

La participación social
en la educación en Bolivia
en el contexto de la
implementación de la EIB

(2007)

Guido C. Machaca Benito



**LA PARTICIPACIÓN SOCIAL
EN LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA
EN EL CONTEXTO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EIB**

**ESTUDIO DE CASO EN LAS COMUNIDADES
DE ITANAMBIKUA Y TOMOROCO**

Septiembre 2007

GUIDO C. MACHACA BENITO

SAIH | El Fondo de Asistencia Internacional
de los Estudiantes y Académicos Noruegos



Autor: Guido C. Machaca Benito

Diagramación: Noemi M. Balboa Cañizaca

©FUNPROEIB Andes 2013.

Primera edición: mayo de 2013.

Depósito legal: 2-1-1157-13

ISBN: 978-99954-867-8-5



La reproducción total o parcial de este documento está permitida, siempre y cuando se cite la fuente y se haga conocer a FUNPROEIB Andes.

Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad
Calle Néstor Morales N° 947, entre Aniceto Arce y Ramón Rivero, Edificio Jade, 2° piso.
Teléfono: (591-4) 4530037 y 4530038
www.proeibandes.org
Correo Electrónico: fundacion@proeibandes.org
Cochabamba-Bolivia

Presentación

La Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) se complace en publicar un conjunto de investigaciones realizadas en el marco de la Maestría del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón entre 2005 y 2007¹. Se trata de estudios emprendidos en Bolivia, Ecuador y Perú por docentes-investigadores, estudiantes y expertos insertos en la red del mencionado Programa en una etapa histórica en la cual se cuajaban, en Bolivia, profundos procesos sociales que derivaron en una nueva Constitución y en la instalación del Estado Plurinacional. Fueron los últimos años de la República de Bolivia y, en el ámbito educativo, de la Reforma Educativa Boliviana.

En Ecuador, por su parte, se gestaba en la Asamblea Constituyente la nueva Constitución que en su preámbulo reconoce “nuestras raíces milenarias, forjadas por mujeres y hombres de distintos pueblos” y establece en su primer artículo que el Estado es intercultural y plurinacional. Con cambios menos dramáticos pero sí significativos, en el Perú se empezaron a generar políticas de reconocimiento de la diversidad étnica y lingüística a nivel nacional en el ámbito educativo, lingüístico y medioambiental.

En los tres casos, se trata de países que reconocieron el Convenio 169 de la Organización del Trabajo y le dieron vigencia a través de leyes nacionales, y que también en el 2007 aprobaron como miembros de la Asamblea General de Naciones Unidas la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas. Estos son, además, tres países de larga trayectoria en materia de educación intercultural bilingüe, que desde comienzos de los años 1990 hicieron suya la desiderata de una educación intercultural para todos.

¹ Desde que se constituyó en 2006, FUNPROEIB Andes apoya las áreas principales del PROEIB Andes: formación, investigación y publicación.

Presentación

Las razones para difundir trabajos relacionados con la educación intercultural bilingüe del tiempo inmediatamente anterior a tan profundos cambios jurídicos y políticos en países de mayoría indígena o de más de un tercio de población indígena son varias.

Para empezar, es proverbial la escasez de estudios empíricos en una disciplina, como la pedagogía, que se caracteriza por ser prescriptiva antes que descriptiva, incluyendo también a la que se declara intercultural y bilingüe. En el caso de los trabajos presentados, uno de ellos podría ser considerado como un diagnóstico, un relevamiento de elementos que permitirían construir políticas educativas pertinentes y coherentes con el postulado de la interculturalidad y el bilingüismo. Los demás son investigaciones sobre el estado de implementación de políticas educativas interculturales y bilingües y el efecto de dicho proceso en los actores sociales. De esta manera, la FUNPROEIB da continuidad a la línea de publicaciones de investigaciones de carácter cualitativo y tesis producidas a lo largo de siete promociones de maestría del PROEIB Andes. Así nos adherimos a la “tradición académica” de considerar que un estudio empírico se concluye, en realidad, con su difusión para aportar a la comprensión de la realidad educativa y a la discusión en el proceso de construcción de políticas interculturales pertinentes que respondan a la realidad y aspiraciones de los actores sociales más que a intereses y motivaciones político-ideológicas centralistas.

Esta escasez se hace más notoria cuando se trata de estudios comparativos regionales más allá de las fronteras bolivianas y abarcan, como en el caso de una de las publicaciones que se presentan en esta oportunidad, dos otros países andinos. Los lectores podrán enriquecer su mirada de la realidad boliviana con insumos provenientes de otras realidades recogidos bajo un mismo diseño de investigación.

Un tercer aspecto tiene que ver con la diversidad de abordajes de las investigaciones presentadas. Si bien todas son de tipo cualitativo, son diferentes en sus enfoques: en un caso, reflexivo-analítico a partir de un estudio de caso, en otro descriptivo-etnográfico, en un tercero exploratorio.

La mayor importancia de las publicaciones, sin embargo, resulta de la posibilidad de una mirada diacrónica. Por un lado, se las puede contrastar con futuros trabajos dirigidos a retomar las preguntas de investigación para contrastar los resultados en la época actual. Por otra parte, mirar el pasado inmediato permite entender las bases de los cambios propuestos e implementados por los Estados. Más aún, ofrece los antecedentes del desarrollo que la educación intercultural bilingüe tiene actualmente en Bolivia, bajo el nombre de educación intracultural e intercultural plurilingüe, en Ecuador con énfasis en educación intercultural y en el Perú, donde se mantiene el denominativo EIB. Pero más allá de denominativos, la posibilidad de rescatar procesos socioeducativos anteriores a las normativas actuales brinda un espacio de reflexión sobre cuán novedosos y distintos son los pasos emprendidos en el presente y en qué dirección van los cambios, hacia el fortalecimiento de la participación social y los aspectos pedagógicos e institucionales de la EIB en general o en la dirección de debilitamiento de la promoción de la diversidad cultural y lingüística.

El estudio comparativo **La EIB para todos de Sebastian Granda, Inge Sichra y Elsa Vílchez junto a sus respectivos equipos** se planteó como un aporte de la Red PROEIB Andes a la comprensión de cuán avanzada o limitada se encontraba la incorporación de la interculturalidad en los sistemas de educación nacionales de Bolivia, Ecuador y Perú a principios del siglo XXI. Recuérdense que la diversidad lingüística y cultural de los estados andinos empezó a ser reconocida en la educación básica de manera regionalizada, parcializada y experimental para la población indígena desde los años 70 del siglo XX. La población mestiza, no indígena quedó prácticamente marginada de la corriente de innovación educativa, connotándose de esta manera que quien debía integrarse “con su lengua y cultura” a la sociedad nacional era la población indígena. Es en los años ochenta y noventa que se inicia un cambio de percepción hacia el reconocimiento constitucional de la diversidad lingüística y cultural como una característica y recurso nacional en gran parte de los estados latinoamericanos. En consecuencia, se empiezan a transformar los sistemas educativos nacionales que deben incidir en toda la población (indígena y no indígena) y en especial en la población blanco-mestiza que ha sido la más reacia en aceptar la diversidad cultural tanto en

sus concepciones como prácticas. A una década de estos históricos cambios en las legislaciones educativas, la investigación regional buscó revelar en qué medida la interculturalidad ha trascendido el nivel de las leyes, de ser un simple enunciado y está provocando un reordenamiento de los currículos nacionales y de la práctica educativa dentro del aula.

La investigación de **Guido Machaca La participación social en la educación en Bolivia en el contexto de la implementación de la EIB** se centra, por su parte, en uno de los pilares de la Reforma Educativa Boliviana (1994-2010), la participación social. El carácter participativo de la Reforma ha provocado desde los inicios mucha controversia entre los actores sociales e institucionales. Y es que, como lo afirma el autor, “La participación social en la educación, si bien se constituye en una característica esencial de la demanda por una educación propia de los pueblos indígenas, está muy ligada a las reivindicaciones de tierra y territorio desde principios del Siglo XX”. Específicamente en cuanto a la participación social en la educación, fue cuestionada por “la dirigencia del magisterio urbano y rural debido a que les incomoda y fastidia la vigilancia y el control social que ahora ejercen las comunidades indígenas mediante las juntas escolares y, principalmente, porque los directivos sindicales y docentes, durante medio siglo, se acostumbraron a tomar decisiones unilaterales respecto a la educación escolar y tener a su servicio a los dirigentes indígenas”. A partir de dos experiencias concretas en las regiones quechua y guaraní, el trabajo presenta los resultados de la acción de las juntas escolares y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios en la Educación Intercultural Bilingüe en el ámbito nacional, regional y comunitario y su incidencia en el mejoramiento de la calidad de la educación.

La publicación **Epistemología, letra y alfabetización en sociedades indígenas e Interculturales** reúne dos artículos. “**Turu napese (Puerta del cielo). La búsqueda del territorio y la letra en la sociedad chiquitana**” de **Fernando Prada** analiza la circulación de los saberes en comunidades del pueblo Chiquitano, en el oriente boliviano. En un contexto de evidente desplazamiento lingüístico de la lengua besiro por parte del castellano y de transformaciones sociales, epistemológicas y axiológicas de la sociedad chiquitana, la investigación ilustra cómo comunidades indígenas de Lomerio

siguen transmitiendo sus conocimientos y reproduciendo su cultura en los cambiantes contextos contemporáneos y a través de una lengua distinta a la patrimonial. Nuevamente, el control sobre la educación tanto propia como institucional es un tema de gran relevancia desde la perspectiva política de defensa del territorio y la reflexión que realizan los propios chiquitanos sobre la gestión de su Tierra Comunitaria de Origen. Anota el autor: “La forma de producir y transmitir conocimientos está determinada por los objetivos y metas que se fijan las sociedades. La educación ha sido una propuesta política de las organizaciones indígenas, (...) pero no en el sentido ideológico, abstracto e improductivo, sino en el sentido de lograr una educación que responda a los proyectos de sociedad de los pueblos indígenas determinados por su historia y construidos en su propio horizonte cultural y económico y en relación con la sociedad nacional y global. Ahí es donde tendrá que alojarse una educación para la vida, una educación propia que contribuya a mejorar las condiciones concretas, reales y productivas de las comunidades indígenas”.

Por su parte, **Giovanna Carrarini** en **“Iniciativas de alfabetización intercultural bilingüe: el rol de la sociedad civil en Bolivia desde la Reforma Educativa de 1994”** elabora un mapa detallado de las iniciativas de alfabetización intercultural bilingüe en Bolivia, dirigidas a la población indígena del país, en el año 2005. La autora, desde una perspectiva menos culturalista y más de derecho, presta particular atención a los cambios ocurridos en la educación alternativa de adultos desde la Reforma Educativa de 1994 desde la visión de los actores, sus finalidades educativas y políticas, sus estrategias de acción y de interacción a nivel local, nacional, regional e internacional. En su conclusión, Carrarini se adhiere al enfoque instrumental y político de la alfabetización como un medio que contribuye a la independencia de pensamientos y actitudes y como una estrategia de acceso a la información, sin comprometerse con una postura hegemónica o contra hegemónica. “La lectura y la escritura son de por sí instrumentos. La adquisición de las destrezas de lecto-escritura abre el camino hacia el poder de una participación social independiente. Defino este poder como neutro, democrático y horizontal, porque garantiza a cada uno, en un segundo momento, la oportunidad de proponer y/o adoptar una posición ideológica en plena conciencia de la multiplicidad de perspectivas existentes. Se trata de

Presentación ●

una alfabetización que permite a los analfabetos aprender a leer y escribir lo que les interesa, de forma independiente de la ideología que puedan sustentar. Se trata de un derecho individual y colectivo y es necesario al vivir en interacción (directa o indirecta) con estratos y en ámbitos sociales letrados, donde se ejerce y administra el poder mediante la letra”.

