cada uno de los tres pisos altitudinales, es decir, para el bosque enano, el bosque de neblina y el bosque lluvioso.

La vegetación de la selva baja presenta un gran número de especies arbóreas, aproximadamente 3 000, sin incluir las palmeras. También se encuentran epífitas, lianas, plantas herbáceas, arbustos, etc.

El mayor número de especies registradas de árboles está en Yanamono (cerca de Iquitos) con 300 especies de más de 10 cms de diámetro a la altura del pecho (DAP) por hectárea; en mamíferos en Balta, Alto Purús; el de aves y mariposas en Tambopata y el de reptiles en Iquitos, también en Perú (Gentry, 1986).

En el Perú, menos del 5% del territorio nacional son áreas naturales protegidas y en la Amazonia peruana sólo 15 110 378 ha corresponden a áreas protegidas y tierras indígenas (Cuadro I, Anexo II).

1.3 Características de la población amazónica

La selva es el área menos poblada del territorio nacional si la comparamos con la costa y la sierra, pero se encuentran ciudades que congregan una población muy numerosa.

La población del Perú se estimó, para 1996, en 23 900 000 de habitantes y la población estimada para la región amazónica fue de 3 008 216 habitantes (Cuadro II). La población amazónica es diversa, se pueden identificar hasta cuatro grupos con características culturales particulares, la población indígena, la población rural (ribereños y colonos) (Chirif, 1991); la población urbana y otro grupo de población migrante.

Población indígena amazónica

El censo de 1993 estima en 206 003 la población indígena de la Amazonia (6,8% de la población amazónica). De los 72 grupos étnicos reconocidos en el Mapa Etnolingüístico Oficial del Perú (cuadro III) sólo 7 sobrepasan las 10 000 personas, de ellos, los pueblos más numerosos son: los aguaruna (45137) y los ashaninka (40 518).

Los departamentos con mayor porcentaje de población indígena son: Loreto, Junín, Amazonas y Ucayali. Es claro que la población indígena ha sufrido a través de su proceso histórico un desmedro grande, pero cierto es que en los últimos tiempos el panorama de sobrevivencia es diferente. Se observa cierta tendencia al crecimiento demográfico, a pesar de que esto conlleva afrontar nuevos problemas debido a su más cercana articulación a la sociedad nacional.

Las primeras alteraciones en el patrón de asentamiento de las sociedades indígenas fueron causadas por los misioneros en el siglo XVII a través de las reducciones, modalidad que se siguió implantando a lo largo del siglo XVIII. Las reducciones fueron concentraciones forzadas de indígenas, muchas veces pertenecientes a etnias distintas y enemigas en torno a la casa misional, para que así el sacerdote dispusiera de un contingente

considerable de "gentiles" que adoctrinar. Fueron también lugares donde se obligó a los indígenas a cambiar sus prácticas productivas, sistemas organizativos, creencias, tipo de viviendas y vestido. Fueron, finalmente, escenario de grandes epidemias que causaron gran mortandad entre los indígenas, causa principal en esa época de la caída demográfica, junto con los sistemas esclavistas de trabajos impuestos por los conquistadores y las guerras entre etnias enemigas concentradas en las reducciones (Chirif, 1991).

El desarrollo de la actividad cauchera y el establecimiento del sistema de haciendas en la región produjeron nuevas formas de reducciones, esta vez mucho más brutales. La extensa y valiosa documentación que ha dejado la explotación del caucho en la zona comprendida entre el Putumayo y el Caquetá da cuenta de las correrías conducidas por los caucheros para esclavizar indígenas y de las masacres cometidas contra éstos. A la caída del caucho, muchos patrones trasladaron indígenas sobrevivientes para obligarlos a trabajar en los fundos ganaderos que establecieron. La esclavitud de indígenas para el trabajo en fundos ganaderos y en la extracción de madera es una práctica que aún hoy se mantiene vigente.

Finalmente, el desarrollo de colonizaciones, que significan para las sociedades indígenas el despojo de sus territorios, y el establecimiento de servicios sociales por parte del Estado, principalmente de escuelas primarias, son otras maneras de propiciar las concentraciones de población indígena en poblados. Estos poblados, más la población circunvecina vinculada a ellos, se conocen hoy con el nombre de comunidades nativas, término que fue acuñado en 1974 mediante la promulgación de la primera ley republicana que las reconocía como entes jurídicos y les titulaba la tierra que la colonización les había dejado libres o que la voluntad del funcionario de turno estaba dispuesta a otorgarles. Luego de dos décadas de experiencia política organizativa de muchos pueblos indígenas, hoy en reclaman por el reconocimiento de territorios amplios donde poder desarrollar sus propias modalidades productivas, combinadas con las del mercado (ibid).

Si bien las comunidades son formaciones sociales cuyo carácter no es tradicional, puesto que su surgimiento responde, como hemos visto, a distintos tipos de presiones ejercidas desde fuera, es también cierto que la composición de dichas comunidades no es arbitraria, al menos en la mayoría de los casos, ya que esos poblados siguen reuniendo personas vinculadas por lazos de parentesco y alianza (Gasché, 1982). Puede que en una comunidad convivan dos o más grupos de personas vinculadas por esos lazos. En estos casos, cada uno constituye un circuito más o menos cerrado de intercambio de bienes y servicios. Las exigencias actuales de representatividad han llevado al nombramiento de autoridades o dirigentes que no estaban contemplados por los sistemas tradicionales de organización. Sin embargo, estas autoridades son más representantes de la comunidad frente al mundo mestizo que gobernantes que dictan normas estableciendo como deben funcionar.

Una organización federativa como el Consejo Aguaruna Huambisa (CAH), por ejemplo, ha establecido dos tipos de autoridades indígenas en las comunidades, el apu, generalmente monolingüe e iletrado, pero de gran prestigio por su conocimiento de las normas tradicionales y por eso es capaz de devolver el equilibrio a la comunidad en caso de conflictos internos, y el representante o delegado, con instrucción escolar, buen manejo del castellano y conocimientos suficientes para moverse con soltura en el medio mestizo, donde cumple las funciones de reclamar por tierras, por reconocimiento jurídico equipamiento de puestos sanitarios y de escuelas y de realizar otros trámites (Chirif, 1991).

Población rural amazónica

A. Ribereños

Los ribereños conforman una población que es el resultado de un proceso histórico innegable en la Amazonia, que involucra la acualturación de los habitantes indígenas de la zona ante las fuertes presiones de la sociedad dominante, y la llegada de las olas de migración desde la época del caucho hasta momentos más actuales definidos en la depresión de la agricultura andina. Esta población se encuentra tanto en la selva alta como en la selva baja, es fácil ubicarla también como los pobladores del área rural de la Amazonia. Se les conoce con el nombre de población ribereña, mestiza ribereña o campesinos ribereños.

Los investigadores nacionales e internacionales se han comenzado a ocupar intensamente de estos pueblos de la selva y cada día se reconoce más no sólo su contribución económica, sino también

tecnológica, en forma de sistemas de manejo de los recursos naturales amazónicos, en contraposición con los sistemas agrícolas y ganaderos externos. Es necesario reconocer el desarrollo de un mestizaje entre indígenas y campesinos, generalmente andinos y sobre todo en la selva baja, que han generado una forma de vida particular que abarca su adaptación al medio con sistemas productivos, el manejo de un lenguaje castellano propio (un nuevo dialecto), sus formas de organización y concepciones cosmológicas, y que algunos especialistas clasifican como cultura ribereña.

La población ribereña se asienta principalmente en los departamentos de Loreto y Ucayali, y en menor porcentaje también en San Martín (Bajo Huallaga) y Huánuco (río Pachitea). En Madre de Dios podría decirse que no existe población ribereña como la hemos caracterizado, allí la migración andina ha sido más fuerte y el proceso de mestizaje mucho menor, dado que este flujo de gente es relativamente reciente, todavía no es clara su situación a futuro.

Se debe señalar que a pesar de los reiterados intentos del sector campesino ribereño para ser considerado dentro de los alcances de la legislación nacional sobre comunidades campesinas, y por tanto gozar del reconocimiento jurídico y acceder en forma colectiva a la propiedad de la tierra, la Dirección Departamental del Ministerio de Agricultura de Loreto se niega sistemáticamente a atender dicha demanda, que ha sido expresada incluso a través de paros y movilizaciones agrarias. Por tanto, las comunidades ribereñas, organizadas internamente y entre ellas en comités de productores y en la federación departamental, no cuentan hasta la fecha con garantías sobre las tierras que poseen.

B. Colonos

A partir de la década del 40 sucesivos gobiernos ofrecen la Amazonia como alternativa a la escasez o pérdida total de las tierras que les fueron despojadas por los terratenientes. El auge del arroz en parte del Huallaga y sobre todo en el Bajo Mayo, el crecimiento exclusivo del cultivo de coca, especialmente en el Alto Huallaga, y la puesta en marcha de varios “proyectos especiales” durante el segundo mandato del gobierno del Presidente Belaúnde, han sido factores determinantes para una fuerte migración hacia la selva alta en las últimas décadas.

A comienzos de los 80, los buenos precios obtenidos por el café en el mercado mundial financiaron el fortalecimiento de algunas cooperativas y el nacimiento de otras en búsqueda de nuevas tierras, ellas traspasaron la frontera de la selva alta para asentarse en zonas limítrofes de la selva baja. Muchos fracasaron y se disolvieron. Ese traspaso de frontera también se debió, en otros casos, a la estrategia de los narcotraficantes de consolidar zonas para la transformación de la coca y rutas para el comercio de drogas.

Un dato importante de contrastar es que Loreto y Ucayali, que concentran la mayor parte del territorio de la selva baja, tienen la mayoría de su población asentada en el área urbana, con porcentajes que representan el 52,9% y el 62,9%, respectivamente. La población urbana de estos dos departamentos juntos alcanza al 55,4% del total.

La mayoría de los colonos se asientan en la selva alta. Esta zona presenta actualmente el mayor porcentaje de destrucción ambiental. Es un territorio accidentado con pendientes inapropiadas para las actividades agropecuarias. Debido a la construcción de carreteras de penetración que atraviesan la zona y de vías secundarias transitadas por camiones tronqueros, al asentamiento de pequeños colonos que talan esas laderas de fuerte inclinación y a la explotación maderera, la selva alta está sujeta a una fuerte erosión.

En la Amazonia se está produciendo la pérdida irreversible de recursos naturales que están siendo sistemáticamente depredados. El argumento de ofrecer la región como solución a los problemas de falta de trabajo del país se demuestra inconsistente cuando se comprueban, por un lado, las precarias condiciones de vida de gran parte de los colonos y, por otro, cuando se constata que la selva alta, que es la que concentra la mayor cantidad de migrantes, se encuentra al borde de su saturación demográfica, habiendo sido duramente afectada por la destrucción de sus bosques y suelos.

La causa de la frustración de los colonos es no haber encontrado en la Amazonia las condiciones ofrecidas por los gobiernos para acceder a trabajo digno y riqueza. Esto se debe tanto al hecho de no haber ellos encontrado en la región la fertilidad de las tierras que les ofrecieron, como a la política económica y administración del estado, en los casos que los suelos sí les ofrecían posibilidades de obtener buena rentabilidad de algunos cultivos. Este es, por ejemplo el caso del cultivo de arroz en los suelos aluviales a orillas de los grandes ríos o en suelos

relativamente profundos de algunas de las partes más altas, donde los campesinos han establecido, en las últimas décadas, infraestructura de riego. Esta frustración es la que explica el crecimiento explosivo del cultivo de la coca, de alta rentabilidad, por los altos precios pagados por los narcotraficantes y libre de las trabas burocráticas para el caso del pago de las cosechas al productor. Sobre esta estructura de frustración, la coca, el terrorismo y narcotráfico se montaron, desde la primera mitad de la década del 80.

Pobladores urbano-amazónicos

Rara vez se toma en cuenta que, hoy la mayoría de la población de la Amazonia es urbana y que, desde un punto de vista de mayorías afectadas, los principales problemas ambientales de la región son de saneamiento urbano. En efecto, la Amazonia como tal, sin incluir las zonas periféricas de la cuenca, cuenta hoy con numerosas ciudades y pueblos y la población urbana constituye una parte importante del total de la región, entre el 50% y 60%. La mayor parte de los centros poblados importantes son de relativa antigüedad, fundados durante la colonia o en la era de la explotación del caucho, y otros son muy recientes, especialmente en las áreas de colonización. La población de las principales ciudades se caracteriza por ser un mosaico de razas de muy diverso origen. En algunos lugares de explotación del oro o de extracción de minerales están surgiendo nuevos pobladores, a veces en forma muy rápida.

En el Perú, por ejemplo, las ocho principales ciudades amazónicas albergan el 30% de la población total de la región y la población urbana asciende al 48,86% del total (Webb y Fernández Baca, 1991). Brasil se destaca por tener las ciudades más populosas de la región, Belem y Manaus, ambas con más de un millón de habitantes. Las ciudades amazónicas tienen más o menos los mismos problemas: rápido crecimiento, servicio de saneamiento básico deficitario y tugurización.

Algunas ciudades han sufrido un incremento poblacional de más de 50 veces desde 1940, lo que ha producido una total deficiencia en los servicios básicos de agua, desagüe, disposición de los residuos sólidos y energía. Las condiciones higiénicas inadecuadas han permitido la propagación de enfermedades infectocontagiosas como el cólera, además de otras de transmisión por insectos como el dengue. Algunas ciudades, como Manaus y Belem en Brasil; Santa Cruz en Bolivia; Iquitos y Pucallpa en Perú, y Leticia en Colombia, se han transformado en centros industriales o comerciales importantes, en gran parte debido a ciertos incentivos dados por los respectivos gobiernos. El crecimiento rápido de las ciudades ha originado la proliferación de tugurios dentro de las mismas y a su alrededor, con todas las consecuencias de inseguridad y pobreza.

El abastecimiento de energía se basa en plantas termoeléctricas en gran parte de los casos, por la falta de posibilidades e inversiones hidroenergéticas en la selva baja. En consecuencia, la electricidad, a parte de ser cara, no es suficiente para la población y las industrias.

Población migrante

En la Amazonia existen otras categorías de poblaciones, especialmente migrantes, que conviene señalar y que tienen importancia temporal. Tal es el caso de los trabajadores en las prospecciones petroleras y los científicos. Los primeros son temporales y llegan a la región generalmente desde afuera. Durante los años setenta se produjo en la Amazonia, peruana y ecuatoriana, un gran boom petrolero y decena de miles de trabajadores llegaron a la región. Al terminar el período de exploraciones, la mayoría regresó a sus lugares de origen y otros se quedaron en las ciudades en busca de nuevas formas de vida.

Los científicos, interesados en estudiar la Amazonia, tanto de origen nacional como extranjeros, son cada día más numerosos y se cuentan por miles. Aunque muy pocos se han instalado en la Amazonia, además de estudiar la región, cumplen una función de divulgación científica a nivel internacional. En virtud del interés sobre la región los turistas también son cada día más numerosos. En el futuro el rubro del ecoturismo amazónico tendrá, según se espera, un desarrollo considerable, aunque falta una política clara para que las ganancias de esta actividad beneficien a las poblaciones locales.

Un aspecto que tampoco se puede dejar de lado es el proselitismo religioso, iniciado con la llegada de europeos a la región y agravado en los últimos decenios por la proliferación de diversas iglesias y sectas religiosas. Debe quedar claro que la libertad de culto se respeta pero el ejercicio de un proselitismo que busca, por una parte, obligar a

aceptar una determinada religión y, por otra, alterar las costumbres de los grupos humanos amazónicos en lo referente a alimentos tradicionales, al uso de medicamentos y a su organización debe ser cuidadosamente vigilado por la autoridad y los propios interesados. Por desgracia, muchos grupos religiosos tratan de interferir en la vida de los pueblos indígenas estableciendo organizaciones paralelas a las ya existentes y forzando a los pobladores a pertenecer a ellas a través de la prestación de servicios especiales de salud, educación y otras ventajas.

1.4 Características económicas

En aras de un bienestar económico y fuente de riqueza, muchos gobiernos, e intereses foráneos han vendido una imagen de la Amazonia como "el dorado". Muchos recursos naturales han sido explotados, caucho, madera, oro y petróleo, generando un crecimiento económico temporal, con un carácter extractivo no sostenible. En todo caso la generación de la riqueza se afincó fuera de esta región.

Es probable, que el persistente interés en considerar la Amazonia como una isla, proveedora de recursos naturales y económicos, sin tomar en cuenta su gran dependencia e interrelación haya sido la razón de tantos fracasos de programas de desarrollo económico.

Sigue siendo un problema por resolver la falta de empleo, créditos, mercados alternativos, y mejoramiento del ingreso económico para la población. Paradójicamente, debido a su gran diversidad ecológica, biológica y cultural, la Amazonia tiene muchas posibilidades de desarrollo de actividades productivas, probablemente a pequeña escala.

La ausencia de una autoafirmación de la identidad propia de las culturas que habitan este espacio, así como el reconocimiento del valor de su tecnología, producto de su experiencia en este espacio, de políticas claras e incentivadoras son factores que han contribuido a tener características económicas deprimentes en el contexto nacional.

La mayoría de las personas que ingresaron a la selva lo hacían con la expectativa de extraer sus riquezas, principalmente oro y maderas, desde su descubrimiento por los españoles, los misioneros y los colonos. En nuestro siglo los gobiernos han incentivado la migración a la selva y los colonos han talado bosques a fin de desarrollar agricultura o ganadería y por el comercio de maderas, concibiendo el desarrollo de esta manera. Pero el bosque tiene otros recursos que pueden ser desarrollados de manera sostenible a fin de que la población amazónica logre una mejor calidad de vida, como por ejemplo, las plantas medicinales, los diversos frutos, y los productos que se pueden obtener de la vegetación tales como aceites, ceras, barniz, betún, látex, goma, colorantes, tintes, condimentos, bebidas, forraje, sahumerio, tela, papel, etc.

A comienzos del siglo se inició el saqueo de la fauna silvestre, situación que ha puesto en peligro de extinción a algunas especies, por el comercio de sus pieles (tigrillo, jaguar, lobo de río, lagarto, sajino, etc.) y el comercio y contrabando de especies para colecciones, como mascotas o para experimentos de laboratorios (monos, aves, reptiles, peces, etc.). La fauna en la Amazonia peruana es muy rica en variedad de especies pero la biomasa no es grande. La fauna es muy importante como fuente de alimentación, tanto la carne de mamíferos como el pescado, que se come fresco o seco. Las comunidades indígenas consumen mucho pescado. Entre el 80% y el 90% de las proteínas que ingieren las comunidades indígenas son de origen animal. Los peces y crustáceos están siendo depredados por los colonos que utilizan el barbasco, sin saber utilizarlo, y dinamita.

En la actualidad se ha incrementado en forma considerable la caza de especies por los colonos, aumentando el número de cazadores y disminuyendo, de manera alarmante, el número de individuos de algunas especies como la huangana, el sajino y el venado.

En la actualidad se están desarrollando proyectos de crianza de animales en cautiverio para evitar la extinción de determinadas especies y para abastecer de proteínas a la población a través de esta modalidad.

La extracción de madera en el bosque amazónico peruano presenta varias dificultades, una de ellas es que la biomasa del bosque amazónico peruano es mucho menor que la de otros países tropicales y sólo se conoce, aproximadamente, unas mil especies de árboles de la 3 000 o más que se estima que existen. Por esta diversidad de especies es que la representatividad de una especie es muy baja en un área determinada (aproximadamente 8 ejemplares

en 10 has), razón por la que se tala grandes extensiones de terreno. Otra dificultad es que muchas de las especies tienen alta densidad y no flotan, dificultando el transporte, reduciendo la cantidad de madera útil entre 2 a 4 m^3 por ha.

En una época la ganadería en la región pudo tener un gran auge pues la venta de carne de bovino y vacuno resultaba rentable frente a la gran demanda de carne de la capital y lo caro de la importación de carne de otros países.

En la Amazonia se encuentran minerales tales como oro, hierro, zinc y el petróleo además del gas, con un alto potencial económico. El proceso de extracción de estos minerales e hidrocarburos, por lo general, ocasiona la explotación de los pobladores de la zona, tanto niños como adultos y no se están favoreciendo con una distribución equitativa de los beneficios que se obtienen de estos recursos ni en la mejora de su calidad de vida. (Anexo III). Hoy día, el país está enfrentando un proceso muy dinámico para la entrega de concesiones petroleras, que causarán impacto sobre la población.

Aún no se ha explotado en gran medida el potencial turístico de la Amazonia. La modernidad trae el ecoturismo como una alternativa viable de menor impacto para con el bosque y su biodiversidad; sin embargo, no se resuelve cómo ha de ser la participación de la población local en este asunto.

La situación de la selva hoy es crítica: coca, narcotráfico, crisis económica, subversión, etc. Las propuestas de desarrollo existentes no han sido adecuadas, en su mayoría. Para aprovechar las potencialidades de la Amazonia, primero se deberían desarrollar programas de investigación y de rescate de conocimientos y tecnologías de las comunidades indígenas a fin de elaborar programas de desarrollo sostenible que tomen en cuenta las necesidades fundamentales de las diferentes comunidades y que aseguren también su futura existencia. Una estrategia de educación sostenible podría brindar herramientas y capacidades para que la población tome decisiones adecuadas sobre su futuro y beneficiarse potencialmente de los beneficios de un desarrollo sostenible.

2.0 DEFINICIÓN DE VARIABLES PROPUESTAS PARA EL DOCUMENTO

2.1 Educación ambiental

La educación ambiental es un proceso de formación continuo e integral que busca que las personas logren el entendimiento y conocimiento de las interrelaciones, funcionamiento y problemas entre el ser humano, su cultura y su medio ambiente; que posean la motivación, actitudes positivas y habilidades para actuar en forma individual y colectiva en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales existentes y en la prevención de los futuros.

Es también una herramienta educativa, que toma en cuenta las etapas de desarrollo de la persona. Utiliza metodologías activas que permiten involucrar a la persona a nivel volitivo, afectivo y cognitivo. La educación ambiental en su afán por conocer y comprender el medio ambiente, requiere del aporte de las diferentes disciplinas para lograr un mejor acercamiento a la realidad, razón por la que es integradora y multidisciplinaria.

2.2 Educación bilingüe intercultural

La educación bilingüe intercultural es en teoría una alternativa para la formación educativa, que se genera a partir de la necesidad de los grupos etnolingüísticos a tener una educación adecuada en su propia lengua. Es intercultural porque pone atención en el desarrollo óptimo de la identidad y autovaloración, que va definiendo la capacidad de la propia cultura para interrelacionarse con otra, reconociendo sus diferencias, adoptando una actitud de apertura, marcando el inicio del diálogo intercultural, que conducirá al entendimiento de los interlocutores.

Es en este proceso de interacción de las culturas cuando ambas se enriquecen con la adopción de nuevos elementos que digeridos al interior del grupo marcarán la evolución de las sociedades involucradas. Muestras claras de ancestrales experiencias interculturales pueden notarse en los elementos comunes de los pueblos indígenas amazónicos traducidos en coincidencias mitológicas, aspectos tecnológicos, conocimientos etnobotánicos, entre otros. No por esto cada cultura indígena pierde su valiosa particularidad cultural.

La evolución de la educación bilingüe intercultural está implícita en el cuestionamiento de los modelos de educación bilingüe, de transición y de mantenimiento. De transición cuando la lengua indígena sirve de vehículo para la introducción del castellano como segunda lengua. De mantenimiento cuando se da el desarrollo paralelo de las dos lenguas durante todo el proceso de la educación formal.

En conclusión podríamos decir que la educación bilingüe intercultural vincula las características de la realidad cultural y lingüística de los individuos con las necesidades de su desarrollo individual y social frente a su interacción con otras culturas.

2.3 Educación familiar

Una de las causas de los problemas tanto familiares como sociales es, indudablemente, el crecimiento reproductivo de la población, particularmente por el factor natalidad. Esta sobre todo se manifiesta en problemas como embarazos no deseados con su consiguiente secuela de abortos, que además de eliminar la vida recién formada, ponen en riesgo la vida de la madre y con ello la propia estabilidad de la familia; en un número de hijos tan grande que, habida cuenta de los ingresos familiares, no es posible satisfacer sus necesidades más apremiantes, lo cual se traduce en muchas formas de violencia en el seno de la familia, que acaban finalmente con la estabilidad de la misma. Esta reflexión está estrechamente vinculada al concepto de pater-maternidad responsable.

Pero lo que hay que tener en cuenta no es solamente, el hecho del tamaño de la familia y su relación con su capacidad económica; importa también hacerse consciente de lo que significa, en términos de posibilidades y oportunidad de desarrollo y sobrevivencia de los miembros de otras familias en el seno de la sociedad, el tamaño de nuestra propia familia.

2.4 Seguridad alimentaria

Por seguridad alimentaria se entiende garantizar las funciones vitales a través de la ingestión de sustancias con capacidad nutritiva (alimentos), para que cada persona pueda elaborar su propia materia orgánica y producir la energía necesaria a fin de desarrollar su actividad vital indispensable y su interacción con el medio ambiente. En otras palabras, está referida al monto de calorías que cada persona debe ingerir al día, de acuerdo a su edad, para lograr el desarrollo de todas sus potencialidades como persona de tal manera que le permita ser útil a sí mismo y a la sociedad.

Por lo tanto la seguridad alimentaria involucra también el acceso físico y económico a los alimentos, así como la disponibilidad de los mismos por parte de las personas de manera permanente.

El principal problema que se enfrenta por la falta de una adecuada nutrición es la desnutrición, con todas las secuelas tanto físicas, como mentales y psicológicas que esto trae, además de ser una de las mayores causas directas e indirectas de la mortandad infantil.

2.5 Educación integral

Una educación integral es aquella que pone relevancia en el desarrollo del sujeto de la educación en toda su potencialidad, es decir, atender los aspectos fundamentales de la evolución de la persona humana identificados en los aspectos que lo conforman: biosicológico, biosicosocial y socioeconómico y político. Esto significa que una educación integral involucra que los estudiantes desarrollen competencias para la vida; competencias en término de aptitudes, de destrezas, de habilidades y de conocimientos útiles para el mejoramiento de la realidad personal y social.

Para esto se requiere de una estructura flexible del sistema educativo, adecuada a las características individuales, necesidades y potencialidades diferentes de las personas. Un sistema con respuestas ágiles, variadas y rápidas a las exigencias. Requiere también redefinir los conceptos de enseñanza y de aprendizaje como procesos interactivos, orientados al mejoramiento de la calidad de la relación entre las personas y el ambiente en la práctica cotidiana.

2.6 Género

Los tiempos modernos nos traen a la reflexión las relaciones de género definidas en los roles masculino y femenino en el contexto de las relaciones sociales productivas. La falta de equidad existente entre las relaciones de género es un aspecto evidente, es más, estas diferencias ocasionan un desfase que se traduce en el desfavorecimiento del rol femenino frente al conocido complejo de machismo que caracteriza de manera particular a la sociedad occidental.

Considerando como punto de partida que la división del trabajo por género es una relación dinámica. La planificación para el género reconoce que en la mayoría de las sociedades, las mujeres y los varones de sectores de bajos ingresos se hallan realizando actividades de tipo reproductivo, productivo y de gestión política. Las características y extensión de su participación en cada una de éstas varía de acuerdo a la división del trabajo por género en cada sociedad específica (RAP/WWF, 1989). En este sentido el enfoque de género se refiere a potenciar el rol femenino en una sociedad en particular, luego de un análisis de las actividades mencionadas.

3.0 SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN EL PERÚ

3.1 Principios y legislación vigente fundamental para el sistema educativo peruano

Los principios fundamentales del sistema educativo están orientados a formar al ciudadano para la vida en democracia, capacitarlo como agente dinámico de desarrollo y generar en él actitudes críticas y capacidades creativas que le permitan asumir con responsabilidad el rol que le ha tocado vivir.
En concordancia con la Constitución Política del Perú la Declaración de los Derechos Humanos y la de los Derechos del Niño, la educación peruana postula los siguientes principios:

- La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana.
- La educación se imparte en todos sus niveles con sujeción a los principios constitucionales, afirma la plena vigencia de las libertades de conciencia de credo, de información, opinión y expresión del pensamiento de creación, de acceso a la cultura y difusión de ella en todas sus formas, expresiones y manifestaciones.
- La educación inicial, primaria y secundaria en todas sus modalidades tiene carácter de obligatoriedad. En las instituciones del Estado, la educación es gratuita, con una característica especial para las universidades públicas. En ellas el Estado garantiza el derecho a educarse gratuitamente a los alumnos con rendimiento satisfactorio y que carezcan de los recursos económicos necesarios para cubrir los costos de su educación.
- El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza. Los padres de familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo.
- La educación tiene carácter dinámico y es un proceso concomitante con los cambios sociales y con los progresos científicos y tecnológicos.
- La educación impulsa el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad.
- La educación se beneficia de la investigación por ser fuente generadora de ciencia y tecnología base del desarrollo económico y social.

En suma, siendo la educación un proceso socio cultural dirigido a la formación integral de la persona y a la transformación democrática de la sociedad, su propósito fundamental es formar personalidades democráticas que se caractericen por ser reflexivos, solidarios, críticos, justos y agentes activos, a fin de lograr una identidad peruana y la defensa de la soberanía nacional impulsando una integración latinoamericana.

- Relación de documentos fundamentales en vigencia para el sistema educativo peruano

Para lograr el desarrollo del sistema educativo nacional, la administración educativa se convierte en un elemento dinamizador de cambio e innovación de la educación, aspectos que se sustentan en un conjunto de decretos y/o leyes conducentes a lograr los objetivos trazados por la política del sector educación. En el aspecto administrativo legal señalamos algunos documentos fundamentales vigentes:

- Constitución Política del Perú, aprobada por el Congreso Constituyente Democrático ratificada por referéndum y promulgada el 30 de Diciembre de 1993.
- Ley General de Educación: Ley No. 23384 es el documento normativo rector del sistema educativo peruano. Esta Ley se aprobó el 18 de Mayo de 1982, durante la presidencia del Arquitecto Fernando Belaunde Terry, siendo el Ministro de Educación el Ing. Jose Benavides Muñoz.
- Ley del Profesorado: D.L. No. 24029.
- Esta Ley norma el régimen del profesorado como carrera pública y como ejercicio particular, de acuerdo con el art. 15 de la Constitución Política del Perú. En el primer caso incluye a los respectivos profesores cesantes y jubilados. Asimismo, regula la situación de los no profesionales de la educación que ejercen funciones docentes. Posteriormente ha sido modificada por la Ley No. 25215 del 19 mayo de 1990 y reglamentada por Decreto Supremo No. 019-90-ED.
- Decreto Ley No. 25762 Ley Orgánica del Ministerio de Educación.
- La referida Ley determina el ámbito y conformación del sector de educación, la finalidad, atribuciones y estructura básica del Ministerio de Educación y la finalidad de los organismos públicos descentralizados correspondientes. Dicha Ley ha sido desarrollada por el D.S. No. 04-93-ED, Reglamento de Organización y Fundaciones del Ministerio de Educación, en el cual se establece en forma completa la estructura orgánica del Ministerio de Educación, determinando las funciones de sus diferentes dependencias.
- Reglamento de Organización y de las Universidades de Servicios Educativos D.S. No. 1286-ED Resolución Ministerial No. 248-87-ED.
- Según el D.S. No. 12-86-ED se crearon las Unidades de Servicios Educativos como órganos desconcentrados del Ministerio de Educación en sustitución de las Direcciones Zonales de Educación y Superviciones Educativas. La oficialización de las USEs responde al programa de desburocratización del sector educación.
- Reglamento de Educación Inicial D.S. No. 0183-ED.
- El reglamento norma los aspectos pedagógicos y administrativos de conformidad con lo dispuesto en la Ley General de Educación No. 23384, y está orientado a crear las condiciones adecuadas para el desarrollo de las potencialidades de los niños menores de 06 años y orienta a la familia y la comunidad para el logro de dicho fin.
- Reglamento de Educación Especial D.S. No. 02-83-ED.
- El reglamento norma lo relativo a la modalidad de Educación Especial en sus aspectos pedagógicos y administrativos de conformidad con la Ley de Educación No. 23384; sus objetivos están orientados a la atención e integración del educando que se encuentra en situación de excepcionalidad, para lo cual aplica técnicas y metodologías especiales en sus niveles Inicial y Primaria y en La Modalidad de Educación Ocupacional.
- Reglamentos de Educación Primaria D.S. No. 03-83-ED.
- Norma lo relativo al nivel de Educación Primaria en sus aspectos pedagógicos y administrativos. Comprende dos modalidades: la de menores y la de adultos, y se ofrece en forma escolarizada y no escolarizada.
- Reglamento de Educación Secundaria D.S. No. 04-83-ED.
- Reglamenta el nivel de Educación Secundaria en sus aspectos pedagógicos y administrativos de conformidad con la Ley General de Educación No. 23384. Es el tercer nivel del sistema educativo, y comprende dos modalidades: la de Menores y Adultos. Se atiende su forma escolarizada a través de colegios y en forma no escolarizada a través de Programas Educativos.

3.2 Estructura general del sistema educativo peruano

La organización educativa está constituida por niveles y modalidades integrados y articulados, que se desarrollan de manera flexible y acorde con los principios, fines y objetivos de la educación. Tiene como fundamento el desarrollo biosicosocial de los educandos y según las características de cada realidad.

La estructura comprende la educación formal que se imparte en forma escolarizada en sus diferentes niveles y modalidades, y la educación informal que está constituida por el autoaprendizaje y por la acción de los diversos agentes educativos (familia, comunidad, centro de trabajo, agrupaciones políticas, religiosas y culturales) y por medio de la comunicación social.

Niveles educativos y modalidades:

Los niveles del Sistema Educativo son graduales, conforme lo es el proceso educativo, con objetivos propios y en función de los diferentes estados de desarrollo de los educandos. Los niveles son cuatro:

1. Educación Inicial
2. Educación Primaria
3. Educación Secundaria
4. Educación Superior

Los niveles de educación primaria y educación secundaria, en aplicación y ejecución, adoptan cinco modalidades, de acuerdo a las características del educando y las condiciones socioeconómicas y culturales del país. Tales modalidades son las siguientes:

- De Menores
- De Adultos
- Especial
- Ocupacional
- A distancia

Educación inicial

La educación Inicial está destinada a los menores de 06 años; debe orientar a los padres de familia y comunidad para lograr el desarrollo de las capacidades y vocación del niño.

Educación primaria

La Educación Primaria es el segundo nivel del sistema educativo: comprende dos modalidades, la de menores y la de adultos. Se ofrece en forma escolarizada y no escolarizada.

Educación secundaria

Es el tercer nivel del sistema educativo, que comprende dos modalidades: la de menores y la de adultos. El servicio que se brinda es escolarizado a través de colegios y en forma no escolarizada a través de programas educativos.

Educación Superior

La educación superior se imparte en las escuelas e instituciones superiores, centros superiores de postgrado y universidades. Comprende la educación profesional y el cultivo de las más altas manifestaciones del arte, la ciencia, la técnica y en general la cultura.

3.3 Características del sistema educativo peruano

Objetivos generales

La concepción actual de la educación propugnada por la Ley General de Educación No.23384, se inspira en los principios de la democracia social, garantizando a toda persona el derecho en el país a lograr una educación que contribuya a su desarrollo integral.

La Constitución Política en su art. No.13 señala «La Educación tiene como fin el desarrollo integral de la persona humana. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza».

Los objetivos de la Educación Peruana están orientados a:

- La formación integral del educando, de tal manera que le permita el conocimiento de sus deberes y derechos, que lo capacite para su actuación en la sociedad.
- Procurar como tarea primordial la superación del analfabetismo.
- Impulsar una mayor integración cultural latinoamericana.

3.4 El Curículo de la educación básica primaria en el Perú

El Programa de Articulación de la Educación Inicial y Primaria inició su implementación en 1995. En la actualidad, se está aplicando a nivel nacional para Inicial de 5 años, 1° grado y 2° grado de primaria. Con el programa de articulación y el modelo

constructivista que el Ministerio de Educación está liderando, se busca que los niños y jóvenes aprendan a ser y aprendan a aprender, desarrollar habilidades y aptitudes que les permitan conservar el medio ambiente, su vida y salud personal, su vida familiar, su vida en comunidad y el desarrollo de una actividad productiva. El currículo debe incluir un componente técnico ocupacional y tomar en cuenta una sólida base científica humanística. Otorga al alumno y al profesor mayor libertad para organizar las actividades o proyectos dentro del aula y para que el niño aprenda, construya sus conocimientos basándose en su propia experiencia y a su ritmo interno.

El programa de articulación plantea tres ejes curriculares para orientar los contenidos y objetivos a fin de orientar la acción educativa que debe favorecer una formación integral y satisfacer las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. Los ejes orientan la formulación del perfil de los egresados de Primaria, el diseño, selección y organización de los objetivos y contenidos para hallarse presentes en los procesos de planificación y desarrollo de las actividades pedagógicas.

Ejes del Currículo. Los ejes del currículo de educación primaria son:

- Identidad personal y cultural: las difíciles condiciones de vida tales como la pobreza, la discriminación, la violencia, las desigualdades sociales, la carencia afectiva son factores que interfieren con la confianza personal y la adecuada formación de la identidad. Además, en nuestro país, diferentes grupos y culturas son vistos como inferiores, situación que establece desventajas para ciertos grupos. Pretende fortalecer la formación de la identidad nacional y cultural.

- Conciencia democrática y ciudadana: este eje responde a la situación actual de nuestro país, que busca que cada persona sea positiva en el medio social. La participación en la sociedad exige actitudes y comportamientos democráticos, de respeto por los demás y por el ambiente en que vive. Promueve los valores de justicia, solidaridad, cooperación, cumplimiento de los compromisos, respeto a la opinión de los demás y reconocimiento de los derechos y deberes de las personas.

- Cultura creadora y productiva: pretende relacionar el desarrollo de las aptitudes intelectuales con el conocimiento adquirido sobre las diferentes disciplinas, con la creación y la capacidad de plantear soluciones a los diversos problemas de nuestra sociedad, orientado al trabajo productivo. Pretende que el alumno conciba al trabajo como un deber y un derecho y como una forma de realización personal que a su vez contribuya con mejorar la calidad de vida y con el desarrollo del país.

Contenidos transversales

Los contenidos transversales surgen de la problemática que afecta a la sociedad nacional y que demandan que la educación los atienda para que los niños y jóvenes puedan comprenderlos y afrontar situaciones problema o prevenirlas. Por lo tanto, favorecen una educación más integral para los alumnos y enfatiza el desarrollo de actitudes y valores, así como las capacidades motrices, de relación interpersonal y de inserción activa en la sociedad. Para lograr esto deben estar en todas las actividades escolares y en la relación del alumno consigo mismo, con sus compañeros y adultos así como en la interrelación con el medio social y natural. Los contenidos transversales para el nivel de educación primaria son:

Educación en población: Constituye una respuesta a los problemas relacionados con la dinámica poblacional, el desarrollo sostenible y la vida familiar y sexual. Tiene dos componentes principales que son:

- Población y medio ambiente, que tiene como objetivo:

  * "Promover el conocimiento y valoración de los recursos naturales del país y la utilización que el ser humano hace de ellos, así como la identificación de las principales acciones humanas que deterioran y degradan el medio ambiente".

- Familia y sexualidad, que tiene los siguientes objetivos:

  * "Promover el conocimiento y comprensión del rol de la familia en el desarrollo integral de los niños y niñas".

* "Ofrecer una educación sexual orientada al conocimiento y valoración de su cuerpo como una unidad bio-icosocial".

Pluriculturalidad peruana: Está orientada a lograr el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica, cultural y lingüística de la sociedad frente a las actitudes negativas de racismo, discriminación y prejuicios que se observan en la vida cotidiana. La interculturalidad está considerada como un principio rector del sistema educativo que permite construir relaciones más equilibradas, basadas en el respeto y el diálogo. Los objetivos fundamentales son:

- "Promover en los educandos el reconocimiento y valoración positiva de la diversidad étnica, cultural y lingüística de nuestro país, con el fin de contrarrestar actitudes racistas y discriminadoras que se da en la vida cotidiana".
- "Contribuir al desarrollo de la autoestima e identidad cultural".

Derechos humanos: Busca desarrollar valores, actitudes y habilidades que permitan a los alumnos desenvolverse como ciudadanos con derechos y responsabilidades en la sociedad, tales como actitudes de respeto, solidaridad, justicia, honradez y otros valores. Unido a esto, el desarrollar capacidades tales como ejercer su autonomía personal y su libertad. Los objetivos son:

- "Promover una educación centrada en la persona y en el reconocimiento y respeto de su dignidad, así como en el respeto y valoración a la vida en todas sus formas".
- "Contribuir a la construcción de relaciones de respeto, equidad, justicia, reciprocidad, solidaridad, tolerancia y aceptación, en la convivencia cotidiana".

Seguridad ciudadana y defensa nacional: Este concepto se refiere a crear las condiciones que permitan el desarrollo armónico de la vida cotidiana de la población, así como a tomar en cuenta la identidad nacional, nuestra historia y el patrimonio cultural y territorial. El objetivo es:

- "Formar en los alumnos y alumnas actitudes de respeto a las diversas normas de seguridad frente a los riesgos y peligros que se dan tanto en la vida cotidiana, así como frente a las amenazas de fenómenos naturales o de conflictos sociales externos e internos".

Proyectos productivos: A través de este contenido se pretende desarrollar actitudes positivas hacia el trabajo y desarrollar habilidades instrumentales de uso cotidiano. Estos proyectos permiten que el proceso educativo sea más activo, que el alumno aplique los conocimientos adquiridos, sus habilidades y destrezas. Es una forma de comprobar las estrategias cognitivas que el alumno ha logrado en el proceso educativo. Los objetivos son los siguientes:

- "Promover la utilización sistemática de las habilidades y conocimientos aprendidos en la escuela, la realización de proyectos productivos".
- "Promover la participación de los niños y las niñas en la planificación, organización y conducción de proyectos productivos".
- "Promover el conocimiento de los principios fundamentales de la tecnología básica existente en el entorno local y de las más conocidas en el momento actual".

Las características generales de la educación en la selva peruana, según datos oficiales, no son particularmente diferentes a las del resto del país. Por el contrario, en algunos casos presenta índices similares a los nacionales e incluso mejores a los de las demás regiones (excluyendo a Lima y el Callao).