Esperamos que el estímulo de las publicaciones que la FUNPROEIB Andes genere nuevos trabajos y permita complejizar las miradas hacia las acciones de las políticas educativas actuales para ayudar a trascender el nivel discursivo que se torna cada vez más estridente a riesgo de apartarnos de los hechos pedagógicos en las aulas y escuelas interculturales bilingües. Confiamos, además, en dejar cada vez más evidente la necesidad de contrastar políticas y prácticas en el área de educación especialmente cuando se trata de poblaciones indígenas multilingües y sociedades pluriculturales, para aprender a registrar y tomar en cuenta los procesos que se generan “de abajo hacia arriba”.

Inge Sichra

Cochabamba, febrero 2013

Dedicatoria

*A Elisa, mi amada compañera de vida.
A Tania, Natalia, Zenia y Sofía, mis
adoradas hijas. De ellas recibo aliento
de vida permanente y son la razón
principal de mi existencia.*

*A Simona, mi inolvidable madre, que
en vida supo orientarme siempre hacia
nuevos derroteros.*

Agradecimiento

A los directivos del Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) y del Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG) por apoyar la presente investigación y aportar, también, con valiosas ideas en la versión final de la presente investigación.

Al PROEIB Andes y, de manera especial, a Luis Enrique López por darme la oportunidad de contribuir, aunque de manera mínima, al proceso de mejoramiento de la calidad educativa de los pueblos indígenas.

A los padres y madres de familia, dirigentes indígenas, autoridades educativas y profesores de Itanambikua y Tomoroco por participar activamente en la investigación y, de ese modo, aportar desde su realidad y experiencia educativa a la construcción de una sociedad más incluyente, participativa y, sobre todo, con justicia socioeconómica.

A los colegas Valentín Arispe y Karl Swinehard, por los comentarios e importantes sugerencias que realizaron a la primera versión del presente documento.

Contenido

Presentación.....	5
Dedicatoria	11
Agradecimiento.....	13
Introducción	19

Consideraciones Generales

1. Planteamiento del Problema y Justificación de la Investigación.....	21
2. Preguntas de investigación.....	24
3. Objetivos de la investigación	24
3.1. Objetivo general	24
3.2. Objetivos específicos	24

Aspectos metodológicos

1. Tipo de investigación	27
2. Metodología.....	27
3. Estudio de caso	28
4. Procedimiento.....	29

Fundamentación teórica

1. Antecedentes históricos de la participación social en la educación.....	31
1.1. Las escuelas indígenas.....	31
1.2. La escuela ayllu de Warisata	34
1.3. La junta de auxilio escolar	37
1.4. La propuesta de la CONMERB.....	40
1.5. El Proyecto Educativo Popular de la COB.....	43
1.6. El proyecto de Educación Intercultural Bilingüe.....	46
1.7. Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de la CSUTCB.....	50
1.8. El Consejo Educativo Comunal de Raqaypampa	53
1.9. La junta escolar de la Reforma Educativa de 1994	55

1.10. Por una Educación Indígena Originaria del Bloque Indígena.....	58
1.11. El Congreso Nacional de Educación de 2006.....	61
2. La educación intercultural bilingüe	63
3. La participación en la gestión educativa.....	65
4. Noción, percepción y expectativa.....	66

Presentación de resultados

1. Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios	67
1.1. Constitución y características	67
1.2. Sistema de fines y objetivos.....	70
1.3. Estructura organizativa	72
1.4. Acciones principales que realizan.....	73
1.5. Fortalezas y debilidades	81
2. Descripción de las comunidades donde se realizó la investigación.....	89
2.1. La Comunidad de Itanambikua	89
2.2. La Comunidad de Tomoroco	95
3. La junta de auxilio escolar	100
3.1. Constitución y estructura.....	100
3.2. Actividades que realizaba la junta de auxilio escolar	102
4. La junta escolar	107
4.1. Constitución y estructura.....	107
4.2. Actividades que realiza la junta escolar	109
5. La educación intercultural bilingüe	114
5.1. Nociones acerca de la educación intercultural bilingüe	114
5.2. Percepciones acerca de la educación intercultural bilingüe.....	118
5.3. Expectativas acerca de la educación intercultural bilingüe.....	124
6. La participación social en la educación	128
6.1. Nociones acerca de la participación social en la educación	128
6.2. Percepciones acerca de la participación social en la educación.....	131
6.3. Expectativas acerca de la participación social en la educación	134

Conclusiones

1. Conclusiones generales: los CEPOs y su entorno regional y nacional	140
1.1. La educación intercultural bilingüe.....	140
1.2. La participación social en la educación	141
2. Conclusiones específicas: Itanambikua y Tomoroco y entorno municipal	143
2.1. La educación intercultural bilingüe.....	143
2.2. La participación social en la educación.....	144
Bibliografía	147
Anexos.....	153

Introducción

La participación social en la educación y la educación intercultural bilingüe son dos de las principales demandas históricas que los pueblos indígenas en Bolivia, mediante sus organizaciones, han logrado incorporar, en calidad de políticas educativas, en la Ley 1565 de la Reforma Educativa en 1994. Antes la educación estaba regida por el Código de la Educación Boliviana promulgado en 1955, en el contexto de la Revolución Nacional.

El Código de la Educación Boliviana, vigente desde 1955 hasta 1994, entre otros aspectos constituyó las juntas de auxilio escolar en todas las unidades educativas del área rural con la finalidad de que dichas organizaciones “auxilien” a docentes y autoridades educativas para que mantengan en funcionamiento la escuela. La Ley 1565, en contrapartida, anula la palabra “auxilio” y las denomina “juntas escolares” otorgándoles atribuciones de carácter decisorio relacionadas con el control social de la escuela y la participación en la gestión pedagógico-curricular e institucional-administrativa.

Luego de la implementación de más de una década de la Ley 1565 se hace imprescindible visualizar, a partir de experiencias concretas, los resultados e impactos provocados por la acción de las juntas escolares y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) en el ámbito nacional, regional y comunitario y su incidencia en el mejoramiento de la calidad de la educación.

La presente investigación pretende develar lo que ocurre en términos de participación social en las comunidades de Itanambikua, de la región guaraní, y de Tomoroco, de la región quechua de Bolivia, en el contexto de la implementación de la educación intercultural bilingüe. De igual modo, el estudio realizado devela también el accionar de los CEPOs que, como señalan las leyes vigentes, participan en la definición de políticas educativas

Introducción ●

y realizan el seguimiento a la ejecución, sobre todo en temas relacionados a la interculturalidad y el bilingüismo.

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación; en el segundo se describen los aspectos metodológicos que orientaron y apoyaron el desarrollo de la investigación; en el tercer capítulo se da a conocer el marco histórico y teórico que fundamenta los tópicos principales que se abordan en el estudio, elaborado sobre la base de la revisión bibliográfica y la experiencia y conocimiento respecto a la temática. El cuarto capítulo muestra los resultados obtenidos en los CEPOs y en las dos comunidades en las se realizó el trabajo de campo. El capítulo quinto contiene las conclusiones más relevantes relacionadas con los objetivos de la investigación y los desafíos que deben emprender estos órganos de participación social en la educación en la actual coyuntura económica, social y política en la que está inmersa Bolivia. Con estos resultados esperamos aportar a la definición y/o reformulación de políticas educativas.

En la etapa de acopio de datos e informaciones, de la presente investigación, participaron los estudiantes universitarios Abraham Poma y Pilar Santos, en la Comunidad de Itanambikua, y Mariel Lazcano e Isabel Parihuancollo, en la Comunidad de Tomoroco. Ellos, mediante la Modalidad de Adscripción, realizaron sus informes de pasantía para obtener la acreditación de Licenciados en Ciencias de la Educación en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) de Cochabamba.

Consideraciones Generales

1. Planteamiento del Problema y Justificación de la Investigación

En 1994 se promulgó la Ley 1565 de la Reforma Educativa que, entre varias de sus bases, señala que la educación boliviana es la más alta función del Estado; es universal, gratuita en todos los establecimientos fiscales y obligatoria en el nivel primario; es democrática, porque la sociedad participa activamente en su planificación, organización, ejecución y evaluación para que responda a sus intereses; es nacional; es intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad sociocultural del país; es revolucionaria; y es integral, coeducativa, activa, progresista y científica (Bolivia 1994(a): Artículo 1, incisos 1 al 8).

Prescribe como objetivos del sistema educativo garantizar la sólida y permanente formación de recursos humanos; organizar un sistema educativo capaz de renovarse y de mejorar su calidad permanentemente; mejorar la calidad y eficiencia de la educación haciéndola pertinente a las necesidades de la comunidad y ampliándola en su cobertura y en la permanencia de los educandos en el sistema educativo; construir un sistema educativo intercultural y participativo; y lograr la democratización de los servicios educativos (op. cit.: Artículo 3, incisos 1 al 6).

Tanto en las bases como en los objetivos de esta ley se destacan dos aspectos nuevos en la legislación educativa: el carácter participativo y el enfoque intercultural y bilingüe. Estas dos características fueron demandadas taxativamente, luego de ser experimentadas y validadas mucho antes de la promulgación de la Ley de Reforma Educativa, por las organizaciones populares e indígenas: la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), la Confederación Sindical Única

Consideraciones Generales

de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) y la Central Obrera Boliviana (COB)¹.

La Ley de Reforma Educativa, de igual modo, norma que una de las estructuras del Sistema Educativo Nacional es la Participación Popular² o Social,³ determinando los niveles de organización de la comunidad para su participación en la educación. Son objetivos y políticas de la Estructura de Participación Popular: responder a las demandas de los ciudadanos; elevar la calidad de la educación; optimizar el funcionamiento del sistema; asumir las opiniones de la comunidad educativa; y asumir las necesidades de aprendizaje de los sujetos de la educación (op. cit.: Artículos 4 y 5).

La implementación de esta ley se inició en 1995 a través de los Programas de Transformación y de Mejoramiento⁴. De manera complementaria, ambos programas abordaron aspectos relativos a la interculturalidad, el bilingüismo y la participación social, los que son considerados como ejes centrales de la Reforma Educativa.

Después de más de una década de implementación, se conocen pocas investigaciones que hayan tocado los efectos y/o impactos generales y específicos de la Reforma Educativa con relación a sus objetivos propuestos, tanto a nivel nacional como departamental, distrital, nuclear y comunal. La participación social en la educación, por otro lado, se está desarrollando en todas las regiones sociolingüísticas en diversos niveles y grados. Las organizaciones indígenas relacionadas con el desarrollo de la educación intercultural bilingüe y la participación social en la educación, como los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs), si bien poseen

1 Información ampliada y con mayor análisis sobre estas organizaciones y sus respectivas propuestas se presenta en el acápite 3.1 del presente documento.

2 Las otras estructuras son de Organización Curricular, de Administración Curricular; y de Servicios Técnico Pedagógicos y Administración de Recursos.

3 En la presente investigación, debido a que la "participación popular" apela preponderantemente a la categoría de clase, preferimos utilizar los términos de "participación social" que hace referencia, además de la categoría de clase, también a la étnica.

4 Mediante el Programa de Mejoramiento a las unidades educativas se les proporcionó guías didácticas, manuales autoinstructivos en lengua originaria, bibliotecas de aula y equipamiento escolar (Nucinkis 2006: 43). El Programa de Transformación implicaba la aplicación de la EIB en el aula, con módulos en lengua indígena y castellana, así como la reorganización del aula.

una vasta información y una amplia experiencia al respecto, no cuentan con información sistematizada que les permita sugerir y proponer ajustes o nuevas políticas educativas al respecto.

Entre los profesores de base que aplican la modalidad de la EIB existen posiciones contrapuestas respecto a la participación social en la educación. Hay quienes la apoyan porque está incidiendo en el mejoramiento de la calidad de la educación, debido al control que las juntas escolares ejercen sobre la asistencia y el desempeño docente. Hay otros, principalmente los dirigentes sindicales del magisterio urbano y aquellos que no experimentaron aún la aplicación del enfoque de la EIB, que la rechazan de facto porque, según ellos, el control social interfiere las acciones educativas y disminuye la autonomía en la toma de decisiones a los docentes y autoridades educativas. Los dirigentes nacionales del magisterio urbano y rural señalan que los directivos de las juntas escolares, que representan a los padres de familia, no poseen la capacidad suficiente para sugerir propuestas relacionadas con la gestión pedagógica.