Áreas del currículo

Las áreas corresponden a lo que tradicionalmente fueron llamadas "asignaturas", cierto es que estas áreas tienen un enfoque integral, del que carecen las asignaturas. En general las áreas del currículo de articulación apuntan a desarrollar el saber hacer involucrando el ejercicio de habilidades y destrezas que tienen que ver con el desarrollo de la personalidad del sujeto de la educación. Estas áreas son:

- Personal social
- Comunicación integral
- Lógico matemática
- Ciencia y ambiente
- Formación religiosa

Para el presente año se está aplicando la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores para el segundo ciclo, que comprende el

3er. y 4to. grados de educación primaria, que considera también cinco áreas de desarrollo curricular. A continuación haremos una breve descripción de cada una de las áreas curriculares.

Área de desarrollo personal social: La finalidad es lograr el desarrollo integral del niño, partiendo del desarrollo de su autoestima y del fortalecimiento de su identidad personal y social para que el niño y la niña pueda desenvolverse en forma activa y positiva en su comunidad. Para lograr esto, promoverá el armónico desarrollo afectivo, social, psicomotor, intelectual y volitivo en interrelación con el medio natural y social.

Área de comunicación integral: Esta área busca que el niño o niña logre un manejo adecuado del lenguaje, que le permita desenvolverse con facilidad en la sociedad, sea cualquiera el rol que decida desempeñar. Su capacidad de comunicación debe permitirle precisión y pertinencia en el lenguaje, así como la capacidad de procesar y sistematizar la información que recibe. El programa curricular de comunicación integral incluye los diferentes tipos de comunicación, tales como la comunicación oral, la comunicación escrita, la lectura de imágenes y la expresión artística.

Área lógico-matemática: Esta área también tiene como base teórica las concepciones constructivistas del aprendizaje, en las que el niño y la niña construyen sus propios conceptos con base en la conexión que se establece entre los conocimientos nuevos y los de su experiencia, tomando en cuenta la interrelación con su medio social y natural. La actividad lógico matemática apoya la estructuración de un pensamiento crítico y creador, a la capacidad de análisis, síntesis y a la búsqueda de soluciones. Además, la matemática es un instrumento necesario para manejar la tecnología a fin de analizar y producir información en diferentes campos del saber y para resolver problemas que se presentan en la realidad.

Ciencia y ambiente: Se considera al ser humano como parte integral de la naturaleza, razón por la que se pretende que el niño y la niña comprendan y conozcan que su comportamiento y sus decisiones tienen un efecto en el ambiente. Que depende de la forma en que haga uso de los recursos naturales que podrá cuidarlos y conservarlos para garantizar la continuidad de su aprovechamiento. La degradación y deterioro del medio ambiente depende del ser humano. El estudio de las ciencias naturales y el conocimiento y aplicación de nuevas tecnologías, así como el rescate de tecnologías tradicionales son útiles para mejorar la calidad de vida, solucionar posibles problemas en el manejo de los recursos y mantener el equilibrio hombre-naturaleza.

Área de formación religiosa: La formación religiosa se basa en el sentido de la trascendencia que debe despertar en el niño, principalmente a partir de su vivencia y de su propia afectividad, para ir ampliando su conciencia de familia humana y desarrollando su compromiso con el mundo que va descubriendo. Trata de cultivar la relación afectiva de respeto consigo mismo, con su familia, con su país, con la naturaleza y con Dios, desarrollando su dignidad y actitud confiada y positiva hacia la vida. En la situación de aprendizaje se debe buscar la relación con la realidad a fin de que la experiencia religiosa esté en contacto con su entorno y tome en cuenta las capacidades del niño y la niña.

Currículo por competencias

Las competencias son "macrohabilidades"que integran tres tipos de saberes o aprendizajes: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser). Se desarrollan a través de un constante ejercicio indicidual y colectivo (L.Pinto, 1996).

Las competencias mínimas que se deben lograr con relación a cada una de las cinco áreas del currículo son las mínimas que el alumno debe desarrollar para ser capaz de aprender a aprender. A su vez, estas competencias se plantean con la visión que permitan al niño o joven desempeñarse en la sociedad aun si decide no continuar con la educación del nivel secundario.

3.5 Propuestas pedagógicas innovadoras en el Perú

En el año 1993, la Pontificia Universidad Católica realizó una investigación sobre las innovaciones educativas realizadas en el país y se registraron 60 experiencias educativas como innovadoras frente a los programas oficiales. Los autores de estas innovaciones son conscientes de que sus propuestas pedagógicas son una respuesta frente a la diversidad

del país y a la necesidad de una educación más integral. Estas propuestas innovadoras incluyen aspectos tales como:

- estimular la cooperación entre los miembros de la comunidad,
- fomentar el aprovechamiento de los recursos,
- proporcionar conocimientos técnico-científicos,
- capacitación para el trabajo,
- participación social,
- inclusión de aspectos de salud y nutrición.

De 60 experiencias innovadoras, la educación primaria tiene 39 en desarrollo, y de acuerdo a las evaluaciones realizadas, son las de mayor calidad educativa, porque son proyectos de naturaleza integral y que van atendiendo de manera muy rápida a las necesidades que van surgiendo en la sociedad.

Nueve de las experiencias innovadoras son de ciencias sociales y ciencias naturales, constituyéndose la ecología en una de las líneas educativas de mayor preferencia en las experiencias innovadoras, siendo superada por la lecto escritura.

3.6 Realidad del sistema educativo

La educación debe partir del respeto al niño, de las diferencias entre los niños y que sus condiciones y circunstancias no son iguales. Este es un principio de la justicia social, que reconoce y acepta las diferencias individuales y sociales, para orientarse a que cada uno reciba lo que necesita, según sus particularidades.

En nuestro país, el ingreso al 1er. grado de educación primaria acentúa las desigualdades existentes entre los niños peruanos dadas las diferencias de sus condiciones de vida (alimentación, acceso a atención médica, estimulación temprana, detección de problemas de aprendizaje y problemas derivados de la carencia afectiva). Razón por la que en el Perú, si se piensa en la igualdad de oportunidades educativas, se necesita tratar de compensar esta situación con la atención en la educación preescolar y cuanto más temprana mejor, y si se incluye una atención integral (alimentación, salud, seguridad emocional, etc.), será de mayor beneficio para lograr una compensación de las desigualdades iniciales.

La falta de adecuación del sistema educativo a las necesidades de la sociedad se ven reflejadas en la siguiente estadística, que muestra como se pierde la propia inversión del estado en la educación: de cada 1 000 alumnos que ingresan al 1° grado de educación primaria sólo la concluyen 190 sin haber repetido ningún grado, y sólo 50 termina la secundaria sin repetir, y de ellos sólo 5 ingresan a la universidad y sólo uno concluye con título (Trahtemberg, 1996).

La educación inicial se empieza a los 3 años de edad, pero no es obligatoria hasta los cinco, es decir, el Ministerio de Educación tan sólo da certificado y reconoce la educación inicial a los 5 años. La educación primaria en promedio se inicia a los 6 años en el primer grado y debe concluir a los 11 años en sexto grado. Las edades son variables en nuestro sistema educativo, tanto para el ingreso como para su término.

En el año 1993, el total de la población escolar era de 7 471 048 niños y jóvenes, encontrándose que el 54,3% eran alumnos de primaria. Más de cuatro millones y medio de niños y jóvenes están en edad escolar entre los cinco y los doce años de edad en la actualidad. El 84% de los alumnos estudian en centros educativos y programas de gestión estatales.

La población escolar en el nivel inicial es de 590 053 alumnos, de los cuales 295 199 son varones (50%) y 294 854 son mujeres. En el nivel de educación primaria se encuentra que 3, 913 601 alumnos estaban matriculados en 1993, de los cuales 2 012 307 eran varones (51,4%) y 1 901 294 (48,6%) eran mujeres, no existiendo una diferencia significativa entre el porcentaje de asistencia a la escuela por sexo. (Censo Escolar 1993, Ministerio de Educación). Es importante señalar que aproximadamente 350 000 alumnos abandonan los estudios por año y cerca del 40% de niños repiten el 1° ó 2° grados de educación primaria, que los hace sentir una experiencia de fracaso. (Revista “Cómo estamos”, N° 2: 1, 1993).

Según el Censo Escolar de 1993, los profesores, a nivel nacional, sumaban 322 452 para ese mismo año. El 76% de los profesores trabajaba en centros educativos y programas de gestión estatal. Del total de éstos, el 74% laboraba en centros educativos y programas del área urbana, lo que quiere decir que tan sólo un 26% de docentes trabaja en el área rural.

En el año 1995 se contaba con 27 378 profesores de educación inicial, a nivel nacional , y con 148 795 profesores de educación primaria. Esto quiere decir

que cada profesor de nivel primario tiene a su cargo aproximadamente 26 alumnos por aula, aunque conocemos que la realidad es diferente, pues en Lima y en otras grandes ciudades se encuentran aulas hasta de 45-50 alumnos, mientras que en algunas zonas de la Amazonia como en la comunidad de Queros (Paucartambo), se encuentran 12 alumnos en un centro educativo unidocente.

Un alto porcentaje (98,1%) de los docentes del nivel de inicial son mujeres y a su vez, el 57,7% de los docentes de primaria son mujeres también. Esto podría deberse a que la educación de los niños de Inicial principalmente y de Primaria es considerada como una extensión de la actividad maternal y en otros casos, que no requiere de tanta preparación y profundización de conocimientos como las especialidades en el nivel Secundario (ver el Cuadro VIII: Docentes en el sistema educativo nacional y según educación inicial y educación primaria, 1995, y el Cuadro IX: Perú: personal docente censado en centros y programas educativos por sexo, 1993).

La condición del magisterio nacional es muy variada, pues hay docentes que han sido formados en Facultades de Educación de diversas universidades del país, en donde la formación profesional dura cinco años y en donde los planes curriculares son más completos y el seguimiento al alumno es más constante. A partir del año 1980, dada la necesidad de profesores a nivel nacional, se dieron facilidades para crear Institutos Pedagógicos. A su vez, en los últimos años, se dio la facilidad para que aquellos que ejercen como profesores, que no cuentan con título de docentes, puedan obtenerlo, si siguen un curso de profesionalización que dura dos años, y que se llevaba a cabo durante parte de las vacaciones de verano.

En 1993, el 52,45% de los docentes a nivel nacional tenían título (otorgado por universidades y por institutos pedagógicos) y el 47,65% de docentes no contaban con título profesional. Cabe señalar que, a nivel nacional, el 54,7 de profesoras cuentan con título profesional. En el nivel de Inicial, tan sólo el 49% de las mujeres tienen título y el 53,9% de los hombres cuentan con título profesional. En cuanto al nivel de Educación Primaria, el 55,7% de profesoras cuentan con el título pedagógico y el 46,8 de los profesores tienen título. En general podemos observar que el porcentaje de profesores con título profesional, en ambos niveles, es similar al porcentaje a nivel nacional y que si bien es ligeramente superior al 50%, es muy bajo para que nuestro país tenga un buen nivel educativo y logre cumplir con los objetivos señalados en las leyes del sector educación y de manera prioritaria con la formación integral de los alumnos (ver el Cuadro X: Perú: Porcentaje de personal docente censado en centros educativos por área y tenencia del título pedagógico, y el Cuadro XI: Perú: Porcentaje de personal docente censado en centros educativos por sexo y tenencia del título pedagógico, 1993).

En la Amazonia encontramos que un gran porcentaje de docentes carece del título pedagógico. Así podemos observar en el cuadro por departamentos, que si bien el 47,5% de docentes a nivel nacional no cuentan con el título profesional, en departamentos como Amazonas, Loreto, Madre de Dios, San Martín y Ucayali, el rango de profesores sin título fluctúa entre el 50,8% y el 69,9%, siendo esto importante para comprender el nivel de educación de los niños de la Amazonia y las dificultades que pueden encontrar para aprender a leer y escribir por falta de metodologías apropiadas (ver Cuadro XII: Perú: Porcentaje de personal docente censado en centros y programas educativos con título y sin título pedagógico según departamento, 1993).

El nivel de capacitación del profesorado en nuestro país deja mucho que desear, y aunque el Ministerio de Educación está realizando esfuerzos para mejorar esta situación, la capacitación actual debe extenderse a un mayor público y mejorar en términos generales.

En cuanto a las características de los centros educativos del Perú, en el Censo de Educación, realizado en 1993, se registraron 51 692 centros educativos, el 81,3% corresponden a centros educativos del nivel de Inicial y Primaria. Entre estos, el nivel de educación primaria cuenta con 29 615 centros educativos, que equivale a 58,4% del total nacional, seguido del 22,9% que corresponde al nivel Inicial con 11 838 centros educativos.

En general, podemos observar que estos dos niveles cuentan con la mayor parte de la infraestructura del sistema educativo nacional y atienden a la mayoría de la población escolar. En parte se podría deber a que a la que la mayoría de niños tienen acceso a la educación inicial y primaria pero no así a la educación de nivel secundario (14,1% de centros educativos a nivel nacional).

Los centros educativos tienen otras características, de acuerdo al número de personal docente con que cuentan y de acuerdo a los grados que tienen a su cargo. Por ejemplo, los centros educativos unidocentes se refieren a aquellos que cuentan con un solo profesor que se hace cargo de diferentes grados de enseñanza, es decir, que tiene a su cargo a niños de diferentes edades y grados y por lo tanto sigue diferentes programas. Este tipo de centro educativo se da principalmente en el nivel Inicial, siendo que 52,9% de los centros educativos de Inicial tienen esta característica en nuestro país, es decir, por lo general se cuenta con una sola profesora que tiene a su cargo a los niños de 3 años, 4 años y cinco años.

El 28,4% de los centros educativos del nivel Primario son centros unidocentes. Es sabido que por lo general en las áreas rurales y apartadas de los grandes centros poblados, los centros educativos primarios tan sólo cuentan con un profesor para los diversos grados de educación primaria, con todas las dificultades que esto conlleva, tanto para los mismos alumnos como para el profesor. Muchos de los centros educativos que tienen otras lenguas de enseñanza que no es la castellana se encuentran en esta categoría también. Algunas de las razones son por la escasez de profesores que enseñen en su propia lengua de origen y por la lejanía de los centros educativos con relación a los centros poblados.

Los centros educativos polidocentes multigrado son aquellos que cuentan con dos o más profesores y un número mayor de secciones que de profesores. En estos centros educativos un mismo profesor enseña a dos o más grados. Los centros educativos polidocentes multigrado ascienden a 17 035 a nivel nacional (33%). El 45,4% de los centros educativos de primaria de menores son polidocentes multigrado.

Los centros educativos polidocentes completo son aquellos en los que hay cinco o más profesores que corresponden a igual número de secciones y por lo general hay más profesores que secciones. Estos son los casos de los centros educativos secundarios, en los que los profesores dictan asignaturas por especialidades o por líneas de acción. Pero cada grado tiene un profesor como tutor para coordinar actividades. Es sabido que la mayoría de centros educativos secundarios tienen esta característica (ver el Cuadro XIII: Centros educativos por características). En la Amazonia la mayoría de centros educativos son unidocentes y polidocentes multigrados, encontrándose que, en general, hay un mayor número de centros educativos unidocentes. Si agrupamos ambos tipos de centros educativos, estos fluctúan entre un 72,0% y un 80,0% por departamento en la Amazonia. El porcentaje de centros educativos polidocentes completos es mucho menor. Con relación al tipo de centros educativos por características, el porcentaje de centros educativos unidocentes con relación al total nacional es mayor en el caso de los departamentos de la Amazonia. Como ya se ha mencionado con anterioridad, esto puede deberse a que son pocos los profesores que quieren enseñar en lugares alejados de los grandes centros poblados y pocos los profesores que enseñan en lenguas amazónicas (ver Cuadro XIV: Perú: Centros educativos censados por características según departamentos, 1993).

Si bien el gobierno se ha dedicado a mejorar la infraestructura construyendo centros educativos, aún la condición de muchos centros no es la adecuada para facilitar las actividades pedagógicas. Se debe realizar un estudio para determinar los lugares apropiados en dónde se deben construir estos centros, antes de construirlos, para que estos gastos respondan a las necesidades de la población.

Con relación a los centros educativos que enseñan en lenguas amazónicas, podemos observar que son muy pocos respecto al total de centros educativos del país y a los que se enseña quechua y aymara. A su vez, los centros educativos de nivel primario son la mayoría, seguidos de los centros educativos de inicial. Las comunidades que hablan aguaruna y asháninka tienen mayor número de centros educativos (216 y 145 respectivamente) (ver Cuadro XV: Perú: Centros educativos por lengua de enseñanza según área, niveles y modalidades, 1993).

4.0 REALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA AMAZONIA PERUANA

El estado es el responsable y encargado de la educación en el país, a través del Ministerio de Educación, que da las normas y regulaciones para todo el sistema educativo nacional. Gran parte de la problemática del sistema educativo en el Perú se debe a que se trabaja sobre el ideal de un alumno modelo para todo el país. No se están tomando en cuenta las características pluriculturales y socioeconómicas tan evidentes en la realidad nacional, razones por las que la repitencia escolar y la deserción son muy altas.

La enseñanza se centra en programas elaborados para el alumno promedio, textos con contenidos que le son irrelevantes, inaplicables en su vida diaria. La autoridad del maestro y las metodologías que utiliza son autoritarias, memorísticas, mecanicistas, impidiendo que el niño sea creativo, genere iniciativas, busque información y solucione problemas, sea crítico.

En los últimos años se vienen dando cambios en el Ministerio de Educación. Cierto es, por otra parte, que se van efectuando en forma lenta, pero es indudable que se están sentando las bases para una reforma dentro del sistema educativo, que incluye nuevas propuestas curriculares (El Programa Curricular de Articulación, concebido bajo el enfoque constructivista, que toma los aportes de la sicología a la disciplina educativa) y, lo que es importante, la capacitación de los profesores en el marco del Plan de Capacitación Docente - PLANCAD. Se evidencia que los acuerdos internacionales acerca de la educación en América Latina y el Caribe están siendo consideradas.

Las acciones que el Ministerio de Educación viene realizando en beneficio de la educación en el ámbito son:

- Se está avanzando hacia la descentralización del poder y la toma de decisiones.
- Se está dando mayor autonomía a las regiones, en las Areas de Desarrollo Educativo - ADEs y en las Unidades de Servicios Educativos -USEs y en los propios Centros Educativos.
- Se está reformando el currículo y los niveles educativos, para que sean articulados; más eficaces, flexibles y diversificados.
- Se está reconociendo la necesidad de la educación bilingüe intercultural al crear la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural en el Ministerio de Educación.

A pesar de estos avances en favor de elevar la calidad del sistema educativo, aún hay gran resistencia para

reorientar las prioridades de la política educativa hacia la educación inicial y primaria, a aceptar el pluralismo cultural, a reconocer la eficacia de la Educación Bilingüe Intercultural que respeta la identidad y la lengua de cada comunidad, a aceptar la autonomía y autogestión de cada centro educativo, que se ve reflejada en la posibilidad de adecuar el currículo a su propia realidad y a reconocer el valor de las iniciativas innovadoras del sector privado de la educación.

Entonces el panorama de la educación peruana es un tema complejo, la deserción escolar, repitencia, desnutrición, embarazos precoces, drogadicción y alcoholismo y otros nos traen a la reflexión que la educación no está siendo un instrumento efectivo para formar una persona útil para nuestras sociedades, tan diversas en la realidad peruana.

Pero, ¿Qué sucede en la Amazonia? La visión no es muy diferente al de la problemática nacional en lo referido al ámbito urbano. Es en la zona rural en donde la educación va tomando sus propias peculiaridades, probablemente el problema más álgido y tangible que encontremos al interior de la escuela es la lentitud con la que los niños aprenden a leer y a escribir. La educación bilingüe intercultural representa una necesidad y un derecho para los pueblos indígenas; el hecho de que la UNEBI se encuentre funcionando (la participación de las propias organizaciones indígenas ha sido muy importante), significa en estos momentos una solución para una parte de la Amazonia rural. En general, en el Perú, la desatención a las zonas rurales es un grave problema.

Las variables consideradas en este documento no están siendo desarrolladas en toda su amplitud en la educación peruana. Pero encontramos dos tipos de programas que vienen desarrollándose en la Amazonia, en el ámbito de la educación básica, como iniciativas de organizaciones no gubernamentales, estos son de educación bilingüe intercultural y de educación ambiental, como puede observarse en "Experiencias educativas en la Amazonia peruana". Resulta significativo que se estén atendiendo a problemas urgentes en la región: la necesidad de los pueblos indígenas a recibir una educación adecuada y la necesidad de ofrecer alternativas de solución a la alarmante problemática ambiental.

En el sistema educativo no se está incluyendo la educación ambiental como tal, pero en general se está dando importancia al componente ambiental incluido en las asignaturas de ciencias naturales, tanto en primaria como secundaria. No se está incentivando a una mayor reflexión con relación a la responsabilidad de cada persona en las condiciones de su medio ambiente ni motivando para que las personas y la comunidad encuentren alternativas para mejorar sus condiciones de vida y las de su medio ambiente.

La educación bilingüe intercultural tiene un perfil bajo; no existe por ejemplo, una política nacional de educación bilingüe intercultural. La UNEBI, del Ministerio de Educación, sólo viene trabajando con la capacitación docente en la aplicación del programa curricular diversificado que es una actividad inicial de esta entidad, ya que empezó a funcionar desde el año 1996, después de más de tres años de haberse desactivado.

Recientemente (20-03-97) se ha declarado la UNEBI en reorganización (habiéndose destituido a la jefa de la unidad, una profesional de gran experiencia), dejando sin efecto la capacitación de profesores bilingues para este año lectivo.

Las primeras experiencias de educación bilingüe intercultural propiamente dicha se han dado precisamente en la Amazonia, específicamente en los programas de educación bilingüe en los pueblos indígenas. Se puede afirmar que el concepto de interculturalidad se origina en la sensibilidad de estos programas para tratar el asunto cultural íntimamente ligado a la realidad lingüística.

Consideramos que la interculturalidad debe ser uno de los ejes orientadores o fundamentales de los programas curriculares del sistema educativo nacional. Siendo la interculturalidad el denominador común de todo el sistema educativo en sus diversos niveles y modalidades, todo ciudadano peruano tomará conciencia de lo que significa e implica vivir en una sociedad heterogénea. De esta manera el pluralismo lingüístico cultural que caracteriza de manera especial a la Amazonia, ha de convertirse en recurso, dejando atrás antiguas taras que consideraban a ese mismo pluralismo como problema. Vista como recurso, la heterogeneidad lingüístico cultural

peruana está destinada a ser la simiente de un desarrollo distinto y de una verdadera y democrática articulación interétnica e intercultural del país.

En lo referido a seguridad alimentaria podemos decir que ésta se limita a dar asistencia a través de raciones alimentarias a todos los centros educativos del país. Cabe resaltar que estas raciones están llegando a los lugares más apartados de nuestra Amazonia. Este asistencialismo no significa que los objetivos de la seguridad alimentaria se estén cumpliendo ni mucho menos. Hay que recordar que los hábitos alimentarios son un aspecto muy importante para lograr una dieta balanceada que asegure la ingestión de calorías necesarias por día para que la persona logre un desarrollo y madurez adecuados.

En la Amazonia la situación para el trabajo con enfoque de género representa un asunto delicado, principalmente por la diversidad cultural. Los proyectos que trabajan en la región declaran tener presente el enfoque de género en sus actividades; sin embargo, éstos sólo se circunscriben a apoyar las iniciativas de la mujer, probablemente porque en la Amazonia las relaciones de género no han determinado graves divergencias entre ambos roles. Pero la penetración de la economía de mercado está produciendo cambios entre estas relaciones.

En general, son los hombres los que acceden a esta economía y esto ha ido determinando que el sentimiento de machismo se propague y ocasione una problemática de género con características propias. Aspectos como la alta tasa de embarazos precoces merecen especial reflexión, pero dentro del contexto socio ambiental de la zona.

A pesar de la reciente creación del Ministerio de Promoción de la Mujer y el Desarrollo Humano, en el Perú aún no existe una política estatal clara para la incorporación de la mujer en el proceso de desarrollo local, regional y nacional.

Durante el año 1996 el Ministerio de Educación puso en marcha una campaña de educación sexual que trajo a la actualidad una polémica antigua, que no llegó a solucionarse y fue silenciándose poco a poco. Estos han sido los únicos intentos de parte del sistema educativo para un solo tema que involucra la problemática de género y también de educación familiar.

En cuanto a esto último, existe carencia de información y de conocimiento en la población respecto de la dinámica reproductiva y demográfica y su impacto sobre la calidad de vida en general. Consecuentemente, debe adoptarse e introducirse en los sistemas educativos una adecuada información y formación en estos aspectos de modo tal que la gente esté en condiciones de tomar decisiones racionales e informadas respecto al manejo de su sexualidad y de su comportamiento. Como vemos la educación familiar tiene un carácter preparatorio que persigue ordenar a las otras formas orgánicas de la sociedad.

En cuanto a educación integral, podemos subrayar que el Programa Curricular de Articulación propone un currículo globalizado, que si se aplica con efectividad se estarían dando avances hacia una educación integral. En este sentido la educación ambiental tiene mucho que aportar desde la experiencia de los programas desarrollados por las organizaciones no gubernamentales, en términos de educar interactuando con el entorno social y natural de los alumnos, reconociendo que la información acerca de los acontecimientos cotidianos del entorno familiar, local, nacional e internacional es un tipo de contenido educativo que cuestiona, complementa y enriquece el aprendizaje de la escuela. Esto determina la necesidad de un currículo globalizado fundamentado en la interdisciplinariedad de las diferentes disciplinas científicas. Aprender a manejar la información sobre la información es aquí el factor importante del aprender a aprender y es una de las formas básicas de éste.

5.0 MUESTRA DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LA AMAZONIA PERUANA

En la siguiente muestra hemos considerado información de algunos programas que se desarrollan en la Amazonia y que son reconocidos como las experiencias más interesantes en el campo educativo.

También presentamos información acerca de un organismo que viene elaborando recomendaciones serias para sentar las bases para un proyecto educativo nacional.

PROGRAMA DE FORMACION DE MAESTROS BILINGÜES DE LA AMAZONIA PERUANA - FORMABIAP

Contenido: Educación bilingüe intercultural.

Este programa se inició en 1988, en el marco de un Convenio entre el Ministerio de Educación, la Asociación Interétnica de desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP), la Corporación de Desarrollo de Loreto (CORDELOR) - el actual gobierno Regional de Loreto y el Centro de Cooperación Internacional Terra Nuova. Forma parte del programa del Instituto Superior Pedagógico de Loreto.

Objetivos

- Formar maestro con actitudes y capacidades que les permitan orientar la educación indígena a la solución de los problemas que plantea la realidad socioeconómica y ecológica de sus pueblos.
- Crear y consolidar la especialidad de Educación Primaria intercultural Bilingüe en el Instituto Superior Pedagógico “Loreto”.
- Contribuir al desarrollo del sistema de educación intercultural bilingüe de la Amazonia peruana.

Metas

- Formación de maestros en la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe.
- Elaboración de un currículo de educación primaria intercultural bilingüe para los pueblos indígenas de la Amazonia Peruana.
- Preparación de material didáctico para esta nueva educación primaria.

Estrategia

La formación de un maestro en el FORMABIAP se extiende durante seis años. A lo largo de estos años se alternan los ciclos de enseñanza escolarizada en Iquitos con los ciclos no escolarizados en las comunidades de origen de los alumnos. En los primeros, se imparte al estudiante los instrumentos intelectuales para el desempeño de sus futuras funciones como pedagogo bilingüe e intercultural. Durante los siguientes el estudiante, por una parte, profundiza el conocimiento de su

sociedad y cultura a través de actividades de investigación, con el fin de integrarlo a su futura actividad educativa que se basa en el nuevo currículo de primaria, elaborado por el conjunto de los participantes del programa; y, por otra, participa en la vida escolar de la comunidad, dedicándose a prácticas pedagógicas cuya importancia va aumentando con los años de formación. Esta estrategia está orientada a:

- Propiciar que los estudiantes se reapropien del conocimiento indígena al que no tuvieron acceso durante sus años escolares.
- Recoger los elementos necesarios para la elaboración de la propuesta curricular de primaria.
- Validar la propuesta curricular de primaria y los materiales didácticos elaborados mediante la supervisión de las prácticas pedagógicas.

Los especialistas

Son indígenas seleccionados por las federaciones regionales participantes en el programa. Por ser destacados conocedores de la lengua, cultura e historia de sus pueblos respectivos, ellos contribuyen, en los cursos y asesorías a alumnos, al análisis y a la revalorización de la sociedad indígena y de su herencia cultural. El programa cuenta con un especialista por cada uno de los pueblos participantes en él.

El equipo docente

Está conformado por profesionales en pedagogía, ciencias sociales y naturales, lingüística, arte y educación física, quienes, además de la enseñanza:

- Producen los programas curriculares para la formación de los maestros basándose en los lineamientos de política educativa AIDESEP y del I.S.P. "Loreto".
- Asesoran a los alumnos durante los ciclos escolarizados, lo que exige su estadía en las comunidades indígenas durante 4 meses del año.
- Participan con los alumnos y especialistas en la elaboración del currículo de primaria y en la producción de material didáctico.

A diferencia de otros programas bilingües biculturales o interculturales, que ponen más énfasis en el aspecto bilingüe y trabajan lo intercultural de manera colateral, el programa prioriza el enfoque intercultural, que desde su perspectiva, se orienta a la recuperación de la herencia cultural indígena como base para la formación de las futuras generaciones, y su articulación con los aportes de la ciencia y la tecnología oriental. Así, este trabajo se ubica en el marco de una evaluación de las relaciones políticas, económicas e ideológicas que vinculan, hoy en día, a los pueblos indígenas con la sociedad nacional y mundial.

Entre 1988 y 1991, el programa se orientó exclusivamente a la formación de jóvenes indígenas egresados de la secundaria. A la vez que les permitía dedicarse exclusivamente al estudio y así mejorar su nivel académico, también ofrecía el espacio necesario para la recopilación y sistematización del conocimiento indígena con miras a la elaboración de un curículo intercultural bilingüe de primaria que se considera un instrumento fundamental para reorientar la formación escolar de los niños y niñas indígenas.

Una vez elaborada la propuesta curricular intercultural bilingüe de primaria, el programa inició la profesionalización de docentes aguaruna y huambisa del Alto Marañón con el fin de atender a maestros achuar, chayahuita, aguaruna, huambisa, quechua y candoshi, desde la sub-sede de San Lorenzo (Bajo Marañón). En 1995 y 1996, respectivamente, se amplía la cobertura del programa para atender a maestros asháninka y shipibo. El programa de formación atiende a alumnos de los pueblos shipibo, aguaruna, huambisa, asháninka, cocama-cocamilla, huitoto bora, chayahuita, y achual, que pertenecen a 14 federaciones.

PROGRAMA DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL DEL ALTO NAPO - PEBIAN

Contenido: Educación bilingüe intercultural.

En 1975 se inició este programa que atiende a 20 escuelas de las comunidades nativas napuruna ubicadas a orillas del río Napo, y a una comunidad nativa secoya. Mantienen un convenio con el Ministerio de Educación por lo que está conducido por la Dirección Regional de Educación de Loreto, en coordinación con la

Organización Kichwa Wangurina del Alto Napo - ORKIWAN. Esto permite que para la contratación de los profesores indígenas no se susciten problemas. El PEBIAN está trabajando la sistematización de su experiencia que, será presentada en 1997. La dirección del programa la lleva un indígena, el Prof. Leonardo Oraco.

PROGRAMA DE EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL MATSES

Contenido: Educación bilingüe intercultural.

Este programa es auspiciado por el Instituto Lingüístico de Verano. Su objetivo es capacitar a docentes indígenas matsés para que atiendan a las escuelas de sus propias comunidades. Para ello se toma en cuenta que sea la propia comunidad la que elija al profesor. Este programa se realiza gracias a la coordinación con la Dirección Regional de Loreto que mantiene a una profesora como encargada de este programa. Manejan un currículo diversificado, bajo un modelo de educación bilingüe de transición. Actualmente cuentan con 37 docentes matsés. El pueblo indígena matsés está ubicado en la frontera con Brasil, aunque la gran mayoría de sus comunidades se encuentran en el Perú, en el distrito de Yaquerana, provincia de Maynas, en Loreto.

Mantienen un convenio con el Ministerio de Educación y con la UNESCO, como escuela asociada. Como todas las escuelas que han sido conducidas por el ILV tienen materiales educativos:

- Texto en lengua matsés 1° 6° Grado
- Texto guías en Castellano 1° 5° Grado
- Cuentos y leyendas matsés
- Animales del mundo y otros
- Los Derechos Humanos
- Guías de Matemática adaptada (1° 4° Grados).

PROYECTO DE EDUCACION BILINGÜE Y BICULTURAL PARA LOS ASHANINKA DEL RIO TAMBO

Contenido: Educación bilingüe intercultural.

El Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP) desarrolla este programa desde 1983 en ocho Comunidades Nativas ashaninkas del río Tambo, en Junín. Ha producido materiales para aprestamiento, castellano oral, lectoescritura para 1° grado, en lengua ashaninka. Mantiene un convenio con el Ministerio de Educación.

PROGRAMA DE CAPACITACION EN EDUCACION AMBIENTAL- T'IKAY WASI (Casa del florecer en quechua)

Contenido: Educación ambiental.

La Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza APECO viene ejecutando este proyecto desde 1993. Está dirigido a docentes del magisterio nacional, de los diferentes niveles de inicial, primaria, secundaria y superior, de diversas ciudades del país, y principalmente de comunidades aledañas a áreas naturales protegidas (Parque Nacional del Manu, Parque Nacional Río Abiseo, Parque Nacional Huascarán, Reserva Nacional del Titicaca, Reserva Nacional Pacaya-Samiria, Santuario Nacional Ampay, Santuario Nacional Manglares de Tumbes, etc.).

Resumen del programa

El programa de capacitación en educación ambiental viene realizando un curso anual para docentes del magisterio nacional de los diversos niveles (inicial, primaria, secundaria y superior) y de diferentes ciudades del país con el fin de colaborar en la mejora en la calidad de la educación peruana a través de la formación de docentes con una orientación integral que incluya el componente ambiental y que prepare a los docentes para ser agentes de cambio en su sociedad con miras a colaborar con el logro del desarrollo sostenible.

El curso consta de dos etapas: residentado que se realiza en Lima y tiene una duración de 3 meses, consta de 13 asignaturas teórico prácticas que están orientadas a dar conocimiento sobre el medio ambiente, a estimular la relación emocional con el medio ambiente y a practicar alternativas de solución a los problemas ambientales. Durante la etapa de distancia, que dura nueve meses y se lleva a cabo en la localidad de cada profesor, los participantes deben realizar un plan de acción para involucrar a sus alumnos y colegas en un proceso de educación ambiental que concluya en la elaboración y ejecución de una acción ecológica

que solucione algún problema ambiental del centro educativo.

Hasta la fecha se han capacitado a 120 profesores que vienen trabajando en sus centros educativos, promoviendo un cambio de metodología en su labor pedagógica e involucrando a sus colegas y alumnos en un proceso de educación ambiental. Además, los profesores cuentan con una serie de materiales para apoyar su labor pedagógica (guías de Alternativas Ecológicas, guía de Educación Ambiental, Boletín: Seriado) y se les brinda el servicio de biblioteca y vídeoteca tanto para ellos como para sus alumnos. Se organizan una serie de actividades a lo largo del año escolar para que los profesores profundicen en los contenidos trabajados durante el curso y para darles a conocer algunos avances en cuanto a educación ambiental y, por último, para realizar algunas actividades con sus alumnos.

Objetivos:

El proyecto pretende incorporar la educación ambiental en el sistema educativo nacional a todos los niveles de enseñanza, lo que contribuirá a una formación educativa integral para favorecer el desarrollo sostenible de la sociedad peruana y los recursos naturales. Para lograr esto se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Formar cuadros de profesores a través de la capacitación profesional en educación ambiental que les permitirá actuar como agentes de cambio para promover el desarrollo sostenible y la conservación de la diversidad biológica dentro del sistema educativo nacional y entre sus colegas, alumnos y comunidades.
- Brindar información técnica apropiada y propiciar oportunidades para el intercambio de experiencias de modo que los profesores se mantengan bien informados sobre temas ambientales de actualidad y sobre estrategias y metodologías adecuadas para su labor pedagógica.
- Mejorar la calidad de la capacitación de profesores en el Perú a través del desarrollo, evaluación (validación) y diseminación de estrategias efectivas y materiales apropiados para la capacitación de profesores en EA y conceptos de desarrollo sostenible.

Metas

Para los cinco años de duración del proyecto las metas son:

- Capacitar a 120 profesores en educación ambiental para que la incorporen en sus actividades pedagógicas y que promuevan un cambio positivo hacia el medio ambiente dentro de su escuela, comunidad educativa y con sus colegas.
- Producir materiales y servicios para el uso de los profesores durante las etapas de residentado y distancia del Curso de postrado y para apoyo en su labor pedagógica:

a) Guía de maestros.
b) Guías de Alternativas Ecológicas (30 guías).
c) Boletín o Seriada (total de 40 números).
d) Servicios de biblioteca/vídeoteca de educación ambiental.

- 20 Profesores de institutos pedagógicos capacitados en educación ambiental como agentes de efecto multiplicador.
- Red Nacional de Educadores Ambientales conformada y en funcionamiento.
- Plan estratégico de desarrollo del programa considerando las necesidades del mismo y su proyección a largo plazo para continuar con la capacitación de docentes.
- Evaluación del programa realizada en función del logro de los objetivos del mismo.
- Coordinaciones del comité multiinstitucional para diferentes acciones además de la selección de los postulantes.

Estrategia

- Se realiza la selección de los profesores por medio de un Comité multiinstitucional conformado por las entidades con las que se tiene establecido el convenio y los acuerdos.
- Se involucra al profesor en un proceso de educación ambiental y se le apoya para que él a su vez favorezca que sus alumnos sigan un proceso de educación ambiental.
- El programa contempla dos etapas, la primera o de residentado, en la cual se trabajan principalmente la motivación y conocimientos sobre el medio ambiente;

cada clase en sí es un pequeño proceso que va de la motivación, al conocimiento y que termina en una acción. Esta etapa es teórico práctica. Y la segunda etapa o de Distancia, en la que el profesor tiene que actuar en favor del medio ambiente, a través de su acción pedagógica, es decir, de la aplicación de una serie de actividades en su programación curricular.

Las características del programa y del curso anual son:

- Fomenta procesos continuos: partiendo de la motivación, da conocimiento y favorece el desarrollo de habilidades para la acción individual y colectiva.
- Las diferentes asignaturas del curso de postgrado tienen un enfoque integrador es decir que se dictan en base a los llamados conceptos integradores que son los ejes estructurales sobre los que gira el curso y se articulan las asignaturas (población, energía, economía, alimentación, ecosistemas, salud, calidad de vida y otros) así como hechos históricos, que marcaron nuestra historia. Esto requiere de una constante coordinación entre los capacitadores y el equipo del Programa.
- Rescata la necesidad de la integralidad basada en la relación e integración de los aspectos del ser humano como lo sentimental (motivación), intelectual (conocimiento) y volitivo (voluntad para actuar), que es imprescindible a fin de lograr cambios de actitud permanentes.
- Tiene un enfoque multidisciplinario porque hace uso del aporte e interrelación de las diferentes disciplinas para lograr una aproximación y un conocimiento más preciso de la realidad, haciendo énfasis en la relación entre lo aprendido y la experiencia directa de las personas en su vida diaria, es decir, la vivencia que cada persona tiene del medio ambiente a través de su propia relación con él. El curso incluye cursos de ciencias y humanidades, artes y tecnología.
- Es participativo porque convoca la acción conjunta de los diferentes actores sociales quienes de manera activa y crítica participan en el cambio de actitud y solución de sus problemas ambientales.
- Contempla como estrategia que el profesor participante realice actividades de efecto multiplicador en su centro educativo y comunidad, con dos objetivos principales, como son el iniciar en el proceso de EA a sus alumnos y a los profesores de su centro educativo para que incluyan la EA en su trabajo y para que apoyen la acción ecológica que deben realizar los alumnos del profesor participante en el curso como parte de la etapa de distancia.
- Resalta la cooperación mutua entre instituciones y personas, como la base del trabajo, para ahorrar esfuerzos y financiación y lograr mayor efectividad.
- La Educación Ambiental tiene base pedagógica y utiliza metodologías activas y actualizadas para que el alumno aprenda con mayor facilidad y se involucre de manera integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además está basada en las etapas del desarrollo de la persona, y en especial del niño, de tal manera que los procesos de enseñanza-aprendizaje están adecuados a los intereses y posibilidades de cada edad.

Programa curricular

Durante el año de estudios, el programa es el siguiente:

Etapa de residentado

En esta etapa se dictan 13 asignaturas durante un período de 13 semanas. Está orientada principalmente a dar formación académica a los docentes sobre el funcionamiento del medio ambiente, los principios, filosofía y metodologías de la educación ambiental, así como para brindarles las herramientas necesarias para poder implementar acciones en favor del medio ambiente, principalmente en su labor pedagógica. Las asignaturas están divididas en tres grupos:

a) aquellas que brindan conocimiento (ecología general; ecosistemas peruanos y problemática ambiental; manejo de recursos naturales y áreas naturales protegidas; ecología social y legislación ambiental);
b) las orientadas a motivar la sensibilidad de las personas frente a la naturaleza (danza y expresión corporal; dicción y teatro; música y pintura y arcilla);
c) aquellas que dan la oportunidad de realizar acciones en favor del medio ambiente

(educación ambiental, técnicas de comunicación, alternativas ecológicas, elaboración de proyectos).

Los horarios están diseñados para que cada día se imparta una asignatura que pertenece a cada uno de estos grupos y en el orden mencionado, apelando a la integralidad del ser humano y teniendo presente los objetivos de la educación ambiental.

Etapa a distancia

Durante esta etapa los profesores deben poner en práctica en su labor pedagógica lo aprendido durante la etapa de residentado con el fin de guiar a sus alumnos en un proceso de educación ambiental adecuado, es decir, que trabaje con su motivación, brinde conocimientos sobre el funcionamiento del medio ambiente, desarrolle valores y habilidades que le permitan actuar en favor del medio ambiente y su comunidad.