Los padres de familia del área rural, por su parte, ven con mucho optimismo a la participación social porque, desde su vivencia, ya pueden opinar y participar en la toma de decisiones relativas a la escuela y la educación de sus hijos. Más aún, en varios testimonios señalan que las juntas escolares pasaron de ayudantes que proporcionaban auxilio a los docentes a ser actores protagónicos que, incluso, definen la continuidad o no de los profesores y las autoridades educativas.

La sociedad civil, científicos sociales, dirigentes indígenas, dirigentes de las organizaciones de maestros y los residentes de centros urbanos esperan con expectativas los resultados pedagógicos, psicológicos y socioculturales de la EIB y de la participación social en la educación que se lleva a cabo predominantemente en el área rural.

2. Preguntas de investigación

Las preguntas específicas que orientaron las acciones de investigación realizadas en las Unidades Educativas de Itanambikua y Tomoroco fueron las siguientes:

- ¿Qué nociones, percepciones y expectativas poseen acerca de la educación intercultural bilingüe los diversos actores de la comunidad educativa, así como las autoridades indígenas y gubernamentales?
- ¿Qué nociones, percepciones y expectativas poseen acerca de la participación social en la educación los diversos actores de la comunidad educativa, así como las autoridades indígenas y gubernamentales?
- ¿Qué acciones realizaban en la escuela y en la comunidad las juntas de auxilio escolar en el contexto del Código de la Educación de 1955?
- ¿Qué acciones realizan, qué procedimientos utilizan y en qué circunstancias intervienen las juntas escolares en los ámbitos de la escuela, la comunidad y el municipio?
- ¿Qué impactos y efectos está causando la aplicación de la participación social en la educación boliviana, en general, y en la educación intercultural bilingüe, en particular?

3. Objetivos de la investigación

3.1. Objetivo general

Identificar, en el contexto de la implementación de la educación intercultural bilingüe, el nivel de desarrollo de la participación social en la educación, los logros y las debilidades, las proyecciones y su incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa en dos comunidades rurales, una de tierras bajas y otra de tierras altas.

3.2. Objetivos específicos

- Describir los antecedentes históricos de la participación social en la educación desde la perspectiva de las organizaciones populares e indígenas.

- Conocer las nociones, percepciones y expectativas que poseen los miembros de la comunidad educativa, así como las autoridades indígenas y gubernamentales, acerca del desarrollo de la EIB y de la participación social en la educación.
- Identificar y caracterizar las acciones que realizaban las juntas de auxilio escolar en el ámbito de la escuela.
- Identificar y caracterizar las acciones que realizan las juntas escolares en el ámbito de la escuela y la comunidad.
- Identificar las circunstancias y los procedimientos que utilizan las juntas escolares en sus intervenciones en la escuela y la comunidad.
- Conocer y sistematizar los impactos que provoca la participación social en la educación.
- Identificar las fortalezas, debilidades y los desafíos de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) en la actual coyuntura sociopolítica.

Aspectos metodológicos

1. Tipo de investigación

La investigación que se desarrolló fue cualitativa debido a que se describió, explicó y fundamentó el desarrollo de la participación social en la educación en dos comunidades indígenas donde se aplica el enfoque de la educación intercultural bilingüe, pero desde la comprensión y visión de los propios actores.

Mediante la investigación cualitativa, se aborda aquellos fenómenos que no pueden ser captados e interpretados por la estadística. Este tipo de investigación utiliza la inferencia inductiva y criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad; recurre a múltiples fuentes, pero preferentemente a la observación y la entrevista abierta como técnicas en la recolección de datos (Cerdeña 1993: 47 y 48). La investigación cualitativa, así mismo, busca llegar al conocimiento desde dentro, por medio del entendimiento de intenciones y el uso de la empatía y tiende a ser más inductiva (Barrantes 2002: 68).

2. Metodología

Los métodos que se utilizaron son la entrevista, el cuestionario y la observación⁵. La entrevista, en la presente investigación, debe entenderse como una conversación, un diálogo franco y abierto que tiene el propósito de obtener información respecto a un tema, hecho o fenómeno relacionado con sentimientos u opiniones que no se pueden observar.

Se recurre a la entrevista para recoger nociones, percepciones y expectativas de los diversos actores de la comunidad educativa acerca de los impactos que generan la educación intercultural bilingüe y la participación social en la educación.

5 En Anexos se presenta las Guías de Entrevista, el Cuestionario y la Ficha de Observación.

El cuestionario, por su parte, posibilita la obtención de información cuantitativa y cualitativa, respecto a las características de los actores a quienes se entrevista u observa. De igual modo, permite también registrar información preliminar respecto a los temas abordados en la investigación para, posteriormente, profundizarlos mediante la entrevista.

Por otro lado, observar es usar la visión para recabar datos útiles para el estudio. Para que la observación sea un instrumento eficaz debe servir a los propósitos del estudio, seguir un plan y dejar registrado todo lo observado (Castro y Ribarola 1998). A través de la observación se recogió información respecto a las actividades que realizan las juntas escolares, tanto en la escuela como en la comunidad y en el municipio. Asimismo, mediante la observación se registraron las actitudes de los diversos actores de la comunidad educativa.

3. Estudio de caso

La investigación se basó en estudios de caso. El caso es un sistema delimitado; hacer un estudio de caso implica examinar un fenómeno específico: un programa, un evento, un proceso, un grupo social dentro de ese sistema (op. cit: 19).

La investigación se realizó en las comunidades de Itanambikua de la región guaraní y de Tomoroco de la región quechua de Bolivia. La Comunidad de Itanambikua se encuentra localizada en el Municipio de Camiri, Provincia Cordillera, del Departamento de Santa Cruz de la Sierra. Por su parte, la Comunidad de Tomoroco se halla en el Municipio de Presto, Provincia Jaime Sudañez, del Departamento de Chuquisaca.

Los criterios básicos por los que escogimos estas comunidades fueron: a) Que sus establecimientos educativos aplican el enfoque de la EIB. b) Que se encuentran dentro la cobertura de acción de los CEPOs. c) Que la comunidad manifiesta predisposición a colaborar e interés en el tema de la investigación.

Fueron actores principales del estudio de caso los dirigentes escolares y comunitarios, padres y madres de familia, directores y profesores de las unidades educativas. A nivel supracomunal, también se entrevistó a

autoridades municipales e indígenas, directores y técnicos de las direcciones distritales, dirigentes de los CEPOs y ex autoridades del Ministerio de Educación.

4. Procedimiento

Los procedimientos que se siguieron para la recolección de los datos en las unidades educativas de Itanambikua y Tomoroco fueron los siguientes:

- Reuniones con los directivos de los consejos educativos guaraní y quechua para recoger sugerencias al proyecto de investigación y recibir el aval para realizar la investigación.
- Reuniones con autoridades comunales de las unidades educativas para explicarles la importancia del proyecto de investigación.
- Inserción y familiarización en las unidades educativas y comunidades donde se realizó la investigación.
- Aplicación de los instrumentos a los diversos actores de la comunidad educativa.
- Registro de la información a través de diversos medios.

El trabajo de campo en las dos comunidades, por parte del investigador, fue realizado durante los meses de febrero y marzo del 2006. Cabe recordar que, tal como lo señalamos en el Capítulo de Introducción, cuatro estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia) colaboraron en la fase de acopio de información. Ellos estuvieron más días en cada uno de las comunidades administrando varios instrumentos para recabar datos e informaciones que fueron considerados en la presente investigación.

El ordenamiento y la sistematización de los datos y la información, así como la elaboración de los resultados de la investigación, se realizaron siguiendo los siguientes pasos:

- Transcripción de las entrevistas grabadas en cintas magnetofónicas.
- Revisión de los datos recabados tanto en campo como en gabinete.

Aspectos Metodológicos

- Categorización y jerarquización de los datos e informaciones acopiados.
- Triangulación e interpretación de los datos.
- Redacción de un informe preliminar.
- Socialización y validación del informe preliminar con actores de la comunidad educativa de Itanambikua y Tomoroco; como también con los directivos de los consejos educativos guaraní y quechua.
- Redacción del informe final.

Fundamentación teórica

1. Antecedentes históricos de la participación social en la educación

Para los diversos pueblos indígenas que viven en Bolivia, aunque de forma particular para los que están establecidos en la región andina, ha sido una tarea ardua y de largo aliento el conseguir que las comunidades indígenas, allí donde existen y funcionan establecimientos educativos públicos, participen mediante sus representantes en la toma de decisiones en lo referente a la educación escolar de sus hijos. Dicha participación, en el contexto de implementación de la Ley 1565 de Reforma Educativa, se viene desarrollando en diversos niveles y grados.

La participación social en la educación, si bien se constituye en una característica esencial de la demanda por una educación propia de los pueblos indígenas, está muy ligada a las reivindicaciones de tierra y territorio desde principios del Siglo XX. Cobra mayor fuerza y notoriedad en la década de los ochenta, con la intervención preponderante de las organizaciones indígenas y populares, y se concretiza en los noventa cuando se convierte en política educativa. En la actualidad, los logros conseguidos por el movimiento indígena en lo referente a la participación social están siendo cuestionados primordialmente por la dirigencia del magisterio urbano y rural debido a que les incomoda y fastidia la vigilancia y el control social que ahora ejercen las comunidades indígenas mediante las juntas escolares y, principalmente, porque los directivos sindicales y docentes, durante medio siglo, se acostumbraron a tomar decisiones unilaterales respecto a la educación escolar y tener a su servicio a los dirigentes indígenas.

1.1. Las escuelas indígenas

Las escuelas indígenas se desarrollaron, preponderantemente, en la región altiplánica de Bolivia en un contexto político, económico y social cuando se encontraba en plena vigencia el régimen de la hacienda republicana, desde finales del Siglo XIX hasta las primeras décadas del Siglo XX. A este periodo se lo puede calificar de creciente expansión del latifundio y, en contrapartida, de resistencia indígena a la expoliación de la tierra–territorio, y de lucha por la ciudadanía mediante el acceso a la educación.

Las escuelas indígenas, en este contexto, deben ser entendidas fundamentalmente como la lucha indígena por el acceso a los servicios de educación, ya sea por decisión comunitaria o por acción del Estado o de instituciones ligadas a la iglesia. Deben ser concebidas, de igual manera, como una forma de resistencia comunitaria debido a que el aprendizaje y la apropiación de la lectura y escritura en el idioma castellano les permitía mejores condiciones para defenderse de la expoliación de la tierra por parte de los latifundistas criollos (López 2005: 62, 63).

Hubo tres tipos de escuelas indígenas: clandestinas, ambulantes y permanentes. Las escuelas clandestinas se instalaron y funcionaron por iniciativa propia de las comunidades, aunque bajo el amparo de la legislación, pero a espaldas y contra la voluntad de los hacendados, porque afectaban directamente sus intereses. Las escuelas ambulantes, por su parte, fueron creadas por el Estado para enseñar el alfabeto y la doctrina cristiana y tenían como finalidad la castellanización y la incorporación de los indígenas a la vida nacional. Se denominaban ambulantes porque un mismo maestro debía atender dos escuelas, separadas por una distancia de cinco kilómetros, alternando su labor por períodos de quince días en cada una. Las escuelas ambulantes posteriormente se constituyeron en permanentes y fueron implementadas también por el Estado y por iniciativas eclesiales (op. cit.: 63, 67, 68).

En las escuelas indígenas ambulantes y permanentes, la mayoría de sus impulsores desearon sin vacilar el aprendizaje de los idiomas nativos y propendieron a la castellanización (Choque 1992, citado en Arispe 1996: 66) porque tenían la finalidad de civilizar a los indígenas e incorporarlos a la vida nacional.