La etapa de distancia es un proceso continuo que incluye la investigación de problemas ambientales por parte de los alumnos hasta llegar a la ejecución de un proyecto de acción ecológica orientado a solucionar un problema ambiental. Además, los profesores deben realizar un taller u otra actividad de efecto multiplicador con sus colegas del centro educativo con el objetivo de que apoyen sus actividades en la etapa a distancia e ir motivando a los demás profesores a incluir la EA en sus actividades pedagógicas.

Logros del proyecto

El T'IKAY WASI permite a los profesores elevar su calidad profesional y personal y los convierte en agentes de cambio de su comunidad educativa. Promueve el desarrollo de la autoestima personal y la valoración de la propia cultura. Permite una reflexión sobre los valores de cada persona y sobre su responsabilidad con la sociedad. Promueve la integración de la educación ambiental en el proceso educativo nacional, contribuyendo con una opción pedagógica que permite que los jóvenes y niños se familiaricen con conceptos e interrelaciones del medio ambiente, su cultura y la realidad nacional, propiciando una formación integral y un respeto y consideración hacia el medio ambiente al prepararlos para su participación y toma de decisiones futuras en la sociedad. Cumple con el seguimiento a los profesores a fin de verificar el proceso de educación ambiental que realizan con sus alumnos. A su vez, brinda el apoyo que requieran para la realización de sus actividades de EA.

Por otra parte, fomenta la cooperación entre instituciones y la formación de alianzas para optimizar el trabajo; promueve acciones en favor del medio ambiente y genera un efecto multiplicador a través de los procesos de EA que desarrollan los profesores participantes del curso. Promueve el trabajo de proyección a la comunidad que realizan con sus alumnos, que beneficia tanto al centro educativo como a la comunidad. A su vez, el ejemplo y posibilidad de réplica de las actividades que realizan los alumnos en la comunidad es un factor importante del programa. Finalmente, incentiva en los profesores la búsqueda de información y la investigación en ellos, y ellos a su vez en sus alumnos.

Convenios

Se cuenta con un Convenio con el Ministerio de Educación e INRENA para realizar actividades de educación ambiental dentro de las cuales se enmarcan las acciones de capacitación del programa. Además, se ha firmado un acuerdo con la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad Nacional Agraria, La Molina, para otorgar los certificados a los participantes. El acuerdo con la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta, es para utilizar su campus universitario para realizar las practicas de alternativas ecológicas rurales.

Materiales

Se han elaborado una serie de 9 guías de Alternativas Ecológicas a fin de facilitar al docente la realización de acciones con sus alumnos. Estas son sobre temas tales como: biohuertos, crianza de cuyes, lombricultura, construcción de jardines en macetas, construcción de jardines, acciones ecológicas en la vida diaria, compost, plantemos árboles, plantas medicinales. Se cuenta con la elaboración de tres clases modelo y catorce clases más sobre temas diversos. Además, se ha realizado la segunda edición de la Guía de Educación Ambiental, documento que está en consulta en la actualidad.

ELABORACION DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR DIVERSIFICADA DE EDUCACION AMBIENTAL PROYECTO ALTO MAYO

Contenido: Educación ambiental.

Este proyecto se desarrolla en los distritos de Moyobamba y Rioja en el Alto Mayo. Las entidades que lo ejecutan son la Dirección Regional de Educación y los centros pilotos del nivel inicial de Moyobamba N°174 y de Rioja N°288, con el asesoramiento por especialistas de la oficina del programa de manejo ambiental del Proyecto Especial Alto Mayo.

Resumen del trabajo

- Como punto de partida se realizó un diagnóstico de la realidad del valle del Alto Mayo, en el que los problemas aparecen estrechamente vinculados al hombre y al medio ambiente.
- Se planificaron y ejecutaron cursos talleres.

Acciones

a) Coordinaciones con especialistas de la Dirección Regional de Educación San Martín para la realización del plan piloto.
b) Elección del centro piloto en Moyobamba y Rioja, y selección de profesoras del ámbito urbano, marginal y rural de Moyobamba y Rioja.
c) Primer Curso taller de Educación Ambiental dirigido a profesoras del nivel inicial, centro piloto N° 174 de Moyobamba (1995).
d) Revisión del proyecto de educación ambiental de los curricula del nivel inicial, trabajos realizados en el taller de capacitación por especialistas de las Subregiones de Tarapoto, Rioja y Moyobamba.
e) Segundo Curso taller de Educación Ambiental para profesoras seleccionadas del nivel Inicial del centro piloto N° 288 Rioja y taller de elaboración de material didáctico, con objetos descartables y recursos naturales de la zona (1996).
f) Asesoramiento a los centros educativos pilotos en:

    - manejo de la nueva estructura curricular experimental con la variable ambiental,
    - instalación y ejecución de biohuertos escolares con el grupo ejecutor piloto, y
    - mini proyectos de arborización en las calles aledañas al centro educativo.

Objetivos

- Construir una corriente pedagógica ambientalista participativa donde el educando sea el coprotagonista del proceso educativo.
- El educando como ser social se desenvuelve en torno al medio ambiente, organizando y construyendo acciones que ayuden a su desarrollo.
- Asumir, desde la más temprana edad, la responsabilidad de prevenir y conservar los recursos naturales.
- Valorar la naturaleza como hogar de todos.

Metas

- Capacitar a 52 profesores seleccionados del nivel inicial.
- Producir un mínimo de 52 ejemplares de la estructura curricular experimental.
- Desarrollar la variable ambiental como parte integral del programa curricular experimental.

Beneficiarios

- Centro Piloto ejecutor Moyobamba, 8 profesoras.
- Centro Piloto ejecutor Rioja, 12 profesoras.
- Alumnos 225.
- Padres de Familia beneficiarios indirectos, 200.

Estrategias

- Coordinación con los especialistas de la Dirección Regional de Educación y Oficinas de Desarrollo Educativo Rioja.
- Elección de centros pilotos.
- Selección de profesoras de apoyo al plan piloto de Rioja y Moyobamba.
- La Capacitación tuvo dos etapas:

    a) Contenidos de conceptos académicos ambientales.
    b) Prácticas de campo según tópicos: ecoturismo, biodiversidad, salud,

recreación y los componentes agua y suelo.

c) La inclusión de la variable ambiental en los objetivos de la estructura curricular para el nivel inicial.
d) Convocatoria a especialistas de las subregiones para su revisión de la estructura.

Programa curricular

- Aplicación del programa curricular oficial, distribuido por áreas académicas.
- No se trabajó con temas o componentes específicos, por lo contrario, se enfoca el medio ambiente en su conjunto (ambiente social y construido el ambiente natural propiamente dicho).
- Nivel de trabajo educativo con inicial.
- El currículo es experimental su generalización depende de su aprobación por las autoridades del ramo.

Logros del proyecto

- Una gradual toma de conciencia ambiental del grupo ejecutor incluyendo los propios alumnos.
- Incluir en los objetivos de áreas académicas la variable ambiental.
- Se realizaron actividades de carácter ambiental (desfiles en fechas del calendario ecológico).
- Elaboración del material didáctico con objetos descartables.
- Trabajos de biohuertos con los centros educativos ejecutores.
- Trabajos de arborización con apoyo de padres de familia y municipios distritales.
- La elaboración de una estructura curricular diversificada de educación ambiental.
- Enseñanza en campo, visitas a granjas, chacras y viveros agro-forestales.

PROGRAMA DE EDUCACION AMBIENTAL EN LA RESERVA DE BIOSFERA DEL MANU

Contenido: Educación ambiental.

La Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza (APECO), viene desarrollando este proyecto en el departamento de Madre de Dios, en el ámbito de la Reserva de Biosfera y Parque Nacional del Manu. Para lo cual ha firmado Convenios con el Ministerio de Educación y el Ministerio de Agricultura; con la Dirección Regional de Educación Inka-Cusco y con la Dirección Subregional de Educación Madre de Dios.

El Programa pretende preservar la diversidad biológica del Parque Nacional del Manu ante la amenaza de un deterioro por acciones antrópicas mediante un programa de educación ambiental destinado a brindar a las poblaciones aledañas conocimiento, comprensión y habilidades para participar en la toma de decisiones relacionadas con el bienestar de su propio medio ambiente. Con el fin de alcanzar este objetivo desarrolla una serie de actividades que involucran al sistema educativo formal, generando un proceso de educación no formal y facilitando una red de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajen en el Parque Nacional del Manu.

Objetivos

- Implementar una serie de actividades involucrando al sistema educativo formal en las áreas adyacentes al Parque Nacional del Manu, la cual movilizará y construirá la capacidad de los profesores y del curriculum para proporcionar una educación ambiental relacionada con los problemas ambientales del área y la conservación del parque.
- Implementar un proceso de educación no formal que motivará la participación de la gente del área circundante al parque nacional del Manu a buscar soluciones a los problemas ambientales que afecten específicamente a su comunidad y su cultura.
- Facilitar una red de trabajo de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajen en el Parque nacional del Manu y áreas circundantes, para integrar el programa de educación ambiental a las alternativas de extensión y de educación existentes en la región, y para fomentar alianzas entre la comunidad y grupos de comunidades.

Metas

- Estudio de línea de base.
- Materiales de entrenamiento para el uso de

institutos pedagógicos y del programa para entrenar profesores de escuelas primarias principalmente pero también escuelas secundarias seleccionadas.
- Guías de educación ambiental para profesores sobre cómo adecuar la educación ambiental al currículo.
- Entrenamiento de profesores en talleres.
- Talleres para líderes comunales en talleres.
- Estudios de caso comunales documentando el proceso de educación ambiental.
- Talleres para guardaparques.
- Serie ocasional de publicaciones.
- Integración del programa con otras iniciativas educativas y de extensión de la zona.
- Formación de alianzas comunales para estrategias más amplias.
- Monitoreo constante de la efectividad e impacto en el campo.
- Evaluación formativa de la efectividad del programa.

Beneficiarios

Población de la Reserva de la Biósfera del Manu (aproximadamente 4 000 habitantes)

Estrategia

- Trabajar, desde dentro, con el sistema educativo oficial.
- Otorgar instrumentos para mejorar la calidad de la educación respecto a la metodología de enseñanza y la diversificación curricular.
- Seguimiento de talleres apoyando iniciativas y propuestas de los profesores y promoviendo la participación activa de los padres de familia.
- Profundizar la formación de profesores con becas al curso de postgrado en educación ambiental T'ikay Wasi.
- Garantizar la sustentabilidad del programa introduciendo contenidos de educación ambiental en la formación de profesores con Institutos Pedagógicos.
- Generar procesos de educación ambiental con líderes comunales para formular estrategias para resolver problemas ambientales detectados (especialmente establecer líneas de producción alternativas a las industrias extractivas).
- Trabajo integral con comunidades.
- Aprender haciendo: seguimiento de talleres para apoyar el desarrollo de miniproyectos demostrativos resultado del proceso de educación ambiental comunal.
- Apoyo a las organizaciones indígenas locales.
- Tratamiento específico para la población indígena reforzando la identidad indígena: el eje de rescate de cultura recorre todas las actividades del programa.
- Generación de proyecto en apoyo a la administración del Parque Nacional del Manu.

Logros del proyecto

- Estudio de línea de base.
- Materiales de entrenamiento para profesores elaborados, impresos y distribuidos.
- Taller y seguimiento del Programa de Capacitación sobre Educación Bilingüe Intercultural, para todas las comunidades nativas de la cuenca del río Madre de Dios.
- Entrenamiento de profesores en talleres y seguimiento.
- 03 talleres para líderes comunales y seguimiento (más de 20 proyectos comunales ejecutados/en ejecución).
- 01 taller para guardaparques.
- Interacción del programa con otras iniciativas educativas y de extensión de la zona.
- Alianza intercomunal de siete comunidades (Reserva Comunal Amarakaeri).
- Monitoreo constante de la efectividad e impacto en el campo.
- Evaluación formativa de la efectividad del programa.

Materiales educativos

- Mi Canoa. Fichas para la estimulación integral inicial-primaria y guía para el profesor.
- Guía para el profesor para mejorar la calidad educativa.
- Guía de Educación Ambiental para líderes comunales.
- Guía de Educación Ambiental para guardaparques.
- La Trocha, juego educativo.

Foro Educativo

Contenido: Proyecto educativo nacional.

La crisis de la educación peruana y la ausencia de propuestas orientadas al consenso constituyen el marco que motiva el nacimiento de FORO EDUCATIVO. Es una asociación civil multidisciplinaria y plural creada en Julio de 1992. Congrega a profesionales y académicos distinguidos que se ocupan habitualmente de la educación nacional.

Objetivos

- Analizar desde una perspectiva de renovación los temas centrales de la educación peruana, en particular de la escuela.
- Ubicar posibles propuestas de amplio consenso en el país que apunten a generar políticas de mediano plazo orientadas a reconstruir la educación en el país.
- Canalizar las propuestas hacia los organismos estatales y privados de decisión política y de creación de opinión pública.
- Propiciar la formación de un espacio permanente de intercambio y estímulo a la elaboración de propuestas sobre los temas cruciales de nuestra educación.
- Promover las vinculaciones entre agentes educativos e iniciativas de investigación.

FORO EDUCATIVO viene trabajando desde enero de 1994 en la formulación de lineamientos de política sobre la base de un análisis diagnóstico de las necesidades básicas de la población peruana. El punto de partida fue la publicación de nueve trabajos encomendados a distinguidos especialistas en torno a tres temas fundamentales: -protagonistas de la educación rural y urbana en el Perú, retos nacionales e internacionales, fines y estructura de la educación peruana.

Dichos trabajos sirvieron de soporte para los diálogos y consultas llevados a cabo en dieciocho talleres regionales y en contactos y discusiones con instituciones y especialistas en diversas disciplinas.

FORO EDUCATIVO se plantea la problemática peruana en estas incertidumbres y preguntas:

- Cómo puede la educación apuntalar una política social integral de modo que se logre una mejoría evidente en la calidad de vida de los más pobres.
- Cómo determinar las necesidades básicas de aprendizaje compatibilizando los imperativos de la modernización con las diferencias culturales y socioeconómicas que marcan a nuestro país.
- Cómo lograr la participación de los medios de comunicación en las estrategias educativas.
- Cómo fortalecer en lo educativo las instancias locales y a la vez reforzar la capacidad central del gobierno para asegurar la equidad.
- Cómo invertir en la capacitación técnica de los maestros sin ofrecerles incentivos económicos, como evitar su deserción.

Además FORO EDUCATIVO plantea la problemática educativa latinoamericana en los siguientes términos: "...en América Latina, los logros educativos en cuanto a cobertura son espectaculares, la gran mayoría de países alcanzan tasas del 90 y 95% o más de acceso a los sistemas educativos. Sin embargo, hay un correlato tremendamente difícil de sostener y admitir, de 9 millones de alumnos que ingresan a primer grado en América Latina con 6 ó 7 años de edad, 4 millones fracasan en el primer año, es decir un 42% de los niños que ingresan a la educación básica tienen como primera experiencia, la amargura del fracaso escolar. El promedio de repitencia para todos los grados de primaria es 29% es decir 20 millones de alumnos, y el costo económico calculado en un estudio desarrollado por la UNESCO asciende a una cifra aproximada de 2 500 millones de dólares".

6.0 PROPUESTA PARA OPTIMIZAR LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA EN LA AMAZONIA PERUANA

Para optimizar y garantizar una educación de calidad en el territorio de la Amazonia peruana, es necesario que se lleve a cabo la descentralización del sector educativo. Solo así las propias direcciones regionales de Educación podrían asumir autonomía y protagonismo en lo que respecta a su propia problemática. Sólo así se podrán ir sentando las bases para una educación que responda a la formación de un ciudadano útil a su sociedad.

Al referirnos a una educación de calidad, estamos hablando, también, básicamente de la inversión del Estado en el sistema. Inversión que, como tal, debe revertirse en su beneficio. Este beneficio se refleja en la eficiencia del sistema para formar ciudadanos hábiles y productivos a su sociedad en particular, considerando la articulación de su sociedad con la realidad nacional, con la modernidad determinada por la dinámica internacional hacia las necesidades futuras de la humanidad.

Programa curricular

En cuanto se refiere al currículo, es urgente que el Programa Curricular de Articulación, concebido bajo el enfoque constructivista de la educación, se amplíe a todos los grados de la educación básica primaria y que sobre todo se difunda y capacite a los maestros para su diversificación.

Capacitación docente

Este tema es prioritario. No se podrán alcanzar las metas en el mejoramiento de la calidad educativa si es que no se potencia la capacitación de los docentes. Esta capacitación debe ser referida a:

- metodologías de enseñanza;
- gestión educativa;
- estrategias educativas;
- elaboración de materiales educativos, y
- trabajo con padres de familia y comunidad.

Un docente ha de ser capaz de manejar variables como las propuestas en este documento o algunas otras, de acuerdo a los requerimientos de la sociedad en la que se desenvuelve. En los momentos actuales la capacitación docente representa la mejor inversión de parte del estado. En particular en la Amazonia rural los docentes son el eje de sus comunidades y en muchos casos el desarrollo de ellas está sujeto a su buena gestión.

Política educativa

Si bien la educación bilingüe intercultural representa un acierto al tratamiento de nuestra diversidad cultural, no se cuenta con una política nacional al respecto que garantice su inmersión en el sistema educativo peruano, por lo que es de atención

prioritaria que el Ministerios de Educación fortalezca la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural, ello permitirá construir un programa más consistente en favor de las sociedades indígenas, a la vez de las exigencias de la modernidad.

Urge también que la Amazonia tenga un tratamiento especial para con su problemática medioambiental, por esta razón que proponemos que, así como la interculturalidad se está convirtiendo en un factor integrado al currículo que responde a la necesidad de crear un espacio amplio de diálogo entre los peruanos, la educación ambiental está llamada a ser otro factor integrado en el currículo para la formación de ciudadanos responsables con su medio ambiente, esto significa generar una nueva corriente de cambio que atiende al individuo en sus potencialidades individuales, en el respeto a sus congéneres y el uso adecuado de los recursos.

Recursos educativos

Es necesario que el gobierno atienda urgentemente a los requerimientos de mejora de infraestructura y de mobiliario escolar con la finalidad de viabilizar el mejoramiento de la calidad educativa. Asimismo la producción de materiales educativos de calidad a los que la Amazonia peruana no ha tenido acceso.

7.0 CRITERIOS PARA UNA ESTRATEGIA REGIONAL AMAZÓNICA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Tomando en cuenta que para elaborar una estrategia regional amazónica, los países parte del Tratado deben participar activamente, a partir del análisis de su propia realidad y con base en ella, establecer puntos comunes que han de servir para construir una estrategia válida que garantice efectividad. Para esto proponemos que cada país amazónico, desde su punto focal realice una consulta nacional, a través de un taller, para socializar su documento final. Asimismo sugerimos que estos documentos nacionales sean llevados a discusión en un taller internacional, que ha de arrojar los lineamientos finales para una Política Regional Amazónica respecto a la educación básica primaria.

Presentamos a continuación sugerencias a tenerse en cuenta desde la experiencia y perspectiva peruana:

Lineamientos para una política educativa

Considerando que en Latinoamérica se vienen reformulando las estructuras curriculares, adoptando acuerdos internacionales recientes, basándose en un currículo por competencias, de enfoque constructivista, que articula la realidad sociocultural a la actividad pedagógica, que en el Perú se viene denominando Programa Curricular de Articulación, tendencia que nace de experiencias de países europeos como Francia y España, y que en América latina se inicia con la experiencia de Chile, Colombia, Argentina, Brasil y más recientemente en Bolivia. En el Perú a partir de 1994, se empieza la aplicación de este programa, dentro de un marco de política del Ministerio de Educación para el mejoramiento de la calidad Educativa, que considera como factor fundamental la capacitación de los docentes en la aplicación del nuevo programa.

Esta tendencia internacional de la educación está favoreciendo la relación internacional entre las experiencias educativas de cada país, lo que puede permitir llegar a consensos, en especial cuando se trata de los países amazónicos que comparten un área en común, con una problemática ambiental y características socioambientales similares.

En el marco de la situación actual por la que atraviesa nuestra Amazonia, traducida en alarmantes problemas que atentan contra su conservación y manejo (destrucción de los bosques, erosión de los suelos, pérdida de biodiversidad, desadaptación tecnológica, contaminación de los recursos hidrológicos, desnutrición aguda, deterioro de la calidad de vida de sus habitantes, entre otros), la educación ambiental se perfila como la alternativa más viable de solución.

La educación ambiental globaliza la formación de la personalidad del individuo al proyectarse sobre el ámbito de la educación no formal y el sistema educativo formal, generando un proceso en el que el refuerzo de los valores sobre los que se fundamentan las diversas sociedades humanas es el factor más

importante para la toma de decisiones responsables y facilitar iniciativas en favor del desarrollo sostenible de su medio ambiente.

La educación ambiental entendida como un proceso formativo esta llamada a convertirse en un componente integrado a los programas curriculares del sistema educativo formal para efectivizar sus alcances.

En estos momentos en que se generan cambios como consecuencia de un movimiento educativo orientado al mejoramiento de la calidad de la educación, será prioritario focalizar la atención hacia los primeros niveles de enseñanza (educación inicial y primeros grados de la educación primaria), como un primer paso para sentar las bases que garanticen la educación ambiental en un proceso educativo de calidad.

Programa curricular

Contenidos fundamentales

Frente a la problemática compartida por los países amazónicos, es imprescindible partir de esta realidad para proponer contenidos fundamentales que orienten los programas curriculares básicos de formación, hacia la solución de los problemas que afectan su realidad socioambiental. Priorizamos, a nuestro criterio, los siguientes contenidos fundamentales:

1. Educación ambiental: cuya finalidad es involucrar al individuo en la comprensión de las causas y consecuencias de las relaciones entre lo social y natural para establecer una relación armónica con su medio ambiente.

2. Interculturalidad: considera el desarrollo de la identidad y autoestima del individuo que reconoce sus diferencias y la de los demás, para conducirse en relaciones de respeto como punto de partida para identificarse con su propio grupo cultural y establecer diálogos igualitarios que enriquezcan su evolución como ser social.

3. Educación en población: considera la seguridad alimentaria como factor importante para el desarrollo de su integridad y define las relaciones responsables del individuo que conoce su sexualidad, reflexiona en sus relaciones de género y se proyecta hacia la formación de una familia estable.

4. Diversificación curricular: Es imprescindible que los programas curriculares tengan la flexibilidad necesaria para ser diversificados respondiendo a la diversidad cultural de cada grupo humano.

Capacitación de docentes

La capacitación de docentes debe ser prioridad básica para garantizar la efectividad práctica de los contenidos fundamentales y la diversificación curricular así como para aplicar metodologías acordes con una educación de calidad y la producción de materiales educativos. El intercambio de experiencias pedagógicas entre los docentes es un complemento importante en el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación así como articular a los diferentes agentes que integran la sociedad. La participación de los padres de familia en las actividades escolares debe cobrar especial relevancia en el trabajo de los docentes.

Materiales educativos

La elaboración de materiales educativos de calidad que acompañen el desarrollo integral del individuo y que involucren la participación de los docentes de los países amazónicos con la finalidad de enriquecer sus contenidos, es un aspecto que ha de tomar especial relevancia. Se recomienda que estos materiales de calidad sirvan para todos los países parte del Tratado, y que consideren la experiencia del sujeto como protagonista de su proceso educativo. Cada profesor por su parte, ha de estar en la capacidad de producir material educativo diversificado que responda a las necesidades reales de la población con la que trabaja.

Proyección a la comunidad

El mejor mecanismo para alcanzar metas concretas en la educación ambiental se gestará en la relación entre la educación no formal y la educación formal para permitir una dinámica de retroalimentación que otorgue sustentabilidad a los cambios en el currículo. Para esto se recomienda elaborar programas dirigidos a la población a través de los medios de comunicación masiva.

8.0 MUESTRA DE MATERIALES EDUCATIVOS PARA LA AMAZONIA

Existen varias iniciativas locales para la producción de materiales educativos para la Amazonia peruana. Estos vienen desde los producidos por el ILV, con su modelo de educación bilingüe de transición y que aún se producen, hasta materiales con trasfondo definitivamente intercultural como los de APECO. Cierto es que la Amazonia no ha sido atendida con materiales educativos de parte del Ministerio de Educación, esto justamente refleja el escaso tratamiento ambiental que se le ha otorgado a la población escolar amazónica en general.

Por tanto, la Amazonia debe ser atendida con la elaboración de materiales educativos que integren, por ejemplo, las variables que se han tomado para este documento. Un material educativo en los tiempos actuales significa que debe poseer desde una buena calidad de presentación en insumos y una mejor didáctica para presentar los contenidos.

A continuación presentamos una muestra de los materiales educativos producidos recientemente para la Amazonia, entre los que hay materiales en algunas de las lenguas indígenas:

- MINISTERIO DE EDUCACION, DINEIP UNEBI
  Programa de Articulación Inicial Primaria Educación Bilingüe Intercultural. (Documento de Trabajo). I Ciclo. Febrero,1997.

- MINISTERIO DE EDUCACION, Dirección Regional de Educación San Martín. Estructura Curricular Diversificada de Educación Ambiental. Educación Primaria, 1996. Ministerio de la Presidencia, Instituto Nacional de Desarrollo, Proyecto Alto Mayo, Programa de Manejo Ambiental, 1996.

- MINISTERIO DE EDUCACION
  Vamos a Leer (Material Educativo). Aprestamiento para la lectura y Escritura N.2 -MACHIGUENGA-, con traducción al castellano. 2a, Ed. Instituto Lingüístico de Verano. Educación Bilingüe Intercultural de la Selva. Perú, 1989.

- MINISTERIO DE EDUCACION Sebastián M., Rubén; Tigroso O., José.
  Vamos a Leer. (Material Educativo). Aprestamiento para la Lectura y Escritura N.2 -PIRO-, con traducción al castellano. 3a, Ed. Instituto Lingüístico de Verano. Educación Bilingüe Intercultural de la Selva. Perú, 1994.

  Yine Sana Kamnuremta. ("La gente hace chacras"). Libro de Lectura y Escritura N.4. En lengua vernácula PIRO (YINE), con traducción al castellano. 2a Ed. Instituto Lingüístico de Verano. Educación Bilingüe Intercultural de la Selva. Perú, 1996.

- MINISTERIO DE EDUCACION Cruz Bautista,César; Cruz Rivera, Tito; Bautista,Espíritu. (Asoc.Biling. Intercult. Yanesha ABBY-)
Tserro't. ("Paucar imitador").Serie de Textos de Lectura en Lenguas Vernáculas de la Selva. Libro N.1. Lectura y Escritura YANESHA. Ed.Experimental. Dirección General de Educación Biingüe. Perú, 1988.

- MINISTERIO DE EDUCACION, Vásquez Ribeiro,Walter; Baos Ríos,Carmela; Sotil García,Gabel.
Manual de Educación Ambiental. Convenio Educativo y de Capacitación entre la Dirección Regional de Educación de Loreto, el ISPL Loreto y el proyecto Especial Binacional Desarrollo Integral de la Cuenca del Río Putumayo. Loreto, 1996.

- MINISTERIO DE EDUCACION, Payanqui, Virgilio Alberto.
Propuesta de la Gramática Aguaruna. Primer Grado. Programa de Educación Bilingüe Intercultural de la Selva. ADE-CONDORCANQUI. Perú, 1996.

- Heise, María, . Büttner Th, Thomas; Falcón Ccenta, Pedro.
Río Tambo. Ed. Exp. Ministerio de Educación, Dirección Zonal La Merced. CAAAP. Perú, 1986.

- Heise, María; Büttner Th., Thomas
Semillita. Primer libro de lectura en Castellano. Programa Experimental de Educación Bilingüe Bicultural Río Tambo. Ed.Exp. Ministerio de Educación. Dirección Zonal La Merced. CAAAP. Perú, 1985

Noneane. Primer libro de lectura en Asháninka.Superv. ed. Sara López. Programa Experimental de Educación Bilingüe Bicultural Río Tambo. Ed.Exp. Ministerio de Educación. Dirección Zonal La Merced. CAAAP. Perú, 1985

Nonampi. Segundo libro de lectura en Asháninka. Programa Experimental de Educación Bilingüe Bicultural Río Tambo. Ed.Exp. Ministerio de Educación. Dirección Zonal La Merced. CAAAP. Perú, 1985

Noshaninka. Tercer Libro de Lectura en Asháninka. Programa Experimental de Educación Bilingüe Bicultural. Río Tambo. Ed. Exp. Ministerio de Educación, Dirección Zonal La Merced. CAAAP. Perú, 1985.

- Heise, María; Rodriguez , Marisol; Cahuaniri, Romualda; Metaki, Mauro.
Pigotake. Primer libro de lectura en Machiguenga. Sup. Ed.Odín Ram del Pozo. Ed. Exp. CAAAP. Perú, 1991.

Chavarría Mendoza, María C.
Mi Tierra. Texto experimental de Ciencias Histórico Sociales para las escuelas unitaria Asháninkas. Programa Experimental de Educación Bilingüe Bicultural Río Tambo. Ed.Exp. Ministerio de Educación. Direción Zonal La Merced. CAAAP. Perú, 1987.

- Chavarría Mendoza, María C.; Smith Bisso, Alejandro.
Mi Canoa. Fichas para la estimulación integral en la articulación Inicial-Primaria. Programa de Educación Ambiental en la Reserva de Biosfera del Manu. Ed. Experimental. 1ª Ed. WWF. ODA. APECO. Lima, 1996.

- Ramirez Puelles, Ana María; Chanchari Tamabi, Fátima; Heise María.
Nu'Panuhuë ("Mi Tierra"). Segundo libro de Lectura Bilingüe CHAYAHUITA-CASTELLANO. Ed. Odín Ram del Pozo. Ed. Exp. CAAAP. Perú, 1993.

- Schoolman, Anya; Ceruti, Fiorella.
Mi Vida en la Amazonia. Guía Didáctica. Dieciocho Lecciones Sobre el Bosque Húmedo del Perú. Derrama Magisterial. Perú Febrero,1992.

- CAIP
Programación Curricular Regional. Educación Secundaria.
Propuesta de Programación Curricular para el área Agropecuaria de la región Inka. 1ª Ed. Cusco,1992.

Penn Jr., James W; Rengifo Upiachihua, Carlos; Bertiz Torres, Gerardo; Díaz Ríos, Doris; Saenz Freitas, Gloria.
Educación Ambiental. Planificación para el Futuro. Ed(s). Greg Neise y James Penn Jr.

Amazon Conservation Fund. El Grupo de Apoyo para la Reserva Comunal TAMSHIYACUA-TAHUAYO. Rainforest Conservation Fund. 1993.

- Programa de Formación de Maestros Bilingüe de la Amazonia Peruana.
  El Zorro y la Garza. Cuadernos Educativos Interculturales. Serie: Literatura Infantil. AIDESEP. ISPL Loreto. Terra Nuova. AECI. Lima, 1994.

- IIAP
  Planeta Azul. Cuentos Ecológicos. "El sueño de una vida mejor" autor: José Alberto del Castillo del Aguila. (cuento ganador del primer premio en el concurso Literario por el "Día Mundial del Medio Ambiente"); "Las uñas del gato se desploman" autor: Carlos David del Aguila Insapillo (cuento Invitado, participante en el Concurso Literario por el "Día Mundial del Medio Ambiente") Lima, 1996.

- ARÉVALO BARTRA, Herbert H.
  Lecturas Amazónicas y Prácticas de Lenguaje. N. 1, 2, 3, 4. Ed. Gran Pajaten, Tarapoto, 1990.

- UNICEF, ISPL Loreto.
  Ocasiones para Aprender.

  Pueblo Aguaruna.
  Pueblo Chayahuita
  Pueblo Asháninka
  Pueblo Shipibo

  Fichas de Aprendizaje en lenguas vernáculas. ISPL Loreto, AIDESEP, ETSA. Lima.

- APECO / Proyecto de Educación Ambiental en la Reserva de la Biosfera del Manu.
  Enseñar Mejor, Enseñar Investigando
  Aprendiendo a Leer Juntos
  El Castellano como Segunda Lengua

9.0 BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

APEP, CAAAP. 1996. Derechos Humanos y Pueblos Indígenas de la Amazonia Peruana. Lima.

CÁCERES VALDIVIA, Eduardo; *et al.* 1996. Educación y Ciudadanía: Propuesta de Política. Documento de trabajo. Foro Educativo. Lima.

CAPELLA RIERA, Jorge. 1989. Educación un Enfoque Integral. 3a. Edición. Ed. Cultura y Desarrollo. Lima.

CAPELLA RIERA, Jorge. 1991. Una Década en la Educación Peruana 1980-1990. Reflexiones y Propuestas. 1a. Edición. Ed. Cultura y Desarrollo. Lima.

CEDIA, APRODEH, AIDESEP. 1996. Taller Internacional sobre el Impacto Petrolero en los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Amazonia Peruana. Lima.

D' ACHILLE, Bárbara. 1994. El Territorio del Cóndor. Kuntursuyo. PEISA Editores. 1a. Edición. Colombia.

DE CERREÑO, Allison L. C. y PYLE, Cassandra. 1996. Educational Reform in Latin America Studies Departament Occasional Paper Series. N°.1. Council on Foreign Relations.

ENCALADA REYES, Marco A. 1993. La Educación Ambiental se Enraiza en el Continente. Colección INTERAMER. E.E.U.U.

FANPE, GTZ, INRENA. 1995. Diversidad Biológica del Perú. Zonas Prioritarias para su Conservación. Editora Lily O. Rodríguez. Lima.

FORO EDUCATIVO. 1995. Protagonistas de la Educación Rural Urbana en el Perú. Diálogos Educativos Materiales de Trabajo. Lima.

GUERRERO ORTÍZ, Luis (coord) *et al.* 1996. Problemas y Posibilidades de la Educación Inicial en el Perú. Foro Educativo. Lima.

GUERRERO ORTÍZ, Luis (coord) *et al.* 1996. Problemas y Posibilidades de la Educación Inicial en el Perú. Foro Educativo. Lima.

GOBIERNO REGIONAL DE LORETO, UNICEF. 1991. Medio Ambiente Amazónico y Niñez. También Ríos de Niños. Editora Ana María Lauro. Perú.

LÓPEZ DE CASTILLA, Marta; TRAPNELL, Lucy; RENGIFO, Moisés. 1990. Ser Maestro en la Amazonia. Autoeducación Docente 2a. Edición N° 5. Instituto de Pedagogía Popular. Lima.

MINISTERIO DE AGRICULTURA. 1995. Estrategia del Sistema Nacional de Areas Naturales Protegidas del Perú. Plan Director. Documento Interno. Lima.

MINISTERIO DE AGRICULTURA, INSTITUTO I NDIGENISTA DEL PERÚ. 1994. Leyendas del Mapa Etnolingüístico. En: Mapa Etnolingüístico Oficial del Perú. Lima.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 1993. Censo Escolar. Lima.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DINEIP. 1997. Programa de Articulación Inicial Primaria. Documento de trabajo. Lima.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, PNUD, GTZ. 1993. Innovaciones Educativas en el Perú. Documento de trabajo. PUCP-CISEPA. Lima.

RAMÍREZ DE SÁNCHEZ-MORENO, Eliana (coord.), *et al.* 1996. Hacia una propuesta de Educación Primaria para el Perú. Documento de trabajo. Foro Educativo. Lima.

RAP, WWF. 1995. Diseño de Propuestas Proyectos Integrales de Conservación y Desarrollo y Género. Taller 31 agosto al 12 sep. Lima.

REVISTA CUÁNTO. 1993. Situación de la Educación, Cómo Estamos. En: Revista Cuánto. Vol I, N° 3. pp. 42-45. Lima.

TAREA. 1996. El Currículo Globalizado: Mucho más que Relacionar Asignaturas. 1a Edición. Lima.

TCA, BID, PNUD. 1994. Amazonia sin Mitos. 2a. Edición. Editorial Oveja Negra. Colombia.

TRAHTEMBERG S. León. 1994. Educación Peruana: Vientos de Cambio. 1a. Edición IPAE. Lima.

10.0 INSTITUCIONES EDUCATIVAS CONSULTADAS

Ministerio de Educación

Directora de Dirección de Educación Inicial y Primaria: Dra. Blanca Encinas
Dirección: Calle Van de Velde s/n
San Borja
Telefax: 4362120
Teléfono celular: 9963071

La Dirección de Educación Inicial y Primaria del Ministerio de Educación viene elaborando un nuevo programa curricular y materiales para la Educación inicial y primaria a nivel nacional.

Jefa de la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural UNEBI: Dra. Ruth Lozano Vallejo
Teléfono: 435 7261/997 5141
Telefax: 436 2120

La UNEBI está promoviendo la diversificación curricular de los nuevos programas curriculares de articulación en el ámbito amazónico y andino. Coordina con todos los programas EBI a nivel nacional para la capacitación de profesores en la aplicación de los nuevos programas curriculares para la población escolar de las culturas indígenas.

Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana - AIDESEP

Coordinador de Educación, Cultura y Ciencia:
Sr. Bryce Pérez
Dirección: Av. San Eugenio 981
Urb. Santa Catalina
La Victoria
Teléfono: 472 4605 472 6621
Telefax: 472 4605

AIDESEP viene desarrollando el programa de formación de maestros bilingües de la Amazonia peruana (FORMABIAP) en coordinación con el Instituto Superior Pedagógico “Loreto” y convenio con el Ministerio de Educación. Este programa atiende a nueve pueblos indígenas amazónicos de la zona nororiental del Perú. Ha elaborado su propio currículo, el que se encuentra en su última fase de validación.

AIDESEP es una confederación indígena de carácter nacional que afilia a 41 federaciones regionales de diversos pueblos de la Amazonia Peruana. Su finalidad es luchar por la defensa del territorio, los recursos naturales, la cultura, el idioma y los demás derechos humanos y políticos de los pueblos indígenas. Conforma la coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA), junto con las organizaciones hermanas de Bolivia (CIDOB) Brasil (COIAB), Colombia (ONIC), Ecuador (CONFENIAE), Guyana (APA), Guyana Francesa (FDAG), Surinam (OIS) Y Venezuela (CONIVE).

AIDESEP es una confederación indígena de carácter nacional que afilia a 41 federaciones regionales de

diversos pueblos de la Amazonia Peruana. Su finalidad es luchar por la defensa del territorio, los recursos naturales, la cultura, el idioma y los demás derechos humanos y políticos de los pueblos indígenas. Conforma la coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA), junto con las organizaciones hermanas de Bolivia (CIDOB) Brasil (COIAB), Colombia (ONIC), Ecuador (CONFENIAE), Guyana (APA), Guyana Francesa (FDAG), Surinam (OIS) Y Venezuela (CONIVE).

Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana - FORMABIAP

Coordinador del Programa de Profesionalización en San Lorenzo: Prof. Benjamín Chumpi Tiutar
Dirección: Apartado 591
Iquitos
Teléfono: 094 243304

El profesor Chumpi es representante de AIDESEP en San Lorenzo (Amazonas) y conduce el programa de profesionalización de FORMABIAP para 300 maestros de la familia etnolingüística Jíbaro.

Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica - CAAAP

Representante: Sr. Fidel Tubino
Dirección: Avda. Gonzalez Prada No.626
Magdalena
Teléfono: 461 5223 462 5811
Fax : 463 8846
E-mail: caaap@protelsa.com.pe

El CAAAP es una institución que ha conducido varios programas de desarrollo en la Amazonia peruana. En la actualidad ejecuta un programa de educación bilingüe en la zona amazónica del Departamento de Junín atendiendo a ocho comunidades asháninka del Bajo Tambo.

Instituto Lingüístico de Verano -ILV

Coordinadora del Programa EBI Matsés:
Prof. Noyda Buiza G.
Dirección: Avda. Javier Prado Oeste No.200
Magdalena
Teléfono: 428 7993
Director: Sr. Steve H. Moore

ILV es una organización evangelista con más de 50 años de trabajo en la Amazonia. Han realizado estudios lingüísticos exhaustivos de casi la totalidad de las lenguas indígenas en el Perú. Han sido los primeros en generar programas de educación bilingüe en el país, elaboran materiales y su principal objetivo ha sido la traducción del nuevo testamento a las lenguas indígenas. Actualmente auspician el Programa de Educación Bilingüe Intercultural Matsés.

UNICEF

Oficial de Proyectos: Francisco Basili
Dirección: Parque Melitón Porras 350
Teléfono: 2411615 / 4477608

La participación de un equipo de asesores de UNICEF en la elaboración del primer Programa Curricular de Articulación ha sido importante. Apoyan actividades puntuales en la Amazonia, tales como la muestra itinerante “Tsamaren con todo orgullo”, materiales educativos EBI y asesoramiento en metodologías de articulación.

FORO EDUCATIVO

Secretario Ejecutivo: Martín Vegas Torres
Dirección: Calle Comandante Gustavo Jiménez No.167
Magdalena
Telefax: 462 6966

Entidad que viene elaborando las Bases para un Proyecto Educativo Nacional en base a consultas participativas en 10 departamentos del Perú. Han preparado interesantes documentos acerca de la realidad educativa actual.

Miembro del Directorio:
Dra. Inés Pozzi-Escot

Lingüista, profesora emérita de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y una de las precursoras de la educación bilingüe peruana. Tiene una amplia experiencia como consultora de programas EBI a nivel internacional. Su última publicación: mapa etnolingüístico del Perú, es considerado como el trabajo más serio en la materia.

TERRA NUOVA

Representante en el Perú:
Dr. Luciano Carpo
Dirección: Calle Lord Cochrane No.150 E
San Isidro
Telefax: 442 6829

Organismo de cooperación italiana que mantiene algunos proyectos de agroindustria, salud y educación bilingüe intercultural. Ha sido la principal fuente financiera para la ejecución del FORMABIAP-AIDESEP. Ha ejecutado el programa de la muestra amazónica itinerante: "Tsamaren, con todo orgullo" (CDROM, exhibición, materiales, charlas, talleres).

TAREA-TINKUY

Dra. Luisa Pinto
Dirección: Parque Osores No.161
Pueblo Libre
Telefax: 424 0997

Conforman un equipo multidisciplinario que sostiene una propuesta curricular innovadora en base al desarrollo de la identidad. Sus materiales educativos son reconocidos y han sido distribuidos a nivel nacional por el Ministerio de Educación.

Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza - APECO

Programa de Educación Ambiental en la Reserva de Biosfera del Manu

Director: Dr. Heinrich Helberg
Dirección: Parque José de Acosta No.187
Magdalena
Teléfono: 264 0970
Fax : 264 3027
E-mail: apeco@amauta.rcp.net.pe

Es uno de los pocos programas de Educación Ambiental en la Amazonia peruana que abarca educación formal, educación no formal y trabajo de coordinación con las organizaciones interesadas en el desarrollo de la zona.

Programa de Capacitación en Educación Ambiental T'ikay Wasi

Directora: Sofía Brutton

Programa de capacitación para docentes del magisterio nacional en educación ambiental, en el que también participan docentes de la Amazonia del ámbito de influencia de las áreas naturales protegidas.

KAIROS

Promotora: Sra. Rosa Valle

Dirige un Centro Educativo (Primaria y Secundaria) que desarrolla sus actividades pedagógicas bajo un enfoque ecologista, en la ciudad de Iquitos.

LUPUNA

Presidente: Sr. José Barletti
Telefax: 094 233844 Iquitos

Asociación que coordina con la ACEER Foundation (Amazon Center for Environmental Education and Research) para la capacitación en Educación Ambiental con profesores de la ciudad de Iquitos. Vienen desarrollando la sistematización de las experiencias de educación ambiental de la región.

Proyecto Especial Alto Mayo

Ing. Juan Santillana Villacorta,
Programa de Manejo Ambiental
PEA
Profesor Rómulo Villar
Teléfono: 084 571900

El Subprograma de Educación Ambiental del Programa de Manejo Ambiental viene desarrollando una serie de actividades para capacitar a docentes de la Región San Martín. Empezaron el trabajo con capacitación a docentes de Inicial y han elaborado materiales para Primaria.

INADE

Gerente General: Ing. Luis Gálvez

Tuvo la gentileza de alcanzarnos el "Manual de Educación Ambiental" y la Guía de Educación Ambiental para el Profesor que muestra cómo utilizar dicha guía, material que ha sido elaborado en el marco del Convenio Educativo y de Capacitación suscrito entre la Dirección Regional de Educación de Loreto, el Instituto Superior Pedagógico "Loreto" y el Proyecto Especial Binacional Desarrollo Integral de la Cuenca del Río Putumayo.

11.0 ANEXOS

Anexo I

Mapa 1

REGIÓN POLÍTICA AMAZÓNICA - PERÚ POLÍTICO REGIONAL

Tomado de Programa UICN- Uso sostenible de los recursos naturales renovables en la Amazonia. Fase de diseño. Pro Naturaleza.

Anexo II

Mapa 2

ÁREAS NATURALES PROTEGIDAS EN LA AMAZONIA

Anexo III

BREVE HISTORIA DE LA PRESENCIA PETROLERA EN LA AMAZONIA Y EN TIERRAS INDIGENAS*

Por Lily La Torre

Con una superficie total aproximada de 75 millones 686 mil hectáreas, actualmente toda la Amazonia ha sido lotizada con fines de exploración y explotación de hidrocarburos. De los 59 millones de hectáreas con posibilidades petroleras en el país, 49 millones se encuentran en los bosques tropicales de la Amazonia, la que por su ubicación al Este de la cordillera de los Andes, es similar situación geográfica a la que ocupan los yacimientos petrolíferos más importantes de Colombia, Venezuela, Ecuador y Argentina, es la preferida por las empresas petroleras que están rivalizando ansiosamente por obtener las licencias, en lo que se ha calificado el "boom petrolero".

El origen de la existencia de hidrocarburos en el trópico se explica aceptando que la llanura amazónica en tiempos remotos fue una cuenca marina. Los estudios paleontológicos de fósiles testigos de la región establecen que el mar cubría el actual territorio amazónico antes que surgiera la cordillera de los Andes. Los restos de la fito y biomasa acumulados en el lecho marino sometidos a altas temperatura y presiones en milenios, se convirtieron en gases combustibles y petróleo, lo que explicaría por qué el petróleo de la selva aflora acompañado de proporciones variables de agua con abundancia de sales, (IIAP, 1985).

Desde inicios del siglo, se fue acrecentando entre los empresarios petroleros la idea de explorar petróleo en la región de la Selva del Perú y concretamente la faja subandina, pues esta área ha sido considerada desde tiempos de la colonia, como una región con potencial petrolífero en razón al gran número de referencias que se tenía sobre la existencia de zonas donde afloraba petróleo y gas. Lo apartado de la región, la falta de medios de comunicación y los limitados recursos tecnológicos no permitieron concretar iniciativas para la exploración intensiva en la región limitándose a realizar trabajos de reconocimientos geológicos de superficie.

Las actividades altamente contaminantes de la industria de exploración y explotación petrolera en los bosques tropicales del mundo, hasta ahora sólo ha traído consecuencias negativas a las poblaciones locales que habitan en las áreas donde se desarrollan las operaciones petroleras. Es así que los pueblos indígenas amazónicos peruanos, sobre cuyas tierras se han desarrollado gran parte de las actividades de exploración o explotación petrolera de la región, están sufriendo las consecuencias de la disminución de su salud y calidad de vida, contaminación del medio ambiente, escasez de recursos, invasión de su territorio, deterioro de su cultura, etc.

Desde 1920 se solicitaron denuncios por de compañías como la petrolera del Marañón y la Standard Oil de New Jersey cuyos trabajos de exploración se limitaban a simples reconocimientos geológicos de superficie. Tras una serie de fracasos, en 1983, la empresa Ganso Azul encontró el yacimiento petrolero Aguas Calientes, en la cuenca del río Pachitea en la confluencia con el gran río Ucayali, que tuvo una producción total aproximada 14.5 millones de barriles. Allí se instalo una pequeña refinería que producía 3000 barriles diarios provenientes de 32 pozos en esta zona.

En 1945, la compañía de petróleo "El Asiento" una empresa pos capitalistas peruanos y alemanes a la que se había concedido una extensión de terreno en el medio Ucayali, llegó a producir petróleo en Maquía, cerca a Contamana, allí se instaló el yacimiento "El Oriente". La producción por día de ambos yacimientos hacia 1960 era de 1, 014 520 barriles al año, es decir 5% de la producción nacional en dicho año. El yacimiento Maquía se encuentra en su última etapa de producción.

La exploración petrolera, a partir de 1952 fue afectada mediante la modalidad de concesiones a través de la ley 11780, por la que se otorgaron en concesiones 14 millones quinientos mil hectáreas de terrenos petrolíferos a 16 empresas petroleras peruanas y extranjeras, de las cuales 13 millones 300 mil has se revirtieron al Estado por mandato de la ley sin haberse llevado a cabo trabajos de exploración.

Durante el período 1955-1956, TEXACO da inicio al uso de la geofísica en las actividades de exploración, con lo cual se empieza a abrir las trochas para las líneas y las correspondientes sísmicas en el procedimiento explorativo. En 1962, Mobil Oil descubre el yacimiento de gas de Aguaytía e Ucayali. El primer período exploratorio en Amazonia finaliza con la perforación de los pozos Dominguza y Putuime en la cuenca del Santiago, por parte de la empresa Mobil Oil. Desde 1970 en que perforó Trompeteros en el río Corrientes, el primer gran pozo productivo en la Selva, la zona que comprende a las cuancas de los ríos Corrientes, Tigre y Pastaza no ha dejado de ser explorada por las dos empresas petoleras que tienen concesiones en la zona: la empresa Occidental con los lotes 1A y 1B, y la estatal Petróleos del Perú con los lotes 8X y lote 8, y que sólo en esta última, llegó a perforar hasta 1983 un total acumulado de 102 pozos, con miles de kilómetros de trochas sísmicas, sin haberse aplicado los

cuidados necesarios para evitar los daños ambientales y sociales, han dejado nefastas consecuencias al medio ambiente amazónico y a los pueblos indígenas cuyas actuales generaciones, han escuchado de sus padres y testifican ahora, lo que no ha podido ser recogido en ninguna estadística, evaluación, auditoría o monitoreo oficial.

En Octubre de 1973 se anexó a Petroperú la antigua compañía Ganzo Azul, que operaba en Pucallpa, su centro de producción se encuentra an la Zona de Aguas Calientes, Selva Central Ucayali.

La cuenca del Ucayali, caracterizada por ser la zona amazónica más rica en madera fina del país, aportó la apertura de miles de kilómetros de trochas sísmicas y 37 pozos exploratorios entre los años 38 al 85. Durante la década de los 80 fue la que más soportó actividades exploratorias. Ucayali es una de las cuencas subandinas del Perú oriental, cubre área aproximada de trópico de 10.5 millones de hectáreas de la parte central y oriental del Perú, varía en altitud de 200 a 500 m.s.n.m y su ubicación regional está entre la Cordillera de los Andes y es escudo Brasilero.

En 1980 Shell explora la cuenca del Urubamba, en tierras Machiguenga y Yine, donde se encuentran importantes yacimientos de gas en los pozos Cashiriari, San Martín y Camisea, los que empezarán a ser explotados de acuerdo a un cronograma establecido en el contrato suscrito en 1996. También la compañía petrolera El Oriente pasó a menos de Petroperú con el campo de producción Maquía, dando lugar, en conjunto, a operaciones Pucallpa El campo de Aguas Calientes produce unos 200 barriles de petróleo al día y el de Maquía unos 750. A partir de abril de 1994, la operación está en manos de una privada The Maple gas Corp. que, además, debe desarrollar el proyecto de explotación de los yacimientos de gas de Aguaytía.

En 1983 Occidental inició sus exploraciones en la cuenca Sur del río Huallaga, la zona de Biabo, área que va desde el río Huallaga, circunscrita por los montes Cushabatay y hacia el sur con las cadenas montañosas orientales y occidentales.

En 1986 se otorga a Occidental la conseción petrolera de 10 000 kilómetros cuadrados, que dejó un total de 1 863 kilómetros de trochas sísmicas, abiertas en los bosques de Tahuanía, Mashansha, Shahuinto y la Colpa, en las cuencas de los ríos Ucayali y Pachitea. La cuenca del río Santiago, numerada como lote 50, tierras de los pueblos Aguaruna y Huambisa, fué explorado en 1992 por la compañía Petros Mineros, sucursal de Edward Callan de Texas EEUU. En 1993, Occidental exploró sin lograr éxito en el Lote 4, ubicado en la cuenca del Marañon, en tierras del pueblo Candoshi.

El proceso intensivo de concesiones iniciado en la presente década, continúa, desde 1993 a la fecha se han suscrito 22 contratos con transnacionales petroleras, sobre un total de 17 millones ochociento mil hectáreas en Amazonia, la mayor parte de ellos sobre territorios de pueblos indígenas. Los contratos para operaciones hidocarburíferas vigentes son:

- LOTES 31 B, C Y D (88 mil hectáreas), MAPLE GAS CORPORATION DEL PERU, Sucursal del Perú, “Proyecto Integral Aguaytía”.
- LOTE 50 (Un millón de hectáreas) YACIMIENTOS PETROLIFEROS FISCALES, (YPF) Y QUINTANA MINERALS CORPORATION (QMC).
- LOTE 52 (718 mil 930 hectáreas) CHEVRON OVERSEAS PETROLEUM.
- LOTE 54 (805 MIL 342 Hectáreas) PLUSPETROL S.A. Sucursal del Perú y norteamericana OCCIDENTAL PETROLERA DEL PERU INC. SUCURSAL DEL PERU (OXY).
- LOTES 55 A, 55B, Y 55C (329,130 has,) El Consorcio Barret Resources Coorporatión (Perú) sucursal del Perú-Advantage Ressources Selva LLC, Sucursal del Perú.
- LOTE 62 (1 millón de hectáreas) Perupetro y Mobil.
- LOTE 64 (953 mil 790 hectáreas) Empresa ATLANTIC RICFIELD (ARCO) y OCCIDENTAL PETROLEUM CO.
- LOTE 65-M (1 millón cuatrocientos setentaisiete mil hectáreas) GREAT WESTERN RESOURCES LTDA, Sucursal del Perú, en asociación con ENTERPRISE OIL EXPLORATION del reino Unido.
- LOTE 67 (831 mil Hectáreas) Concedido a Advantage Resources; Corea Petroleum Development Co, PETCO; HANWHA ENERGY CO, Limited; y HYUNDAY Co.
- LOTE 71 (1 millón doscientos cincuentainueve mil Hectáreas) MURPHY PERU OIL Co, Sucursal del Perú.
- LOTE 72 (800 mil hectóreas) Perupetro y Occidental Petrolera del Perú.
- LOTE 74 (Un millón noventicinco mil docientas Has.) Empresa COASTAL PERU LTD, Sucursal de The COASTAL CORPORATION.
- LOTE 77 Y 78 (3 millones, 10 mil hectáreas) Mobil y Exxon y ELF Aquitaine.
- LOTE 79 (482 mil hectáreas) Empresa PLUPETROL -PEDCO- YUKONG
- LOTE 82 Empresa Phillips Petroleum Perú, Ltd. Sucursal del Perú.
- LOTE 84 (Un millón 34 mil hectáreas) ANADARKO PETROLEUM CORPORATION.
- LOTE 88- A Y 88-B (230 mil hectáreas) Por la empresa Anglo- Holandesa Shell y la norteamericana Mobil.

* Tomado de Estrategias del Sistema Nacional de Areas Naturales. Protegidas del Perú - Plan Director

Mapa 3

MAPA DEL PERÚ CON LOTES DE CONTRATOS DE OPERACIONES PETROLERAS

Tomado de Estrategias del Sistema Nacional de Areas Naturales. Protegidas del Perú - Plan Director.

Anexo IV

CONFERENCIA DE LOS MINISTROS DE EDUCACION DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE

En Mayo, 13 al 17, 1994, en Kingston, Jamaica se realizó la Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. (MINEDLAC VII) y la Sexta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VI). Participaron 29 Estados Miembros, entre ellos Perú, (Vice-Ministra Esther Gago). Asistieron tres ONGs peruanas.

El documento elaborado compromete a los Estados Miembros a considerar las recomendaciones en la formulación de sus políticas nacionales de educación.

En este documento los Ministros se comprometen a tomar en consideración las siguientes orientaciones en la formulación y ejecución de nuestras políticas educativas nacionales:

I. La educación como política del Estado

6. garantizar una participación más eficaz de la sociedad civil (organizaciones de vecinos, empresarios, clase política, sindicatos, organizaciones familiares, etc.) en la formulación de estrategias educativas nacionales a mediano y largo plazo.
8. Es urgente sensibilizar y movilizar a la opinión pública con el objetivo de elevar la prioridad política de las transformaciones educativas.

II. Mejorar la capacidad de gestión: mayor protagonismo de la comunidad educativa local y un papel más estratégico de la administración central

9. Que el Estado fortalezca su función, recuperando su rol de asegurar el logro de los objetivos básicos para todos, el fomento de la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo, la capacidad de proponer y de gestionar dichas propuestas.
10. Crear las condiciones para lograr un nivel adecuado de autonomía de los establecimientos escolares para lograr una educación de calidad.
11. Asegurar la preparación y la actualización permanente de los directores.
12. Desarrollar mecanismos que faciliten la gestión participativa de las familias y el fortalecimiento de la escuela.
13. Crear condiciones estructurales para el desarrollo de proyectos educativos de establecimiento, dentro de las reformas curriculares orientadas a la descentralización y flexibilidad curricular.
14. Optimizar e incrementar el tiempo de horario lectivo efectivo para mejorar las oportunidades de aprendizaje.

III. Prioridad a los aprendizajes y la formación integral

15. Aprender a construir capacidades con profundo sentido ético, en un mundo de mayor información, cambio y fluidez, se ha transformado en condición de supervivencia y de desarrollo personal y social. Esto supone: capacidades efectivas para el acceso, la organización, producción, interpretación y análisis de la información; manejo de la lengua materna, oral y escrita; la lengua nacional mayoritaria de comunicación, y otros códigos de presentación; acceso y dominio de las tecnologías de información; dominio de los conocimientos científicos y matemáticos básicos y capacidades relacionadas con la interacción e inserción social y el equilibrio emocional.
16. Complementar los aprendizajes anteriores con el desarrollo de una cultura científica y tecnológica fundamental desde la educación básica, y con el establecimiento de objetivos transversales en el proceso educativo, desarrollando la capacidad de conocerse a si mismo, de relacionarse solidariamente con los demás y de interactuar respetando el entorno natural y cultural.

IV. La democratización y la cultura de la paz en educación: incorporar los valores fundamentales del ser humano a la agenda de la transformación educativa

17. Democratizar es asegurar su calidad y el acceso efectivo a ella. Para ello, es necesario definir la obligatoriedad y la gratuidad escolar, como un compromiso entre el Estado y la Sociedad.

18. Desarrollar una estrategia orientada hacia una cultura de la paz fomentando prácticas pedagógicas y de relaciones interpersonales en la escuela que sirvan de modelo.
19. Fortalecer las condiciones y estrategias que favorecen el desarrollo de las escuelas para que atiendan niños con necesidades especiales o que presenten dificultades de aprendizaje. Las escuelas integradoras favorecen la igualdad de oportunidades.
20. Asegurar a las poblaciones indígenas una adecuada atención educativa para lograr la equidad, la democracia y la conformación de identidades nacionales asentadas en la pluralidad étnica y cultural. Los gobiernos deberán enfrentar el doble reto de extender servicios educativos con eficiencia, adoptando su organización a las distintas formas de vida y de trabajo de las poblaciones indígenas y al mismo tiempo creando una flexibilidad curricular que permita incorporar las lenguas maternas y contenidos que corresponden a la cultura, las necesidades y las aspiraciones de los pueblos primigenios. Asimismo, ampliar las posibilidades del aprendizaje del idioma oficial como una segunda lengua que facilite el acceso a una cultura científica moderna. El currículo nacional deberá promover la formación de valores y actitudes no discriminatorias y antirracistas, como también valorizar las contribuciones pasadas y presentes que la diversidad étnica y cultural hace a la identidad nacional.

V. La educación más cerca de la sociedad: alianza con los medios de comunicación, el trabajo y la familia

21. Interactuar con los medios de comunicación.
22. Mejorar la vinculación de la educación con el mundo del trabajo y la producción.
23. Mejorar la vinculación de la educación con la familia. Es de particular valor establecer una estrecha relación entre la familia y las instituciones educacionales, comenzando por la expansión de una educación preescolar de calidad. Las instituciones y los sistemas educativos deben ser sensibles al ambiente cultural proporcionado por la familia y hacer un uso efectivo de él a fin de que los niños y adolescentes puedan adquirir bien sus destrezas básicas. Par ello, también es deseable reforzar la renovación de políticas educativas invirtiendo en la formación y educación continua de los padres, particularmente las madres, como factor determinante en la educación de sus hijos.
24. Asegurar igualdad de oportunidades para hombres, mujeres, niños y niñas. Es importante que las modalidades de planificación, programación, planificación y entrega educativa sean sensibles al tema de género a fin de permitir la equidad en el acceso y el logro. En este contexto, los docentes deben entender que tienen un papel importante en la creación de un clima que permita tanto una autoimagen positiva como una relación construcctiva entre los sexos.

VI. La evaluación y medición de la calidad para asumir responsabilidad por los resultados en educación

25. Aplicar criterios y procedimientos para medir no sólo los resultados sino también los procesos que tienen que seguir los alumnos para desarrollar los diferentes tipos de competencias. Ahora que muchos de nuestros países la orientación de los sistemas educativos se encuentra en un proceso de transición desde la expansión cuantitativa hacia la calidad de la educación, es necesario crear indicadores cualitativos para complementar los cuantitativos en la evaluación de la calidad.
26. Llevar a cabo mediciones nacionales para determinar el nivel de competencias alcanzadas, estableciendo sistemas de medición y perfeccionando los métodos e instrumentos utilizados.
27. Desarrollar mediciones comparativas en distintos niveles.
28. Desarrollar sistemas de indicadores para la evalución del desempeño de las escuelas que incluyan no sólo aspectos relativos a los logros de los alumnos sino también otros vinculados con el desempeño de la institución.
29. Generar modalidades para mejorar el uso de la información.

VI. Valorización profesional de los docentes ligada al desempeño

30. Profesionalizar a los educadores y ampliar su visión.
31. Formentar el desarrollo de una imagen social positiva de la carrera docente.
32. Diseñar planes de formación a largo plazo dirigidos a los docentes en servicio. La formación de docentes aislados no consigue cambios e innovaciones profundas y sostenidas en la práctica educativa de las escuelas.
33. Desarrollar mejores prácticas de contratación de docentes así como criterios integrales de certificación que tomen en cuenta las nuevas exigencias profesionales y las cualidades personales necesarias que debe tener.

VII. La educación a lo largo de toda la vida para un aprendizaje continuo

34. Para contribuir a la democratización es preciso integrar la educación permanente y de adultos en el conjunto del sistema educativo.
35. Formular estrategias nacionales integrales de alfabetización para enfrentar el círculo vicioso de la pobreza... desarrollando estrategias específicas orientadas a la poblaciones de indígenas, sobre todo con mujeres, incluyendo la enseñanza del idioma oficial y de la lengua materna mediante programas innovadores.
39. Reconocer que los fenómenos migratorios internacionales, estacionales o de duración indefinida, generan retos y dificultades para la educación de los niños y los jóvenes que forman parte de familias migrantes. Expresamos nuestra convicción de que el derecho de esos niños y jóvenes recibir educación básica debe ser atendido, independientemente de la condición migratoria de sus familias. La educación de los migrantes se beneficiará por el establecimiento de acuerdos bilaterales de equivalencia de estudios y de servicios de apoyo organizados desde sus países de origen.

IX. La educación superior: factor crítico para el desarrollo de la región

X. Financiamiento y asignación de recursos

44. En general, a pesar de que los gobiernos han aumentado el presupuesto asignado a la educación, éste sigue siendo insuficiente al ser considerado en relación con el lugar que la educación ocupa en el desarrollo de los países. Por ello, es necesario continuar incrementando los recursos para el cambio educativo y mejorar al mismo tiempo la eficiencia de su utilización, tanto a nivel de la institución escolar como del sistema en su conjunto.
45. Es preciso, asimismo, reiterar el compromiso prioritario de garantizar la educación básica para todos focalizando los subsidios educativos en los más pobres.

Recomendamos a los organismos regionales e internacionales tomar en cuanta las diez secciones anteriores y los invitamos a:

(i) Estimular y facilitar la cooperación internacional en el campo de la educación.
(ii) Continuar trabajando con las agencias de cooperación internacional con el fin de promover el intercambio de información y de experiencias exitosas.
(iii) Incorporar a las redes del Proyecto Principal, así como a otras redes activas en el área de la educación en un conjunto de actividades cooperativas que contribuyan al mejoramiento de la educación.
(iv) Proporcionar la asistencia técnica necesaria a los países de la región en el proceso de elaboración de los documentos previos requeridos para la obtención de créditos externos.
(v) Prever que los ministros de educación tengan acceso a información nacional actualizada.
(vi) Establecer un sistema para el intercambio de información entre organismos internacionales y entre los países de la región y sus sectores de educación, utilizando los nuevos medios de comunicación ya disponibles con el fin de que la cooperación opere en forma más transparente y efectiva. Priorizar entre los diversos temas para el intercambio de información: (a) las experiencias estratégicas para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación realizadas por los países; (b) programas apropiados para la formación de docentes y directores de establecimientos; (c) mejoramiento de las estadísticas de educación y, (d) el intercambio de información sobre la evaluación de la calidad de la educación.
(vii) Preparar un informe a la próxima reunión del Comité Intergubernamental del proyecto Principal sobre los resultados del proceso de mejoramiento de la cooperación internacional.
(viii) Preparar otro informe sobre la situación Educativa de América Latina y el Caribe para el período 1980-97 con el propósito de facilitar la evaluación global del cumplimiento de los objetivos del Proyecto Principal de Educación hacia el año de su culminación, el 2000.

46. La integración regional, expresada en los acuerdos subregionales, constituye una oportunidad privilegiada para incorporar los aspectos culturales y educativos cuyas raíces comunes y experiencias diversas son la garantía para un mejor conocimiento y solidaridad entre nuestros pueblos, lo que nos permitirá complementar los esfuerzos de integración en el plano económico y comercial, y enfrentar los desafíos del futuro. Por lo tanto, apoyamos la iniciativa del Parlamento Latinoamericano y de la UNESCO de llevar adelante y coordinar un plan de educación para el desarrollo y la integración de América Latina y el Caribe.

47 y 48. Difusión por UNESCO y en las próximas reuniones de jefes de estado.

(Extracto tomado de la Revista Tarea No.38)

Anexo V

EDUCACION AMBIENTAL
(Documento de trabajo: APECO)

1. ANTECEDENTES

Para comprender qué es lo que ha ido motivando a las personas del Planeta en que vivimos, a preocuparse y ocuparse en forma más decidida acerca del medio ambiente y su deterioro; y cómo ha ido incrementando una conciencia colectiva por la supervivencia y un vivir mejor, haremos la revisión de una serie de antecedentes históricos que son los que han llevado a formar un nuevo y efectivo modelo educativo para la humanidad, al que se le denomina actualmente Educación Ambiental.

Empezamos por un punto clave, la "revolución industrial" cuya mayor influencia se ha sentido a lo largo del presente siglo XX, con el descubrimiento y uso tecnológico como fuente masiva de energía fósil, con el gas metano y el petróleo, lo que asociado al uso indiscriminado de productos químicos a nivel global, cambia radicalmente la relación del hombre con el medio ambiente acompañado de una serie de cambios sociales por ej. la concentración humana de grandes poblaciones en las ciudades, la agricultura ya no necesitó de tantas personas, se originaron nuevas fuentes de trabajo, el hombre dispuso a partir de ese momento de horarios particulares como ocurre dentro de una fábrica u oficina, a diferencia de su inmediato pasado en la que tenía una relación más directa con el medio ambiente y con horarios flexibles fijados por las necesidades. Enseguida otros importantes acontecimientos en fechas clave:

Año de 1890
El alto crecimiento poblacional en Estados Unidos e Inglaterra, origina un movimiento interesado en realizar "estudios de la naturaleza", surge la apreciación en personas de áreas urbanas, que sus niños no tienen relación con la naturaleza, y deciden sacarlos al campo para que tengan contacto con ella y así la conozcan directamente. Es un movimiento social de clara conciencia ambiental.

Década de 1930
Se dan en los Estados Unidos tormentas inusuales de aire y polvo, como resultado de inadecuadas prácticas agrícolas que van dejando desnudo al suelo, ocasionando problemas ecológicos y de orden social con la recesión. Se reacciona formando un movimiento por la Conservación y Manejo de los recursos naturales, principalmente: suelo, agua y bosque. Esta idea llega a las escuelas y se empiezan a diseñar estrategias de cómo integrar el bosque con el manejo del agua, planes de arborización, aunque a estas alturas se desconocía el efecto adverso de los fertilizantes agroquímicos.

Décadas del 40 y 50
Se llega a la idea de "escuela al aire libre", o sea de escuelas con áreas verdes o rurales, donde los niños podían realizar actividades con expansión, Schwart lo describe "afuera mejor que adentro", se va superando el antiguo y rígido concepto de las "cuatro paredes".

Década de 1960
Se llega a apreciar en muchos países, un conocimiento y expansión del impacto tecnológico, y por supuesto un incremento del impacto ambiental y de la salud entre otras causas, por el uso indiscriminado de insecticidas y fertilizantes químicos, conocemos entonces el clásico libro de Rachel Carson "Primavera Silenciosa" (Silent Spring). El movimiento ambiental avanza rápido y se profundizan estudios sobre el medio ambiente y los impactos en éste. En las escuelas se hacen intentos de manejo de recursos naturales en forma algo aislada sin integrar con claridad plena estas labores con el medio ambiente.

Década de 1970
Se inicia con fuerza el movimiento ambiental universal, así en la Universidad de Michigan el Dr. William Stapp, crea una definición, objetivos y filosofía de la educación ambiental.

Año de 1972
La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el "Medio Humano", reunida en Estocolmo del 5 al 16 de junio de 1972, llegó a una Proclama que sintetiza la necesidad de un criterio y unos principios comunes que ofrezcan a los pueblos del mundo, inspiración y guía para preservar y mejorar el medio ambiente y por lo tanto, el medio en que se desarrolla el ser humano, como objetivo urgente de mejora para las generaciones presentes y futuras.

Año de 1975
Ciudad de Belgrado, se prepara la "Carta de Belgrado", una declaración que incide en la necesidad de convivir en base a una ETICA AMBIENTAL, que permita elevar el nivel de vida de los habitantes del Planeta. Con este documento se alcanzó un marco y directrices para la Educación Ambiental en el Mundo: Metas, Objetivos, Destinatarios y Principios de los Programas de Educación Ambiental.

Año de 1976
Ciudad de Bogotá, Reunión de Expertos de América Latina, hablan acerca de Educación Ambiental como proceso para entender el subdesarrollo y sus implicancias en el medio ambiente.

Año de 1977
A iniciativa del Dr. W. Stapp, primer Director Ambiental de las NNUU, se suscribió una "Declaración de la Conferencia de Tbilisi" sobre Educación Ambiental, la que contó con la participación de 80 países. Se trataron temas complementarios de las Reuniones Internacionales anteriores, pero se remarcó entre otras cosas, los objetivos: de solidaridad y equidad en las relaciones entre las naciones, las que deben constituir la base del nuevo orden internacional; la Educación Ambiental debe impartirse a personas de todas las edades y niveles, en el marco de la educación formal y no formal. En suma, se dirige un llamado a los Estados miembros, para que incluyan en sus políticas de educación, medidas encaminadas a incorporar un contenido, direcciones y actividades ambientales a sus sistemas, basándose en los objetivos antes mencionados.

Año de 1989
En Brasilia, Reunión Ministerial sobre Medio Ambiente para América Latina, "los países de América Latina y el Caribe, deciden considerar en su desarrollo el cuidado del equilibrio ecológico".

Año de 1990
La Conferencia Internacional de Moscú, revisa y reitera muchos de los mismos aportes ya apuntalados en oportunidades anteriores, pero en esta ocasión con algo de mayor convencimiento por parte de la mayoría de los Estados participantes.

Año de 1992
La Reunión de Río de Janeiro o "Cumbre de la Tierra", en esta oportunidad, los países procuran dar un paso más decidido, superando lo simplemente declarativo o de proclamas de principios, por ciertos acuerdos estratégicos, mediante reglamentos y condiciones multilaterales de ordenamiento, convivencia y usufructo de los recursos naturales y el medio ambiente en el Planeta. Se insiste sin embargo en hacer mayores esfuerzos para superar la conflagración norte-sur, los desequilibrios socioeconómicos que abren cada vez más la brecha entre los países desarrollados con los subdesarrollados, a través de un nuevo orden mundial de equidad, solidaridad y respeto mutuos.

EN EL PERU
A nivel nacional se han realizado varios intentos para realizar Educación Ambiental. Es un acontecimiento que en esencia reúne resultados significativos en el lapso aproximado de una década y media, que ocurre por la influencia del movimiento ambientalista mundial. El Perú que también tuvo su representación en estas reuniones de carácter global, y que tiene gente que en definitiva siempre le ha preocupado las diferencias en los niveles socioeconómicos de los pueblos y del galopante deterioro ambiental, reacciona ante esta crítica situación, a través de sus Instituciones Oficiales, por ejemplo, con la creación y desarrollo del Sistema Nacional de Areas Protegidas. Sin embargo, el liderazgo por difundir y formar conciencia ambiental en esta última década y la anterior, fue asumido por algunas ONGs, con aportes y alternativas ambientales directas, mediante programas, campañas y proyectos de difusión y de Educación Ambiental a nivel nacional.

Algunos ejemplos significativos que hemos seleccionado:

- En la década de los 80's en Huánuco, el Instituto de Desarrollo del Medio Ambiente o IDMA, trabajó en el área rural con proyectos piloto sobre parcelas agroforestales y de agricultura biológica. Logrando resultados positivos en favor de las comunidades campesinas [E.A. No Formal].

- Convenio entre el Ministerio de Agricultura y el de Educación en 1983, promueve el "Programa de Educación Forestal" en las escuelas primarias de las comunidades campesinas de la Sierra del Perú [E.A. Formal]. Luego de esta experiencia, se inicia un nuevo Proyecto "Escuela, Ecología y Comunidad Campesina", cuya finalidad fue la formación del niño campesino andino, en la recuperación y uso racional de los recursos naturales, en el marco de su realidad cultural y socioeconómica, por ejemplo, respetando y sincronizado el calendario escolar con el calendario de las cosechas.

Este Proyecto que tuvo la asistencia técnica de la FAO y el apoyo financiero del Gobierno Suizo a través de la Cooperación Técnica Suiza o COTESU, tenía prevista una duración de cuatro años (1988-1991), sin embargo hasta 1992, se experimentó el Programa hasta en 2 000 escuelas rurales, capacitando cerca de 7 000 docentes y 250 000 niños, habiéndose reforestado algo más de 2 millones de plantones, todo lo cual es en verdad significativo. En 1993, el Programa entregó al Estado Peruano, un aporte documentado en base a sus resultados y como sugerencia pedagógica de educación ambiental rural para la Sierra del Perú. Desde entonces se ha venido evaluando los alcances y proyecciones del modelo trabajado, para poder perfeccionarlo y recomendarlo en forma definitiva para nuestro país, e incluso para los países hermanos andinos que deseen alimentar sus propios programas basándose en una muestra exitosa de nuestra experiencia pedagógica andina nacional.

- Durante 1990 a 1991, el Programa PIRAMIDE, conformado por tres ONGs: FPCN, BAC y NCTL, diseñaron un Programa de Asesoramiento Profesional Educativo, editaron una Guía para las Escuelas, denominada "Juventud, Naturaleza y Futuro", para ser aplicada fuera del colegio, organizando a los escolares en clubes escolares, y cuyos líderes denominaron "Acción + Reacción".

- En 1990 durante la elaboración de la "Estrategia Nacional de Conservación o ENC", inspirado en el documento rector de la Estrategia Mundial para la Conservación de la Naturaleza, publicado en 1980 por el Fondo Mundial de la Vida Silvestre o WWF y por la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza o IUCN, se reunieron en un grupo de trabajo 8 ONGs, entre ellas Raíz, Programa Pirámide, FPCN, APECO y otras, con el fin de discutir lo que entendían en conjunto por Educación Ambiental, sugerir aportes sustantivos para la ENC, y para esbozar mecanismos iniciales para una óptima coordinación a nivel nacional de las acciones de Educación Ambiental en las que estas instituciones estaban inmersas. El resultado inicial obtenido, fue una definición conjunta sobre Educación Ambiental.

- Una ONG pionera en Educación Ambiental en el Perú, con resultados y trayectoria reconocida, es la Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza - APECO. Desde 1985 promocionó la difusión e importancia de la Conservación, a través de una Campaña Nacional en 18 ciudades del país, fruto de esa acción se formó la APECO RED, conjunto de ONGs autónomas, pero con objetivos comunes en favor de la naturaleza del país. APECO trabajó en su propia capacitación y el de su Red de Organizaciones Hermanas, con Talleres de Conservación y Ecología, así como de Educación Ambiental y con asistencia a Cursos de estas especialidades en el país y el extranjero. Luego transfirió estos conocimientos y experiencias a pobladores de comunidades rurales (usuarios de recursos naturales), maestros de escuela, especialistas de USEs y a Jefes de Areas Naturales Protegidas o ANPs (Parques, Reservas Nacionales entre otras) a nivel nacional. Esta labor llega a su culminación con la suscripción en 1988 de un Convenio de cooperación interinstitucional de tres años de duración, entre el Ministerio de Educación, Oficina Nacional de Evaluación de Recursos Naturales u ONERN (actualmente INRENA) y APECO respaldada por su Red, con la cual pudieron capacitar vía talleres de Educación Ambiental en dos niveles de profundización, a maestros, especialistas de USEs y complementariamente a Jefes de ANPs a nivel nacional. APECO en su proyección a partir de 1993, intenta capacitar con mayor profundidad a los maestros que originalmente formaron, a través del denominado Programa "T'IKAY WASI" (Casa del Florecer) en Lima (residencia de 3 meses), y en sus respectivas sedes (a distancia en 9 meses), con el fin de apoyar con mayor nivel y excelencia, el esfuerzo a nivel nacional, que iniciaron en 1985 [E.A. Formal].

- Podemos destacar que en este camino peruano por avanzar apoyados en la Educación Ambiental, también se ha plasmado en forma significativa en la actitud fuerte y unida de la mayoría de ONGs ambientalistas, cuando han ocurrido atentados o decisiones políticas en contra del medio ambiente natural protegido del país:

  1. En 1984, con las intensas Campañas en favor del Parque Nacional del Manu (Reserva de Biosfera), cuando el gobierno de turno avaló la construcción de una carretera de penetración que iba a atravesar el mismo corazón del Parque Nacional; finalmente el consenso en contra, evitó el desastre ecológico.
  2. En 1989, el gobierno de entonces, autorizó la construcción de otra carretera que iba a destruir todo un nevado y recursos naturales del Parque Nacional Huascarán (Reserva de Biosfera); la misma presión que la anterior con argumentos técnicos, hizo retroceder esta nefasta obra.
  3. También en 1989 un grupo proteccionista, presionó al gobierno para que se recortara en forma significativa, la extensión de la Reserva Nacional de Paracas, la que hasta ese momento era la única Reserva Nacional Marina del Perú. Intensas campañas de conciencia ambiental, de protesta y de argumentos científicos y legales, desvaneció también un grave atentado contra nuestro patrimonio natural.

4. En 1992 el gobierno de turno, intentó la suscripción de un convenio de explotación petrolera con una empresa petrolera extranjera, escogiendo lotes en pleno corazón de la Reserva Nacional de Pacaya Samiria en Loreto, lo cual parecía inminente, sin embargo otra vez por la unión ejemplar de las ONGs ambientalistas que felizmente contó con respaldo internacional, fue posible dejar sin efecto, lo que iba a significar el peor atentado y antecedente contra un Area Natural Protegida del Perú.
   Es claro, que por esta interesante historia y por muchos más acontecimientos, los peruanos hemos avanzado en nuestra conciencia ambiental colectiva. Lo que en definitiva se busca, es que a todo nivel los Organismos Gubernamentales y los Organismos No Gubernamentales, podamos unir esfuerzos en esta vital causa de la Conservación de la Naturaleza en particular y del Medio Ambiente en general; con el objetivo de conseguir cambios de actitud de la población peruana y de las autoridades, participando activamente en este esfuerzo común de incrementar la conciencia ambiental nacional, a través de unión y del ejemplo, y por ello la necesidad de programas de Educación Ambiental cada vez mejor estructurados.

FILOSOFIA

A continuación, argumentaremos la filosofía de la educación ambiental, a través de una serie de ideas puntuales, que nos invitan a la reflexión y conocimiento de la base de sustentación de esta disciplina educativa integral:

a) La Educación Ambiental (EA) es participativa, y siempre busca el cambio de actitud del individuo y de la sociedad, para una relación armónica con el medio ambiente (natural y/o construido).
b) La EA no se circunscribe a las cuatro paredes del aula, es imprescindible que los estudiantes complementen sus conocimientos en áreas naturales (abiertas), sociales y culturales, que les ayude a percibir y comprender su realidad, y los oriente en la búsqueda de soluciones a los problemas. En las "caminatas o salidas de campo", los educandos aprenden que la filosofía no sólo es posible aprenderla dentro del aula de la clase tradicional.
c) Las tareas o trabajos de E.A. deben ser resueltos en grupo, las calificaciones o notas también deben tender a serlo. Es la forma de preparar a los futuros ciudadanos (alumnos) para trabajar en un mundo de cooperación, multidisciplinario y solidario.
d) Se debe inculcar en los educandos desde muy pequeños: valores sociales, culturales y ambientales propios de su realidad, válidos, positivos y sanos, si es que queremos una sociedad más justa, solidaria y que esté preparada para cambiar la actual escala de valores del consumismo a ultranza, y del egoísmo autodestructivo.
e) La E.A. es un proceso para toda la vida, es gradual y con resultados en la mayoría de los casos, en el largo plazo. Empieza en la etapa preescolar y nunca termina.
f) En el diagnóstico de los problemas ambientales, es indispensable salir al terreno de los hechos, para observar el impacto y las relaciones y consecuencias, por ej.: ladera deforestada, erosión, deslizamiento de lodo y rocas, inundaciones, perjuicio económico-social, etc. Porque lo abstracto no es claro, ni completo, debido a que no da una idea clara de la realidad, al no haber oportunidad de vivenciarla. "La naturaleza no sólo hay que enseñarla, hay que vivirla".
g) Hay que darle más oportunidades a los niños, para que hagan más y más relaciones, así utilizarán más puntos de conexión de la realidad, utilizando los 5 sentidos, y aprendan sustantivamente la fundamental cualidad de observar.
h) Al ser la E.A. una disciplina de enlace entre las distintas materias, es preferible no insistir en el currículo escolar con una materia adicional, sino el introducir conceptos y fundamentos de E.A. en cada asignatura, puesto que las diversas actividades del ser humano tienen siempre un impacto ambiental que es necesario se reconozca. Se debe buscar la mayor cantidad posible de puentes de relación o articulación entre las diferentes asignaturas, lo mismo que entre las ciencias sociales y las ciencias naturales. De esta manera, se ayuda al estudiante en el "pensar crítico", siempre en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas de índole ambiental y social, al estar plenamente identificados a su propia realidad. La E.A. es la forma más natural y el "integrador" mas importante de las disciplinas individuales que podemos tener.
i) La E.A. debe ser el medio o enfoque que integre el componente ecológico con lo social, económico y cultural.
j) La escuela se verá limitada, si los medios de comunicación social, siguen fomentando el modelo de sociedad de consumo, con mensajes alienantes en detrimento de la propia cultura, y estimulando la violencia, la intolerancia, el egoísmo, la destrucción y muerte. Se corrobora la importancia de una educación que se sustente en valores humanos superiores, tales como: la cultura, la verdad, la honestidad, la justicia, la solidaridad, la diversidad, la amistad, la equidad, la tolerancia, que justamente es uno de los fundamentos de la E.A.
k) La E.A. como sustento de una sociedad sostenible, es un proceso permanente, basado en el respeto de toda forma de vida, y apoyada en los valores para la transformación humana y social y para la conservación de la naturaleza y de lo ecológico.
l) La E.A. invita a la participación, con el desarrollo del pensamiento y de la imaginación, buscando fomentar una actitud crítica, creativa, solidaria y respetuosa con la vida en todo el sentido de la palabra.
m) La perspectiva holística de la E.A., se refiere a la relación entre el ser humano, la naturaleza y el medio ambiente del planeta tierra y lo trasciende hacia el universo.

n) La E.A. debe promover que las comunidades de áreas naturales, retomen la conducción de su propio destino.
o) La E.A. ayuda a promover la capacitación para la conservación y manejo del medio ambiente como parte del quehacer ciudadano, buscando incorporar la temática ambiental o ecológica a la vida cotidiana.
p) Un fundamento y característica esencial de la E.A. es educar en base al ejemplo, estimulando la coherencia entre lo que se dice con lo que se hace, tanto en la escuela como fuera de ella.
q) La E.A. promueve el análisis de las causas del comportamiento consumista, para actuar en la modificación de estas prácticas negativas.
r) La E.A. promueve también la búsqueda de alternativas económicas y ecológicas de producción, que contribuya a aumentar la calidad de la vida.
s) Con la E.A. se apunta a la formación de una humanidad renovada, que esté capacitada para revertir la situación de problemática ambiental, y de crisis económicosocial y moral, en la que estamos actualmente inmersos.
t) El objetivo final, es elevar la calidad de vida del ser humano, insistiendo en un modelo de desarrollo sostenible conocido anteriormente como ecodesarrollo; por esto se dice también que "la Educación Ambiental es el motor de la Conservación".