En las escuelas indígenas clandestinas se evidencia una clara inclinación por el aprendizaje y la apropiación de la cultura hegemónica y el castellano oral y escrito, para resistir en mejores condiciones a la usurpación de la tierra por parte de los latifundistas y, mediante ella, manifestar la vigencia de la cultura indígena. Esta peculiaridad se la puede tipificar como intercultural en la medida en que significa que las comunidades aimaras, aunque con fines políticos, realizan una apertura hacia la cultura castellana occidental, sin que ello signifique desvalorar los elementos culturales propios.

Por otro lado, la escuela clandestina está claramente ligada a un objetivo político por definición expresa de la comunidad y de sus líderes; es decir, a la resistencia de la expansión de la hacienda en las comunidades andinas, fundamentalmente aimaras. Esta característica refleja un óptimo nivel de participación en las decisiones educativas por parte de la comunidad porque sus miembros son quienes deciden qué, cómo y cuándo enseñar lo que, en cierta medida, puede constituirse en un antecedente significativo de la participación social en la educación. Así se nota en los testimonios que a continuación presentamos.

Los indígenas [...] sólo queremos el respeto a la propiedad, que no nos usurpen nuestras tierras, que existan garantías en los cantones. Para este fin, deseamos una sociedad y que en cada provincia y cantón se forme un directorio, compuesto de un presidente, un secretario, un tesorero y que cada socio o comunario contribuya con una cuota mensual y que el tesorero recoja y que este dinero sea para defendernos y para la instrucción de nuestros hijos y el adelanto de nuestra raza indígena (Original existente en el fichero del THOA. Extracto tomado de Conde 1994 y citado en López 2005: 66).

Mi padre decía: “Aprendimos clandestinamente, una vez a la semana, una vez al mes, así aprendíamos. La enseñanza era clandestina, en casas particulares, sin hacerse ver con la gente, así se aprendía” (Choque 1994: 299, citado en López 2005).

Teníamos harto ganado, que pastoreábamos por las rinconadas... Así cuando se acercaban y se divisaban [los soldados] por las alturas [...] se nos comunicaba y en ese momento se despachaba a los alumnos. Luego se confundían como si fueran pastores, algunos estaban sentados, algunos miraban sorprendidos, así se disimulaba (Manuel Murillo, citado en Ticona y Albó 1997: 154 y en López 2005: 63)

1.2. La escuela ayllu de Warisata

Los indios de Bolivia no son ciudadanos y no gozan de los derechos constitucionales. Estos lo van adquiriendo a medida que aprenden a leer y escribir; pero hay que ver que no se les dan escuelas.

Los indios, por lo que toca a su vida económica, viven como comunarios o como colonos. Como comunarios cuando cada quien posee su pedazo de tierra, su casa y sus animales de trabajo [...] y puede disponer con libertad de todas estas cosas. Como colonos, los que no poseen tierras, sino solamente algunos animales y para poder subsistir cultivan chacras [parcelas] pertenecientes al amo que es lo mismo que latifundista.

[...] los comunarios, son en reducida escala y no se les ha quitado sus tierras porque son de corta extensión [...], son poco productivas y están en laderas o en lugares inaccesibles.

Los colonos viven en condiciones muy precarias y de explotación extrema por parte de los “amos” o “gamonales”, quienes obligan a los colonos a trabajar gratuitamente sus tierras, dar el diezmo de sus animales, y cuidar los rebaños también en forma gratuita.

Al colono, el patrón o el latifundista le da pequeños pedazos de tierra, generalmente de mala calidad y nunca de riego. El las cultiva después de haber intervenido en los trabajos del amo, por lo que siempre recoge cosechas mal dadas y en cantidades que apenas le alcanzan para sostener su vida miserable.

Los habitantes de Warisata, entonces, viven ni más ni menos que en las condiciones apuntadas más arriba; es decir, explotados, vapuleados y esclavizados (Velasco 1940: 54, 55, 57).

[...] El hombre vivía en un primitivismo inconcebible y sujeto a una feroz explotación gamonalista. Aquí no había otra ley que la del látigo ni otra posibilidad de vida que la sumisión. [...]. Las haciendas eran un típico resto feudal. Sus dueños vivían en las ciudades, percibiendo sus rentas por medio de mayordomos y sin cuidarse de la agricultura. Por eso no había en la pampa ni un atisbo de un porvenir venturoso (Extracto Boletín N° 7 de Warisata, 1939, citado por Salazar 1997: 19, 20).

Es éste el contexto político, económico y social en el que se origina, desarrolla y sucumbe la experiencia de la escuela ayllu de Warisata. Se implementa en una ex comunidad indígena aimara, del Departamento de La Paz, en una época en la que estaba en plena vigencia el régimen de la

hacienda republicana. Los indígenas no eran considerados ciudadanos y, en su mayoría, eran vistos como mano de obra gratuita; vivían en el interior de la hacienda realizando trabajos agrícolas y pecuarios para los patrones, prestaban servicios domésticos en la casa de los hacendados, y subsistían con la producción agrícola de pequeñas parcelas que les eran prestadas por el latifundista.

La escuela ayllu de Warisata, que se implementó desde 1931 hasta 1940, fue concebida por el Prof. Elizardo Pérez y el Amauta Avelino Siñani. Pérez fue un maestro capacitado, tuvo un profundo amor y respeto por la raza indígena y, también, una clara visión política respecto al tema indígena. Siñani, por su parte, fue un *amauta*⁶ aimara que, mucho antes de encontrarse con Pérez, enfrentó a sus patrones fundando escuelas clandestinas. Podemos afirmar, junto con López (2005: 69), que Warisata “surge de la confluencia de intereses de un maestro criollo mestizo [...], quién estaba imbuido de ideales contrarios al gamonalismo y la opresión feudal, y de [un] cacique y educador aimara [...] quien desde 1917 había luchado por la educación de su pueblo [...] desde el ámbito de las escuelas clandestinas, y posteriormente también desde las escuelas indígenas permanentes”.

Un aspecto que hay que destacar de la experiencia pedagógica de Warisata es que incorporó al currículo temas relacionados al desarrollo comunitario y regional; concretamente a la producción agrícola, ganadera y artesanal (carpintería, herrería, tejeduría y alfombrería). De igual modo, revitalizó e incorporó la organización social aimara (ayllu, marca, parlamento amauta) en la educación como contenido específico y, también, como estrategia para viabilizar la propuesta educativa.

La disciplina del centro educativo estaba llevada por el maestro de turno, que se cambiaba semanalmente, y varias comisiones: gobierno, relaciones, hacienda, educación, agricultura, higiene y ornato, industrias, deportes, justicia, construcciones, ganadería y jardines. El Parlamento Amauta,

⁶ El amauta, entre otras de sus características, es una persona respetada y con una elevada autoridad moral. El amauta es un consejero familiar y comunal y realiza este servicio de forma gratuita y por turno.

conformado por sabios indígenas, también fue una instancia que decidía y controlaba temas relacionados con la comunidad y la educación; es más, el Parlamento Amauta “controlaba toda la vida social de la región, lejos de jueces, gendarmes y explotadores. [...] era el fruto más notable de la obra de Warisata. [...] en él se reproducía la ancestral organización de la “*ulaka*”, el gobierno propio de la comunidad” (Salazar 1997: 27, 28).

El Parlamento Amauta, por otro lado, “...administra la escuela, critica las labores, las fiscaliza, sugiere formas de actividad, denuncia y en todo hace de tribunal y de centro de irradiación dinámica para la creación” (Pérez 1995, citado en López 2005: 70). Tanto en las comisiones como en el Parlamento Amauta participaron representantes de la comunidad, de los alumnos y de los maestros, lo que implica que el accionar comunitario y educativo estaba bajo la responsabilidad de estos tres actores. El Parlamento Amauta realizaba lo que en la actualidad hacen algunas juntas escolares y que, genéricamente, se denomina como participación social en la educación.

El Estado feudal y las élites económicas y políticas de ese entonces no podían aceptar y tolerar un tipo de educación que pusiera en riesgo su permanencia como régimen y los privilegios de los que gozaban los latifundistas. Por ello hicieron todo lo posible para que la experiencia pedagógica no avance más. La oposición de los latifundistas de la comunidad y de la región, desde un inicio, fue la causa principal para que la escuela ayllu de Warisata sucumbiera luego de casi una década de desarrollo.

En términos generales, podemos caracterizar a la escuela ayllu de Warisata como una experiencia pedagógica y política con niveles óptimos de participación social en la educación de tres actores fundamentales: la comunidad, los maestros y alumnos. Por encima de ellos el Parlamento Amauta ejercía un control y una vigilancia sistemática para que la acción educativa estuviera siempre orientada al desarrollo del proyecto comunitario.

En la experiencia pedagógica de Warisata, por otra parte, se dio énfasis a la interculturalidad, más que al bilingüismo. Prueba de ello lo constituyen sus fundadores: un profesor mestizo y un cacique aimara, así como la concepción de desarrollo en la que estaba circunscrita, pues pretendía ligar

a los indígenas con el mercado. Según algunos autores, el tema de la lengua y, dentro de ella, la importancia de la lengua indígena en la educación fue poco trabajada por Elizardo Pérez ya que éste “no captó la importancia de la educación en lengua materna. Su meta y su medio de enseñanza era el castellano” (Plaza y Albó 1988, citado en López 2005: 71).

1.3. La junta de auxilio escolar

El Código de la Educación Boliviana (CEB) de 1955 es parte de un conjunto de medidas que buscaron la transformación del modelo de Estado y sociedad y, como consecuencia, de la estructura económica y social de Bolivia. Fue promulgado como resultado de una gran insurgencia social, después de llegar al poder en 1952, por el Movimiento Nacionalista Revolucionario. Esta reforma educativa es el correlato de la Nacionalización de las Minas, la Reforma Agraria y el Voto Universal (Martínez 1988: 6) que el gobierno de entonces dictó para mantenerse en el poder estatal.

Estas medidas, al margen de lograr la expulsión de los terratenientes y de los propietarios de minas, estaban orientadas a la conformación de un Estado-nación mestizo y moderno. El Estado-nación, desde la visión del partido gobernante de entonces, lo constituyen los obreros, los campesinos, los artesanos, las clases medias y la llamada burguesía nacional, quiénes deben propender a la integración nacional a través de acciones educativas formales desarrolladas desde el Estado (Machaca 2005: 37).

Como efecto de la Revolución Nacional, a partir de este periodo, a los indígenas por decreto se los denomina campesinos. El denominativo de campesino, que responde más a la categoría de clase, pretendió aniquilar las identidades étnicas, lingüísticas y culturales y enmarcó a los pueblos indígenas dentro del proyecto estatal que buscó la homogenización lingüístico cultural, la castellanización y la occidentalización; en definitiva, pretendió constituir un Estado- nación mestizo (Ibid).

El Código de la Educación Boliviana, entre otros aspectos, se propuso incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías, entre ellas la campesina, mediante la alfabetización y la educación básica. Para ello, conformó el

sistema escolar campesino, de forma paralela al sistema escolar urbano, bajo los principios de la educación fundamental. Comprendía los establecimientos ubicados en el área rural, organizados mediante los núcleos y subnúcleos escolares campesinos, las escuelas seccionales, los núcleos escolares selvícolas, las escuelas vocacionales técnicas y las escuelas normales rurales (Serrano 1955: 4, 8, 9).

La escuela campesina tuvo como objetivos desarrollar en el campesino buenos hábitos (sic) de vida; alfabetizar y enseñarle a ser un buen trabajador agropecuario; estimular y desarrollar sus aptitudes vocacionales técnicas; cultivar el amor a las tradiciones y prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro mediante una educación científica; y desarrollar en el campesino un conciencia cívica que le permitiera participar activamente en el proceso de emancipación económica y cultural de la nación. En la mencionada norma legal, de igual manera, se señala también que es una función del Estado atraer a los campos de acción educativa y arraigar a las tribus errantes de la selva por medio del núcleo selvícola (op. cit.: 32, 33, 34). La educación fundamental, cuyo destinatario específico fueron las comunidades indígenas, dependió del Ministerio de Asuntos Campesinos y no así del Ministerio de Educación.