OBJETIVOS

Los objetivos que deben cumplirse en el proceso de la Educación Ambiental son:

a. Motivar a la responsabilidad y conciencia:
Estimular a los individuos para que aprecien y se reconozcan parte del medio ambiente y sus problemas; a tomar conciencia de que vivimos en un ambiente en que todos los componentes dependen entre sí, y asumir la responsabilidad cuando algunos de nuestros actos impacten perturbando el equilibrio de esta delicada dependencia, desencadenando fenómenos que lamentablemente van en contra de nosotros mismos.
b. Dar conocimiento:
Fomentar que los individuos conozcan y entiendan los componentes, relaciones y problemas del medio ambiente y nuestro rol en él. Este conocimiento se logrará mejor a través de la experimentación por los sentidos, es decir, por medio de la experiencia directa.
c. Desarrollar actitudes:
Facilitar que los individuos adquieran valores sociales y sentimientos fuertes de interés por el medio ambiente y fomentar la acción decidida por su conservación y mejoramiento. Esto se logrará mejor a través del ejemplo.
d. Desarrollar habilidades:
Permitir que los individuos por medio del entrenamiento, desarrollen habilidades o aptitudes, que les permitan buscar y plantear soluciones a los problemas ambientales actuales, así como prevenir la generación de otros.
e. Brindar posibilidades de acción:
Incentivar a los individuos a participar individual y colectivamente, en acciones concretas que contribuyan en ir solucionando los problemas ambientales actuales y prevenir los futuros.

[Objetivos que nacen de la "Carta sobre Educación Ambiental de BELGRADO"].

PRINCIPIOS

a. Se debe considerar el ambiente en su totalidad o integralidad: natural y construido, tecnológico y social, económico, político, moral, cultural, histórico y aspectos estéticos.
b. Debe ser un proceso continuo de toda la vida: empezar a nivel preescolar y continuar a lo largo de las etapas formales y no formales.
c. Tener acceso interdisciplinario: basado en el contexto específico de cada disciplina, para hacer posible una perspectiva holística y balanceada ("puentes" de enlace = integración = articulación entre las asignaturas).
d. Enfatizar la participación activa para prevenir problemas ambientales y trabajar hacia la solución de los presentes.
e. Examinar hechos ambientales mayores desde puntos de vista locales, nacionales, regionales e internacionales, para que así los educandos se formen una idea de las condiciones ambientales en otras áreas geográficas y de la interrelación de todos los asuntos y variables.
f. Enfocar hacia las situaciones ambientales actuales y potenciales.
g. Enfatizar la complejidad de los problemas ambientales y la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico y habilidades para resolver problemas.
h. Utilizar diversos ambientes de aprendizaje, con intensidad en las actividades prácticas y experiencias directas.
i. Enfocar en la comunidad del educando, tópicos de discusión relacionados con los hechos y los programas de desarrollo estatales, regionales, nacionales e internacionales.

[Principios o Características de la Educación Ambiental, tomados de la Conferencia Intergubernamental sobre E.A., UNESCO y PNUMA: Reunión de TBLISI, Resolución # 2, año de 1977].

EDUCACION AMBIENTAL EN EL SISTEMA DE EDUCACION FORMAL

Podríamos decir que es aquella que se enmarca en programas curriculares obligatorios de enseñanza formal, en un tiempo determinado, con horarios y exámenes, sea en el sistema de enseñanza básica, escolar, superior u otros (centros de enseñanza), hasta aquí en nada difiere con la educación tradicional formal.

Esta Educación Ambiental formal, en forma general y progresiva, recomienda enfatizar en los primeros niveles hacia la toma de conciencia por medio de la sensibilidad hacia los recursos naturales y el medio ambiente, a través del contacto directo de los educandos con los elementos del medio natural y antrópico. Posteriormente para superiores niveles de enseñanza (por edades), la Educación Ambiental formal, recomienda enfatizar el desarrollo de un pensamiento crítico y de responsabilidad de cada individuo, basado en valores humanos superiores y expresado en su comportamiento personal de respeto al medio ambiente, así como al desarrollo e implementación de compromisos, con acciones individuales y colectivas, tendientes a solucionar problemas ambientales identificados localmente.

La E.A. tiene su propia metodología, que intentaremos explicar en base a los siguientes acápites:

ESCOLARIZADA

Es aquella que está en el marco del sistema escolar de grados, cursos y ciclos. Debe llegar a ser altamente sistematizada en calendarios, horarios y medirse la trasmisión de conocimientos mediante evaluaciones periódicas.

Se puede dar en las aulas y con visitas a medios no escolares de preferencia cercanos a la escuela.

El auditorio puede ser de niños o adultos en número que se aproxime entre 20 y 50.

Se organiza generalmente por grados (edades), asignaturas, períodos de 45 a 60 minutos, y ciclos de 9 a 10 meses. El maestro es el responsable de la enseñanza.

Las condiciones para su enseñanza:

a. Los programas pueden ser organizados por el maestro de una o varias asignaturas, enmarcándolos en el currículum del mismo (por ejemplo, se puede incluir en matemáticas: aspectos sobre dinámica de poblaciones de las especies; en gimnasia: juegos con sus cuerpos sobre relaciones de elementos naturales; en historia: los diferentes modelos sociales de utilización de recursos naturales; en arte: representaciones mímicas ambientales, etc.).

b. Los materiales a utilizar deben ser fáciles de conseguir y de bajo costo.

c. El programa debe comenzar con las consideraciones generales de los conceptos ecológicos básicos e ir aumentando en complejidad.

d. El programa debe recurrir tanto a los métodos de enseñanza tradicionales como a nuevas metodologías adecuadas a la edad, apelando a las características y habilidades de la misma.

e. Es aconsejable programar tanto los ciclos como los períodos de enseñanza (cada clase), en un balance adecuado entre las actividades (experimentaciones) que logren la expansión del alumnado y profundice su capacidad de reflexionar (teoría sobre cualidades, polaridades, relaciones y leyes de fenómenos) que logren la concentración del alumnado. En este ritmo o "respiración" la enseñanza podrá ser más integral, ya que permitirá desarrollar la voluntad, el sentimiento y el pensamiento del educando, logrando la transformación de las estructuras cognocitivas, afectivas y de comportamiento de la nueva sociedad.

Existe la necesidad de trabajar intensamente en el campo pedagógico, para dar a cada programa y estrategia de la Educación Ambiental, el trato didáctico que merece. Una insistente investigación educativa sobre la problemática ambiental específica de cada área donde se trabaje y de la didáctica, permitirá lograr los objetivos.

Cuanto mayor sea el número de maestros con conocimientos, valores superiores y adecuados comportamientos ambientales, y que estén dispuestos a incluirlos en su propia vida y en su quehacer docente, más cerca estaremos de los objetivos de la Educación Ambiental.

MODELOS:

A) **Modelo centralizado** (Como Asignatura Particular, Enfoque Individualizado)
Este modelo implica la inclusión de una asignatura específica sobre Educación Ambiental dentro del curriculum de estudio. Esta nueva asignatura incluye los componentes necesarios de las ciencias naturales, ciencias sociales, artes, etc., relativas al medio ambiente natural y construido.

Conlleva los siguientes inconvenientes:

- Ampliación del currículum de estudio.
- Preparación de maestros específicos para la nueva asignatura.
- Riesgo de que los educadores lo asuman como una asignatura más y no como el conjunto de conocimientos, habilidades, sentimientos y actitudes necesarias para su vida!

B) **Modelo descentralizado** (Como parte de todas las Asignaturas, Enfoque Multidisciplinario) Este modelo implica que en todas las asignaturas se incluyan los conceptos y procesos de la Educación Ambiental.

Este es el modelo ideal y al que debemos tender, ya que permitirá asumir los aspectos ambientales en su auténtico contexto global para el desarrollo del hombre.

Considera la ardua misión de convencimiento, para que todos los maestros sean educadores ambientales. Sin embargo, es alentador saber que existen evaluaciones que demuestran que tanto maestros como alumnos logran este objetivo con relativo poco entrenamiento.

CONCLUSIONES:

1. Para ubicarnos en E.A. es necesario partir del concepto de medio ambiente, definiéndolo bajo el enfoque holístico, estimamos que medio ambiente es un complejo sistema de interrelaciones entre el espacio físico y sociocultural.

2. Consideramos que la E.A. es un proceso de formación integral y de refuerzo de valores, que se inicia a partir de la evaluación de la realidad medioambiental en la que se ubica el individuo. Este proceso involucra:

   - Sensibilización, motivación con respecto a los problemas ambientales y al buen uso de los recursos.
   - Profundización y desarrollo de conocimientos acerca de temas de interés específicos y su interrelación con el ambiente.
   - Actividades individuales y colectivas en base a iniciativas locales para mejorar las condiciones medioambientales.
   - La Educación Ambiental, conceptualizada como proceso ha de integrarse a la práctica curricular del sistema educativo formal en todos sus aspectos.

Cuadro I

AREAS NATURALES PROTEGIDAS DE LA AMAZONIA PERUANA

AREAS PROTEGIDAS	NÚMERO	SUPERFICIE
TOTAL PERU	18	15,110 378
Parques nacionales	06	1,949 826
Reservas Nacionales	01	2,080 000
Santuarios Nacionales	02	131 609
Santuarios Históricos	01	32 592
Zonas Reservadas	02	3 405 242
Bosques de protección	02	387 818
Bosques Nacionales	03	3 266 244
Reservas Comunales	01	34 745
Territorios Indígenas		3 822 302

Fuente: Diversidad Biológica del Perú. Zonas Prioritarias para su Conservación. FANPE/GTZ/INRENA. 1996.

Cuadro II

POBLACIÓN PERUANA 1996 DE LA AMAZONIA POLÍTICA Y POBLACIÓN SEGUN DEPARTAMENTOS Y PROVINCIAS, 1996

NOMBRE	SUPERFICIE	POBLACIÓN
DPTO. AMAZONAS	31986.55	271310
Bagua	5745.72	82334
Bongará	2156.32	15159
Condorcanqui	17865.19	37472
Rodríguez de Mendoza	2359.39	22533
Utcubamba	3859.93	113812
DPTO. AYACUCHO	2075.1	38293
Huanta	1437.1	19059
La Mar	638	19234
DPTO. CAJAMARCA	9436.28	299684
Chota	340.04	5228
Cutervo	722.32	21519
Jaén	4174.64	163116
San Ignacio	4199.28	109821
DPTO. CUSCO	27483.4	121379
La Convención	20444.88	114858
Paucartambo	3565.78	4200
Quispicanchis	3472.74	2321
DPTO. HUANUCO	14866.93	143823
Leoncio Prado	4952.99	103316
Puerto Inca	9913.94	40507
DPTO. JUNIN	24155.32	189380
Chanchamayo	4723.4	67648
Satipo	19431.92	121732
DPTO. LORETO	368851.95	798646
Maynas	128333.04	452559
Alto Amazonas	61076.64	136706
Loreto	65804.17	58700
Mariscal R. Castilla	39171.66	38944
Requena	44218.34	56194
Ucayali	30248.1	55543
DPTO. MADRE DE DIOS	85182.63	74129
Tambopata	36268.49	50058
Manu	27717.26	17301
Tahuamanú	21196.88	6770
DPTO. CERRO DE PASCO	18308.83	66246
Oxapampa	18308.83	66246
DPTO. PUNO	5526.93	12348
Sandia	5526.93	12348
DPTO. SAN MARTIN	51253.31	643233
Moyobamba	3772.31	83278
Bellavista	8050.9	40659
El Dorado	1298.14	27402
Huallaga	2380.85	24522
Lamas	5040.67	74734
Mariscal Cáceres	14498.73	58960
Picota	2171.41	29029
Rioja	2535.04	81844
San Martín	5639.82	135227
Tocache	5865.44	87578
DPTO. UCAYALI	102410.55	366912
Coronel Portillo	36815.86	280770
Atalaya	38924.43	37253
Padre Abad	8822.5	45671
Purús	17847.76	3218
TOTAL	741537.78	3025383

Fuente: Perú en Números. 1996. Anuarios Estadísticos. Revista Cuanto. Richard Webb y Graciela Fernández Baca. 1996.

Cuadro III

GRUPOS ETNICOS DEL PERU Y FAMILIAS LINGÜISTICAS

FAMILIAS LINGÜISTICAS	ETNIA NOMBRE CONOCIDO	AUTODENOMINACIÓN
I. CASTELLANO		
II. QUECHUA	1. Ayacucho-Cusco	-.-
	2. Ancash-Yaru	-.-
	3. Chachapoyas-Lamas	Llacuash
	4. Jauja-Huanca	-.-
	5. Napo-Pastaza-Tigre	Quichua-Inga-Alamas
	6. Cañaris-Cajamarca	-.-
	7. Santarrosino	Kichwaruna
	8. Supralecto-Yauyos	-.-
III. ARU	9. Aymará	Aymará
	10. Jacaru	-.-
IV. ARAHUACA	11. Amuesha	Yanesha
	12. Campa Ashaninca	Ashaninca
	13. Campa Caquinte	Caquinte-Poyenisati
	14. Campa Nomastiguenga	Mastiguenga-Atari
	15. Campa del Gran Pajonal	Asheninca-Atsiri
	16. Campa del Alto	Perené-Asheninca
	17. Campa del Pichis	Ashaninca-Atsiri
	18. Campa del Ucayali	Asheninca
	19. Culina	Madija
	20. Chamicuro	-.-
	21. Machiguenga	Matsiguenga
	22. Piro	Yine
	23. Resigaro	-.-
V. JIBARO	24. Achual	Aents
	25. Aguaruna	Shuar
	26. Huambisa	Shuar
	27. Candoshi-Murato	Shapra
	28. Jíbaro	Aents-Jibaro-Maipu
VI. PANO	29. Amahuaca	Yora
	30. Capanahua	Nuquencaibo
	31. Cashibo Cacataibo	Uni
	32. Cashinahua	Jonikuin
	33. Cujareño	-.-
	34. Isconahua	Iscobaquebu
	35. Mayoruna	Matses
	36. Morunahua	-.-
	37. Parquenahua	-.-
	38. Pisabo	-.-
	39. Sharanahua-Mastanahua	Onicoin
	40. Shetebo	-.-
	41. Shipibo-Conibo	oni
	42. Yaminahua	-.-
VII. TUPI GUARANI	43. Cocama Cocamilla	-.-
	44. Omagua	-.-
VIII. CAPAHUAPANA	45. Chayahuita	CampoPiyapi
	46. Jebero	Shiwilu
IX. SIN CLASIFICACION		
	47. Aguano	-.-
	48. Ticuna	-.-
	49. Urarina	-.-
	50. Cholón	Seeptsa
X. PEBA YAGUA	51. Yagua	-.-
XI. HUITOTO	52. Andoque	-.-
	53. Bora	Miamunaa
	54. Huitoto	Meneca
	55. Huitoto Muiname	Muiname
	56. Huitoto Muruy	Muruy
	57. Ocaína	Oyo'xaiya-o -Iyotta
XII. HARAKBUT	58. Amaiweri-Kisambaeri	-.-
	59. Amarakaeri	-.-
	60. Arasairi	-.-
	61. Huachipaeri	-.-
	62. Sapiteri	-.-
	63. Toyoeri	-.-
	64. Pukirieri	Punkuri
XII. TACANA	65. Ese'ejja	-.-
XIV. TUCANO	66. Muniche	Monichis
	67. Orejón	Muijuna
	68. Secoya	Aido Pai
XV. ZAPARO	69. Andoa	-.-
	70. Arabela	-.-
	71. Iquito	-.-
	72. Taushiro	Ite'chi

Fuente: Instituto Indigenista Peruano, 1995.

Cuadro IV

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN INDIGENA TOTAL SEGÚN DEPARTAMENTOS, 1993

DEPARTAMENTOS	PORCENTAJE
Loreto	28,0
Junín	19,2
Amazonas	16,6
Ucayali	13,5
San Martín	8,9
Cusco	5,6
Pasco	4,4
Madre de Dios	1,8
Ayacucho	0,9
Huánuco	0,9
Cajamarca	0,2

Fuente: Perú en Números 96 Anuarios Estadísticos.
CUANTO Richard Webb y Graciela Fernández Baca.

Cuadro V

PERU: TOTAL CENSADA Y ESTIMADA DE LOS PUEBLOS INDIGENAS MAS POBLADOS DE LA AMAZONIA, 1993

	POBLACIÓN		
	TOTAL	CENSADA	ESTIMADA
TOTAL	206 003	106 813	99 190
Aguaruna	45 137	22 834	22 303
Campa-Ashaninka	40 518	21 437	19 081
Lamas- Chachapoyas	22 513	11 956	10 557
Shipibo- Conibo	20 178	10 515	9 663
Chayahuita	13 717	6 871	6 846
Cocama- Cocamilla	10 705	5 606	5 099
Quichua-Napo-Pastaza	10 553	5 444	5 109
Machiguenga	8 679	4 429	4 250
Amuesha	6 980	3 756	3 224
Huambisa	5 545	2 792	2 753
Campa-Nomatsiguenga	5 531	2 865	2 666
Achual	4 719	2 363	2 356
Campa del Pichis	3 918	2 071	1 847
Campa Pajonalino	3 823	1 971	1 852
Yagua	3 487	1 903	1 584

Fuente: Perú en Números 96 Anuarios Estadísticos.
CUANTO Richard Webb y Graciela Fernández Baca.

Cuadro VI

PERU: PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS MAS POBLADOS DE LA AMAZONIA, 1993

PUEBLOS INDIGENAS	PORCENTAJE
Aguaruna	18.8
Campa- Ashaninka	16.9
Chayahuita	5.7
Cocama-Cocamilla	4.5
Lamas- Chachapoyas	9.4
Machiguenga	3.6
Quichua-Napo-Pastaza	4.4
Shipibo-Conibo	8.4

Fuente: Perú en Números 96 Anuarios Estadísticos.
CUANTO. Richard Webb, Graciela Fernández Baca.

Cuadro VII

PERU: EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA AMAZÓNICA CENSADA Y ESTIMACIONES DE AUTORES SEGÚN PERÍODOS

AÑOS	POBLACIÓN	PORCENTAJE DE POBLACIÓN	AUTOR	OBSERVACIONES
1520	477 940	5.3	Donovan	estimada
1791	25 398	2.2	Lesevic	estimada
1850	46 634	2.4	Lesevic	estimada
1876 a/	111 656	4.2	CENSO	
1940 a/	350 000	5.0	CENSO	
1993	299 218	1.3	CENSO	

Fuente Perú en Números 96 Anuarios estadísticos.
CUANTO Richard Webb y Graciela Fernández Baca.

Cuadro VIII

DOCENTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Y ESTATAL SEGUN EDUCACIÓN INICIAL Y EDUCACIÓN PRIMARIA 1995

NIVEL Y MODALIDAD	NACIONAL	ESTATAL
TOTAL	346 602	267 708
Escolarizado	342 191	267 708
Educación Inicial	27 378	18 658
Educación Primaria	148 795	124 694
Menores	146 242	122 297
Adultos	2 553	2 397
No Escolarizado	4 411	3 452
Educación Inicial	2 226	202
Educación Primaria	729	568
Menores	46	39
Adultos	683	529

Fuente: Censo Escolar 1993. Ministerio de Educación
Sistema Nacional: Comprende el sistema estatal y el privado de enseñanza.
Educación Escolarizada: Educación que se cumple dentro de un establecimiento educativo.
Educación No Escolarizada: Régimen educacional que favorece la realización de estudios fuera de los establecimientos educativos y que permite la información en el trabajo y la actividad cotidiana, sin el requisito previo de un determinado curriculum académico.

Cuadro IX

PERÚ: PERSONAL DOCENTE CENSADO EN CENTROS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS POR SEXO 1993

NIVELES MODALIDADES	PERSONAL DOCENTE					
	TOTAL		HOMBRE		MUJER	
	ABSOLUTO	%	ABSOLUTO	%	ABSOLUTO	%
Educación Inicial	29 171	100.0	540	1.9	28 631	98,1
Educación Primaria	147 877	100.0	62 511	43,3	85 366	57,7

Fuente: Censo Escolar 1993.
Ministerio de Educación.

Cuadro X

PERÚ: PORCENTAJE DE PERSONAL DOCENTE CENSADO EN CENTROS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS POR ÁREA Y TENENCIA DE TÍTULO PEDAGOGICO

NIVELES MODALIDADES	URBANO		RURAL	
	CON TÍTULO	SIN TÍTULO	CON TÍTULO	SIN TÍTULO
PERÚ	59,2	40,8	32,8	67,2
Educación Inicial	52,7	47,3	35,3	64,7
Educación Primaria de Menores	64,7	35,3	31,4	68,6
Educación Primaria de Adultos	88,2	11,8	62,9	37,1

Fuente: Censo Escolar 1993.
Ministerio de Educación.

Cuadro XI

PERÚ: PORCENTAJE DE PERSONAL DOCENTE CENSADO EN CENTROS EDUCATIVOS POR SEXO Y TENENCIA DEL TÍTULO PEDAGÓGICO, 1993

NIVELES MODALIDADES	HOMBRE		MUJER	
	CON TÍTULO	SIN TÍTULO	CON TÍTULO	SIN TÍTULO
TOTAL	49,.5	50,5	54,7	45,3
Educación Inicial	53,9	46,1	49,0	51,0
Educación Primaria de Menores	46,8	53,2	55,7	44,3

Fuente: Censo Escolar 1993.
Ministerio de Educación.

Cuadro XII

PERÚ: PORCENTAJE DE PERSONAL DOCENTE CENSADO EN CENTROS Y PROGRAMAS EDUCATIVOS CON TÍTULO Y SIN TÍTULO PEDAGÓGICO SEGÚN DEPARTAMENTO 1993

DEPARTAMENTO	CON TÍTULO	SIN TÍTULO
PERÚ	52,5	47,5
Amazonas	38,9	61,1
Huánuco	49,2	50,8
Loreto	30,1	69,9
Madre de Dios	32,1	67,9
San Martín	39,2	60,8
Ucayali	40,8	59,2

CENTROS EDUCATIVOS POR CARACTERÍSTICA

Del total de 51 692 centros educativos censados en el país, 19 611 son polidocentes completos, es decir 37,1%.

Los centros polidocentes multigrado ascienden a 17 035 (33,0%) y los unidocentes 15 046 (29,1 %). Según niveles y modalidades, los centros educativos polidocentes completos, se concentran en educación secundaria de menores y adultos, información magisterial y superior tecnológica.

Los polidocentes multigrados se encuentran en más alta proporción en educación primaria de menores Por su parte, los centros educativos unidocentes se ubican en educación inicial y educación primaria de menores.

Cuadro XIII

PERÚ: CENTROS EDUCATIVOS UNIDOCENTES, POLIDOCENTES, MULTIGRADOS Y POLIDOCENTES.- EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, 1993

AREA, NIVELES Y MODALIDADES	TOTAL		UNIDOCENTE		POLIDOCENTE MULTIGRADO		POLIDOCENTES COMPLETO	
	ABSOLUTO	%	ABSOLUTO	%	ABSOLUTO	%	ABSOLUTO	%
TOTAL	51 692	100,0	15 046	29,1	17 035	33,0	19 611	37,1
Educación Inicial	11 838	100,0	6 260	52,9	2 592	21,9	2 996	25,2
Educación Primaria de Menores	29 615	100,0	8 406	28,4	13 440	45,4	776	26,2

Fuente: Censo Escolar 1993.
Ministerio de Educación.

Cuadro XIV

PERÚ: CENTROS EDUCATIVOS CENSADOS POR CARACTERÍSTICAS SEGÚN DEPARTAMENTO 1993

DEPARTAMENTO	TOTAL	UNIDOCENTE	POLIDOCENTE MULTIGRADO	POLIDOCENTE COMPLETO
TOTAL	51692	15406	17035	19611
AMAZONAS	1404	572	554	278
HUANUCO	1868	802	662	404
LORETO	2740	1274	885	581
MADRE DE DIOS	258	138	65	55
SAN MARTÍN	1609	595	594	420
UCAYALI	919	352	310	257

Fuente: Censo Escolar 1993.
Ministerio de Educación.

Cuadro XV

PERÚ: CENTROS EDUCATIVOS POR LENGUA DE ENSEÑANZA SEGÚN ÁREA , NIVELES Y MODALIDADES, 1993

AREA, NIVELES Y MODALIDADES	TOTAL	CASTELLANO	QUECHUA	AYMARA	ASHANINKA	AGUARUNA	SHIPIBO	HUITOTO	COCAMA COCAMILLA	OTROS
Perú	51 692	48 986	1 682	53	145	216	96	08	01	585
E. Inicial	11 838	11 177	470	11	09	23	35	01	..	112
E. Primaria menores	29 615	27 670	1 167	35	132	185	53	06	..	367
E. Secundaria menores	6 532	6 484	21	04	03	02	05	01	01	11
Formación magiste-rial	184	184	..	..	..	..	..	..	..	..
Urbana	21 926	21 684	144	16	03	07	05	02	..	65
E.Inicial	6 719	6 595	78	05	..	04	03	..	..	34
E. Primaria menores	7 748	7 680	44	05	01	02	..	02	..	14
E. Secundaria menores	4 103	4 086	09	03	01	..	..	..	..	04
Formación magisterial	167	167	..	..	..	..	..	..	..	..
Rural	29 766	27 302	1 538	37	142	209	32	06	01	440
E. Inicial	5 119	4 582	392	06	09	19	53	01	..	78
E. primaria de menores	21 867	19 990	1 123	30	131	183	05	04	..	353
E. Secundaria de menores	2 429	2 398	12	01	02	02	..	01	01	07
Formación magisterial	17	17	..	..	..	..		..	..	..

Fuente: Censo Escolar 1993.
Ministerio de Educación.

LA DIMENSION AMBIENTAL EN LA EDUCACION BASICA PRIMARIA

EN REGIONES AMAZONICAS DE PAISES SELECCIONADOS DEL TRATADO DE COOPERACION AMAZONICA

VENEZUELA

Preparado por:

Asociación Civil PROVITA

TRATADO DE COOPERACION AMAZONICA

SECRETARIA *PRO TEMPORE*
CARACAS, VENEZUELA
DICIEMBRE 1998

CONTENIDO

PRESENTACIÓN 393

INTRODUCCIÓN 395

1.0 CONTEXTO GENERAL DEL ÁREA AMAZÓNICA VENEZOLANA 397
- 1.1 División político administrativo
- 12 Población 397
- 1.3 Aspectos generales 398

2.0 DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES ANALIZADAS EN EL DOCUMENTO 401
- 2.1 Educación ambiental 401
- 2.2 Educación intercultural bilingüe 401
- 2.3 Educación familiar 401
- 2.4 Seguridad alimentaria 401
- 2.5 Educación integral 401
- 2.6 Género 402

3.0 SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN AMAZONAS 405
- 3.1 Situación de la educación en Venezuela 406
- 3.2 Situación de la educación básica en Venezuela 407
- 3.3 Situación de la educación en el estado Amazonas 408
- 3.4 Estadísticas sobre escolaridad en el estado Amazonas 409
- 3.5 Estructura vigente 410
- 3.6 Legislación vigente 410
- 3.7 Educación intercultural bilingüe 411
- 3.8 Contenidos curriculares 414
- 3.9 Docentes 416
- 3.10 Materiales didácticos 418
- 3.11 Educación ambiental 422
- 3.12 Contenidos específicos sobre la Amazonia 423
- 3.13 Incorporación del enfoque género 424
- 3.14 Atención a las necesidades locales prioritarias 424
- 3.15 Seguridad alimentaria 426
- 3.16 Medios de comunicación 427
- 3.17 Infraestructura 427

4.0 PROPUESTAS GENERALES 429
- 4.1 Países amazónicos 429
- 4.2 Amazonia venezolana 429
- 4.3 Educación intercultural bilingüe 430
- 4.4 Con relación a las propuestas generales 431

5.0 ANEXOS 433
- Referencias 436
- Instituciones y personas participantes 438
- Directorio 438

PRESENTACIÓN

Este documento formó parte del Proyecto "Dimensión Ambiental en la Educación Básica Primaria en la Región Amazónica de Países Seleccionados del Tratado de Cooperación Amazónica (TCA)", que se realizó en el marco del Proyecto FAO GCP/RLA/128/NET (Apoyo a la Secretaría Pro Tempore del TCA), a través de la Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza (APECO), coordinadora regional del estudio. Partiendo de la descripción de la situación actual de la Educación Básica Primaria en cinco Países Parte del TCA (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela), planteará los lineamientos de políticas locales y regionales sobre el tema.

La Asociación Civil PROVITA, como organización Miembro de la UICN, fue seleccionada como punto focal para recabar la información pertinente y complementar el documento correspondiente a Venezuela, en el cual se utilizaron fuentes documentales primarias y secundarias sobre estudios nacionales en el Estado Amazonas.

Para el caso de la parte básica de la investigación, es decir, para la descripción del estado actual de la educación básica primaria en la Amazonia Venezolana, se recurrió a entrevistas personales con personas vinculadas al área para poder interpretar adecuadamente los estudios documentales existentes.

Debemos resaltar que el presente no pretende ser un diagnóstico, sino un documento base bastante esquemático, que por algunas limitaciones no pudo abarcar toda la complejidad del problema educativo en el Estado Amazonas; por ello, los aspectos tratados deben ser complementados con numerosas lecturas y, particularmente, con las que se refieren a diagnósticos.

En esta presentación, es pertinente incluir nuestro profundo agradecimiento a todas las instituciones y personas participantes, quienes con especial interés aportaron todo su esfuerzo para la elaboración de este documento.

Asociación Civil PROVITA

INTRODUCCIÓN

El área que Venezuela aporta a la unidad amazónica es de 51 000 Km^2 ubicados al extremo sur del estado Amazonas y que comprende la cuenca de los ríos Guainía-Río Negro y Casiquiare. Limita al norte con el Alto Orinoco y el Río Atabapo, por el suroeste con Colombia, y por el sureste con Brasil. Estos 51 000 Km^2 representan el 5,6% de la superficie terrestre nacional y el 0,7% del total de los 7 350 621 Km^2 de la Amazonia Política convenida para el Tratado de Cooperación Amazónica. La determinación de esta superficie se basa en un criterio hidrográfico que abarca el río Amazonas y sus afluentes.

Para los efectos del presente documento se contempla la Amazonia hidrográfica, lo cual obliga a considerar por completo al estado Amazonas, que aunque el norte del Estado no es considerado como Amazonia Política, es el principal y único centro de influencia sobre el área, dado que es allí donde se encuentra ubicada la capital del Estado (Puerto Ayacucho), y se concentran en conjunto los organismos públicos y privados que rigen las actividades de la región (ver Mapa Anexo Nº 1).

La educación es un producto de la interacción de los diferentes elementos económicos, sociales, políticos y culturales que conforman el bloque estructural de toda sociedad, por lo que no puede considerarse a la educación fuera de este bloque, en virtud de que esta no sólo es el resultado de las relaciones entre los elementos señalados, sino que al mismo tiempo es el factor generador y reproductor de los elementos que sustentan las bases de toda sociedad. De allí, que la educación adquiera niveles de integración nacional y coloque a todos los sectores de la población al mismo nivel de oportunidades.

A lo largo del desarrollo del sistema educativo, y en el transcurso de los diferentes períodos gubernamentales, se han generado diversas concepciones educativas que produjeron los cambios que actualmente padecemos. La Educación Básica surge como una innovación dentro del proceso educativo del país con el fin de sustituir la educación tradicional por una con características especiales. El Régimen de Educación Intercultural Bilingüe se creó paralelamente al funcionamiento de la Educación Básica, y fue puesto en marcha bajo principios y fines específicos a las necesidades y condiciones de los pueblos indígenas. Estos dos procesos, que nacen al mismo tiempo para satisfacer necesidades opuestas, hoy día están totalmente desvinculados en su operatividad, y la Educación Intercultural Bilingüe se ha convertido en una modalidad más de la Educación Básica para atender superficialmente a los pueblos indígenas.

En términos generales, se puede señalar que el estancamiento socio-cultural que presentan las comunidades indígenas es el resultado de sus deficientes modos de producción, incapacidades tecnológicas, aislamiento geográfico cultural y la carencia de un modelo educativo que les presente alternativas que posibiliten orientar científica y positivamente su proceso de desarrollo integral.

1.0 CONTEXTO GENERAL DEL ÁREA AMAZÓNICA VENEZOLANA

1.1 División político administrativa

El estado Amazonas está localizado al sur de Venezuela y ocupa una superficie de 175 750 Km^2, lo que representa un 19,27% del territorio nacional. Limita por el norte con el estado Bolívar, por el este y sur con la República de Brasil (960 Km de frontera) y por el oeste con la República de Colombia (690 Km de frontera). Según su división político administrativa, el estado está dividido en 4 departamentos: Atures, capital Puerto Ayacucho (capital del estado); Atabapo, capital San Fernando de Atabapo; Casiquiare, capital Maroa; Río Negro, capital San Carlos de Río Negro (ver Mapa 2 Anexo Nº 1).

1.2 Población

De acuerdo a los datos del censo realizado por la OCEI en 1990 (OCEI, 1992), en el estado Amazonas habitaban 55 717 personas no indígenas, cifra que sumada a los 43 649 indígenas censados en 1992 (OCEI, 1993), representa un total de 99 366 habitantes.

Del total poblacional estimado para todo el estado, el 64,8% de sus habitantes se concentran en Puerto Ayacucho, ciudad ubicada en el extremo norte del territorio que facilita la comunicación con el resto del país, y donde el gobierno nacional concentra sus actividades, servicios y el gasto público. La población restante se ubica en su mayor parte a orillas del río Orinoco en la frontera con Colombia, y en menor cantidad a orillas de algunos de los principales afluentes de este río. El resto del estado está mayormente deshabitado, salvo por los asentamientos indígenas que se encuentran dispersos por el territorio.

POBLACIÓN GENERAL

AÑO	POBLACIÓN TOTAL	POBLACIÓN CAPITAL	POBLACIÓN NO CAPITAL
1990	86 322	38 371	47 951
1991	89 543	40 358	49 185
1992	92 765	42 345	50 420
1993	95 988	44 332	51 656
1994	99 194	46 320	52 874
1995	102 426	48 308	54 118

Fuente: CPAF, 1992.

La población del Amazonas está conformada por indígenas (integrantes de las etnias aborígenes) y criollos (grupos de origen diferente a los indígenas nativos). Existe una población urbana y una población rural, esta última, comprende a los habitantes de caseríos dispersos, comunidades mixtas (indígenas y criollos) y comunidades

indígenas regidas por las costumbres y tradiciones de las distintas etnias.

Existe una pluralidad sociocultural en la región, en la que cada grupo étnico tiene su propia interpretación del mundo bajo una organización sociocultural diferente. La compleja estructura social asociada a esta región del país, implica también una mayor complejidad asociada a la atención y resolución de la problemática geopolítica, social, económica y cultural del estado.

La población indígena conforma una proporción importante del total poblacional del estado. De acuerdo al censo indígena realizado en 1985 la población alcanzaba las 30 037 personas, es decir, un 40,7% del total. (OCEI, 1990). Sin embargo, si se toma en cuenta la población surgida del mestizaje, se puede asumir que el indígena domina o iguala numéricamente a otros grupos étnicos del territorio. La agrupación de la población indígena, en el cuadro siguiente, se basa en un criterio clasificatorio de cinco "Familias Lingüísticas", y en estadísticas del censo indígena de la OCEI (1992), y en datos de la Fundación Terramar (1995), en los cuales la población total indígena del estado se estima en 43 649 individuos pertenecientes a 19 grupos étnicos (ver Mapa 3 Anexo Nº 1).

1.3 Aspectos generales

La economía del estado Amazonas es producto de la realidad sociocultural y étnica de la región (CPAF, 1992). Existe la economía de los criollos y comunidades indígenas incorporadas, y las comunidades campesinas comercialmente ligadas a los centros ubicados en el límite fronterizo con Colombia. También está la economía indígena autosuficiente de las comunidades asentadas en el interior del estado. Una revisión de los componentes impulsores de la economía regional permite ubicarse en la situación del aparato productivo del Estado.

El sector agropecuario se presenta bajo la forma del cultivo familiar o comunal. Es una agricultura de autoconsumo y con pocos excedentes que son

ESTADO AMAZONAS ETNIAS Y POBLACIÓN INDÍGENA

DEPARTAMENTO	FAMILIA	GRUPO ÉTNICO	AUTODENOMINACIÓN	POBLACIÓN
Casiquiare	ARAWAK	Baniva	Baniwa	1 192
Río Negro	ARUAK	Baré		1136
	ARAWACO	Curripaco	Kurrim, Kurripako	2 603
		Piapoco	Tsese	1283
		Warekena	Walekhena	420
Atabapo	CARIBE	Hoti		216
		Yabarana		237
		Ye'kuana	Ye'kwana	2 381
Atures	PIAROA	Piaroa	Wótuha, Uwotjuja	9624
		Maku	Mako	209
		Sáliva		47
	GUAHIBO	Guahibo	Hiwi	9 970
Río Negro	INDEPENDIENTES	Yanomami		13 000
		Puinave		665
		Sánema		1363
		Panare	E'ñepa	116
		Yeral		767
		Cubeo		?
		Guanano		?
			TOTAL	43 649

Fuente: OCEI 1992 / Fundación Terramar, 1995.

comercializados en el ámbito local. Por su parte, la ganadería extensiva es limitada y concentrada cerca de la capital. El principal factor limitante del desarrollo del sector agropecuario es la pobreza de la mayor parte de los suelos disponibles.

En el sector **minería** la explotación de minerales está prohibida por las leyes nacionales, sin embargo son muchos los casos de minería ilegal que se registran y denuncian en el territorio.

La **industria** es prácticamente inexistente, excepto algunas iniciativas a muy pequeña escala y concentradas en la capital.

El **comercio** es poco diversificado y concentrado en la capital. El abastecimiento proviene casi totalmente del resto del país y está destinado a suplir las necesidades básicas de la población. En el interior el comercio es aún más incipiente producto del tamaño del mercado, además de los bajos ingresos y del reducido tamaño poblacional.

El **turismo** es poco organizado y adaptado a la realidad ambiental de la región. Muchos de los campamentos que funcionan lo hacen en forma aislada e ilegal, atentando contra la privacidad de las comunidades indígenas residentes. El ecoturismo aún no se maneja en la Amazonia venezolana como una alternativa.

El medio de **transporte** predominante es el fluvial y el aéreo. El río Orinoco, sus afluentes y caños constituyen el medio de mayor alcance para movilizarse dentro de la región. También existen pistas y aeropuertos que garantizan la conexión aérea con los principales centros poblados. Sólo 522 km de vías terrestres permiten la comunicación entre algunos centros.

Entre los medios de **comunicación** utilizados están los radiotransmisores; teléfonos restringidos a Puerto Ayacucho y zonas aledañas; telégrafos en las principales ciudades del interior y la capital; tres radioemisoras; la televisión nacional, con un canal regional AMAVISIÓN y varias señales que llegan desde fuera del país; y la prensa nacional, restringida mayormente a la capital del estado.

En el sector **servicios** la mayoría de los asentamientos humanos se abastecen del agua de los ríos. Dado que no existen plantas para el tratamiento de las aguas servidas éstas son vertidas al río Orinoco. Igualmente, no se cuenta con una red de cloacas que atienda a la capital, ni rellenos sanitarios que reciban los desechos generados por las actividades humanas.

En cuanto al sector **ambiente**, los bajos niveles demográficos reportados, la baja actividad agropecuaria e industrial existente, el difícil acceso hacia el interior de la región y los escasos servicios disponibles, han determinado el bajo grado de intervención antrópica en la región, por lo que se clasifica a la Amazonia venezolana como una de las subregiones menos intervenidas de la región Amazónica. Las Áreas Bajo Régimen de Administración Especial (ABRAE) en Amazonas cubren más del 50% de la superficie de este estado. Entre las causas que han contribuido a la preservación de los recursos naturales del estado son señaladas: (a) acceso restringido al interior de la región; (b) concentración de la actividad económica al norte del río Orinoco; (c) concentración de la población al norte del país; (d) fragilidad de los ecosistemas amazónicos; (e) fracaso de la actividad agropecuaria; (f) intereses geopolíticos de fronteras; y (g) potencial de los recursos naturales de la región.

Además de las ABRAE, existen decretos que prohiben la deforestación comercial, la explotación minera, y que regulan la actividad turística. Aunque el **marco legal** resguarda en teoría la naturaleza de la región, la intervención antrópica entra en conflicto con las normas legales establecidas. Se reportan porcentajes entre 0 y 0,5% de selva Amazónica deforestada anualmente, además de las frecuentes denuncias sobre minería ilegal y compañías ilegales de turismo que atentan contra el **sector indígena**, quienes, además de la transculturación creciente, el cambio más trascendental sufrido ha sido la pérdida o reducción de sus territorios ancestrales y de los recursos allí presentes, vitales para garantizar la perpetuación de estos grupos humanos en un sentido biológico y social.

Si a esto se suma la ausencia de una Ley de Etnias y de Culturas Indígenas a la que puedan apelar, las posibilidades de defensa de los derechos de estos pueblos son mínimas. Por otra parte, las **comunidades** multiétnicas y de criollos se han asentado entre las etnias indígenas, trayendo consigo una variedad de relaciones signadas por la dominación de la población colona. Igualmente, en

los escasos núcleos urbanos prevalece una relación de dominio económico y fricciones interétnicas en virtud de la coexistencia de varios grupos diferentes. Cada asentamiento criollo tiene asociada una creciente área de dominio sobre las comunidades indígenas presentes, y es promotor principal de un proceso de expropiación de tierras (CPAF 1992).

El Instituto Agrario Nacional (IAN), órgano oficial encargado de otorgar títulos de propiedad a las comunidades rurales, desde 1988 sólo otorga autorizaciones de uso, pero no títulos de propiedad. De allí, que casi todas las comunidades indígenas enfrentan problemas de tenencia de tierras. Estos problemas se han duplicado por la promulgación de ABRAE, que colocan a las comunidades indígenas residentes en una situación de conflicto de uso de las mismas.

El servicio de salud está concentrado en la capital (hospitales, ambulatorios y personal calificado). Las comunidades más alejadas de los centros urbanizados son menos asistidas, y dependen sólo de ambulatorios móviles que visitan con periodicidad estas localidades. Según los registros de la Oficina de Epidemiología Regional del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social, destacan varias enfermedades relacionadas con la desnutrición y condiciones sanitarias deficientes. El estado presenta uno de los índices más elevados de mortalidad infantil, que de acuerdo a cifras extraoficiales pudiera alcanzar el 50%.

En la década de los ochenta las condiciones nutricionales de la población fueron reportadas con cierta severidad. Según el Instituto Nacional de Nutrición (INN) en 1988, utilizando el indicador peso-talla, revela que de un total de 2 330 niños clasificados, el 18,84% presentaba algún grado de desnutrición. Para el primer trimestre de 1991, según el Sistema de Vigilancia Alimentaria Nutricional (SISVAN), el estado nutricional de los niños menores de 10 años revela que de 1 199 evaluados, de acuerdo a la relación peso-talla, el 13,8% presentaba algún grado de desnutrición. Estas cifras indican una desnutrición moderada-grave en el estado, y pueden considerarse relativamente bajas si son comparadas con los porcentajes de desnutrición en el resto del país.

En cuanto a la educación, aparte de la Zona Educativa del Ministerio de Educación y la Dirección Regional de Educación, existen otras instituciones que cooperan en este sector: Colegios Privados, Ministerio de la Familia, Fundación del Niño, Biblioteca Pública “Simón Rodríguez” y el Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho. El Instituto Nacional de Capacitación Educativa (INCE) se encarga de la capacitación técnica en la región. La Educación Superior se imparte a través del método a distancia de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y la Universidad Nacional Abierta (UNA) con unidades en Puerto Ayacucho. El porcentaje de población analfabeta para 1990 alcanzó el 17,2%, porcentaje superior al promedio nacional (OCEI, 1992).

2.0 DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES ANALIZADAS EN EL DOCUMENTO

2.1 Educación ambiental

La educación ambiental se define como el proceso que posibilita la formación del hombre, capaz de comprender la complejidad producida en el ambiente, por la interacción de sus componentes naturales socioculturales, a la vez que le permite ser crítico, emitir juicios de valor y adoptar normas de comportamiento acordes con estos juicios. Además, se entiende como la realización de un conjunto de actividades desarrolladas a través de múltiples medios e integradas en un proceso sistemático y permanente, dirigido a promover cambios de comportamiento en todos los sectores de la población. Esto evidencia la adopción de nuevos valores orientados hacia la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, cuya finalidad última es mejorar, en forma constante, las condiciones de vida de las generaciones actuales y futuras.

2.2 Educación intercultural bilingüe

La educación intercultural bilingüe es el proceso a través del cual se establece una relación entre diferentes culturas que responden a una realidad social, política y económica concreta, y que por su confluencia en un mismo territorio pueden ser compartidas. Este tipo de educación presupone un análisis metodológicamente adecuado y sistemático de las culturas, para así poder llegar a comparaciones adecuadas y coherentes, que se pueden transformar en contenidos de enseñanza pluralista para todos los ciudadanos.

2.3 Educación familiar

Es un conjunto de procesos socioculturales capaces de producir cambios cualitativos en el desarrollo sicoafectivo del individuo, donde el mismo internaliza pautas, valores, conocimientos, sentido de pertenencia, modos de conducta, etc. para poder insertarse e integrarse con bases firmes en la sociedad donde vive. La educación familiar constituye la unidad fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del individuo.

2.4 Seguridad alimentaria

Factor ambiental fundamental que puede alterar la morfología de un individuo, permitiéndole expresar al máximo su capacidad genética, o en caso contrario, inhibiéndola.

2.5 Educación integral

La educación integral pretende el desarrollo personal del individuo, interrelacionado con todos los elementos que conforman la sociedad, permitiendo una articulación coherente de los diferentes niveles de la educación formal oficial con las fuerzas productivas de la sociedad.

2.6 Género

Diferenciación de los roles sexuales que definen a los individuos dentro de su cultura. Además de la educación ambiental, educación familiar y la educación integral, conviene definir en Dimensión de la Salud Integral y Formación Ciudadana, los siguientes énfasis: La educación nutricional ya que uno de los aspectos más graves de la Amazonia de Venezuela es la desnutrición. La educación para la prevención de la parasitosis tales como la malaria y otras enfermedades producidas por otros protozoarios, bacterias, virus, hongos, nemátodos y platelmintos. Especificar para atender la prevención de enfermedades, cenosis propias de Amazonas como las gastroentestinales, dermatológicas, neumológicas. Por otra parte, conviene definir un programa para la educación sexual reproductiva integral, ya que los problemas de ETS y hasta la presencia del SIDA en el Amazonas, además de los problemas de mortalidad infantil, la salud de zonas mineras y turismo mal planificado.

La educación ecoturística: es un punto importante con el objeto de que los educandos puedan conocer el potencial turístico del Estado Amazonas y poder planificar un turismo acorde con el desarrollo sostenible, por ende, sin dañar el patrimonio natural de la Amazonia. Además se pretende proteger las tradiciones, monumentos, mitos, leyendas, naturaleza y otros.

La educación científica y tecnológica: es necesario para el progreso, ya que se conoce, comprende y usa el ambiente socio-natural para mejorar su calidad de vida. Por ejemplo, conocer los aspectos Etnobotánicos y divulgar su importancia en el mundo. Conocer la BIODIVERSIDAD para saber usarla, valorarla y difundirla.

Es conveniente agregar a la educación familiar un componente en el que se traten los derechos humanos, haciendo énfasis en los derechos del niño.

La seguridad alimentaria debe estar incluida en un concepto más integral que es la educación nutricional.

Es recomendable solicitar las reestructuraciones de lo que se entiende por educación multicultural bilingüe, sobre todo a niveles operativos.

En relación con la fundamentación legal de la educación ambiental se incorpora lo siguiente:

Instrumentos legales:

- Decretos conservacionistas del libertador Simón Bolívar: aportó la fundamentación legal para las actividades de política ambiental en América, referidos al manejo y uso de los recursos: agua, bosques, agricultura, comercio, fauna, minería y el repartimiento de tierras.

- Estos decretos fueron en 1825, Guayaquil en 1829, Cuzco en 1825 y Quito en 1829.

- Ley de Educación de 1940: fundamentos para acentuar la relación educando-naturaleza.

- Club Forestales en 1947: iniciativa del MAC (Ministerio de Agricultura y Cría): reformular la celebración del día del árbol.

- Ley Forestales de Suelos, Aguas, año 1966, gaceta Nº 1004.

- Ley de Educación de 1955: nociones elementales de agricultura especialmente dirigidos a la conservación de los suelos, bosques y aguas.

- Reglamento de la Ley de Reforma Agraria de febrero de 1967, Capitulo VII: Artículos 152 y 153, donde invita al Ministerio de Educación a que incluyan en los programas escolares de enseñanza de prácticas conservacionistas.

- El decreto Nº 108 de fecha 26/05/74: en artículos 1, 2 y 6 para la capacitación de los docentes en programas conservacionistas, creación de riveras y parques escolares municipales y solicita a las universidades su cooperación en la creación de especialidades del Ambiente.

- Ley Orgánica del Ambiente del año 1976: orienta los procesos educativos hacia el fomento de la conciencia ambiental; promoción y divulgación de estudios e investigación concernientes al Ambiente.

- Ley Orgánica de Administración Central del 28/12/76: orienta los procesos educativos culturales, para promover conciencia ambiental y conservacionista.

- Ley Orgánica del Ambiente, reglamento parcial Nº 1: sobre las Juntas de Conservación, Defensa y Mejoramiento del Ambiente.

- Decreto Nº 22 del 23/06/77: creación de la Fundación de Educación Ambiental como organismo financiero para desarrollar los programas de Educación Ambiental del M.A.R.N.R.

- El decreto Nº 2470 del 29/11/77: establece la creación del Instituto Tecnológico del M.A.R.N.R., bajo la coordinación de la Fundación La Salle de Ciencias Naturales.

- Resolución Nº 40 del M.E. 1978: constituye la especialidad del Animador Ambiental, formados en el Colegio Universitario Jean Piaget.

- Ley Orgánica de Educación del 28/07/80: contiene disposiciones relacionadas con la Educación Ambiental, en sus artículos Nº 3 y Nº 44.

- Resolución 533 del M.A.R.N.R. de fecha 12/08/83: se constituye la Federación de Educación Ambiental.

- Decreto Nº 1663 del 05/06/91: crea el Consejo Nacional de Educación Ambiental presidida por el Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables.

- Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. Decreto de fecha 12/11/91.

Proyectos educativos interinstitucionales en el estado Amazonas

1. Proyecto Campamentos Científicos Juveniles e Infantiles. Conjuntamente con CENAMEC se realizan fines de semana con la asistencia de niños, adolescentes y docentes para estudiar los ecosistemas de la región.

2. Festival Regional de Danzas Folklóricas Indígenas. Tiene como objetivo despertar y mantener en los niños el amor hacia el folklore patrio y establecer vínculos de amistad entre los planteles participantes. La organiza el M.E. y la Dirección de Educación del estado Amazonas.

3. Encuentro Regional del Teatro Estudiantil. Organizado por el M.E. Zona Educativa, Dirección de Educación y los planteles de educación básica y media de Amazonas.

4. Festival Voz Magistral Rural. Organizado por el M.E., Dirección de Educación. Consiste en seleccionar la voz Magistral entre docentes de educación básica con el objeto de resaltar valores artísticos del estado.

5. Festival Regional Folklórico Infantil Autana. Participan los niños de 1º a 6º grado de educación básica con el objeto de rescatar el folklore del estado amazonas.

6. Concurso Zonal de Oratoria. Tiene como objeto promover la lectura, escritura y expresión oral en los educandos de educación básica de la 2ª y 3ª etapa. Lo planifican y ejecutan el M.E. y la Dirección de Educación.

7. Centros de Ciencia y Tecnología Infantiles y Juveniles. Son organizaciones de educandos y docentes asesores cuyo objeto es trabajar con autoridades científicas, tecnológicas y conservacionistas al nivel de educación básica y media.

8. Proyecto: Estrategias para la consolidación de la educación ambiental en el área escolar: el concurso de Bolívar Niño.

9. Proyecto: La radio se incorpora a la defensa del Ambiente. Incorpora medios de comunicación radiofónicas con mensajes ambientales. Lo ejecutan M.A.R.N.R y Radiodifusoras.

3.0 SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN AMAZONAS

Los procesos de democratización y la reforma del estado Venezolano han creado la necesidad de replantear la política educativa nacional sobre la base de los documentos y diagnósticos, acerca de esta materia efectuados en el país, entre los cuales es necesario mencionar los siguientes:

- Informe de la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional (1986).
- Diagnóstico del Banco Mundial (1992).
- Reforma Educativa: Una Prioridad Nacional (1994).
- Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995).

De los resultados de estas investigaciones, surge una visión del nivel de educación básica que muestra su poca vinculación con las prioridades y las expectativas que el país ha colocado en este nivel como instrumento de formación y transformación social.

Es innegable la necesidad de emprender una profunda transformación en el sector educativo, una transformación que conduzca a producir verdaderos cambios, no sólo en las estrategias organizativas sino, mucho más importante, en las intenciones y valores inmersos en las prácticas pedagógicas.

La situación de deterioro de la educación en Venezuela responde a la poca capacidad y autonomía de la institución escolar para autorrenovarse y a la carencia de una fuerza social que exija, promueva y contribuya a esta renovación. En respuesta a este reto y en la búsqueda de una mayor eficiencia y calidad de la práctica educativa, el Ministerio de Educación propuso un Plan de Acción en el cual se privilegia la palabra "reestructuración" con un significado de transformación total, desde las bases operativas, hasta la cima del sector gerencial del sector educativo.

Esta transformación implica repensar la concepción, las metas y propósitos de la educación venezolana, así como actualizar las estrategias y modernizar los recursos que sustentan el proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se formula un modelo curricular que constituye el referente teórico que sustenta la reforma curricular propuesta por el despacho, la cual se ha iniciado en el nivel de educación básica por concentrarse en este nivel la gran mayoría de la población en edad escolar.

Conceptualización del nivel de educación básica

El nivel de educación básica es el segundo sistema educativo venezolano, tiene una duración de nueve (9) años y se organiza en tres etapas sucesivas: la primera etapa abarca 1º, 2º y 3º grado; segunda etapa incluye 4º, 5º y 6º grado y la tercera etapa

comprende 7º, 8º y 9º grado. La educación formal ofrecida en este nivel es gratuita y obligatoria para toda la población en edad escolar como servicio público garantizado por el estado Venezolano.

Mediante la aplicación del modelo curricular planteado, se aspira lograr que el diseño curricular del nivel esté coherente articulado con los niveles de preescolar y educación media diversificada y profesional, así como, con las modalidades de educación especial y educación de adultos.

Asimismo, el diseño alcanzará, progresivamente, una mayor pertinencia puesto que el modelo incorporara una instancia estatal que considera las prioridades y necesidades de las distintas entidades federales, favoreciendo así su coherencia externa.

En el nivel de educación básica se ofrece a los niños y adolescentes una formación:

- Integral al abarcar todos los aspectos del desarrollo: lo afectivo, lo cognitivo y lo biosocial.
- General, por cuanto promueve aprendizajes y conocimientos variados de los elementos fundamentales humanísticos, artísticos y científicos de la cultura nacional universal.
- Básica porque proporciona la educación formal mínima que deben cumplir los venezolanos según lo pautado por la ley.

De esta manera el modelo curricular, de carácter normativo, concibe el nivel de educación básica según lo planteado en la Ley Orgánica en su artículo 21.

Finalidades del nivel

En la concepción del nivel de educación básica, el modelo curricular considera los mandatos de la Constitución Nacional y el ordenamiento legal expresado en la Ley Orgánica de Educación, su Reglamento y otros instrumentos legales que rigen la materia educativa.

En concordancia con estas bases legales, con los planteamientos curriculares y los principios del modelo se plantean como finalidades del nivel de educación básica las siguientes:

- la formación integral del educando;
- la formación para la vida;
- la formación para el ejercicio de la democracia;
- el fomento de un ciudadano capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social;
- el desarrollo de una consciencia ciudadana para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente y la calidad de vida y para el uso racional de los recursos naturales;
- el desarrollo de sus destrezas y su capacidad científica, técnica, humanística y artística;
- el inicio de la formación en el aprendizaje de disciplinas y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil;
- el desarrollo de las capacidades del ser, conocer, hacer y convivir de cada individuo de acuerdo con sus aptitudes, y
- la dignificación del ser.

La dignificación del ser como finalidad se consolida en las tres etapas del nivel. Es importante destacar que la primera etapa de la educación básica es un período donde los ejes transversales y las disciplinas del saber aparecen totalmente integrados, por esta razón se le reconoce como una etapa de integración, en la cual el aprendizaje se da de una manera globalizada. En este caso, los ejes transversales no tienen una epistemología propia, ni un espacio determinado en el diseño curricular. Estos se desarrollan en l contexto de las áreas académicas.

En la segunda etapa del nivel los ejes continúan interrelacionados con las áreas del conocimiento. Aún cuando éstas comienzan a tomar su propio carácter y naturaleza. Esta etapa se reconoce como período de interrelación.

La tercera etapa es una de independencia, donde se plantea el reto de controlar el número de asignaturas y continuar con el concepto de áreas interdisciplinarias en lo referido al saber y al hacer. Asimismo reforzar la presencia de los ejes transversales con el propósito de fortalecer la convivencia en democracia, los valores universales y culturales; la preservación de la salud, y de contribuir a resolver los problemas de actualidad de cuya solución depende el disfrute de una vida mejor.

3.1 Situación de la educación en Venezuela

Desde 1989 en Venezuela se plantea la reestructuración del sistema educativo a nivel nacional, considerando que los problemas de este sector se han convertido en una barrera estructural

EDUCACIÓN BÁSICA - POBLACIÓN ATENDIDA
AÑO ESCOLAR 1994-1995 VENEZUELA

TOTAL POBLACIÓN	Dependencia Oficial					Dependencia Privada
	Total	Nacional	Estadal	Municipal	Autónoma	
4 249 389	3 524 830	2 268 737	1 124 376	60 387	71 330	724 559

Fuente: Ministerio de Educación 1996.

para el desarrollo económico social del país. Entre los problemas del sistema se destacan:

(a) poco énfasis en lo formativo y escasa pertinencia con la realidad nacional; (b) desvinculación con los ámbitos culturales, científicos y tecnológicos, de comunicación y productivos; (c) masificación de la enseñanza sin mejoramiento de la calidad; (d) desarticulación entre los niveles educativos con el mercado de trabajo; (e) exceso de centralismo y escasa participación de la comunidad.

Como problemas básicos se plantean: (a) baja calidad profesional del docente; (b) desactualización de los métodos de enseñanza; (c) insuficiencia de recursos mínimos para el aprendizaje y planta física, (d) bajos niveles de salud y nutrición; (e) insuficiente asistencia y bienestar estudiantil; (f) baja participación de la comunidad.

Como causas de la baja calidad del docente se plantean: (a) procesos de selección sin criterios de excelencia, (b) formación deficiente; (c) baja remuneración; (d) poca actualización profesional; (e) inadecuados sistemas de calificación y promoción.

3.2 Situación de la educación básica en Venezuela

Los problemas estructurales de la educación básica se definen como: (a) altas tasas de repitencia y deserción; (b) fallas en el dominio del lenguaje y las matemáticas; (c) exagerado énfasis en la repetición y el dictado; (d) poco tiempo para la lectura y la reflexión. Igualmente, se indica que el maestro de la escuela básica es el centro fundamental del problema sobre la calidad de la educación.

El aspecto relativo a la altas tasas de repitencia y deserción escolar, que generan niveles de prosecución exageradamente bajos en la educación básica, además de la creación de altos costos sociales, destaca que de 100 alumnos que comienzan el primer grado, sólo 38 logran completar el noveno grado. De acuerdo con las tasas de crecimiento interanual la repitencia se ubica en un 8,4% y la deserción en un 9,8%. En la parte superior se presenta un cuadro sobre la población total que es abarcada por la Educación Básica en Venezuela.

Puesto que la educación básica se centra en el aprendizaje estructural del niño, el IX Plan de la Nación se ha propuesto, para el quinquenio 1995-1999, mejorar la calidad de la educación básica en todas las escuelas públicas del país, apoyados en un proyecto que tiene una duración de 5 años y que cuenta con financiamiento de organismos multilaterales. Para ello, se han establecido como prioridades las siguientes políticas estratégicas desde el corto plazo (CORDIPLAN, 1995):

- Cubrir a todas las escuelas básicas a fin de propiciar una retención del niño en el sistema educativo, reducir la deserción y procurar su articulación entre los primeros seis y los tres últimos grados.

- Promover innovaciones para flexibilizar los contenidos curriculares, inducir al pensamiento científico, modernizar las metodologías pedagógicas y la capacitación del personal docente.

- Implementar programas preventivos de apoyo extraescolar al aprendizaje con el apoyo de las comunidades.

- Prestar especial atención a las etnias indígenas, dentro de las políticas de descentralización y los proyectos de plantel, con atención a las peculiaridades de cada región y localidad. En esta dirección se fortalecerá la educación intercultural bilingüe.

- Preparar docentes bilingües para cada una de las etnias, así como la revisión de los curricula y la preparación de textos, libros complementarios de recreación y de referencias adaptadas a cada una de las culturas y lenguas.

Entre las acciones del quinquenio para este nivel se contempla (CORDIPLAN, 1995):

- Mantener la cobertura del acceso a la educación básica con énfasis en el aumento de los porcentajes de retención, prosecución escolar y el acceso al manejo adecuado de la lectura, escritura y cálculo.

- Aumentar la capacitación para el trabajo que proporcionan los tres últimos años de la educación básica.

- Apoyar la estrategia de "Gestión del Plantel" orientada al mejoramiento de la calidad de la educación, procurando la participación activa de la comunidad, rehabilitación, ampliación y dotación de los planteles existentes, capacitación de los docentes en el uso de materiales didácticos y manejo de programas.

- Impulsar los dos programas especiales "Plan Lector" y "Matemática Interactiva" en la primera etapa (1-3 grado) para desarrollar capacidades de lectura, comprensión y pensamiento lógico.

- Imprimir importancia a la educación de salud preventiva y educación ambiental.

- Promover las innovaciones desde los planteles a cargo de los docentes.

- Implantar un sistema para la medición del rendimiento estudiantil que permita evaluar el desempeño de la educación a ese nivel, y que estará a cargo de los equipos regionales en la fase de transición hacia la descentralización administrativa.

- Vincular los programas de capacitación, para articular a las escuelas básicas con las respuestas de los entes responsables de la formación en cada estado.

Más que un proceso de flexibilización curricular, se ha planteado una REFORMA EDUCATIVA que hasta el momento se ha hecho realidad en la primera etapa de educación básica (1º,2º y 3º). Esta innovación persigue la formación integral, general y básica del educando; centrada en el saber o aprendizaje convivencial.

La dimensión ambiental en la educación básica de Venezuela está presente en el currículo básico nacional, tanto en su conceptualización como cada uno de sus componentes curriculares. Sobre todo en los ejes transversales: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores y trabajo. Para la segunda etapa de la educación básica se añadirá el eje ambiente (año escolar 1998-99). En la segunda etapa (4º, 5º y 6º) del diseño que se está reformando, la educación ambiental está presente en todas las áreas académicas.

3.3 Situación de la educación en el estado Amazonas

El incremento poblacional en el estado Amazonas ha originado una insuficiencia numérica de los centros educativos para atender las demandas del sector educativo (CPAF, 1992). El alcance del servicio educativo en el estado abarca a los centros que se encuentran mayormente ubicados en la capital, algunos en las principales ciudades del interior y una presencia casi nula en el resto de la región, situación producida por el gran aislamiento de estas poblaciones, las dificultades de acceso y las diferencias de tipo cultural entre la población criolla y la indígena, situación que obligó a la implantación de dos sistemas educativos: el sistema educativo general para la población criolla, y una educación para indígenas.

Para atender a la población indígena se creó el régimen intercultural bilingüe (REIB), administrado por el Ministerio de Educación (Dirección de Asuntos Indígenas); sin embargo, este sistema enfrenta dos problemas fundamentales: (a) número insuficiente de maestros indígenas, y (b) escasez de materiales didácticos, recursos y programas educativos ajustados a la realidad y necesidades indígenas.

Muchas instituciones públicas y privadas han intentado contribuir para mejorar la situación de la educación en el estado, sin embargo esta multiplicidad de esfuerzos muchas veces ha sido descoordinada, y con notables diferencias en cuanto a calidad y disponibilidad de recursos financieros para darle continuidad a los programas educativos.

En la siguiente página se presenta un cuadro sobre los recursos económicos (en moneda nacional) asignados para el estado Amazonas.

RECURSOS ASIGNADOS AL SECTOR EDUCACIÓN PRESUPUESTO AÑO 1995
(en moneda nacional)

ESTADO AMAZONAS

DENOMINACIÓN	GASTOS ADMINISTRATIVOS Y DE APOYO	FORMACIÓN PREESCOLAR Y BÁSICA	TOTAL
Gastos de personal	240 535 844	1 340 050 000	1 580 585 844
Materiales y suministros	2 850 000	0	24 850 000
Servicios no personales	7 410 000	2 500 000	9 910 000
Activos reales	14 100 000	0	14 100 000
Activos financieros	0	0	0
Servicio deuda pública	0	0	0
Transferencias	51 700 000	132 200 000	183 900 000
TOTAL	338 595 844	1 474 750 000	1 813 345 844

Fuente: Ministerio de Educación 1996.

3.4 Estadísticas sobre escolaridad en el estado Amazonas

A continuación se presentan seis (6) cuadros que reflejan la situación actual de la educación básica en el estado Amazonas (Ministerio de Educación, 1996):

EDUCACIÓN BÁSICA
AÑO ESCOLAR 1994-1995

ESTADO AMAZONAS

Matricula	Urbana	Rural	Docentes	Planteles	Secciones	Prosecución	Repitencia
20 952	12 849	8 103	1 072	158	1 112	18 859	2 093

EDUCACIÓN BÁSICA - CARGOS DOCENTES POR DEPENDENCIA
AÑO ESCOLAR 1994-1995

ESTADO AMAZONAS

TOTAL DOCENTES	Dependencia Oficial					Dependencia Privada
	Total	Nacional	Estadal	Municipal	Autónoma	
1 072	970	353	627	0	0	92

EDUCACIÓN BÁSICA - PLANTELES POR DEPENDENCIA
AÑO ESCOLAR 1994-1995

ESTADO AMAZONAS

PLANTELES		Dependencia Oficial				Dependencia Privada	
Urbano	Rural	Total	Nacional	Estadal	Combinada	Subvención oficial	No subvencionada
26	132	150	12	124	14	4	4

EDUCACIÓN BÁSICA - POBLACIÓN ATENDIDA POR DEPENDENCIA / SEXO AÑO ESCOLAR 1994-1995

ESTADO AMAZONAS

TOTAL POBLACIÓN		DEPENDENCIA OFICIAL												DEPENDENCIA PRIVADA	
		Total		Nacional		Estatal		Municipal		Autónoma					
M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F			M	F
11 010	9 942	10 519	9 382	3 205	2 878	7 314	6 504	0	0	0	0			491	560
20 952		19 901		6 083		13 818		0		0				1 051	

EDUCACIÓN BÁSICA - POBLACIÓN ATENDIDA POR EDADES AÑO ESCOLAR 1994-1995

ESTADO AMAZONAS

EDADES															
- 7	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	+ 21
2 883	2 308	2 291	2 186	2 221	1 966	1 931	1 726	1 416	974	581	267	134	43	17	8

EDUCACIÓN BÁSICA - POBLACIÓN POR GRADOS DE ESTUDIO / REPITIENTES / DESERCIÓN AÑO ESCOLAR 1994-1995

ESTADO AMAZONAS

GRADOS DE ESTUDIO								
Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto	Séptimo	Octavo	Noveno
4.444	3.412	3.165	2.398	2.202	1.799	1.629	1.088	815
REPITIENTES								
705	409	342	174	114	46	200	62	41
DESERCIÓN 1993-1994								
525	80	324	218	125	64	365	106	134

3.5 Estructura vigente

El estado es el principal gestor de la educación en Venezuela, por intermedio del Ministerio de Educación (ME), órgano del Ejecutivo Nacional, que de acuerdo a la normativa legal vigente y conforme a lo dispuesto en la Constitución Nacional, la Ley Orgánica de Educación y otras leyes, define, gerencia, financia y supervisa la educación pública en el país.

La Zona Educativa del Ministerio de Educación (gobierno nacional) y la Dirección Regional de Educación (gobierno regional) son los responsables oficiales de impartir la educación formal en el estado. Esta labor la realizan a través de los centros educacionales de la capital y el interior. Los niveles atendidos por el estado son preescolar, educación básica y media diversificada.

El Instituto Nacional de Capacitación Educativa (INCE), restringido a Puerto Ayacucho, absorbe la capacitación técnica en la región preparando a los jóvenes para el mercado laboral. La Educación Superior cubre la educación especializada y del tercer nivel, a través del método a distancia de la Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad Nacional Abierta (UNA) y el Instituto Universitario de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con unidades en Puerto Ayacucho.

3.6 Legislación vigente

Educación básica

Constitución de Venezuela (1983).
Ley Orgánica de Educación (1980).
Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1986).

Educación intercultural bilingüe

Decreto Nº 283 (1979): implantación de un régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB) en zonas habitadas por indígenas.

Ley Orgánica de Educación (1980): Artículo 51-52-53: obligación del estado a través del Ministerio de Educación respecto a la atención especial de los indígenas, sus valores, educación, etc.

Resolución Nº 83 (1982): autorización del uso de las lenguas indígenas en planteles educativos interculturales.

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1986): Artículos 61-62-63-64-65: forma de cumplimiento de lo establecido en la Ley.

Resolución Nº 453 (1992): autorización de lenguas indígenas en la 2da. etapa del REIB.

Resolución Nº 952 (1993): creación del Centro Piloto de Capacitación Docente en el REIB en la Unidad Básica Educacional Estadal "Mario Briceño Iragorry", en Maroa, departamento Casiquiare, Estado Amazonas.

Resolución Nº 954 (1993): Extensión del REIB al nivel del Preescolar indígena adoptándose como proyecto piloto la modalidad denominada "Nicho Lingüístico".

Educación en la Amazonia

Resolución Nº 76I: Educación en la Región Amazónica. V Asamblea del Parlamento Amazónico (1993). Brasilia.

Resolución Nº 116: Creación de una Comisión Especial de Educación dentro del TCA. VI Asamblea del Parlamento Amazónico (1994). Quito.

Resolución Nº 133: Educación Intercultural Bilingüe. VI Asamblea del Parlamento Amazónico (1994). Quito.

Resolución Nº 168: Creación de la Comisión Especial de Educación de la Amazonia-CEEDA, en el seno del TCA. VII Asamblea Ordinaria del Parlamento Amazónico (1996). Santa Cruz. Bolivia.

3.7 Educación intercultural bilingüe

La "Educación Indigenista" es la política educativa formalmente diseñada e implementada desde el Estado por ciudadanos no indígenas para intervenir en el proceso educativo de las etnias. Este es un proceso considerado netamente colonizador cuyos lineamientos básicos surgieron en 1948 durante la celebración del Primer Congreso Indigenista Interamericano en México.

Frente a la "Educación Indigenista" está la "Educación Indígena", también denominada "Pedagogía Aborigen", que incorpora pautas de socialización y transmisión del conocimiento tradicional que los pueblos indígenas utilizan para formar a sus miembros, dentro de los valores culturales específicos de cada etnia, y donde la estructura social y el tipo de familia desempeñan un papel fundamental. Este sistema educativo no ha sido aceptado por muchos por cuanto lo ubican como educación no formal y sólo reconocen a la educación oficial como única y verdadera.

La educación tradicional, en su mayoría impartida por mecanismos de tradición oral por las propias etnias sin interferencias de la sociedad dominante, y que conduce a la socialización de los miembros de la sociedad indígena en todo lo que significa su acervo etnocultural, es lo que se denomina en Venezuela "Educación Indígena". Esta educación existe en contraposición con la "Educación Indigenista", que encubre el proceso colonial y legitima el proceso de integración de los indígenas a la cultura y sociedad dominante (González y Mendoza 1993).

Aunque la población indígena venezolana contaba con sistemas pedagógicos propios, adecuados a su lengua, valores, tradiciones, conocimientos, técnicas y normas sociales, a partir de 1979 el estado decide implementar programas educativos convencionales a fin de que los indígenas contaran con conocimientos y destrezas que les aseguraran relacionarse con los demás sectores nacionales. Estos programas, diseñados para la población criolla y principalmente urbana, resultaron totalmente inoperantes en la comunidades indígenas. Por tal motivo se crea oficialmente el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB), mediante el Decreto 283 del 22 de febrero de 1979, y en 1980 correspondió al Ministerio de Educación implementarlo a través de su Oficina Ministerial de Asuntos Indígenas (DAI).

El proceso se implementa a nivel experimental en 1982 con cursos de capacitación a docentes indígenas, la elaboración del documento "Caracterización del Sistema Sonoro de las Lenguas Indígenas de Venezuela" y la publicación de las primeras nueve cartillas bilingües en nueve grupos étnicos, cuyas lenguas habían sido estudiadas para la elaboración de los alfabetos respectivos, contemplados en la Resolución Nº 83 del Ministerio de Educación.

El REIB consiste tanto en el adiestramiento en la lectoescritura de la lengua autóctona e incorporación en la educación formal de los conocimientos propios de cada uno de los grupos, como en la adaptación de los contenidos esenciales de los programas originales. Sin embargo, el REIB se ha encontrado con algunas dificultades:

a) insuficiente cantidad de maestros indígenas preparados, por lo cual los cargos son ejercidos por docentes criollos que desconocen las lenguas autóctonas; b) escasez de textos bilingües, ya que sólo se han publicado nueve cartillas en lenguas indígenas (guajibo, pumé, warao, yekuana, kariña, yanomami, guajiro y yukpa), c) aunque están preparadas otras cartillas en seis lenguas; carencia de un equipo interdisciplinario especializado en educación y culturas indígenas para darle seguimiento al REIB; y por último, d) falta total de recursos en los planteles de las zonas indígenas.

De acuerdo con el Plan Estratégico de Descentralización del Ministerio de Educación, actualmente se está realizando la transferencia y desconcentración de competencias administrativas a las Zonas Educativas (Nacional), las cuales se fusionarán con las Direcciones Regionales de Educación (estadal). Este proceso todavía no se ha dado en Amazonas, y este es uno de los estados con mayores problemas, ya que se encuentran educadores criollos con fuerte poder de decisión y supervisores indígenas desarraigados étnicamente.

En 1989 se produjo un "Congreso Nacional Indio" (Pozo Rosas, Estado Miranda), donde se hicieron importantes observaciones a la distorsión que presentaba la Educación Intercultural Bilingüe, observaciones más autónomas, desde el punto de vista del movimiento indígena, que las del "Primer Congreso de Pueblos Indígenas del Amazonas" (1993). Lo planteado por los indígenas en Pozo Rosas sólo ha sido superado parcialmente, ya que muchos de los problemas persisten, especialmente en el ámbito de las Zonas Educativas, donde se coarta la posibilidad de que sean los docentes indígenas quienes accedan al mercado laboral en sus propias comunidades, se negocia con los cargos de maestros en función de intereses partidistas, y se les niega muchas veces el derecho a participar en los Talleres de Capacitación promovidos por la DAI. Un ejemplo de esta distorsión se observa en maestros criollos que ocupan posiciones incompatibles con el REIB: maestros criollos ocupando cargos para maestros indígenas; y maestros de una etnia ejerciendo en el interior de etnias diferentes. Esta última situación genera conflictos entre las comunidades por la presencia de un maestro extraño, a pesar de que se conocen pocos casos de adaptación (González y Mendoza, 1993).

Los indígenas están conscientes que siempre tendrá que haber un organismo rector de políticas, y están dispuestos a regirse por el Ministerio de Educación, pero reclaman formar parte de la gestión educativa que les atañe con la incorporación tanto de especialistas, como de los sabios indígenas por etnias. Actualmente esto no es posible hasta tanto no se promulgue una Ley de Etnias, y deben regirse por la Ley Orgánica de Educación y los Decretos y Resoluciones que existen, además del Artículo 77 de la Constitución Nacional, leyes que no favorecen mucho a la interculturalidad (com. pers. Esteban Mosonyi, 1997).

Por una parte, la Ley Orgánica de Educación (1980) es contradictoria, ya que reconoce los valores de las culturas indígenas, pero impone el castellano sin mencionar la existencia de las lenguas indígenas. Por su parte, la Constitución Nacional también se contradice, puesto que establece una incorporación progresiva del indígena a la vida de la nación, y se obvia el hecho de que los indígenas son una fuerza viva que de una u otra forma interviene y son sujetos activos dentro del ámbito nacional. Igualmente, cuando se examinan distintos instrumentos legales como la ley de minas, fronteras, ambiente, etc., nos encontramos que más que regular, lo que hacen es abrir paso a una cantidad de elementos nuevos, como son las grandes privatizaciones, la deforestación, apertura minera, incluso la minería ilegal, donde lo legal tampoco es mucho más beneficiosa para los indígenas; es decir, que tenemos un Estado con mucha apertura hacia afuera y con muy poca previsión para salvaguardar las tierras indígenas y su cultura.

Toda la legislación vigente contiene muy poco margen legal o de otra naturaleza bien para la interculturalidad bilingüe, bien para la simple y mera sobrevivencia cultural biológica de los indígenas, o bien para el pleno reconocimiento de Venezuela como país pluricultural con culturas y lenguas indígenas que son parte de nuestro patrimonio (com. pers. Esteban Mosonyi, 1997).

Es imperante de que el estado, por la vía del Régimen de Excepción (Art. 77 de la Constitución Nacional), acepte como sistema educativo alterno los valores educativos propiamente indígenas, y para ello puede revisar modelos etnoeducativos latinoamericanos de otros pueblos indios, los cuales sirven para verificar que esas experiencias están dando resultados favorables a la revitalización de la pedagogía aborigen y a la reafirmación étnica de esos pueblos.

Un ejemplo se tiene en el Programa CIESAS-OAXACA (México) en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS), con apoyo de la Universidad de Florida y el Instituto Indigenista Interamericano. Igualmente, en Ecuador están los movimientos indígenas organizados Fundación Runacunapac Yachana buasi, Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador y la Federación Shuar (COMUNIDEC 1992). Existe otra experiencia en la Guajira colombiana que adelanta la organización YANAMA, en el departamento del Guainía (Colombia), donde algunas comunidades indias, basadas en la creación de Entidades Territoriales Indígenas en la nueva Constitución, han creado sus propias escuelas con maestros de la comunidad y financiados por ellos. También la Fundación Etnollano y el CEP-Guainía desarrollan un programa de capacitación y nivelación entre los pueblos de la etnia Curripaco con el reconocimiento oficial del Programa de Etnoeducación del Ministerio de Educación de Colombia (González y Mendoza, 1993).

No se puede hablar de "Educación Indígena" mientras la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no sea un proceso controlado por las comunidades indígenas, independientemente del grado de representatividad de sus organizaciones, quienes tienen que definir y decidir hacia dónde marchan sus movimientos, y mientras haya subordinación a pautas educativas foráneas (criollas). Tal pareciera que los educadores responsables de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no se hubiesen deslastrado de la herencia etnocida de la educación occidental, ya que aplican los mismos esquemas homogeneizados e integracionistas. Como señala el líder Ye'kuana Simeón Jiménez (1989): "El Ministerio (de Educación) procedió a elaborar los curricula, un plan operativo, un modelo normativo y los alfabetos experimentales, sin atacar la preparación de los maestros. Lo que las Zonas Educativas decidieron fue utilizar a los mismos maestros mal preparados y darles cursillos de mejoramiento profesional para inculcarles la lógica de la educación oficial criolla, pero no prepararlos para una educación intercultural bilingüe" (González y Mendoza, 1993).

Se conocen casos en que algunos supervisores no indígenas, más que los maestros, que en gran parte son indígenas aunque de diferentes etnias, lo que en tal caso ayuda muy poco, que alegan su falta de entendimiento sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), o simplemente que no comulgan con lo establecido oficialmente, lo cual dificulta la aplicación del REIB en una forma corriente y fluida en todas las comunidades indígenas. Esta situación inclusive es facilitada por la libertad otorgada por la descentralización territorial, lo cual ha creado conflictos en los modelos y métodos.

Si bien por una parte la descentralización permite una mayor participación del indígena en la vida local, y eso de alguna forma acentúa y aumenta sus derechos, por otro lado se suscita el peligro de la anarquía, ya que si no existe un plan rector central, entonces en cada lugar de la región se interpretará a la educación intercultural bilingüe (EIB) de una manera un tanto peculiar como ha ocurrido, o sencillamente no se aplicará porque existe la libertad de hacerlo o no hacerlo. Por ello, se debe aprovechar al máximo las libertades de la descentralización, pero no se debe caer en la idea de que ésta resuelve la aplicación del régimen de educación intercultural bilingüe (REIB), sin que las instituciones regionales, representantes indígenas, universidades, expertos, etc., participen integralmente, tomando en cuenta las directrices que emanen del Ministerio de Educación que deben ser acatadas y reflejarse en las múltiples dependencias en las cuales está dividido el estado.

Existen experiencias hermosas, pero hasta ahora la mayor parte de los esfuerzos en el proceso de educación intercultural bilingüe (EIB) bien logrados

han sido muy localizados, y no han podido replicarse. Algunas otras experiencias, llamadas "pilotos", ni siquiera han trascendido del documento escrito (com. pers. Esteban Mosonyi, 1997).

La Dirección de Asuntos Indígenas (DAI) del Ministerio de Educación continúa haciendo esfuerzos por llevar adelante el Programa Nacional del REIB, pero en la actual coyuntura, por falta de recursos docentes y presupuesto ha sido casi imposible, de allí que esté casi paralizado (com. pers. Omar González ,1997).

La educación intercultural bilingüe y las ordenes religiosas

En el estado Amazonas la educación intercultural bilingüe (EIB) realmente es efectiva entre la etnia yanomami con los misioneros Salesianos, por supuesto, que con algunos errores de carácter curricular en cuanto a contenidos occidentales, pero es válido reconocer que los únicos que practican la educación intercultural bilingüe (EIB) con indígenas son los Salesianos, quienes a través de los años no solamente han corregido sus procedimientos, sino que inclusive han estudiado antropología y otros estudios pertinentes con el objeto de capacitarse para poder ofrecer una instrucción más acorde con la población (com. pers. Esteban Mosonyi, 1997).

Existen otras misiones religiosas en el Amazonas, dentro de las cuales resalta negativamente la misión "Nuevas Tribus" (New Tribes), congregación evangélica extranjera enclavada en el territorio desde los años 40, que ha realizado una campaña implacable para debilitar y erradicar las costumbres sociales, creencias y prácticas religiosas autóctonas, sobre todo en la etnia de los curripacos, uno de los grupos arawaco más numerosos de la familia arawak, de los cuales los misioneros "Nuevas Tribus" escogieron su lengua para sus traducciones y enseñanzas bíblicas (CPAF, 1992).