El Código de la Educación Boliviana, a nivel de política lingüística, prescribió que la educación debía realizarse en castellano. Excepcionalmente, se aceptó usar los idiomas aborígenes como vehículo para la inmediata castellanización en las acciones de alfabetización en aquellos lugares donde aún no se hablara el castellano (Albó 1999: 22). En suma, mediante esta ley se impuso una educación castellanizante.

A través de esta norma legal, de igual modo, el Estado reconoció a los padres de familia el deber de colaborar en la educación de sus hijos de acuerdo a un reglamento específico. Otorgó a los directores, entre otras atribuciones, la potestad de atender la ayuda creciente entre la escuela y la comunidad; constituyó los Consejos de Profesores, con carácter consultivo, conformados por el director, los profesores y los consejeros escolares

de cada establecimiento. Señaló, de igual manera, que los alumnos de secundaria y de establecimientos profesionales tenían derecho a acreditar a dos delegados ante el Consejo de Profesores (Serrano 1955: 6, 66, 70, 74).

Por otro lado, el Código de la Educación Boliviana, en el Capítulo 39, referido a la cooperación de los padres de familia, señala textualmente:

Artículo 307. Los padres de familia tienen el deber de coadyuvar y participar en la acción de la escuela, cooperando a las autoridades educacionales del Distrito y del establecimiento en el que se educan sus hijos.

Artículo 308. Bajo los auspicios del director y personal docente de cada escuela, se organizarán asociaciones de padres de familia, para desenvolverse en estrecha colaboración, una acción tendiente a: 1) dar sugerencias para el mejoramiento de la escuela; 2) contribuir económicamente para proyectos escolares concretos; 3) ayudar en programas y actividades extra oficiales; 4) participar en las medidas de protección y seguridad personal de los niños; 5) sostener entrevistas periódicas e individuales con los maestros, para informarse de la situación escolar de sus hijos (op. cit.: 82, 83).

Como se puede apreciar, la participación de los padres de familia en la educación formal estaba restringida, preponderantemente, a la cooperación del personal docente, a la presentación de sugerencias para el mejoramiento escolar y a la contribución económica para los proyectos. Debido a que con el Código de la Educación gran parte de las comunidades indígenas por primera vez tuvieron acceso a la educación formal, las acciones de los padres de familia estaban orientadas al establecimiento y funcionamiento de las escuelas, aunque ello implique mantener relaciones de subalternidad con los directores y profesores.

Como las autoridades educativas y los profesores conformaban las organizaciones de padres de familia, les fue relativamente fácil someterlos bajo su dependencia. Las atribuciones generales que el Código de la Educación Boliviana otorgó a los padres de familia se constituyeron en la base para la conformación y el funcionamiento de facto de las juntas de auxilio escolar, puesto que la mencionada norma legal no hace referencia alguna respecto de ellas.

Antes la junta era de auxilio escolar. Los que cumplían este cargo parecían ser los empleados domésticos del maestro. Tenían la función de que funcione la escuela y se cuente con un maestro; por eso llevaban sus cosas; limpiaban su cuarto, limpiaban el jardín; cumplían el papel de chaski llevando y trayendo avisos y convocatorias e, incluso, llevaban cartas a las autoridades con contenidos en su contra (Froilán Condori, Presidente CENAQ, Marzo 2003. Citado en Machaca 2005: 78).

Para comenzar, las juntas de auxilio escolar han sido una pésima copia de lo que fue la experiencia de Warisata. [...] con la reforma de educativa de 1955, con el Código de la Educación Boliviana, se retoma esa experiencia o se quiere retomar pero pésimamente; [...] de tal manera que las juntas de auxilio escolar se convierten más en sirvientes de los directores, se convierten en sirvientes de las autoridades educativas y hasta de los mismos profesores... (Pedro Apala, Técnico del CEA, Febrero de 2006).

Los testimonios precedentes son evidentes. Las juntas de auxilio escolar que funcionaron “ilegalmente”⁷ en el marco del CEB de 1955, por lo general, consideraron a las comunidades indígenas y a los padres de familia subalternos y serviles a los directivos y docentes. Ellos, de forma unilateral, tomaban las decisiones, sean éstas institucionales o curriculares, sin considerar los pareceres y los criterios de los padres de familia, peor aún de los estudiantes.

1.4. La propuesta de la CONMERB

La Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia (CONMERB) aglutina, a nivel organizativo sindical, a todos los docentes que trabajan en la educación formal en el área rural del territorio boliviano. Se constituyó posterior a la Revolución Nacional, en el marco del Código de la Educación de 1955, y tiene como afiliados, preponderantemente, a personas de origen indígena que lograron acceder a los centros de formación docente que están establecidos precisamente en el área rural.

⁷ Aunque parezca curioso, pero en ninguna parte del CEB de 1955 aparece el denominativo de “junta de auxilio escolar” y, hasta donde conocemos, no hay documentos legales que sustenten su creación y vigencia. Por esa razón a la “junta de auxilio escolar”, esparcida “de facto” en el área rural del país, se la puede tildar de ilegal.

La CONMERB, de manera similar a otras organizaciones populares e indígenas de Bolivia, a comienzos de los años ochenta y en el contexto del retorno de la democracia con la Unidad Democrática Popular (UDP) comienza a cuestionar la acción política hegemónica y culturalmente homogeneizadora del Estado-nación con relación a los pueblos indígenas y, dentro de ella, la acción colonizadora y reproductora del sistema socio económico que realizan los maestros.

En un documento titulado **“Nuevas Proyecciones de la Educación Boliviana”**⁸, editado en 1985 con el apoyo de UNICEF, esta organización explicita la vigencia de algunos de los postulados del Código de la Educación de 1955; se adhiere a las proposiciones de la educación popular para la liberación, en ese momento en boga, que priorizan la categoría de clase en el análisis sociopolítico; y señala como una de las características de la educación para la liberación a la democracia participativa que la concibe como “...la participación popular organizada en la planificación, ejecución y evaluación de la política y los procesos educativos” (CONMERB 1985: 8, 18, 21).

En el señalado documento hay un capítulo referido directamente a la educación intercultural bilingüe donde se la concibe como “un proyecto educativo descolonizador en el contexto del proceso de liberación social de nuestras mayorías étnicas...” y que tiene como fin último “[...] la superación y liquidación definitiva de los resabios colonialistas aún subsistentes”. Señala también, como imperativo histórico, que “Si Bolivia quiere conservar y fortalecer su identidad nacional, tendrá que detener su política de etnocidio y reemplazarla por otra de revalorización y potenciamiento de los propios valores culturales” (op. cit.: 25, 27, 33).

El Plan de Re-estructuración del Sistema de Educación Rural Boliviana y la Educación Productiva, que es otro de los capítulos del señalado documento, tiene el objetivo de transformar la educación rural en instrumento de liberación

⁸ Este documento fue publicado, en 1985, cuando fue Ejecutivo Nacional de la CONMERB y, simultáneamente, Secretario de Vinculación Campesina de la Central Obrera Boliviana (COB) el Prof. José Quiroga Laime.

nacional y desarrollo; se indica también, como una de sus características, que es participativo porque busca la participación colectiva, no sólo de los maestros y estudiantes, sino y esencialmente de la comunidad campesina y de todas las instituciones interesadas en la promoción del área rural; y se plantea la educación intercultural bilingüe como respuesta alternativa a la educación colonizadora.

En el Plan de Re-estructuración de la CONMERB, de manera concreta, con relación a la participación comunitaria se menciona lo siguiente:

Aquí se plantea el gran desafío de cómo volver a conseguir la participación efectiva de la comunidad. Hasta este momento en la mayoría de los casos ha primado una especie de paternalismo, en que el maestro rural se ha considerado un "líder" de la comunidad, actuando con marcado verticalismo, lo que desnaturaliza la real participación comunitaria, misma que para ser tal debe partir de las necesidades, intereses y problemas propios de cada comunidad, convirtiéndose el maestro rural en un miembro integrado a la comunidad, en un servidor de ella (op. cit.: 113).

Como podemos evidenciar, la CONMERB fue una de las organizaciones que de manera temprana comenzó a manejar en el debate educativo nacional dos temas específicos: la educación intercultural bilingüe y la participación comunitaria en la educación. Dos postulados que aparecen asociados y, como veremos en los siguientes acápites, fueron asumidos posteriormente también por la Central Obrera Boliviana (COB) y la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB).

Llama fuertemente la atención que sea el magisterio rural quién plantee la desmonopolización en la toma de decisiones en materia educativa que, en ese entonces, estaba bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación y de la dirigencia nacional del magisterio. Con su propuesta de participación comunitaria, no cabe duda, propone que sean también otros sectores o actores de la comunidad educativa quiénes participen en la toma de decisiones de la gestión educativa.

Hay que destacar también que fueron los maestros rurales de Bolivia quiénes, mediante la CONMERB, desde inicios de la década de los ochenta plantearon la EIB como un proyecto eminentemente descolonizar y, de igual forma, plantearon también una participación comunitaria en la educación formal. Por lo que el Anteproyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”⁹, elaborado por una Comisión Nacional y que es asumido por el actual Ministerio de Educación y Culturas, que propone como ideas principales la “educación comunitaria descolonizadora” no presenta nada novedoso. Es decir, se limita a recuperar y explicitar algunas de las propuestas que el movimiento indígena y popular ha ido construyendo en su afán de aportar a la constitución de una sociedad más equitativa y con justicia socioeconómica.

1.5. El Proyecto Educativo Popular de la COB

La Central Obrera Boliviana (COB), entidad que aglutina a organizaciones sindicales de obreros e indígenas en Bolivia, a principios de la década del ochenta se incorpora en el debate de la educación, fundamentalmente, por el influjo de una de sus organizaciones que está directamente relacionada con el quehacer educativo, nos referimos concretamente a la CONMERB. Probablemente sea la primera y única vez que la COB se involucra de manera específica en el tema educativo proponiendo políticas, estrategias y metas concretas, ya que sus demandas, históricamente, siempre estuvieron circunscritas genéricamente a los ámbitos político, económico y social.

En efecto, el VI Congreso Ordinario de la COB, realizado en 1984, aprueba como documento de trabajo a debatirse en un próximo Congreso de Educación, el “Perfil del Proyecto Educativo Popular” que fue elaborado por un equipo conformado por docentes y miembros de la directiva de la COB, bajo la dirección del Profesor José Quiroga Laine en su condición de Secretario de Vinculación Campesina de la COB y Ejecutivo Nacional de la CONMERB.

⁹ Detalles de este documento y de sus propuestas relevantes en torno a los tópicos de investigación los veremos y analizaremos en el acápite 3.1.11.

El Primer Congreso Nacional de Educación convocado por la COB, en septiembre de 1988, aprueba el Proyecto Educativo Popular, la misma que se presenta en el Congreso Nacional de Educación de 1992. En la parte de diagnóstico de la educación boliviana, en el indicado documento, por primera vez la organización nacional de los trabajadores incorpora en su discurso argumentos relacionados con la categoría étnica debido a que reconoce la realidad pluricultural y multilingüe de Bolivia y denuncia la opresión a la que fueron sometidos durante siglos las culturas y las lenguas vernáculas.

Bolivia se caracteriza por ser un país pluricultural y multilingüe, donde al lado del castellano y la cultura occidental, conviven el aymara, el quechua, el guaraní y otras lenguas indígenas menores y superviven los valores culturales, la tecnología y ciencia ancestrales de nuestros pueblos andinos, meso-andinos y orientales. En total en nuestro país viven aproximadamente 33 grupos étnicos.