De alguna manera, la educación impartida por las órdenes religiosas se ha realizado conforme a las directrices de la DAI, y no han mostrado trabas a las labores de supervisión de acuerdo al Numeral 15 de la Ley Orgánica de la Administración. Un balance de la actuación de las órdenes religiosas se puede resumir en los siguientes puntos:

El equipo misionero Salesiano Fe y Alegría continúa con las escuelas comunitarias de alfabetización en Amazonas, realizando actividades educativas específicas entre indígenas hoti y ye'kuana.

El equipo misionero Salesiano del Alto Orinoco trabaja directamente entre los yanomami.

No se han recibido informes de la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC).

Las misiones evangélicas (todas las órdenes y no sólo las Nuevas Tribus) siguen trabajado entre los pueblos indígenas sin ningún tipo de supervisión por parte del Ministerio de Educación.

3.8 Contenidos curriculares

A pesar de los esfuerzos curriculares que se han hecho en el proceso de educación intercultural bilingüe (EIB), todavía en gran parte existen los mismos contenidos que se manejan en los currículos de carácter urbano, y esto se atribuye tanto a la lentitud de los procesos, como por la falta de experiencia y conocimiento sobre este tipo de educación. Se encuentran algunos libros con cierto mérito, pero si son examinados con detenimiento los mismos dan cabida a valores no culturales, descuidándose lo que es la etnociencia, lo que es el conocimiento tan profundo que los indígenas tienen sobre las plantas, lo que es la etnomedicina, la sociedad indígena, sus valores, etc., y cuando estos elementos aparecen, lo hacen de una manera bastante tímida.

Es posible que si se ejerciera una verdadera presión y todos los involucrados entendieran su rol, la educación intercultural bilingüe (EIB) como proceso podría ir mejorando en el tiempo. Hasta ahora, lo ofrecido son sólo contenidos curriculares, parcialmente interculturales y a veces muy moldeados todavía en aspectos occidentales, y en algunos casos ni tan siquiera moldeados sino que se imponen directamente (com. pers. Esteban Mosonyi, 1997).

En la incorporación de la educación intercultural bilingüe (EIB) a los contenidos curriculares hay experimentos interesantes en la Universidad Pedagógica Experimental "Libertador" (UPEL), pero en general la práctica de estos currículos en las comunidades es lo que menos se toca, por cuanto los supervisores no permiten que el maestro se salga del

curriculum aún cuando haya otro reconocido o exista otra alternativa.

Entre las actividades que se han realizado en cuanto a contenidos curriculares está la reformulación de los programas de la 1ra. y 2da. etapa de la educación básica, en los cuales se había desvirtuado la premisa inicial de respetar la diversidad cultural de las 27 etnias indígenas existentes en el país, llegándose a usar, por ejemplo, entre los arawakos del sur de Venezuela (estado Amazonas), programas elaborados para otras lenguas y culturas, es decir, que los componentes curriculares producidos se estaban utilizando para el resto de las comunidades étnicas.

Nichos Lingüísticos

El establecimiento de un currículo diferenciado para las poblaciones indígenas, el cual debe usarse desde el preescolar y durante todas las etapas o niveles del sistema educativo, fue propuesto por la OMAFI en 1978 en el documento de la "Comisión de Diseño Curricular de la OMAFI". Este documento precisa: "...los fines y características de la educación para los niños indígenas no pueden ser los mismos que los de la educación nacional, diseñada para niños de centros urbanos, con condiciones de vida totalmente diferentes a las de los grupos socioculturales indígenas. Tampoco pueden ser los mismos que los de la educación rural, porque el campesino difiere profundamente, social y culturalmente, de los grupos socioculturales indígenas. Frecuentemente se confunden ambas categorías en una sola (y muchas veces peyorativamente) en base a prejuicios y criterios socioeconómicos, y los campesinos menosprecian a los indígenas en la misma medida en que se sienten ellos menospreciados por las elites urbanas.

Existe un mestizaje, pero tan sólo es biológico, y existe una "cultura campesina", producto de un sincretismo cultural indígena, africano y popular hispano y de las características de la vida rural, pero esta cultura campesina es una variante socioregional de la cultura nacional venezolana, así como el habla campesina consiste en variantes dialectales de la lengua nacional. El campesino es un sector de la sociedad nacional venezolana, la cual constituye su marco de referencia, puesto que el campesino no posee una estructura sociocultural y territorial propia y diferenciada con la cual pueda identificarse y distinguirse de otros grupos. Se identifica con la sociedad nacional, su lengua y su cultura, y se diferencia a sí mismo de los indígenas como "criollo", y de otros grupos, con base a criterios socioeconómicos y regionales. La identificación indígena-campesino, no sólo es falsa, sino dañina, porque niega la especificidad sociocultural y lingüística de cada grupo indígena y su identidad grupal, base de su identidad personal" (Ministerio de Educación, 1978).

Los intentos por ruralizar el currículo, homogeneizando todos los componentes etnográficos de la sociedad venezolana, no fueron respaldados por la Ley Orgánica de Educación. Por ello, en 1993 se decreta la Resolución Nº 954 que extiende el régimen de educación intercultural bilingüe al nivel de preescolar. Uno de los aspectos puntuales de esta Resolución es la creación del "Nicho Lingüístico" en las zonas indígenas con mayor desarraigo etnocultural y lingüístico, una modalidad educativa ensayada experimentalmente por los profesores Esteban Emilio Mosonyi y Omar González Ñáñez entre hablantes baré de Río Negro en 1970, estado Amazonas.

La metodología del "nicho lingüístico" se basa en la propia cultura indígena, y se sustenta en el trabajo familiar de tradición oral de los ancianos y adultos de la comunidad con los niños, quienes, antes de perder su lengua y cultura, son portadores pasivos de sus valores socioculturales. Esta es una forma de redimensionar el proceso de "educación indígena". La DAI lleva cuatro años tratando de iniciar este programa, sin embargo, salvo la Resolución, hasta ahora el trabajo no se ha elaborado por falta de recursos económicos.

A través de seminarios-talleres de la DAI entre 1988 y 1993, se revisaron programas y materiales didácticos. Actualmente existen unos 500 programas revisados que deben ser reeditados y enviados a las escuelas indígenas, para lo cual será necesario un presupuesto razonable con el que no cuenta la DAI.

Para la implementación de los "nichos lingüísticos" es necesario una base familística importante, ya que esta es la única forma de transmitir la lengua y la cultura indígena a las generaciones sucesivas, es decir, a través de la familia, los abuelos, las personas de mayor edad con capacidad de hablar la lengua indígena, etc., sin embargo, existe el peligro de que los "nichos lingüísticos" se conviertan en

preescolares corrientes sin mayor contenido indígena o que no se involucre a la comunidad lo suficiente o que los mismos ancianos no entiendan cuál es su rol en esta tarea (com. pers. Esteban Mosonyi, 1997).

Son sumamente importantes los "nichos lingüísticos" como estrategia, pero sería más que todo para reemplazar lo que puede ser un preescolar indígena de tipo castellanizador, porque justamente es en la aplicación de los programas de preescolar donde empieza la aculturación compulsiva. De estos preescolares el niño egresa prácticamente sin hablar la lengua de sus padres o hablándola pero con grandes impedimentos, aparte de conocer la cultura nativa a medias, y por supuesto, sin aprender cabalmente la otra cultura, lo cual le genera una confusión que influye en su ya baja autoestima. Una amenaza para los pueblos indígenas es la reactivación, especialmente en el Zulia, de los proyectos de educación primaria rural (Escuela Nueva y Renovemos la Escuela Básica Rural), los cuales, que aunque no contaron con el aval de la DAI, fueron ratificados por la Cancillería venezolana y por la Dirección de Educación de Adultos del Ministerio de Educación (com. pers. González y Mendoza, 1993).

Aún existiendo gran cantidad de instituciones que se ocupan de una u otra forma de la problemática indígena, lo que realmente sería necesario es una gran colaboración entre todos para no dejar solos a los indígenas en los esfuerzos que han hecho a través de sus organizaciones, maestros y dirigentes. Por ejemplo, los warequena con la ayuda de la DAI (Omar González), y la intervención de las familias conocedoras de su propia cultura, se han organizado para trabajar en los "Nichos Lingüísticos", y si no fuera por esta vía todos los esfuerzos serían en vano (com. pers. Esteban Mosonyi, 1997).

3.9 Docentes

El estado Amazonas ha progresado mucho en el sentido de tener docentes radicados dentro de las comunidades indígenas y de la etnia hablante de su propia lengua. En esto ha habido un mejoramiento, y quizás esté en condiciones más ventajosas que otras entidades al sur de Venezuela, pero este avance no puede verse como la inexistencia de comunidades con maestros "criollos" que no hablan la lengua de la etnia a la cual le imparten instrucción o maestros "itinerantes" que no residen en la comunidad y son de otra etnia.

La incorporación de una verdadera educación intercultural bilingüe (EIB) en las escuelas indígenas no es muy cierta, y aún en los casos donde existe es muy dudosa y se desconoce si su aplicación es válida, ya que muchos maestros de escuelas indígenas sólo hablan el castellano, y cuando incorporan contenidos en otra lengua lo hacen de forma incidental; de esta manera se salva la responsabilidad. La mayoría de las clases se imparten en castellano ya que los niños entienden, y más cuando en la comunidad se tiene la creencia errada de que la lengua que hablan es minusválida. Aunque existen algunos casos de escuelas piaroas, guahibas y otras etnias, quizás más los ye'kuanas, porque hay muchos ye'kuanas monolingües, donde la utilización directa del castellano es bastante difícil, sobre todo en las primeras etapas de enseñanza (com. pers. Esteban Mosonyi, 1997).

En el nivel de supervisores, maestros y entes descentralizados, existen grandes confusiones entre lo que es educación intercultural bilingüe (EIB) y educación básica. Muchas veces a la educación básica se le llama educación intercultural bilingüe (EIB) porque se hacen pequeñas modificaciones incorporando palabras en alguna lengua indígena. Por otro lado, se dejan de lado los contenidos curriculares, se desconocen los libros que existen para apoyar a la educación intercultural bilingüe (EIB), o en los casos en que se conocen estos son utilizados en grado mínimo, y en otros casos no se conocen porque los libros no circulan (com. pers. Esteban Mosonyi, 1997).

En cuanto a la iniciativa de los docentes, algunos se han preocupado y demostrado bastante interés en la organización de talleres, incluso se ha formado grupos de expresión, pero es absolutamente importante la presencia de un mayor número de especialistas indígenas en antropología y lingüística, así como en diferentes aspectos del campo educativo como tal. En 1995 hubo esfuerzos de capacitación de gran importancia, y la respuesta de los docentes fue tan exitosa que en muchos casos han realizado talleres por iniciativa propia. Sin embargo, y a pesar de que algunos docentes forman parte de organizaciones como ORPIA, que se reúnen periódicamente, y muchas veces hacen esfuerzos "titánicos" por defender sus derechos, todavía los docentes indígenas no toman como prioridad su cultura y su lengua. Inclusive los docentes muchas veces llegan a organizarse pero a nivel político y étnico, no tanto así a nivel lingüístico y cultural (com. pers. Esteban Mosonyi, 1997).

Aparte de la DAI, como ente administrador de la implementación del REIB, se destaca el trabajo de organizaciones oficiales y/o privadas que adelantan programas de capacitación a docentes indígenas por medio de talleres, especialmente de entrenamiento en lingüística y culturas indígenas, en los cuales participan investigadores indígenas y criollos. Tal es el caso de los talleres de educación intercultural bilingüe (EIB) del Consejo Nacional de la Cultura (CONAC) y de la Asociación Civil de Apoyo al Indígena UNUMA, que han contando con el apoyo del Instituto Autónomo de Biblioteca Nacional (IABN), la Dirección de Cultura de la Gobernación del Zulia, la Universidad del Zulia (LUZ), el Proyecto Amazonas de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y la Universidad Nacional Abierta (UNA).

Centro de Capacitación Docente "El Mácaro"

En 1966 el Decreto 667 establece la obligación del estado de proveer de material educativo a las escuelas y señala al Centro de Capacitación Docente "El Mácaro" como una de las instituciones ejecutoras de dicho Decreto. El Mácaro ha elaborado gran cantidad de libros y otros materiales impresos que son considerados modelos y prototipos de material educativo.

En 1978, en cooperación con técnicos del "El Mácaro", la entonces Oficina Ministerial de Asuntos Fronterizos y para Indígenas (OMAFI), a través de la Comisión de Diseño Curricular del Ministerio de Educación, inicia los primeros intentos para elaborar un diseño curricular de educación básica Indígena. En dicha comisión participaron expertos en educación básica, antropólogos, psicólogos, educadores indígenas, lingüistas y educadores indígenas, y se impartieron diversos cursos de capacitación.

Desde la OMAFI, en 1977, se inician los primeros seminarios de "Indigenismo y Educación", en San Carlos de Río Negro, estado Amazonas, y en Machiques, estado Zulia, introduciendo la nueva modalidad educativa a los docentes de las etnias inicialmente contempladas en el REIB (wayúu, piaroa, yaruro, pemón, warao, guajibo, ye'kuana, kariña y yukpa). Inicialmente, tanto las cartillas como los programas de básica dentro del régimen, habían respetado la etnodiversidad y esa fue la filosofía original del programa.

Durante esa época de auge, "El Mácaro", actualmente Universidad Pedagógica Experimental "Libertador" (UPEL), ofreció en 1980 un Programa de Profesionalización en Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) a bachilleres indígenas de las etnias guahibo, piaroa, puinave, baré, kariña, pemón, ye'kuana, wayúu, yukpa, barí y añú). Según Gutiérrez Guape (1991), la matrícula para 1991 era de 368, de 500 bachilleres registrados en 1989, es decir, una deserción del 26,6%, la que señalaba Gutiérrez Guape, "...es positiva y esperanzadora". Era evidente que esta primera promoción, que egresó en 1995, tendría un rol relevante en la conducción del REIB, pero no ha sido como se pensaba. El PEIB de "El Mácaro" ha adolecido de un fuerte componente de especialistas en disciplinas propias para un programa de etnoeducación, por lo que los primeros licenciados indígenas egresados de ese programa necesitarán reforzar su formación en otras universidades mediante programas de especialización y/o postgrado (com. pers. Omar González, 1997).

La experiencia de capacitación ofrecida por "El Mácaro" ha sido bastante exitosa en algunos casos, en cuanto a que hay algunos maestros que han regresado a trabajar en sus comunidades, a pesar de que no han tenido mejor suerte en cuanto a una carrera universitaria, y serios problemas en materia de lenguas indígenas, pero poco a poco esto se ha ido subsanando.

Con respecto a la oportunidad de una educación a nivel superior, se ha planteado al Ministerio de Educación que efectúe una revisión del "Reglamento del Ejercicio de la Profesión del Docente", en lo referente a su aplicación a los docentes indígenas no graduados y quienes integran la mayoría. Esto se considera de suma importancia en virtud de la escasez de docentes indígenas graduados, y el tiempo que llevaría formar una promoción académicamente bien formada en un Centro de Capacitación Indígena, lo que sería una etapa de transición hasta que se formen los licenciados indígenas.

Los profesores Omar González Ñáñez y Francisco Mendoza han planteado una reedición de la Licenciatura para maestros indígenas adaptada a la realidad etnográfica y escolar venezolana, la cual tendría que ser diferente al programa desarrollado por la UPEL "El Mácaro", donde gran parte de la escolaridad ha sido a través de cursos directos en las

zonas indígenas, es decir, una escolaridad más continua y prolongada y no sólo en períodos de vacaciones, ya que una evaluación superficial de los futuros licenciados que podría formar "El Mácaro" demuestra que con este tipo de programas no se debe improvisar, pues se corre el riesgo que lo de "intercultural" sólo sea una etiqueta (González y Mendoza 1993).

Por su parte, en el Plan Decenal de Educación (1993) se afirma que "...eventualmente será conveniente crear institutos especiales de formación docente intercultural bilingüe al menos en los estados Bolívar, Zulia, Monagas y Amazonas, que hagan viable una enseñanza una capacitación adecuada para los maestros indígenas de diferentes zonas del país, sin necesidad de distanciarse demasiado de su comunidad de origen" (Ministerio de Educación 1993). Esta alternativa, según los profesores Omar González Ñáñez y Francisco Mendoza es válida pero requiere de recursos económicos, becas y permisos a los maestros indígenas, además de mayor tolerancia en cuanto a la aplicación del Reglamento del Docente (González y Mendoza 1993).

3.10 Materiales didácticos

En 1982 la Dirección de Asuntos Indígenas (DAI) publicó una serie de libros introductorios de lectura en distintas lenguas indígenas, para uso de los niños en edad escolar, miembros de las diferentes etnias. Con este iniciativa comienza a dársele cumplimiento al Decreto Presidencial N° 283 sobre educación intercultural bilingüe (EIB). Este decreto introduce en forma obligatoria un nuevo tipo de educación que toma como punto de partida el idioma, la cultura, la identidad y la problemática de cada comunidad. Al mismo tiempo, abre el paso para la oficialización de cada uno de los idiomas étnicos como valores fundamentales de la identidad venezolana.

Actualmente la DAI ha logrado el apoyo del Ministro de Educación, Dr. Antonio Luis Cárdenas, para publicar dentro del subprograma de componentes de textos escolares, una serie de manuales del REIB elaborados en 1993 y que aún permanecen inéditos.

Según el Dr. Mosonyi, dentro del marco del REIB la participación de los profesionales lingüistas ha sido escasa y minimizada, aunque indudablemente hay excepciones como Omar González, quien es un funcionario del Ministerio de Educación comprometido responsablemente con los pueblos indígenas (com. pers. Esteban Mosonyi, 1997).

En la mayoría de los materiales didácticos producidos hasta ahora existen problemas de alfabeto, lenguas que no han sido estudiadas, carencia de especialistas, falta de consulta a los indígenas, etc., aparte de que la mayoría del material todavía es de procedencia no indígena, es decir, que no tienen un verdadero contenido cultural de la lengua indígena. En los contados casos en que los indígenas intervienen para la preparación de materiales los resultados han sido bastante satisfactorios. Esta modalidad aplicada por la DAI, UNICEF, Marie-Claude Mullét, etc., es una iniciativa relativamente nueva y que se circunscribe como un gran progreso en esta región en los últimos dos años, pero anteriormente, si bien existían materiales meritorios entre 1979 y 1982, hechos básicamente por especialistas con consultas a los indígenas, estos eran muy efímeros y se quedaban como "experiencias pilotos", lo cual hace pensar que falta mucho tiempo para medianamente generalizar, inclusive en una sola etnia (com. pers. Esteban Mosonyi, 1997).

Con el nuevo enfoque que se le ha dado a la educación intercultural bilingüe (EIB), hasta ahora se ha tratado de que sean los maestros y las comunidades indígenas los que produzcan sus propios materiales educativos, por lo que se podría afirmar que lo ocurrido en los últimos talleres del REIB es una reactualización de la filosofía original del Programa, considerando como educación dirigida al docente y a la propia comunidad indígena, todo un conjunto integral de conocimientos provenientes de la propia etnia y que hoy en día son denominados "etno" (etnoeducación, etnomatemática, etnobotánica, etc.), asignándole un rol más protagónico al propio educador indígena y a su comunidad.

Al margen de la existencia de los materiales educativos publicados, mientras no sean los propios docentes y comunidades indígenas los conductores y administradores de ese proceso, no se puede hablar de una auténtica Educación Indígena. Este proceso debería conducirse con el apoyo de los sabios y ancianos de la comunidad indígena en calidad de asesores (especie de Consejo Indígena de Educación), pero mientras el estado no reconozca

plenamente los derechos constitucionales que deberían ejercer los propios indígenas, de acuerdo al Régimen de Excepción (Artículo 77 de la Constitución Nacional), para controlar su propio proceso educativo, y para practicar una educación propia basada en la tradición sociocultural milenaria de la etnia, así como el acceso al sistema educativo criollo o dominante sin ningún tipo de discriminación, cualquier iniciativa que se emprenda será inútil (González y Mendoza, 1993).

En la producción de materiales didácticos es de suma importancia que tanto la DAI como UNICEF hayan tomado este problema en sus manos, además de editar materiales de excelente calidad que se espera circulen efectivamente, sin embargo, también hay que pensar en la publicación del material existente, al igual que en la elaboración de materiales por indígenas de las comunidades de la zona, sean maestros o no lo sean, tomando en cuenta que están en capacidad de organizar sus propios talleres, y que la creación de "Casas de la Cultura" ya son una realidad en algunas comunidades. Por otro lado, e independientemente de lo que se diga, siguen proliferando materiales de muy escasa calidad y muy deficiente escritura de la escuela nativa, sobre todo, se sigue utilizando muchos trabajos ajenos totalmente a la cultura y a la situación de los indígenas (com. pers. Esteban Mosonyi, 1997).

Se están produciendo esfuerzos de renovación en las comunidades indígenas que conocen el REIB, sin embargo, los materiales didácticos se tardan un poco en recoger esos avances, los cuales sería importante sistematizar tanto por parte de los indígenas, como por las instituciones que los apoyan o intervienen. Esta es una forma o vía para que los materiales sean incorporados al plano educativo, con la posibilidad inclusive de innovar con recursos insuficientemente explotados como son los materiales audiovisuales.

Es importante destacar que las "Casas de la Cultura" deberían asumir esta labor de sistematización de experiencias, y no pensar en estas como museos, sino en lugares de reunión y acopio de todos los aspectos orales, artesanales, mítico-religiosos e históricos de las culturas indígenas. Todo esto contribuiría de una manera absolutamente fundamental para una renovación de la educación intercultural bilingüe (EIB) básica formal, sino también de la no formal e informal. Básicamente, en las formaciones familísticas, comunales y organizativas de los indígenas en general, es donde se ha originado la revalorización de sus culturas, además de la puesta en práctica de aspectos orales, artesanales, míticos, de carácter familístico, etc., es decir, que sería importante que las diferentes experiencias que se tienen y que lamentablemente no han sido sistematizadas, son las que el maestro indígena debería utilizar para impulsar un proceso Intercultural Bilingüe de una manera más consecuente con la educación.

Centros Pilotos de Capacitación Docente en el REIB

En 1989 se firmó el Convenio Fronterizo Venezolano-Colombiano "Puente Internacional Francisco de Paula de Santander". En esos eventos, la DAI trabajó en conjunto con los Centros Pilotos Experimentales del Ministerio de Educación de Colombia a lo largo de las fronteras del Meta, el Vichada y el Guainía, con el Programa de Etnoeducación-Ministerio de Educación de Colombia, con la Fundación Etnollano (Colombia) y con líderes y organizaciones indígenas de ambos países, con el propósito de ir preparando lo que sería en Venezuela los Centros Pilotos de Capacitación Docente en el REIB.

Por medio de la Resolución Nº 954 en 1993 se crean los dos primeros "Centros Pilotos de Capacitación Docente en el REIB" en dos zonas fronterizas: uno en Maroa, departamento Casiquiare del estado Amazonas (frontera del Guainía con Colombia) y otro en la Escuela de San Rafael de Paraguachón, en la Guajira (frontera con Colombia por el Departamento de La Guajira). Estos centros tienen por objeto llevar a la práctica el proceso tradicional de las etnias para educar a sus miembros en sus valores y patrones culturales tradicionales dentro de lo que se ha denominado "Educación Indígena", es decir, la que se corresponde con las prácticas indígenas de crianza de sus individuos y que permite por la vía de la tradición oral, la transmisión y continuidad de todo el proceso de identidad etnocultural de la etnia (González y Mendoza, 1993).

Al CPC-REIB se le designó la sede del Grupo Escolar "Mario Briceño Iragorry" (Unidad Básica Educacional Estadal con niveles de Preescolar y Educación Básica) por razones de carácter administrativo, con la intención de que contara con el aval de la Dirección de Educación del Estado Amazonas y se facilitara la aprobación de la

Resolución Ministerial, pero esta es una Escuela No Indígena, es decir, donde no se aplica el REIB. Por ello, desde 1992 la Dirección de Asuntos Indígenas (DAI) del Ministerio de Educación ha venido promoviendo y ejecutando una serie de talleres del educación intercultural bilingüe (EIB) en esa región, apoyando con recursos económicos directo a investigadores indígenas (maestros, sabios, shamanes, etc.), quienes ya han producido materiales bilingües para la lectoescritura que formarán parte del diseño curricular de las verdaderas escuelas indígenas del Guainía.

Maroa, sitio donde está ubicado el CPC-REIB, es la morada principal de la etnia baniva. Los otros Subcentros han surgido en los caseríos aledaños, donde habitan las otras etnias del guainía: curripaco, warekena y yeral. La mejor prueba de que el CPC-REIB Maroa es un modelo exitoso de "educación alternativa", lo demuestra la cantidad de estudios que han producido desde 1992 los investigadores indígenas, lo cual se ha logrado a través de los talleres del REIB que ha organizado la DAI, a nivel nacional e internacional, con la participación del Ministerio de Educación de Colombia, el Centro Experimental Piloto del Guainía en Puerto Inírida, Fundación Etnollano de Colombia, Instituto de Educación Rural de la Amazonia (IERAM) y la Universidad de la Amazonia, ambos en Manaos (Brasil).

En marzo de 1996, dentro del proyecto del CPC-REIB, el Director de la DAI, Omar González, estableció un convenio con UNICEF donde se concretó la publicación de una serie de materiales para los curricula de las escuelas indígenas, elaborados básicamente por los maestros indígenas de la zona. Entre los materiales publicados en 1996 se encuentran:

Manual Intercultural Bilingüe Baniva-Español
Gramática Baniva
Léxico Baniva

Estos materiales forman parte de una investigación que comenzó en 1968 por la Sección de Lingüística del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela (UCV) bajo la dirección del Profesor Esteban Emilio Mosonyi y su equipo de investigadores: Jorge Mosonyi, Omar González Ñáñez y Rafael López Sanz; y como coautor del material Hernán Camico, indígena Baniva procedente de Maroa, estado Amazonas.

Este trabajo fue la guía e introducción en las lenguas arawakas emparentadas con el baniva: yavitero (Jorge Mosonyi), baré (Rafael López Sanz) y warekena (Omar González Ñáñez). Las enseñanzas del Sr. Camico hizo que los investigadores dominaran el baniva como lengua base a partir de la cual se abordarían las otras lenguas. Después de cuatro años, y con el apoyo del proyecto que adelanta UNICEF en Amazonas, el material fue revisado por el Dr. Omar González, y se le incorporó una lista de fauna y flora de la región del Guianía-Río Negro, además de un esbozo morfo-fonémico siguiendo el método de textos interlineales, con una traducción libre para que sea utilizado con facilidad por alumnos y docentes.

Entre los materiales pendientes por publicar están los siguientes:

Cuaderno de lecto-escritura Baniva-Castellano Nº 1-2
Cuaderno de lecto-escritura Warekena
Cuaderno de lecto-escritura Curripaco
Cuaderno de lecto-escritura Piapoco
Etnogénesis Curripaco (mitología)
Memoria Arawaka, con textos en Curripaco, Warekena, Baniva y Yeral sobre etnobotánica, astronomía, etnohistoria, mitología, toponimia, relatos y fraseología.

En virtud del éxito alcanzado por el CPC-REIB de la Guajira (Zulia), dirigido por los wayúu, quienes han logrado obtener financiamiento internacional a través de su propia Asociación Civil "Yanama", en agosto de 1996 los arawacos del sur registraron una Asociación Civil denominada "Kubawy", la cual ha contado con el apoyo de la DAI, a través de talleres, y del UNICEF con la publicación de materiales. Igualmente, el Departamento de Antropología del IVIC (Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas) contribuye con el suministro de información documental y orientación a las comunidades para la producción de materiales, tarea que realiza la Dra. Silvia Vidal con la colaboración de la Universidad Pedagógica Experimental "Libertador" (UPEL). Por los momentos, no se cuenta con el respaldo de las autoridades locales (com. pers. Omar González, 1997).

Libros en Lengua Yanomami

Existen otros materiales editados por el Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho y UNICEF, de aproximadamente 10 libros en lengua yanomami, el

más reciente es "Introducción a la lengua Yanomami", elaborado por Jacques Lizot en 1996.

Serie Intercultural para la Salud

En 1994 se publicó un material de lectoescritura yanomami-castellano denominado "Cartilla Nº 1" de la Serie Intercultural para la Salud, que tienen proyectada la Dirección de Asuntos Indígenas (DAI) y el Centro Amazónico de Investigación y Control de las Enfermedades Tropicales (CAICET) como parte del convenio firmado entre ambos. Esta publicación incluyó la preparación de un taller con enfermeros y docentes yanomami.

Manuales de Alfabetización Panare (E'ñepa)

En 1996, la lingüista Marie-Claude Mattéi Muller, quien forma parte del equipo de la institución FUNDABITAT, publicó un manual de alfabetización en lengua panare (e'ñepa) denominado "E'ñepa oroma epu pë' prentyan yu", como principal producto de una serie de manuales de aprendizaje para lectura y escritura, que comprende gramática y libros de textos, dirigidos específicamente a la enseñanza de la lengua panare. Esta publicación, hermosamente ilustrada y con contenidos específicos de la cultura panare, fue editada por Fe y Alegría y financiada por la Agencia de Cooperación Internacional (AECI) y el Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI). Igualmente, y como componente de este manual está el "Diccionario Ilustrado Panare-Español, Español-Panare", el cual fue elaborado por Marie-Claude Mattéi y publicado en 1994 por la Comisión Nacional Quinto Centenario.

Materiales en Lenguas Indígenas del UNUMA

Desde 1992, UNUMA, Sociedad Civil de Apoyo al Indígena, adelanta un proyecto que tiene como objetivo contribuir a mejorar la calidad de la educación de los grupos étnicos a través de la capacitación de los indígenas para su mejor desempeño como docentes, y a la producción de materiales de lectura escritos en lenguas autóctonas.

Este proyecto se sustenta en una propuesta pedagógica que parte de la premisa de que la alfabetización es más eficiente si el aprendizaje de la lengua escrita se realiza a través de la lengua materna, para posteriormente insertar al español como segunda lengua de una manera más fácil. Actualmente en el proyecto participan maestros de las etnias pemón y kariña del Estado Bolívar. Posteriormente el proyecto será replicado en otras regiones del país.

En 1995 se publica el primer cuento en lengua pemón titulado "Kuï'ku'türiau pantonü", luego editado en español, elaborado por UNUMA y la Federación de Indígenas del Estado Bolívar, con el apoyo del Instituto Autónomo de Biblioteca Nacional (IABN), Fundación Polar, Red de Bibliotecas Públicas del Estado Bolívar, Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI) y UNESCO. Una de las últimas ediciones (1996) es el cuento "Kari:matö' pa:ntonü, publicado con el apoyo del Instituto Autónomo de Biblioteca (IABN), Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población (CEVIAP), Fundación Polar, Red de Bibliotecas Públicas del estado Bolívar y la Universidad Nacional Experimental de Guayana.

Aparte de los libros mencionados, UNUMA ha publicado otro cuento infantil tradicional en pemón, 26 libros en tela, 4 libros tridimensionales y obras digitalizadas. Como parte del proyecto, los libros convencionales se distribuyen gratuitamente en escuelas y bibliotecas, o forman parte de "cajas viajeras" que circulan periódicamente por las comunidades indígenas, como es el caso de los libros de tela y los tridimensionales (Seijas 1996).

Plan Lector

Los Servicios Bibliotecarios Públicos desarrollan programas específicos en Amazonas desde 1989, para atender las necesidades de información y recreación de la población indígena. Esta atención se centra en acciones que apoyan la educación y fomentan el hábito de lectura a través de tres modalidades: préstamo de materiales en servicios, préstamo al hogar y cajas viajeras.

Igualmente, desde 1989 la Comisión Nacional de Lectura desarrolla un programa de lectura dirigido a brindar apoyo a los niños, padres y docentes de los niveles de educación preescolar y básica, con el fin de contribuir a la alfabetización y el desarrollo de la lectura y la escritura, actividades indispensables para la información, la recreación y el aprendizaje.

A partir de 1992 el Plan Lector desarrollada completamente el "Servicio de Cajas Viajeras" en el estado Amazonas, acción social concertada entre el IABN a través de la Red de Bibliotecas Públicas, el

Banco del Libro y la Comisión Nacional de Lectura, con el apoyo del Ministerio de Educación. Este plan hasta 1993 contaba con la participación de 6 000 habitantes.

Así mismo, a finales de 1992 fue inaugurado el Salón de Lectura "Manuel Henriquez" en Puerto Ayacucho, el cual para esa fecha contaba con 28 puestos de lector, 2 500 volúmenes y la atención de tres funcionarios. También está en funcionamiento desde 1992 el Salón de Lectura "Marcelino Bueno" ubicado en Maroa, capital del Departamento Casiquiare, el cual cuenta con 16 puestos de lector, 1 500 volúmenes y la atención de tres funcionarios. Otros son el "Punto de Préstamo AUPA" en la comunidad piaroa, ubicado en el eje fluvial Orinoco-Sipapo-Autana, la Biblioteca Pública "Simón Rodríguez" en Puerto Ayacucho y "Raudal del Danto" ubicado en el eje fluvial Orinoco-Sipapo-Cuao, entre otros.

También se cuenta con el Servicio Fluvial "Bibliobongo", el cual tiene como finalidad contribuir a la atención de las necesidades de información y recreación de los diferentes grupos étnicos ubicados a lo largo del río Orinoco y sus afluentes, y realiza un recorrido a través del eje fluvial Orinoco-Sipapo-Cuao, Orinoco-Caño Grulla, Orinoco-Atabapo y Orinoco-Atabapo-Casiquiare. Este proyecto ha sido impulsado desde 1991 por el Instituto Autónomo de Biblioteca Nacional (IABN) y la Red de Bibliotecas Públicas el Estado Amazonas, con el apoyo de la Fundación Polar. Actualmente está en marcha la ampliación del Servicio Bibliotecario Fluvial "Bibliobongo" con la cooperación de UNICEF.

3.11 Educación ambiental

La creación de una conciencia ambiental depende fundamentalmente, entre otras acciones, del grado de atención y cuidado que se le asigne al tema dentro de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, y de las actividades extraescolares que se programen.

A partir de 1977, con la creación del Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables (MARNR), los aspectos de educación referidos al ambiente son tratados por la Dirección General Sectorial de Educación Ambiental. Durante los últimos años esta dependencia, entre otras funciones, ha contribuido con la preparación y formación del personal docente del Ministerio de Educación, y con la distribución de material divulgativo para la población escolarizada, haciendo énfasis en los niveles de Preescolar y de Educación Básica.

Las operaciones educativas del MARNR están enmarcadas dentro del "Programa Nacional de Educación Ambiental y de Participación Ciudadana", el cual tiene como objetivo fundamental lograr la integración de la conciencia ambiental en la población venezolana. Es por ello que en 1977 se implementa el "Programa Básico Nº 13: Educación Ambiental y Participación Ciudadana, constituido por tres (3) subprogramas que abarcaban las siguientes áreas: 1) educación formal; 2) educación no formal; y 3) Constitución y capacitación de Juntas para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente.

La ejecución de las programaciones señaladas se concretan en los siguientes puntos:

Plan curricular de educación ambiental para los niveles de educación preescolar y básica.
Estructuración de una red de formación ambiental.
Preparación de los lineamientos para incluir la dimensión ambiental en las áreas de docencia, investigación y extensión para los sectores de educación superior.

El Ministerio de Educación, junto con las instituciones educativas beneficiarias, ha colaborado en el diseño, elaboración e instrumentación de los planes para la inclusión de la dimensión ambiental en los niveles de educación preescolar y básica, y de la educación ambiental en los niveles superiores.

En 1984 el Ministerio de Educación realizó la revisión y reformulación del diseño curricular del nivel de educación básica (1º al 9º año), en el cual se establecieron los lineamientos para la inserción de la educación ambiental en los principales componentes del diseño: normativo, plan de estudio, programas de estudio y manual del docente. En el Período 1986-87 entraron en vigencia los planes y programas de la educación básica.

La educación ambiental se expresa en el contenido curricular no como una asignatura, sino como una dimensión presente en todas las áreas del plan de estudio, donde se relacionan las diversas disciplinas

y experiencias educativas dirigidas a facilitar la percepción integral del ambiente. Dentro de esta concepción se plantea darle a la educación ambiental un tratamiento de dimensión integradora del conocimiento, orientada hacia el desarrollo de estrategias que permitan: (a) aplicar al análisis del ambiente o a la solución de problemas ambientales, los conocimientos adquiridos mediante el estudio de las asignaturas del plan de estudio de educación básica; (b) aprovechar el ambiente como fuente de múltiples recursos para el aprendizaje, para propiciar en el educando el desarrollo de la capacidad de observación y facilitar un aprendizaje que le despierte una actitud de compromiso hacia el ambiente. Esto se evidencia en las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudio donde la inserción del enfoque ambiental está presente de manera permanente en los objetivos y contenidos, o en las estrategias metodológicas.

En su propósito de integrar la dimensión ambiental en el nivel de educación básica, el MARNR ha contado con la colaboración del Ministerio de Educación, la Sociedad Venezolana de Ciencias Naturales (SVCN), el Instituto Autónomo de Biblioteca Nacional (IABN), la Guardia Nacional, la Universidad Nacional Experimental "Libertador" (UPEL). Por su parte, la Universidad Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" (UNELLEZ) entrena docentes de la escuela básica sobre la mejor forma de integrar la dimensión ambiental en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

Con la finalidad de apoyar y orientar al docente de este nivel, el Ministerio de Educación y el MARNR han diseñado el "Plan Nacional de Capacitación Docente", el cual ha permitido la conformación de equipos interdisciplinarios en las veintitrés (23) Zonas Educativas. Estos equipos tienen la responsabilidad de organizar talleres zonales para la capacitación de los docentes en servicio. También se han producido materiales autoinstruccionales que orientan al docente en el desarrollo de experiencias educativas y en la elaboración de materiales didácticos, en función de las necesidades y realidades ambientales específicas.

En 1993 fueron realizados tres (3) talleres entre Dirección General Sectorial de Educación Ambiental y la División de Curriculum del Ministerio de Educación, para actualizar los contenidos y estrategias programáticas referidas a la inserción de la dimensión ambiental en el diseño curricular del nivel de Educación Básica. Igualmente, fueron revisados diez (10) programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación, correspondiente a las asignaturas de este nivel educativo con el objeto de fortalecer la inserción de la dimensión ambiental en los programas oficiales.
Para los alumnos de educación básica se promueven diversas actividades en el área de educación ambiental, desde la tradicional celebración del Día del Árbol, actualmente "Semana de la Conservación", hasta la elaboración de viveros, huertos y bosques escolares. En los planteles de educación básica se desarrollan actividades ambientales tales como: charlas, foros, visitas guiadas, concursos de carteleras, periódicos estudiantiles, pintura de murales, embellecimiento de física de los planteles, rescate de áreas verdes, juegos ecológicos, etc., y las "campañas conservacionistas" a nivel nacional, donde participan las zonas educativas del Ministerio de Educación y los planteles, quienes coordinan con la empresa privada el desarrollo de estas campañas.

3.12 Contenidos específicos sobre la Amazonia

Contenidos específicos sobre la Amazonia dentro de los currículos realmente no existen como tal. En la educación mayoritaria los contenidos sobre la Amazonia venezolana, en cuanto a indígenas, interculturalidad, costumbres, etc., cuando aparecen son casi siempre contraproducentes para la salud de las culturas y la existencia de las etnias, al igual que para los efectos de la biodiversidad y la sociodiversidad, porque lo que mayormente se le informa al alumno y al público en general sobre la Amazonia son los siguientes aspectos: "en Amazonas existen tierras baldías; dado que es un estado fronterizo hay que colonizarlo porque los países vecinos pueden quitárnoslo; hay que desarrollar la Amazonia; es prioritario incorporar al indígena a la vida nacional; en el Amazonas se encuentran selvas exuberantes, indios, fauna y flora exótica, etc."

Es frecuente encontrar este tipo de contenidos, los cuales no favorecen en nada a las comunidades que allí habitan por derecho, porque aún cuando el indígena estuviera sólo con su cultura, es tan respetable como el indígena aculturado, lo cual no los convierte en lo que muchos han llamado el "zoológico humano". Además, la relación hombre-animal ya ha cambiado mucho, de acuerdo a la

nueva biología y sobre todo por el peligro de extinción que se cierne sobre tantas especies, lo cual nos ha demostrado que ni tan siquiera podemos ver a los animales como bestias que el hombre puede atropellar sin verse seriamente afectado. En fin, que los contenidos específicos sobre la Amazonia no son muy favorables en la educación, excepto aquellos contenidos que tratan sobre la naturaleza del área, reservorio de biodiversidad, patrimonio natural, sistemas hídricos, etc., pero estos temas son escasos, y muchas veces hasta son utilizados con intenciones turísticas y no con intención de respeto por el mundo natural y humano (com. pers. Esteban Mosonyi, 1997).

Actualmente se están realizando intentos significativos por incorporar temas sobre fauna y flora local, pero esta es una iniciativa muy reciente, ya que los términos como ambiente, ecología, biodiversidad y desarrollo sostenible anteriormente no eran conceptos de un amplio manejo, de allí que en los materiales producidos hasta ahora, lógicamente, no se contemplaran estos temas. El material que actualmente se está produciendo con nuevos modelos y que tiende hacia buenos resultados, debe ser evaluado en todo los aspectos para conocer su utilidad en el ámbito cultural del Estado, y lo que es más importante, hay que hacerlo circular, ya que un hecho bastante lamentable es la cantidad de materiales producidos que no llegan a sus destinatarios.

3.13 Incorporación del enfoque género

El concepto de género está completamente inmerso en la cultura indígena, como lo es el concepto de ambiente (com. pers. Silvia Vidal, 1997). Por ello, el género para el indígena no es un área, sino una parte de su cultura completamente mezclada con sus procesos religiosos, sociales, etc., tal vez el asunto resida en la creación de un problema donde verdaderamente no existe, tal como ocurre con los "criollos", a los cuales en forma permanente se les está violentando con el tema del género, y sin existir un problema, verdaderamente lo que se ha hecho es crearlo (com. pers. Franklin Rojas-Suárez, 1997).

La incorporación del enfoque género es una novedad, sólo CONAMU (Consejo Nacional de la Mujer) y la recientemente creada "Red de Apoyo a la Mujer Rural e Indígena", además de otras organizaciones que apoyan estos movimientos, recién comienzan a presionar y estudiar dos variantes de machismo que pueden existir en las culturas indígenas: la cultura "criolla", que ha impuesto sus propios patrones, tales como el abandono de la mujer indígena, el aprovechamiento sexual, etc., que es el machismo típico del nuevo indígena o del indígena aculturado que se comporta de la misma manera, y la cultura de los propios indígenas, ancestral y tradicional, que están empezando a discutir sobre el rol diferencial del hombre y de la mujer en cuanto a la división del trabajo, el maltrato, las injusticias para unos y otros, etc. Esto es una muestra de que efectivamente se está investigando el tema y se están analizando las relaciones de género en las culturas, pero en forma muy general; sin embargo, estas investigaciones permanecen a otro nivel y no han trascendido a la esfera educativa (com. pers. Esteban Mosonyi, 1997).

Por lo menos el enfoque género externo es un tema constante en las reuniones indígenas, aún cuando no tiene trascendencia educativa en los libros conocidos. En cuanto al enfoque de género interno, en cada cultura es algo que permanece un tanto soterrado en trabajos hechos por especialistas. Para la mujer indígena, como en cualquier cultura, la relación del hombre en su propia comunidad pocas veces llega a constituir un problema, porque se maneja un consenso tácito, aunque sea un consenso que encubre una cantidad de puntos críticos donde cabría sincerar aspectos delicados. Aquí lo que predomina más que todo es el abuso del criollo hacia la mujer indígena (com. pers. Esteban Mosonyi, 1997).

3.14 Atención a las necesidades locales prioritarias

La atención a las necesidades prioritarias locales deben formar parte del proceso de educación intercultural bilingüe (EIB), quizás más a nivel organizativo, como una forma de conciencia que el indígena reclama dentro de la educación formal, donde no se toman en cuenta las necesidades locales como ejes de la educación.

Son múltiples las necesidades prioritarias que enfrenta la población del estado Amazonas, y estas deben verse como un conjunto de problemas sociales que involucra: vivienda, educación, salud, nutrición, explotación minera ilegal, comunicaciones deficientes, conflictos por la tenencia de tierra, despojo territorial por efectos de la municipalización, degradación ambiental, inseguridad personal, turismo ilegal, analfabetismo, etc.

Desde hace aproximadamente 10 años en el estado Amazonas existe una importante renovación y empuje de ONGs y organizaciones de base impulsadas por los propios indígenas, que contribuyen con la comunidad y con la población en general a resolver situaciones concretas. Aquí es importante señalar el trabajo de organizaciones como ORPIA (Organización Regional de Pueblos Indígenas del Amazonas); UMAV (Unión Maquiritare Alto Venturari); SUYAO (Shaponos Unidos Yanomami Alto Orinoco); OIPUS (Organización Indígena Piaroa Uhottuja del Sipapo); el Parlamento Piaroa, APIPROCA (Asociación Piaroa de Productores de Cacao); OIYAPAM (Organización Yabarana del Alto Parucito), entre otras. Aunque muchas veces los esfuerzos no se reflejen a nivel nacional, localmente la presencia de estas organizaciones y movimientos indígenas es sumamente importante, ya que han luchado fuertemente para defender sus derechos, a pesar de las serias dificultades que enfrentan tanto con sectores internos del estado, como con instituciones a nivel nacional; un ejemplo de esta fuerza ha sido demostrada frente al problema de la división político-territorial del Amazonas en municipios, actualmente bajo demanda de nulidad (com. pers. Esteban Mosonyi ,1997).

En el área de cultura, estas organizaciones han logrado la creación de "Casas de la Cultura", como una forma de darle un valor a la artesanía tanto cultural como comercial, al deporte indígena, a los juegos, etc. ejemplo de ello lo tenemos en un preescolar guahibo que funcionó como mucho éxito dentro del marco del Proyecto Amazonas de la UCV, donde hubo una importante revalorización de la mitología de los curripacos y piapocos, muy a pesar de la Misión "Nuevas Tribus" (com. pers. Esteban Mosonyi, 1997).

AsImismo, programas y proyectos de autogestión que llevan adelante algunos pueblos indígenas del estado, con apoyo de instituciones no gubernamentales como CEPAI (Centro de Educación y Promoción para la Autogestión Indígena) y FUNDABITAT, son experiencias que pueden ser replicables como un efectivo indicio de que se pueden manejar los recursos naturales en beneficio de las comunidades indígenas.

En este sentido, FUNDABITAT adelanta con mucho éxito el Proyecto "Atención Integral a la Población Indígena del grupo Hiwi-Gahibo del estado Amazonas", el cual tiene como objetivo fortalecer la organización de este grupo para la recuperación y revalorización de practicas integrales en las áreas de salud, educación y construcción (com. pers. Rubi de Valencia, 1997). Por su parte, CEPAI desarrolla técnicas innovadoras que se aproximan a una verdadera experiencia de desarrollo basada en cultivos de cacao, manejo de sabanas con apicultura, extracción de aceites de palmas, etc. (com. pers. Hernán González, 1997).

Estos proyectos han sido producto del binomio ONGs-Comunidades, donde es evidente que estas exitosas experiencias de gestión han sido desarrolladas con muchas dificultades y con escasos recursos, lo cual hace pensar que si hay posibilidades claras para el desarrollo de bases económicas que permitan resolver problemas básicos de salud, vivienda, alimentación, capacitación y empleo, en contraposición con experiencias que adoptaron un esquema de agotamiento y degradación (caucho, balatá, chiquichiqui) y totalmente desvinculadas con la realidad socioantropológica de la población, en las cuales el costo ambiental, económico y cultural resultaron muy altos.

Por otra parte, existen importantes iniciativas por parte de organismos de cooperación internacional. Entre estas se destaca UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), quienes desde 1994 desarrollan el Proyecto "Desarrollo Local para la Infancia en el Estado Amazonas", como parte del "Programa Subregional de la Amazonia". Dentro de los objetivos del proyecto está contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de niños, mujeres y familias pobres en el área amazónica, a través de acciones concretas en las áreas de salud, nutrición, educación preescolar y básica, con la participación comunitaria y en coordinación con instituciones públicas, organizaciones indígenas y ONGs (com. pers. Inocencia Orellana, 1997).

Las actividades que adelanta UNICEF actualmente son acciones concretas y puntuales. Un ejemplo de ello se tiene con el apoyo al CESAP-Amazonia (Centro al Servicio de la Acción Popular), quienes desde 1995 trabajan en conjunto para la recuperación del Proyecto "Unidad Fluvial de Asistencia Médica José Ignacio Baldó", y que actualmente es una realidad. Este servicio fluvial tiene como objetivo aportar una salida al problema de salud en las comunidades del Amazonas. Actualmente el "Ambulatorio Fluvial" está en

funcionamiento, con la cooperación de la Dirección Regional de Salud del MSAS, y hace un recorrido desde Puerto Ayacucho hasta San Fernando de Atabapo, sirviendo de apoyo a los ambulatorios rurales de la zona. Posteriormente el servicio será replicable en Manapiare y el Alto Orinoco (com. pers. Inocencia Orellana, 1997).

Para combatir el problema de salud en Amazonas también se destaca la labor de la Dirección Regional de Salud y la Dirección Regional de Malariología y Saneamiento Ambiental del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social (MSAS) que extienden sus funciones hacia el interior a través de la red ambulatoria rural (terrestre y fluvial); el Centro Amazónico de Investigaciones y Control de Enfermedades Tropicales (CAICET), institución que lidera la investigación y formación especializada en salud, con énfasis en enfermedades endémicas, además de realizar una importante labor en materia de asistencia médica.

La salud integral de la región se ve complementada por las acciones de otras instituciones como la Asociación de Damas Salesianas, Vicariato Apostólico, estudiantes de medicina de la Universidad Central de Venezuela, Instituto Nacional de Nutrición, Ministerio de la Familia, Fundación del Niño, Instituto Francés ORSTOM, Centro al Servicio de la Acción Popular (CESAP), FUNDABITAT, Fundación "Amigos de los Yanomami" y las misiones religiosas en los lugares menos asistidos. Se destacan las acciones de FUNDABITAT y ORSTOM en la promoción del uso de la medicina indígena como alternativa a la medicina occidental.

Una institución importante de la zona con el decidido compromiso de la Iglesia Católica es el Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho, el cual además de asumir una fuerte defensa de los derechos humanos, ha venido implementado proyectos de promoción humana en diferentes áreas tales como salud, microempresas autogestionarias agrícolas, pecuarias y artesanales, que responden a las necesidades del pueblo de Amazonas, con especial énfasis en aquellos grupos que frente a la sociedad envolvente son los más débiles y desposeídos para dar respuesta a sus más elementales necesidades de alimentación, salud y educación (Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho 1996). Actualmente el Vicariato, junto con UNICEF, FONVIS (Fondo de Inversión Social del BID) y la gobernación del estado adelantan un "Plan de Atención de Salud" que involucra atención médico-asistencial a la población, capacitación de personal enfermero y paramédico, dotación de equipos, refracción de infraestructuras, etc.

Entre otros proyectos interesantes, en cuanto a servicios a la comunidad, está el apoyo brindado por el UNICEF a la misión Salesiana, para impulsar la propuesta de crear una mención de educación intercultural bilingüe (EIB) en la Escuela Técnica de Puerto Ayacucho. Este proyecto fue ideado por sor María Isabel Eguillor, directora del Colegio "Madre Mazzarello". Igualmente, está el redimensionamiento de la "Escuela Granja Pária", donde UNICEF ha logrado que varias instituciones se involucren, tales como la gobernación del estado, el Ministerio de Educación, la Comunidad, el Vicariato, la UCV, etc., para el rescate y un adecuado funcionamiento de esta escuela como un modelo que podría replicarse en otras escuelas del estado.

Otras instituciones con presencia en el Amazonas que promueven iniciativas para atender las necesidades básicas de la población son la Asociación de Damas Salesianas, UNAMAZ (Asociación de Universidades Amazónicas), BRICONSEL (Brigada Conservacionista "Hijos de la Selva"), CONIVE (Consejo Nacional del Indio Venezolano), Proyecto Amazonas de la Universidad Central de Venezuela (UCV), Fundación "Amigos de los Yanomami", Fundación Proyecto Parima-Culebra, Fundación Terramar y Etnollano (Colombia), entre otras.

3.15 Seguridad alimentaria

Desde 1992, el Ministerio de Educación adelanta un programa para implantar en cinco años 500 escuelas integrales, como parte de los planes para impulsar el programa de asistencia social a los sectores pobres de la población venezolana, el cual se inicia en 1989 con el Programa de Beca Alimentaria, que consiste en un aporte económico a las familias de estudiantes de las escuelas ubicadas en los sectores pobres del país (máximo tres niños por familia). Otros, son el Programa de Reparto de Útiles y Uniformes Escolares, y el Programa de Becas Lácteas, Arroz y Cereales que se implementa en 1991 y dirigido a los mismos niños que reciben la beca alimentaria.

Para 1992 estos programas beneficiaban a un número superior a los tres millones de niños, cuyo

monto supera a los 50 mil millones de bolívares. Al mismo tiempo, el Proyecto Educación 1992-96 contempla la ampliación de la Red de Comedores Escolares con la construcción de 2.500 comedores, y el Programa de Reparación y Dotación que contempla la rehabilitación y el equipamiento de los planteles de educación básica.

Según el Dr. Mosonyi, los programas sobre seguridad alimentaria que existen en la actualidad realmente son muy parciales y en la mayoría de los casos generan una gran cantidad de problemas en los patrones de las comunidades indígenas, aparte de los favoritismos e irregularidades en los organismos garantes de esta seguridad, etc., es decir, que aunque existe alguna aplicación, es dudosa su generalidad en cuanto a cobertura y atención satisfactoria (com. pers. Esteban Mosonyi,1997).

Los programas sociales del gobierno central, han originado un problema en vez de una solución. Un ejemplo de ello se tiene con la incorporación de productos alimenticios que no estaban en la dieta del indígena. En este sentido, actualmente UNICEF está estudiando los programas sociales en el área de nutrición debido al problema que se ha presentado al trasladar, tal como están concebidos, los programas sociales desde Caracas al Amazonas, sin ningún tipo de adaptación a las condiciones específicas de los pobladores de este estado.

Este proyecto tiene como objetivo sustentar las consecuencias de haber implantado estos programas sin previos estudios de la situación, generando cambios en los patrones alimenticios tradicionales del indígena, aparte de la dependencia que se ha creado por alimentos que no se encuentran en la zona y mucho menos en su dieta (com. pers. Inocencia Orellana, 1997).

Aparte de evaluar el impacto de los programas sobre la población del Amazonas, UNICEF realiza estudios para la sustitución de los productos de los programas sociales por productos de la dieta de la zona, los cuales se basan en los nutrientes que deberían consumir los indígenas, de acuerdo a sus patrones alimenticios tradicionales. En este proyecto también se plantea la creación de cooperativas en función de los productos que se utilicen, lo que serviría a la vez para la generación de fuentes de ingreso.

3.16 Medios de comunicación

En tiempos de CODESUR hubo una experiencia interesante de radio en lenguas indígenas, la cual lamentablemente no pudo continuar. Este aspecto es bastante importante de reforzar, y las organizaciones indígenas lo plantean con mucha frecuencia. “AMAVISIÓN”, estación de televisión que maneja el Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho, transmite programas en lenguas indígenas, al igual que “Radio Amazonas”, la cual se preocupa a su manera pero más en castellano. Respecto a vídeo y otros materiales audiovisuales, existe alguna que otra producción pero que todavía no han circulado suficientemente en las aulas y no es bastante conocida por los docentes (com. pers. Esteban Mosonyi, 1997).

3.17 Infraestructura

En cuanto a infraestructuras de escuelas en el estado Amazonas, éstas son casi inexistentes o, en caso contrario, son plantas físicas tipo “casa rural” con problemas de servicios y escasa dotación de equipos, es decir, espacios donde faltan todos los elementos que componen una verdadera escuela y que no tienen ningún punto coincidente ni con la arquitectura indígena ni con las estructuras centrales (com. pers. Esteban Mosonyi , 1997). Aunque vale la pena mencionar algunas estructuras físicas de los servicios bibliotecarios ubicados en comunidades indígenas, y que han sido desarrolladas por la Dirección Regional del Ministerio de Desarrollo Urbano (MINDUR). El modelo de construcción se basa en materiales existentes en la zona con cierto refuerzo en paredes, pisos y puertas, para garantizar el soporte de algunos materiales como carteleras, pinturas, etc.

4.0 PROPUESTAS GENERALES

A continuación se presentan varias propuestas formuladas por algunas de las personas entrevistadas o que fueron presentadas en ponencias y trabajos anteriores, y que para los efectos de este documento han sido ordenadas según los temas principales:

4.1 Países amazónicos

Difundir las experiencias positivas que se han logrado en la Amazonia venezolana en el campo de la autogestión, con el fin de intercambiar opiniones que sirvan de punto de partida para acciones que puedan desarrollar el resto de las comunidades indígenas en otros países de la región.

Organizar y unificar esfuerzos entre los lingüistas de Colombia, Brasil y Venezuela sobre todo entre los que trabajan con educación intercultural bilingüe (EIB).

Impulsar acciones concretas con la nueva organización denominada LINDA (Lenguas Indígenas del Amazonas), donde se concentran lingüistas de todos los países parte de la Amazonia, con el apoyo de lingüistas de otras nacionalidades.

4.2 Amazonia venezolana

Se comprende que hay modificaciones, cambios y planes relacionados con todos los espacios territoriales, pero auún se está a tiempo de salvaguardar y respetar a los pueblos indígenas, sus culturas y lenguas, y darles ese espacio privilegiado que ellos han mantenido por milenios y que perfectamente merecen, sin desdecir de la pertenencia y la incumbencia de Venezuela sobre el espacio amazónico, pero el estado debe ser consecuente con los distintos planes nacionales que se están desarrollando, para que exista una plena compatibilidad y se evalúe hasta dónde se puede llegar y qué es lo que se debe evitar, y que además esto sea parte de la cooperación con los países vecinos.

Es prioritario, antes de pensar en otras modificaciones del área amazónica, que afortunadamente en Venezuela todavía no ha sido tan intervenida, agotar y continuar todos los esfuerzos para reforzar la biodiversidad, la sociodiversidad y linguodiversidad, porque esta es la gran riqueza del legado que el venezolano puede tener y por demás necesario para la sobrevivencia de los propios indígenas y de quienes no son indígenas.

Debe tomarse en cuenta la dimensión ambiental tan fuerte que existe en las culturas indígenas y extenderla a la educación intercultural bilingüe (EIB), porque la relación hombre-ambiente está perfectamente desarrollada en todas las culturas indígenas, es decir, que la fluidez, la continuidad entre el hombre y otros seres vivos, y el resto de la naturaleza y el cosmo, es algo verdaderamente

impresionante, y esta es una gran enseñanza que nos pueden aportar los pueblos indígenas, además de ser una labor de extrema urgencia y de gran utilidad para la cultura occidental.

Es importante redoblar esfuerzos en cuanto a dimensión ambiental, y si es posible multiplicarlos, ya que la acción de planes preconcebidos sobre explotación minera, deforestación, poblamiento, etc., sin tomar en cuenta los intereses de los pueblos indígenas, dejarían poco espacio biodiverso y sociodiverso en el Amazonas para el próximo milenio.

Fortalecer, a nivel de Zona Educativa, el cumplimiento del Convenio Interministerial, Ministerio de Educación y MARNR, para impulsar estrategias de educación ambiental.

Desarrollar programas de educación ambiental que estén estrechamente vinculados a los planes de desarrollo regional y local.

Comprometer a los medios de comunicación social en la promoción, divulgación y transmisión del mensaje ambiental.

4.3 Educación intercultural bilingüe

Diseñar un programa de evaluación que permita establecer el alcance de las acciones desarrolladas por la DAI en la aplicación del REIB, los logros obtenidos y las limitaciones confrontadas.
Evaluar si realmente se ha logrado convencer a los indígenas de que la educación intercultural bilingüe (EIB), nunca realmente controlada y/o totalmente asimilada por ellos, es lo que ellos aspiran, o si no ha sido más bien una nueva estrategia del Estado y algunas entidades privadas para continuar con el proceso de integración y colonización.

Concertar reuniones interinstitucionales para poder coordinar efectivamente la política educativa del Ministerio de Educación hacia las poblaciones indígenas, lo cual no se ha logrado desde 1982 cuando se inició el REIB en 120 comunidades indígenas.

La educación intercultural bilingüe (EIB) sería un paso trascendental para asegurar, llevar adelante y darle consistencia a todos los objetivos que hasta ahora han sido propuestos, y como tal debe convertirse en una realidad, ya que hasta ahora la EIB es una hermosa experiencia con realizaciones parciales.

Hacer más énfasis en lo referente a la realidad local y muy particular de cada comunidad indígena, que aún cuando nos hemos acercado mucho más al ideal del uso de la educación intercultural bilingüe (EIB), todavía los esfuerzos son insuficientes.

Aparte de tomar en cuenta al indígena tanto a nivel local, regional y nacional, en cada uno de los casos de diagnósticos, de solución, de seguimiento y de evaluación, es importante conocer las experiencias de los profesionales, expertos, consultores, etc., sobre todo en los casos donde hacen falta estudios fundamentales acerca de las lenguas, cultura, etc. que aunque se hacen, estos siempre son realizados por otras instancias.

Los curriculum para una verdadera educación intercultural bilingüe (EIB) se podrían elaborar, pero implantarlos de una forma real sería casi imposible si no existe una confluencia de fuerzas coordinadas, tratándose de una realidad que es centralizada, pero que no se toma debidamente en cuenta. Por ello, es necesario realizar un gran esfuerzo interinstitucional, a nivel macro y micro, con la participación de la DAI y de los especialistas, en coordinación con el gobierno regional, las alcaldías y las comunidades indígenas.

Es importante manejar con especificidad en los contenidos curriculares y materiales didácticos temas vitales tales como ambiente, ecología, desarrollo sostenible, importancia que representa la Amazonia, la manera de enfrentar los problemas sobre conquista y colonización, ecocidio, etc., es decir, todos esos temas, que si bien se discuten a otros niveles en la educación son escasos.

Ante la escasez de personal especializado para asumir el proceso etnoeducativo del REIB, se debe completar el proceso de nivelación y formación de los docentes indígenas, reconociéndoles por vía del Régimen de Excepción extendido hasta la educación, su titularidad de bachilleres; o bien, facilitarles su título a través de libre escolaridad, tomando en cuenta los conocimientos y diplomas adquiridos durante los seminarios y talleres del REIB ofrecidos por la DAI.

Modificación del Reglamento del Docente para que, por la vía del Régimen de Excepción (Artículo 77 de

la Constitución Nacional), su aplicación al maestro indígena sea acorde a su especificidad sociocultural (prácticas etnoeducativas y creación de conocimientos milenarios), así como los cursos de capacitación y extensión.

Lograr una reforma del actual Reglamento del Ejercicio de la Profesión que beneficie verdaderamente al educador indígena, creador milenario de conocimiento y etnociencia.

Redimensionar la actualización del personal docente del REIB, incluyendo supervisores, directores y docentes de aula.

Diseñar, con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), estrategias para la capacitación de nuevos docentes.

Continuar la elaboración y producción de materiales didácticos que permitan la actualización del equipo docente en el campo de la educación intercultural bilingüe (EIB).

La incorporación de mejoras en el reciclaje de docentes indígenas, en la remuneración y acceso a la profesionalización (carreras universitarias), podrían convertir a la educación intercultural bilingüe (EIB) en algo atractivo para los docentes.

4.4 Con relación a las propuestas generales

Se sugiere incorporar las siguientes:

1. Elaboración de un proyecto interministerial para definir políticas y ejecutar acciones para la inserción y garantía de la dimensión ambiental, sobre todo en educación básica.

2. Reformar y trabajar con las redes ambientales nacionales y del estado Amazonas.

3. Diseñar y ejecutar estrategias de sensibilización e inducción dirigidas a planificadores, educadores, estudiantes, asociaciones de vecinos y otros con la finalidad de que comprendan y valoren la necesidad de la Preservación y Conservación de la Amazonia.

4. Inventariar, controlar y evaluar los programas de educación ambiental que se realice en el Amazonas.

5. Propiciar la producción y divulgación de los recursos didácticos que promuevan la educación Integral, preservación y haciendo énfasis en la conservación de la Amazonia.

6. Realizar talleres con las alcaldías con el objeto de lograr una formación ambiental.

7. Actualizar datos demográficos y específicamente los de vigilancia epidemiológica para trabajarlos en educación básica.

8. Realizar programas de capacitación docente, conjuntamente con las universidades del país, en los siguientes aspectos:

   a) Reforma de la educación básica.

   b) Educación ambiental con énfasis en BIODIVERSIDAD y bases legales.

   c) Educación nutricional.

   d) Educación para la prevención de la parasitosis.

   e) Educación sexual, reproductiva y preventiva (ETS y SIDA).

   f) Educación científica y tecnológica (ETNOBOTANICA).

   g) Educación para el desarrollo de los derechos humanos.

   h) Educación para el ecoturismo.

9. Decretar el Día de la Amazonia, con el propósito de valorar su preservación, conservación y difusión como patrimonio del Planeta tierra.

10. Revisar la definición del ámbito, de lo que se entiende por AMAZONIA.

5.0
ANEXOS

Anexo I

Mapa 1

ESTADO AMAZONAS - ENTIDAD POLÍTICO ADMINISTRATIVA VENEZOLANA QUE INCLUYE EL ÁREA AMAZÓNICA

Mapa 2

ESTADO AMAZONAS - DIVISIÓN POLÍTICO-ADMINISTRATIVA

Mapa 3

ESTADO AMAZONAS - POBLACIONES INDÍGENAS

LA ZONA SITUADA FUERA DE LAS AREAS TERRITORIALES DE LOS PIAROA, HOTI, YEKUANA, YANOMANI, OCUPADAYAPROVECHADAEN FORMA PERMANENTE O ESTACIONALPOR VARIAS ETNIAS AUN CUANDO NO MANTENGAN ASENTAMIENTOS EN TODASU EXTENSIÓN

REFERENCIAS

ACEVEDO G., Carlos. 1991. Orinoquía-Amazonia: ocupación estable del área fronteriza venezolana. En: Revista Natura (92). Sociedad de Ciencias Naturales La Salle. pp. 24-30. Caracas, Venezuela.

BLONDEL, Adolfo S. y U.Z. SANTOS A. 1979. Estudio diagnóstico del proyecto de EIB. Investigación realizada en escuelas de comunidades indígenas Warao en el Territorio Federal Delta Amacuro. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Mención Tecnología Educativa (Tesis). Caracas, Venezuela.

BURGOS, Mirna. 1993. Consideraciones sobre el Preescolar en las comunidades indígenas. ORAI Zulia. Fiscalía Indigenista. Taller preparatorio del Congreso Internacional de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas. Maracaibo, Venezuela.

CPAF. 1992. Amazonas. Diagnóstico y estrategia de desarrollo fronterizo. Comisión Presidencial para Asuntos Fronterizos Colombo-Venezolano (CPAF). Caracas, Venezuela.

Congreso de la República de Venezuela. 1986. Ley Orgánica de Educación y su Reglamento. Caracas, Venezuela.

CORDIPLAN. 1995. Un proyecto de país. Venezuela en consenso. Documentos del IX Plan de la Nación. Oficina Central de Coordinación y Planificación de la Presidencia de la República (CORDIPLAN). Caracas, Venezuela.

FLORES, Germán. *et. al*. 1989. Características de la educación ambiental en el sistema educativo venezolano. V Congreso Venezolano de Conservación. Ministerio de Educación. Germán Flores, Guillermo Jiménez, Dessy Moreno de Acosta y Milagros Villasmil. San Cristóbal, Venezuela.

Fundación Konrad Adenauer. 1995. Amazonia Venezolana: una perspectiva común para el futuro. Fundación Konrad Adenauer. CESAP-Amazonia. Caracas, Venezuela.

Fundación Terramar 1995. Diagnóstico del Estado Amazonas (Venezuela) para la investigación aplicada: Informes técnicos. Acta Terramaris (8). Caracas, Venezuela.

GALEANO, Eduardo. 1987. El descubrimiento de América que todavía no fue. Editorial Alfadil (Colección Trópicos). Caracas, Venezuela.

GONZÁLEZ ÑÁÑEZ, Omar. 1983. Estrategias para la enseñanza de la Lengua Materna Indígena dentro de un programa del REIB. Actas del II Encuentro de Lingüistas. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas (IUPC), Caracas, Venezuela.

GONZÁLEZ ÑÁÑEZ, Omar. 1993. Programas de lecto-escritura de la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación. Jornadas de Análisis sobre Didáctica de la Lengua Escrita. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. OEA. 28 junio-3 de julio, 1993 (mimeografiado). Caracas, Venezuela.

GONZÁLEZ ÑÁÑEZ, Omar y MOSONYI, Esteban Emilio. 1970. Ensayo de educación intercultural en la zona de Río Negro (Territorio Federal Amazonas). Actas del 39th Congreso Internacional de Americanistas. Lima, Perú.

GONZÁLEZ ÑÁÑEZ, Omar y MARCANO, Belkys. 1992. La atención al niño menor de seis años en el contexto de las sociedades indígenas. La experiencia venezolana. Seminario-Taller Regional sobre Modalidades Alternativas de Atención Educativa para el niño y la juventud en riesgo. OEA. 1-6 de junio, 1992. Quito, Ecuador.

GONZÁLEZ ÑÁÑEZ, Omar y MENDOZA, Francisco. 1993. Educación Indigenista y Educación Indígena en Venezuela. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de los Derechos Humanos de los Indígenas. 25-28 Octubre 1993. (mimeografiado). Caracas, Venezuela.

GUTIÉRREZ GUAPE, Adrián. 1991. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de la Universidad Pedagógica Experimental

Libertador (UPEL): un modelo de acción para la formación y mejoramiento de los docentes indígenas venezolanos. I Seminario-Taller de Educación Bilingüe e Intercultural Colombia-Venezuela. Puerto Inírida, Guainía, Colombia.

JIMÉNEZ TURÓN, Simeón. 1989. La Educación Intercultural Bilingüe entre los Ye'kuana del Territorio Federal Amazonas. En: Educación Indígena (13) pp. 115-118. Colección 500 Años. Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador.

MARNR. 1995. Balance ambiental de Venezuela 1994-1995. Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables (MARNR). Caracas, Venezuela.

Ministerio de Educación. 1996. Memoria y cuenta del Ministerio de Educación - 1995. Ministerio de Educación (120) 116. Caracas, Venezuela.

Ministerio de Educación. 1993. Plan Decenal de Educación 1993-2003. Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación. (Versión preliminar). Caracas, Venezuela.

Ministerio de Educación. 1989. Informe elaborado por la Oficina Coordinadora de Programas de Formación y Difusión Cultural. Ministerio de Educación. Caracas, Venezuela.

Mini s terio de Educación. 1978. Diseño curricular para la Educación Básica de las comunidades indígenas venezolanas. Ministerio de Educación. OMAFI. Tomos I y II. Caracas, Venezuela.

MUÑOZ ORAÁ, Livio. 1994. Contribución a la historia de la educación ambiental en Venezuela. UNELLEZ. Guanare, Venezuela

OCEI. 1993. Censo indígena de Venezuela 1992. Tomo I. Oficina Central de Estadísticas e Informática (OCEI). Caracas, Venezuela.

OCEI. 1992. El Censo 90 en el T.F. Amazonas: resultados básicos. Oficina Central de Estadísticas e Informática (OCEI). Caracas, Venezuela.

SEIJAS, Haydeé. 1996. Recuperar la herencia indígena. En: Puntal (4) 7. Editada por Fundación Polar. pp. 12-13. Caracas, Venezuela.

RAMÍREZ, Kella. 1992. Educación Intercultural Bilingüe desde el nivel Preescolar. Ministerio de Educación. Zona Educativa del Estado Zulia. Sección de Educación Preescolar. Maracaibo, Venezuela.

TCA. 1995. Inventario y análisis de instituciones y proyectos de conservación y desarrollo en la Amazonia venezolana. Tratado de Cooperación Amazónica. Secretaria *Pro-Tempore*. Lima, Perú.

TORRES, Víctor Hugo. 1992. La escuela india: ¿Integración o afirmación étnica?. Comunidec, Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador.

UNICEF. 1994. Diagnóstico del niño Amazónico. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Caracas, Venezuela.

Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho. 1995. Informe anual enero-diciembre 1994. Oficina de Derechos Humanos. Puerto Ayacucho, Venezuela.

VIDAL, Silvia. 1996. Ideological restraints and identity in Venezuela: the case of the mandate of intercultural bilingual Education. Departamento de Antropología. Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC). Caracas, Venezuela (Inédito).

VILLALÓN, M. 1994. Educación para indígenas en Venezuela: Una crítica razonada. Centro Venezolano de Investigación en Antropología y Población (CEVIAP). Documento de Trabajo (9). Caracas, Venezuela.

ZENT, Stanford. 1995. La educación ambiental en las escuelas indígenas: en busca de relevancia. Departamento de Antropología. Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC). Trabajo presentado en la I Conferencia Mundial de Educación Ambiental 25-30 julio 1995 (mimeografiado). Caracas, Venezuela.

INSTITUCIONES Y PERSONAS PARTICIPANTES

Instituciones

Asociación Civil Provita
Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza (APECO)
Centro de Educación y Promoción para la Autogestión Indígena (CEPAI)
Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población (CEVIAP)
Fundación para la Defensa de la Naturaleza (FUDENA)
Fundación Polar
Fundación Terramar
Fundabitat
Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC)
Ministerio de Educación (ME)
Ministerio de Relaciones Exteriores (MRE)
Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables (MARNR)
Parlamento Amazónico
Sistema de Información en Amazonia (SIAMAZ)
Sociedad Civil de Apoyo al Indígena (UNUMA)
Universidad Central de Venezuela (UCV)
Unicef - Venezuela

Personas

Alejandro Martínez Ubieda
Alfredo Paolillo
Armando Michelangeli
Cecilia Mendiola
Eliezer López
Elizabeth Monascal
Elizabeth Piñero
Esteban Emilio Mosonyi
Evelyn Jaramillo
Franklin Rojas-Suárez
Germán Flores
Haydeé Seijas
Hernán González
Humberto González
Inocencia Orellana
Jackeline Mendoza
Jeanette Rojas-Suárez
Marie-Claude Mattei Muller
Omar González Ñáñez
Rubi de Valencia
Silvia Vidal
Susana Möller-Toledo

DIRECTORIO DE PARTICIPANTES

ASOCIACIÓN CIVIL PROVITA

Contacto: Franklin Rojas-Suárez, Director Ejecutivo
Dirección: Edificio Catuche, Nivel Ofic.1, Of. 105-106, Parque Central, Caracas 1010
Dirección Postal: Apartado Postal 47552, Caracas 1041-A
Ciudad: Caracas
Estado: Distrito Federal
Teléfono: (02) 576.2828 / 577.6776
Celular: (016) 240369
Fax: (02) 576.1579
E-mail: provita1@telcel.net.ve

ASOCIACIÓN CIVIL PROVITA

Contacto: Jeanette Rojas-Suárez, Consultor
Dirección: Edificio Catuche, Nivel Oficina 1, Of. 105-106, Parque Central, Caracas 1010
Dirección Postal: Apartado Postal 47552, Caracas 1041-A
Ciudad: Caracas
Estado: Distrito Federal
Teléfono: (02) 576.2828 / 577.6776
Celular: (016) 240369
Fax: (02) 576.1579
E-mail: provita1@telcel.net.ve

ASOCIACIÓN PERUANA PARA LA CONSERVACIÓN DE LA NATURALEZA (APECO) - OFICINA TORONTO

Contacto: SusanaMöllerToledo, Coordinadora Proyecto TCA- Educación Ambiental
Dirección: 95-7 Inverlochy Blvd. Thornhill ON
Ciudad: Toronto
País: Canadá
Teléfono: 001-905-881.2269
Fax: 001-905-881.2269

ASOCIACIÓN PERUANA PARA LA CONSERVACIÓN DE LA NATURALEZA (APECO) - OFICINA LIMA

Contacto: Cecilia Mendiola, Coordinadora Proyecto TCA- Educación Ambiental

Dirección: Parque José de Acosta 187 bajos, Lima 17
Ciudad: Lima
País: Perú
Teléfono: 001-511-264.0970
Fax: 001-511-264.3027
E-mail: apeco@amauta.rcp.net.pe

CENTRO DE EDUCACIÓN Y PROMOCIÓN PARA LA AUTOGESTIÓN INDÍGENA (CEPAI)

Contacto: Hernán González
Secretario General
Dirección: Quinta Etey, No. 03-10, Av. Monte Elena, El Paraíso, Caracas 7101
Dirección Postal: Apartado Postal 20712, Caracas 1020-A
Ciudad: Caracas
Estado: Distrito Federal
Teléfono: (02) 482.4001 - 481.1398 - (048) 212779
Fax: (02) 482.4001

CENTRO DE ESTUDIOS INTEGRALES DEL AMBIENTE (CENAMB)

Dependencia: Sistema de Información de la Amazonia Venezolana (SIAMAZ)
Contacto: Evelyn Trujillo
Dirección: Zona Rental, Local No. 2, Plaza Venezuela
Dirección Postal: Apartado Postal 17350. Caracas 1015-A
Ciudad: Caracas
Estado: Distrito Federal
Teléfono: (02) 793.3593 - 793.3984 - 793.3273
Fax: (02) 793.3593 - 793.3984 - 793.3273
E-mail: ejarami@dino.conicit.ve

FUNDACIÓN PARA LA DEFENSA DE LA NATURALEZA (FUDENA)

Contacto: Alfredo Paolillo, Coordinador del Proyecto Amazonas
Dirección: Av. Ppal- Los Cortijos de Lourdes con 2da. Trans. Edif. Centro Empresarial Senderos, Piso 6, Ofc. 611
Ciudad: Caracas
Estado: Distrito Federal
Teléfono: (02) 238.2930 - 238.1761 - 238.1793
Fax: (02) 239.6547
E-mail: fudena@conicit.ve

FUNDACIÓN POLAR

Dependencia: Coordinación de Cultura
Contacto: Elizabeth Monascal Coordinador de Cultura
Dirección: 2da. Avenida Los Cortijos de Lourdes, Edif. Fundación Polar, Piso 1, Los Ruices
Dirección Postal: Apartado Postal 70934, Caracas 1071-A
Ciudad: Caracas
Estado: Distrito Federal
Teléfono: (02) 202.7581
Fax: (02) 202.7522 - 202.7601
Habitación: (02) 62.1217

FUNDACIÓN TERRAMAR

Contacto: Armando Michelangeli Presidente
Dirección: Edif. Sede Instituto de Ingeniería - USB. Ofic. 235. Urb. Monte Elena II. Carretera Hoyo de la Puerta
Dirección Postal: Apartado Postal 89000, Caracas 1080-A
Ciudad: Altos de Sartenejas - Caracas
Estado: Miranda
Teléfono: (02) 942.0025 - 942.0045
Fax: (02) 942.0860
Celular: (014) 318582
E-mail: rcastill@usb.ve

FUNDACIÓN VENEZOLANA PARA LA PRESERVACIÓN DEL HÁBITAT, PROMOCIÓN Y DEFENSA DE LAS CULTURAS (FUNDABITAT)

Contacto: Rubi de Valencia, Presidente
Dirección: Edif. San Martín, Piso 16, Apto. 16-G, Parque Central, Caracas 1010
Dirección Postal: Apartado Postal 17236, Caracas 1015-A
Ciudad: Caracas
Estado: Distrito Federal
Teléfono: (02) 573.0593
Fax: (02) 573.0593
E-mail: rdevalen@dino.conicit.ve

FUNDACIÓN VENEZOLANA PARA LA PRESERVACIÓN DEL HÁBITAT, PROMOCIÓN Y DEFENSA DE LAS CULTURAS (FUNDABITAT)

Contacto: Marie-Claude Mattéi Muller
Dirección: Edif. San Martín, Piso 16, Apto. 16-G, Parque Central, Caracas 1010
Dirección Postal: Apartado Postal 17277, Caracas 1015-A
Ciudad: Caracas
Estado: Distrito Federal
Teléfono: (02) 577.0866
Fax: (02) 577.0866
E-mail: mmattei@ivic.ivic.ve

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (IVIC)

Dependencia: Departamento de Antropología
Contacto: Silvia Vidal
Dirección: Km. 11, Altos de Pipe, Carretera Panamericana
Dirección Postal: Apartado Postal 21827, Caracas 1020-A
Ciudad: Caracas
Estado: Distrito Federal
Teléfono: (02) 504.1374
Fax: (02) 504.1085
E-mail: svidal@telcel.net.ve

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME)

Dependencia: Dirección de Asuntos Indígenas
Contacto: Gabriela Croes
Director de Asuntos Indígenas
Dirección: Edificio Ministerio de Educación, Esquina de Salas, Piso 15
Ciudad: Caracas
Estado: Distrito Federal
Teléfono: (02) 564.1368 - 564.0997
Fax: (02) 564.6973
Habitación: (02) 661.1341
E-mail: dgses@spy1.lat.net
cnr@iutrla.riu.ve

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME)

Dependencia: Dirección de Educación Básica
Contacto: Humberto Gonzalez,
Oswaldo González
Dirección: Edificio Ministerio de Educación, Esquina de Salas, Piso 9
Ciudad: Caracas
Estado: Distrito Federal
Teléfono: (02) 564.1015
Fax: (02) 564.4725

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME)

Dependencia: Dirección de Educación Básica
Contacto: Germán Flores
Dirección: Edif. Ministerio de Educación, Esquina de Salas, Piso 9
Ciudad: Caracas
Estado: Distrito Federal
Teléfono: (02) 564.1015
Fax: (02) 564.4725

MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES (MRE)

Dependencia: Comisión Nacional Permanente del Tratado de Cooperación Amazónica - Venezuela
Contacto: Jackeline Mendoza, Asesor Técnico
Dirección: Edif. Ministerio de Relaciones Exteriores, Esquina de Carmelitas, Piso 18
Ciudad: Caracas
Estado: Distrito Federal
Teléfono: (02) 814496
Celular: (016) 290524
Habitación: (02) 862.7239

MINISTERIO DEL AMBIENTE Y DE LOS RECURSOS NATURALES RENOVABLES (MARNR)

Dependencia: Dirección de Educación Ambiental
Contacto: Elizabeth Piñero
Directora
Dirección: Torre Sur, Centro Simón Bolívar, Piso 18. El Silencio
Ciudad: Caracas
Estado: Distrito Federal
Teléfono: (02) 408.1870 - 481.3296
Fax: (02) 483.2376

PARLAMENTO AMAZÓNICO

Dependencia: Secretaría Ejecutiva
Contacto: Alejandro Martínez Ubieda - Secretario Ejecutivo
Dirección: Centro de los Parlamentos de América. Edif. La Perla, Esq. La Bolsa a Mercaderes, Nivel Mezz. El Silencio
Ciudad: Caracas
Estado: Distrito Federal
Teléfono: (02) 482.4708 - 481.0212
Fax: (02) 482.4708
E-mail: parmalaz@conicit.ve / parmalaz@true.net

SOCIEDAD CIVIL DE APOYO AL INDÍGENA (UNUMA)

Dependencia: Secretaría Ejecutiva
Contacto: Haydeé Seijas
Secretaria Ejecutiva
Dirección: Padre Sierra a Muñoz, Edif. Centro Nacora, Of. 4-B
Dirección Postal: Apartado Postal 68356, Caracas 1010-A
Ciudad: Caracas
Estado: Distrito Federal
Teléfono: (02) 482.1442
Fax: (02) 482.2879
E-mail: hseijas@dino.conicit.ve

UNICEF - VENEZUELA (FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA)

Contacto: Athenia Montejo
Oficial Residente
Inocencia Orellana
Oficial Residente del Programa Amazonas
Dirección: Avenida Rómulo Gallegos, Torre KLM, piso 3, Los Palos Grandes
Dirección Postal: Apartado 69314, Caracas 1062-A
Ciudad: Caracas
Estado: Distrito Federal
Teléfono: (02) 284.8022 - 284.0511 - 284.0377 - 284.8455
Fax: (02) 284.8655
E-mail: unicef@vnza.mhs.compuserve.com

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA (UCV)

Dependencia: Escuela de Antropología
Contacto: Esteban Emilio Mosonyi Profesor Titular Jubilado
Dirección: Oficina Centro Comercial Los Chaguaramos, Piso 9, Ofic. 9-1,
Dirección Postal: Apartado Postal 61500, Caracas 1060-A
Ciudad: Caracas
Estado: Distrito Federal
Teléfono: (02) 662.3466
Fax: (02) 662.2245