Como consecuencia del proceso de colonización europea, la lengua y cultura nativas han sido reducidas a la condición de lenguas y culturas oprimidas, mientras que el español y la cultura occidental se han constituido en la lengua y cultura dominantes (COB 1989: 39).

De la misma forma, en el mencionado documento se afirma que la política educativa neoliberal del gobierno MNR-ADN¹⁰ está destinada a destruir la educación fiscal y potenciar a la educación privada. El analfabetismo llegó al 50% de la población mayor de 15 años; en el área rural, en la gestión escolar 1987, el 60% de los niños y jóvenes quedaron al margen de la atención escolar y de cada 100 niños que ingresan al primero básico, sólo 25 llegan al quinto básico, 13 al tercer intermedio y 3 al cuarto medio (op. cit.: 45, 46).

El Proyecto Educativo Popular, a manera de propuesta, indica que los objetivos educativos que se deben lograr hasta fin de siglo son la erradicación del analfabetismo, la educación básica para todos y la elevación de la calidad de la educación. Para lograr dichos objetivos se sustenta en estos cinco componentes programáticos: educación popular, educación intercultural bilingüe, educación productiva, educación científica y la educación permanente. Señala que la educación intercultural bilingüe está destinada

10 Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) y Acción Democrática Nacionalista (ADN), partidos políticos que en ese entonces, como producto de una alianza, estaban en el gobierno.

a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la conciencia de clases explotadas de las grandes mayorías autóctonas y fortalecer la identidad nacional de nuestro país. La educación intercultural bilingüe se define como una educación descolonizadora de connotación esencialmente política y no meramente pedagógica (COB 1989: 50, 64, 67, 68).

Como se aprecia, para la COB la EIB se caracteriza por su dimensión política porque se la plantea como una propuesta y acción descolonizadora. Tiene un fuerte componente pedagógico porque se propone mejorar la cobertura y la calidad educativa; pero su práctica trasciende lo pedagógico y se orienta a lo político ideológico.

La propuesta de la COB, en lo referente a la estructura administrativa del sistema educativo boliviano, señala que se debe asegurar la real participación de tres actores fundamentales del quehacer educativo: Estado, Magisterio y Pueblo, tanto en la definición de la política educativa nacional, como en la determinación de las estrategias para su implementación y en la ejecución de la acción educativa en sus distintos niveles. La estructura administrativa comprende cuatro niveles: de decisión, normativo, normativo-operativo y el operativo.

El Nivel de Decisión estará compuesto por el Comité Nacional de Educación integrado por representantes del Estado (Ministerio de Educación), del magisterio y del pueblo (Ejecutivos de la Central Obrera Boliviana (COB) y la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB). El Nivel Normativo estará conformado por las Direcciones Generales de Educación Urbana y Rural, apoyadas por las Direcciones Generales de Coordinación y Planeamiento y de Administración. El Nivel Normativo-operativo estará conformado por el Comité Departamental o Distrital de Educación, integrado por representantes del Estado, del magisterio y del pueblo (Ejecutivo de la Central Obrera Departamental, Ejecutivo de la Federación Departamental Campesina) y las Direcciones Departamentales y Distritales de Educación Urbana y Rural. El Nivel Operativo estará conformado por el Comité Local de Educación, integrado por representantes

del gobierno, del magisterio y del pueblo (representante de los padres de familia, Presidente de la junta de auxilio escolar, representante del sindicato campesino) y por el director del establecimiento o núcleo escolar y el cuerpo de profesores (op. cit.: 89, 90, 91).

En el Proyecto Educativo Popular el denominativo pueblo incluye, en los diversos niveles, a los representantes de la COB, la CSUTCB, la COD, la Federación Campesina, representante de los padres de familia, Presidente de la junta de auxilio escolar y representante del sindicato campesino. Hay que destacar que la propuesta de la COB incorpora también a un nuevo actor en el debate y quehacer educativo que, durante muchos años y en contexto del Código de la Educación Boliviana, estaba invisibilizado y subvalorado por las autoridades y los maestros de la educación rural; nos referimos específicamente a los representantes de la sociedad civil que se diferencian notablemente del magisterio y del Estado, entidades que monopolizaron las decisiones en lo referente a las políticas educativas en el país.

1.6. El proyecto de Educación Intercultural Bilingüe

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), durante 1988 y 1994 y aún en el marco legal del Código de la Educación Boliviana de 1955, previo acuerdo con la CONMERB, la CSUTCB y la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), iniciaron acciones educativas con niños indígenas de las regiones quechua, aimara y guaraní de Bolivia. Se trata de la puesta en práctica del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en el entonces ciclo básico de la escuela primaria.

En un documento del PEIB, publicado en 1990, con el título “**Hacia un currículo intercultural bilingüe**”, en su parte diagnóstica se afirma que en Bolivia existen varias culturas, entre las cuales se encuentran la cultura andina, las culturas indígenas no andinas y la cultura criollo mestiza; las dos primeras están subordinadas a la criollo mestiza. Existen en el país más de 32 grupos etnolingüísticos; los pueblos indígenas están en un franco proceso de revalorización, rescate y desarrollo étnico, cultural y lingüístico; y la situación de bilingüismo en el país se extiende del monolingüismo en lengua

indígena hasta el monolingüismo en castellano. El sistema educativo no toma en cuenta la realidad lingüística de los niños y menos aún su situación cultural (ETN 1990: 2-6).

A nivel educativo se afirma también que en el área rural los niños matriculados en la escuela constituyen sólo el 50% del total de la población en edad escolar; de las cuales, únicamente el 16% asciende al ciclo intermedio; los objetivos y los programas del sistema educativo no responden a las peculiaridades ni requerimientos del área rural, ni a la realidad multilingüe, pluricultural y multinacional del país; existe incompatibilidad del calendario oficial con el calendario agrícola que rige las comunidades; y la mayoría de las escuelas son seccionales y cuentan con varios grados atendidos simultáneamente por un maestro que no ha recibido formación adecuada de enseñanza multigrado (op. cit.: 6, 7).

El PEIB, en la parte de su propuesta, menciona que tiene como fines “el fortalecimiento de las identidades indígenas; el desarrollo de la solidaridad y trato igualitario entre nacionalidades [...]; la articulación real dentro de un Estado pluricultural, multilingüe y plurinacional; el fortalecimiento del autodesarrollo económico, social y cultural de las nacionalidades; y la revalorización [...] de las lenguas indígenas” (ETN 1990: 9-10). Sin duda, estos fines se cumplieron parcialmente durante la ejecución del proyecto porque fueron diseñados para su cumplimiento a mediano y largo plazo.

Los objetivos del PEIB, por otro lado, explícitamente buscaron “contribuir al proceso de reforma educativa, implementar una educación intercultural bilingüe de mantenimiento y desarrollo, capacitar a docentes en la modalidad de la enseñanza intercultural bilingüe y validar -en tanto propuesta pedagógica- la modalidad de la educación intercultural bilingüe” (Ibid). Prácticamente todos estos objetivos se cumplieron a cabalidad y, de modo general, podemos afirmar que el PEIB fue esencial para la Reforma Educativa boliviana de 1994 ya que, como veremos más adelante, fueron múltiples los aportes que realizó.

Por otra parte, el PEIB propuso un currículo bilingüe, intercultural, integrado, productivo, comunitario y flexible. Para fines de la presente investigación conviene destacar tres de sus seis características:

El currículo será bilingüe, en la medida en que en el proceso educativo se empleen dos lenguas, la lengua indígena, como primera lengua, y el castellano, como segunda lengua.

El currículo será intercultural y, por tanto abierto, en tanto y en cuanto parta de la afirmación de la identidad cultural y social de los educandos y en la medida en que tienda a la consolidación de la cultura propia del niño, para, paulatinamente, ir incorporando otros elementos de los diversos horizontes culturales que coexisten en el país.

El currículo será comunitario en la medida en que la acción educativa sea vista como parte de una dimensión política y como tal permitir que los niños y padres de familia de las comunidades indígenas, discutan e interpreten sus problemas socioeconómicos, culturales y políticos dentro de la problemática nacional y mundial. [...] deberá incorporar a los padres de familia y las organizaciones sindicales en la gestión y acción educativas para que a través de ella se den alternativas mancomunadas para construir una sociedad más justa (ETN 1990: 12, 14).

De igual manera, en la ejecución del PEIB la comunidad tiene asignado un rol específico: participar en la gestión y acción educativas, para lo cual el proyecto consideró la posibilidad de la organización de los Consejos Educativos Nucleares, constituidos por los representantes de las juntas de auxilio escolar y por las autoridades naturales de las comunidades campesinas.

Las líneas de acción principales, que se ejecutaron durante el desarrollo del PEIB en las tres regiones, fueron la formación y capacitación docente para que se responsabilicen del manejo técnico del proyecto; la investigación, que incluye el diagnóstico sociolingüístico inicial y las relacionadas con las evaluaciones internas y externas; la elaboración del diseño curricular intercultural bilingüe, tanto general como específico; la elaboración de materiales educativos en lengua originaria, castellana y bilingüe; la formación y capacitación docente en metodología de EIB; la puesta en práctica del enfoque intercultural bilingüe en las escuelas y aulas; y el seguimiento y asesoramiento *in situ* a todos los docentes involucrados en el proyecto. Así

mismo, se desplegaron actividades y eventos socioeducativos de cara a explicar a los padres de familia respecto a las ventajas de la aplicación de la EIB y la constitución de los Consejos Comunales de Educación.

Una diferencia sustancial del PEIB, con relación a la educación que no formaba parte de este proyecto, fue la participación comunitaria en la educación formal, más específicamente en la escuela, y el respaldo sociopolítico que la EIB recibía en la escuela por parte de las organizaciones indígenas, de maestros y algunas instituciones. Con el PEIB se promovió la participación de los miembros de la comunidad en la toma de decisiones en los temas referidos a la educación formal. Los padres de familia, y no sólo los dirigentes escolares, participaron en eventos de socialización del proyecto; se realizó una efectiva coordinación y toma de decisiones permanente entre docentes y padres de familia respecto a temas de gestión educativa.

El PEIB, durante el quinquenio de aplicación, cubrió hasta el cuarto grado con materiales en lengua materna -aimara, quechua y guaraní-, castellano como segunda lengua, matemática y ciencias de la vida en todas las escuelas con las que se había iniciado en 1990. Este número fue incrementándose gradualmente, hasta que en 1994 llegó a atender 25 núcleos escolares, 130 centros educativos rurales, 396 maestros y alrededor 8600 educandos en los primeros cinco grados de la escuela primaria.

Muchos fueron los aportes que el PEIB hizo a la Reforma Educativa Boliviana de 1994 y que, nos atrevemos a afirmar, también serán aportes para las posteriores reformas educativas. Pero en los siguientes párrafos quisiéramos destacar aquellos que consideramos más relevantes y que están relacionados con las demandas del movimiento indígena y, simultáneamente, con la temática de la investigación:

- a) Ha contribuido, desde el ámbito de la educación formal, en la reflexión respecto de la posibilidad real que existe para lograr la reinención del Estado para que éste respete la diversidad sociocultural y considere a los pueblos indígenas como verdaderos sujetos de desarrollo.

- b) Ha demostrado que la EIB sí es una propuesta educativa alternativa que, con relación a la educación rural oficial, puede lograr mejores resultados en términos pedagógicos, culturales, lingüísticos y psicológicos.
- c) Ha coadyuvado al fortalecimiento identitario de los pueblos indígenas, básicamente a través del uso oral y escrito en la educación formal de la lengua originaria, y también ha contribuido en el proceso de desarrollo de las lenguas quechua, aimara y guaraní.
- d) En varias de las escuelas del PEIB se interpeló y transformó la tradicional concepción de la “junta de auxilio escolar” que, de veras, hacía otorgar “auxilio” a los directores y docentes en tareas domésticas que poco o nada tenían que ver con la gestión educativa. Como alternativa a esta “junta”, se constituyeron los “concejos educativos comunales” que iniciaron a asumir roles, no sólo de apoyo y de control social, sino también de acciones que tiene que ver con la toma de decisiones a nivel institucional y curricular en las unidades educativas.

Si resumiríamos estos aportes se concretizarían en educación intercultural bilingüe y participación social en la educación; propuestas orientadas a transformar sustancialmente la educación boliviana e interpelar el modelo de Estado-nación para que de una vez por todas considere a los pueblos indígenas también como actores que, revitalizando y desarrollando sus culturas y lenguas, pueden contribuir al desarrollo socioeconómico del país y a la construcción de un Estado y una sociedad más equitativa, participativa, incluyente y con justicia socioeconómica.

1.7. Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de la CSUTCB

La Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), entidad que aglutina a todas las organizaciones indígenas en Bolivia, cumpliendo el mandato de su IV Congreso Ordinario, realizado en septiembre de 1989 en la ciudad de Tarija, elabora una Propuesta Educativa y la presenta en el Congreso Pedagógico de la Central Obrera Boliviana (COB), en octubre de 1991, y en el IV Congreso Nacional de Educación

convocado por el Ministerio de Educación y Cultura en noviembre del mismo año. La mencionada Propuesta Educativa se denomina “Hacia una educación intercultural bilingüe” y fue elaborada por la Comisión de Educación de la CSUTCB conformada por Juvenal Pérez, Mateo Laura, Ángel Durán y Francisco Quisbert, bajo el asesoramiento de Víctor Hugo Cárdenas.

En la parte diagnóstica de este documento se señala, entre otros puntos, que el sistema educativo atiende apenas al 50% de la población en edad escolar; los índices de deserción y repitencia escolares son alarmantes; y el analfabetismo alcanza al 37% de la población. El sistema educativo ignora las culturas y las lenguas indígenas, la escuela sigue la vieja y antieducativa castellanización; los contenidos de la educación están alejados de la vida diaria del campo, pertenecen a la cultura oficial; en los métodos de enseñanza prevalece el autoritarismo docente; la prohibición del uso de la lengua materna acompleja a los niños y les hace sentir inútiles; y el calendario escolar está alejada de la vida productiva y social de las comunidades. Se menciona también que las autoridades educativas:

Nunca nos convocan para tomar decisiones, siempre nos encontramos con las resoluciones y acuerdos ya definidos.

Todos los gobiernos y autoridades de educación nunca nos han consultado sobre la orientación, contenidos, características, etc. de la política educativa.

Los padres de familia [...] sólo participamos como alcaldes escolares, juntas de auxilio escolar, etc. pero dedicados sólo a la construcción de infraestructura (aulas, caminos, huertos escolares), desfiles patrios, o de mensajeros de los profesores. Nunca estos cargos son para el mejoramiento del aprendizaje ni para la conducción y control educativos.

Actualmente los padres de familia nos preocupamos de tener escuelas o el colegio más lindo, pero no nos preocupamos de qué están aprendiendo nuestros hijos e hijas [...] (Centro Cultural Jaima 1991: 4–9).

En el documento, en la parte de propuestas, se demanda una matrícula gratuita para la educación rural, textos escolares gratuitos según la realidad, escuelas en todas las comunidades del área rural y que tengan el ciclo

básico completo, sistema de becas o internados para los niños y niñas que tengan que ir a otros lugares a estudiar y reforma del calendario escolar para que responda al ciclo agropecuario de las regiones. Por otro lado, se exige apoyar y fomentar los proyectos de educación intercultural bilingüe¹¹, reorientar el sistema educativo nacional en función de las características culturales y lingüísticas del país, elaborar una política lingüística que acompañe a la reforma educativa, reubicar a los docentes de acuerdo a su dominio lingüístico, reformular los contenidos de la educación urbana para que fomente el respeto y la convivencia entre las diversas culturas, dotación de materiales didácticos y bibliotecas, elaboración de textos escolares y materiales según las culturas y las lenguas indígenas (op. cit.: 9-17).

El documento en cuestión, de igual manera, presenta una serie de planteamientos relativos a la participación en las decisiones educativas. En concreto, plantea la constitución del Consejo Nacional de Educación conformado por representantes del Estado, el magisterio, la universidad, la COB, la CSUTCB, la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), los medios de comunicación y la Iglesia y tendrán como funciones la planificación, ejecución y evaluación de las políticas educativas. Propone también la conformación de los Consejos Regionales y Comunales de Educación que tendría como funciones la orientación, administración, fiscalización y control del proceso educativo (op. cit.: 19, 20).

La propuesta de la CSUTCB, por otro lado, en el ámbito pedagógico plantea para la educación boliviana un currículo intercultural bilingüe que, operativamente, lo define de la siguiente manera:

El currículum será bilingüe, en la medida en que en el proceso educativo se empleen dos lenguas, las lenguas maternas como primera lengua, y el castellano, como segunda lengua [...].

11 Se trata del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que ese año, como señalamos en el anterior acápite, se estaba implementando, en calidad de experiencia piloto, en algunas comunidades aimaras, quechuas y guaraníes de Bolivia.

El currículo será intercultural, y, por lo tanto abierto, en tanto y en cuanto parta de la afirmación de la identidad cultural y social de los educandos y en la medida en que se tienda a la consolidación de la cultura propia del niño, para paulatinamente ir incorporando otros elementos de los diversos horizontes culturales que coexisten en el país y en el ámbito universal (Centro Cultural Jayma 1991: 21).

La CSUTCB sobre la base de un balance de los más de 30 años de implementación del Código de la Educación Boliviana plantea un conjunto de propuestas que fundamentalmente busca el mejoramiento de la cobertura y la calidad del sistema educativo nacional. Aquí se puede vislumbrar la propuesta de la EIB y de la participación social en la educación que a principios de la década de los noventa, en el marco de las reformas estructurales que vivió Bolivia, se incorporó en la Ley 1565 de la Reforma Educativa. Lo que significa que estas propuestas de ninguna manera fueron impuestas por los organismos internacionales, tal como varios dirigentes del magisterio nacional repiten incansablemente. En efecto, fue también la CSUTCB la que puso en el debate nacional las mencionadas propuestas que emergieron de sus organizaciones de base.

También se nota que fue la CSUTCB, desde principios de la década de los noventa, una de las organizaciones que planteó la desmonopolización de la educación que, hasta ese entonces, dependía del Estado (Ministerio de Educación) y del gremio magisterial. El documento de la CSUTCB propone abiertamente la participación en el debate educativo de otros sectores o actores directamente involucrados en el acto y proceso educativo; nos referimos a las organizaciones obreras e indígenas y también a la Iglesia, la universidad y los medios de comunicación.

1.8. El Consejo Educativo Comunal de Raqaypampa

En el contexto de la implementación del PEIB, debido a que Raqaypampa fue elegida como núcleo piloto¹² y de la puesta en marcha de la Propuesta Educativa de la CSUTCB se constituye en la región de Raqaypampa, Provincia Mizque del Departamento de Cochabamba, el primer Consejo

12 Junto al Núcleo Raqaypampa, en la región quechua, fueron seleccionados Tukma Baja, en el Departamento de Cochabamba; Paredón y Potolo, en Chuquisaca; Qhalapaya, Palomar y Jank'arachi en Potosí. En la región aymara fueron seleccionados 8 núcleos educativos; mientras que en la guaraní, 12 núcleos educativos (López 2005: 135, 136).

Educativo Comunal. En efecto, fue en enero de 1992, como resultado de un seminario sobre EIB que fue convocado por la organización campesina de Raqaypampa¹³.

Participé en la creación del primer consejo educativo comunal de Raqaypampa, en 1992, a pesar de la resistencia de algunos sectores. Este acontecimiento costó demasiado sacrificio conseguirlo con la decisiva participación del ex director de educación rural, el Profesor Raúl Montoya, el Profesor Severo La Fuente, el señor Francisco Quisbert y el suscrito, pero obviamente con el concurso de los comunarios y líderes de Raqaypampa. Uno de ellos, don Florencio Alarcón, ahora es diputado... (Germán Jiménez, ex delegado de la CONMERB, noviembre de 2003).

[...]. Además es importante mencionar que en esta comunidad [de Raqaypampa] se creó el primer consejo educativo comunal a través del PEIB (José Pío Vargas, ex técnico del PEIB de la región quechua, noviembre de 2003).

La Directiva del mencionado consejo educativo comunal fue conformada con la participación de representantes del Estado, del magisterio y de la organización campesina:

Presidente:	Representante de la Sub Central de Raqaypampa
Vicepresidente:	Director del Núcleo Escolar de Raqaypampa
Strio. de Hacienda:	Representante de una de las escuelas seccionales
Strio. de Actas:	Representante del sindicato de maestros

Se recalcó que son miembros del mencionado consejo educativo comunal todos los directivos de la junta de auxilio escolar del núcleo; además, de los

13 Un antecedente significativo en la constitución de este consejo educativo comunal fue la experiencia de RumiMuqu. En esta comunidad, localizada en la misma región que Raqaypampa, durante los años de 1991 y 1994, se desarrolló una experiencia modelo de escuela con una concepción y gestión indígena. La escuela estaba a cargo de un docente indígena que era retribuido por la comunidad con productos agrícolas y tenía un calendario diferente a la educación formal. Fue integrada al sistema estatal por su insostenibilidad económica y por los requisitos exigidos por el Ministerio de Educación para la concesión de un ítem (Aratía 2001: 58).

representantes de los diferentes programas educativos que se desarrollan en la comunidad (Arispe 1996: 54). Por otro lado, desde su fundación esta organización educativa definió cuáles serían sus atribuciones fundamentales:

- Proponer modificaciones al calendario escolar para que se acomode a los trabajos agrícolas.
- Observar la tarea educativa de los maestros y sugerir contenidos de enseñanza que surjan de la propia vida de la comunidad [...].
- Cuando no haya maestros titulares, la comunidad pueda nombrar maestros interinos de la propia comunidad (op. cit.: 55).

Como observamos, las demandas de la comunidad de Raqaypampa, mediante la constitución y puesta en marcha de su consejo educativo comunal, hacen relación directa a la participación en la toma de decisiones en la escuela, tanto a nivel administrativo institucional como técnico pedagógico. Los raqaypampeños proponen ejercer control social sobre su escuela para ponerla al servicio de la comunidad y para que respete su cultura (Arratía 2001: 67, 68).

No hay que olvidar que esta organización se constituye como una instancia educativa de la organización sindical y que tuvo como misión principal el subsanar el divorcio existente entre la escuela y la comunidad; así mismo, buscó la coordinación adecuada y oportuna entre los tres actores de la comunidad educativa: comunidad, autoridades educativas y maestros.

1.9. La junta escolar de la Reforma Educativa de 1994

En Bolivia, de forma paralela a la Ley 1565 de la Reforma Educativa, en 1994 se ha promulgado la Ley 1551 de Participación Popular¹⁴ que, entre otros aspectos, reconoce personería jurídica a las comunidades indígenas y les otorga capacidad legal para ser sujetos de derechos y obligaciones. Las comunidades indígenas, de igual forma, tienen tres roles importantes en la educación: a) Proponer, pedir, controlar y supervisar la realización de

¹⁴ Junto a estas dos leyes, ese mismo año, se promulgó también la Ley de Capitalización. Estas tres disposiciones legales, dictadas en el periodo neoliberal de Gonzalo Sánchez de Lozada, fueron tipificadas por varios dirigentes indígenas y populares como las “leyes malditas”.

obras y la prestación de servicios públicos, de acuerdo a las necesidades comunitarias en materia de educación [...]. b) Proponer el cambio o la ratificación de autoridades educativas dentro de su territorio. c) Acceder a la información sobre los recursos destinados a la Participación Popular (Bolivia 1994(b): Artículo 4 y 7).

La Ley 1551, por otro lado, proporciona también ciertas competencias al gobierno municipal relacionadas con la educación. Estas competencias, de modo general, están referidas al mantenimiento, ampliación y construcción de infraestructura educativa; dotación de equipamiento y material didáctico; dotación de desayuno escolar; supervisión del desempeño de autoridades educativas; constitución y funcionamiento del Comité Municipal de Educación para mejorar la calidad de educación en un municipio (op. cit.: Artículo 14).

La Ley 1565 de Reforma Educativa, tal como ya señalamos en primer capítulo, propone a la Participación Popular como una de sus estructuras y señala que los mecanismos de la mencionada Participación Popular son las Juntas Escolares, Juntas de Núcleo, Juntas Distritales, Concejos Municipales, Consejos Departamentales de Educación, Consejos Educativos de Pueblos Originarios, Consejo Nacional de Educación y el Congreso Nacional de Educación (Bolivia 1994(a): Artículo 6). Según el Decreto Supremo 23949, las tres primeras organizaciones tienen capacidad de decisión en la gestión educativa; mientras que las restantes son órganos consultivos (Bolivia 1995: Artículos 1 y 2).

En el Artículo 36 de la Ley 1565 se otorga a las juntas escolares, desde el nivel comunal hasta el distrital, la potestad de proponer el mantenimiento o el cambio de las autoridades educativas y del personal docente. En este artículo, textualmente se señala:

Las Juntas Escolares, de Núcleo, Subdistritales y Distritales a las que se refiere el Art. 6º ejercerán el control social sobre el desempeño de las autoridades educativas, directores y personal docente y podrán proponer a las autoridades educativas de Núcleo, Distritales o Departamentales, según corresponda, su contratación, ratificación por buenos servicios o su remoción por causa justificada, conforme a reglamento.

En el Decreto Supremo 25273, por otro lado, se señala que las funciones que la junta escolar deberá realizar son las siguientes:

- Supervisar el funcionamiento del servicio escolar en su unidad educativa.
- Participar en la definición del contenido del proyecto educativo de su unidad educativa y supervisar su ejecución.
- Controlar la asistencia del director, maestros, personal administrativo e informar mensualmente a la Dirección General de Coordinación Funcional del MECD.
- Evaluar el comportamiento del director, maestros y personal administrativo e informar mensualmente a la Dirección Distrital y al SEDUCA sobre irregularidades.
- Velar por el mantenimiento y buen uso de la infraestructura y mobiliario de la unidad educativa.
- Controlar la administración de todos los recursos que la unidad educativa reciba.
- Representar ante las autoridades educativas aquellos acuerdos y decisiones que fueren perjudiciales para el funcionamiento de la unidad educativa.
- Apoyar el desarrollo de actividades curriculares y extra curriculares programadas por el director y los maestros de la unidad educativa.
- Gestionar ante las autoridades del municipio los recursos para cubrir las necesidades de infraestructura y equipamiento.
- Requerir el procesamiento del director, maestros y personal administrativo de la unidad educativa por faltas graves cometidas en el ejercicio de sus funciones.
- Definir el destino de los fondos provenientes de los descuentos a los docentes por paros sindicales y asumir la responsabilidad de su administración (Bolivia 1999).

Como podemos apreciar, la Ley 1551 de Participación Popular, Ley 1565 de Reforma Educativa y los Decretos Supremos que hacen referencia a la

participación popular o social en la educación conceden atribuciones que, en gran medida, benefician a las comunidades indígenas. Pero conviene aclarar que estas atribuciones no fueron una dádiva del Estado boliviano, ni mucho menos de los partidos políticos que estuvieron en el gobierno, fueron conquistas de las organizaciones populares e indígenas de Bolivia que durante años lucharon por conseguirlos.

Si abstraemos, de manera sintética, la esencia de la participación social en la educación de las normas legales vigentes y, simultáneamente, abstraemos también las acciones que en este marco despliegan las juntas escolares y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios podemos señalar que la participación social en la educación consiste fundamentalmente en el ejercicio de la toma de decisiones en lo que respecta al control social y la gestión pedagógica e institucional que realizan, en diversos niveles y grados, los diferentes órganos de participación popular.

Otro aspecto relevante que introduce la Ley de Reforma Educativa de 1994, que está íntimamente relacionada con la participación social y se constituye en uno de los ejes principales, es la educación intercultural bilingüe. Tal cual ya señalamos en el capítulo primero, la educación intercultural bilingüe es una de las bases y un objetivo del sistema educativo nacional y, como tal, se ha implementado, principalmente, en el nivel primario de la educación formal del área rural. Se sabe que con esta modalidad educativa, durante el proceso de implementación de la Reforma Educativa, se logró abarcar con los materiales educativos respectivos hasta el segundo ciclo del nivel primario.

1.10. Por una Educación Indígena Originaria del Bloque Indígena

El Bloque Indígena es uno de los nuevos actores que apareció en el escenario de la educación, durante el 2004, y que aglutina a varias organizaciones indígenas tanto del altiplano, de los valles, así como del oriente, del chaco

y de Amazonía boliviana¹⁵. Surgió en el proceso del Pre-Congreso Nacional de Educación que fue convocado por el Consejo Nacional de Educación, durante la gestión del Presidente Carlos Mesa, con la finalidad de evaluar la aplicación de la Ley de Reforma Educativa y definir la estrategia de la educación boliviana para los próximos años.

En este proceso, que debía concluir con un Congreso Nacional de Educación en diciembre de 2004 y que se postergó indefinidamente hasta ser reasumido en julio de 2006, por el Ministerio de Educación y Culturas del Movimiento Al Socialismo (MAS), se desarrollaron Congresos Departamentales de Educación en ocho de los nueve departamentos del país¹⁶ y, también, 12 Talleres Temáticos Nacionales. Además del Bloque Indígena, en este proceso participaron también el Bloque Laboral, Bloque del Magisterio, Bloque Social, Bloque Cívico y el Bloque Estatal.

El Bloque Indígena, a diferencia de los otros bloques o actores, se presentó en todos los eventos con un documento recatado y publicado con anterioridad y, entre otras cosas, llamó fuertemente la atención el trabajo colectivo de sus organizaciones y delegados; éstos últimos, en la mayoría de los casos, demostraron que estaban preparados y manejaron adecuadamente su documento. No pocas personas, y entre ellas incluso algunos académicos, destacaron positivamente tanto su documento, así como también su comportamiento y participación en los diversos eventos. Fue la primera vez en la historia de la educación boliviana que los pueblos indígenas en Bolivia, de forma unitaria, se presentan con una propuesta propia que, aunque no les guste a varios sectores, sorprende a propios y extraños (Machaca 2006).

15 En este bloque específicamente están el Consejo Nacional de Ayllus y Marcas del Qullasuyu (CONAMAQ), la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB), la Federación Nacional de Mujeres de Bolivia "Bartolina Sisa" (FNMCB.BS) y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs).

16 En el único departamento que no se pudo realizar, a pesar de varias postergaciones, fue en La Paz debido principalmente a conflictos ocasionados por el número de representantes acreditados; en concreto, el Bloque del Magisterio cuestionó el número de representantes del Bloque Gubernamental; el Bloque Indígena, por su parte, también demandó mayor asignación de representantes.

En la parte de diagnóstico del documento en cuestión se destacan como aspectos positivos el hecho de que con la Reforma Educativa la cobertura escolar en los niveles primario y secundario se ha incrementado y las tasas de abandono y repitencia escolar han disminuido significativamente. Se destaca también que la aplicación de la EIB ha contribuido al fortalecimiento de la autoestima y de la identidad cultural de los estudiantes; y que los niños y niñas ahora son más sociables, participativos e interpeladores. Pese a estos avances positivos, la EIB y la participación social en la educación todavía no responden a las formas de gestión educativa y territorial desde la visión de las naciones indígenas originarias y, además, la cobertura de las unidades educativas con enfoque de EIB apenas llega al 10% y está restringida a los dos primeros ciclos del nivel primario de área rural (Bloque Indígena 2004: 20, 21).

A nivel de propuesta, demandan la construcción de un sistema educativo plurinacional, pluricultural y plurilingüe; el fortalecimiento de la EIB y su implementación en todo los ámbitos y modalidades de la educación por ser un instrumento de liberación que está contribuyendo a la construcción de un Estado y una sociedad incluyente, equitativa, democrática y con justicia socioeconómica; y la consolidación de las instancias de participación social con poder de decisión en la gestión educativa, entre otros (op. cit.: 78).

Las propuestas del Bloque Indígena, de hecho, trascienden el ámbito eminentemente escolar y desembocan en la educación, en su más amplio sentido, y en lo político interpela el actual modelo de Estado-nación homogeneizante. Esta propuesta, sin embargo, peca de fundamentalista y de intraculturalista debido a que no propone ideas para el sector de la población boliviana que se identifica como no indígena. Esta posición se puede entender en tanto y cuanto, a nivel estratégico, sus propuestas en el momento de las negociaciones con los otros que no se asumen como indígenas van a tener que flexibilizarse.

De su propuesta se destacan dos aspectos que fueron arduamente defendidos y, por ello, según este sector son irrenunciables: la EIB y la participación comunitaria o social en la educación; dos propuestas planteadas y validadas

mucho antes de la promulgación de la Ley 1565. En algunos congresos departamentales su documento, debido a su decente elaboración, sirvió de texto base para el trabajo en comisiones y en el caso de Cochabamba el sector del magisterio, a cambio de la abrogación o anulación de la Ley 1565, planteo y la plenaria lo aceptó para que se constituya en documento base de discusión en el Congreso Nacional de Educación. Hay que reconocer, sin embargo, que dicho documento presenta planteamientos muy generales que, para hacerlos más operativos, requieren todavía mayor reflexión y contextualización en las diversas regiones socioculturales y en cada uno de los 35 pueblos indígenas que habitan en Bolivia (Machaca 2006).

1.11. El Congreso Nacional de Educación de 2006

Este Congreso Nacional de Educación, realizado en Sucre en julio de 2006, fue convocado por el Ministerio de Educación y Culturas durante el gobierno del Movimiento Al Socialismo (MAS), presidido por Evo Morales Aima, que ganó las elecciones generales, efectuado en diciembre de 2005, con más del 54% de votación con el apoyo preponderante de las organizaciones indígenas y populares.

En este congreso, de igual manera, alrededor de 500 delegados discutieron sobre la base de un **Ante Proyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”** que fue elaborado, durante más de tres meses, por la Comisión Nacional de la Nueva Ley de la Educación Boliviana constituido por representantes de 22 organizaciones e instituciones nacionales.

Hay que mencionar, sin embargo, que de este evento se auto excluyeron tres actores y/o instituciones principales relacionadas directamente con el quehacer educativo nacional, muy a pesar de que participaron en la Comisión Nacional de la Nueva Ley de la Educación Boliviana: la Confederación Nacional de Maestros Urbanos de Bolivia, el sistema universitario boliviano y la Iglesia Católica¹⁷. Precisamente tres organizaciones o instituciones que con el proyecto de ley ponían en riesgo sus reivindicaciones y/o conquistas

17 Junto a ellos, en rigor, abandonaron también la Central Obrera Boliviana, las universidades privadas, los colegios particulares y los empresarios privados.

históricas: el reglamento del escalafón docente, la autonomía universitaria y el convenio marco Estado-Iglesia Católica que contempla la enseñanza de la religión católica en el currículum escolar.

Pese a eso, el congreso se realizó y se llegaron a varios acuerdos. Entre los principales acuerdos relacionados a los temas de la presente investigación, en el ámbito del sistema de fines y objetivos, se destaca que la educación debe ser descolonizadora, comunitaria, integracionista, laica, intracultural, intercultural, plurilingüe, productiva y territorial, científica, técnica y tecnológica (CONED 2006: 15).

La Participación Comunitaria Social, una de las estructuras del sistema educativo nacional, se constituye en una instancia orientada a coadyuvar en la gestión del proceso educativo y tiene poder de decisión en todos los niveles del sistema educativo, desde el local hasta el nacional. Esta instancia, de la misma manera, participa en la definición de políticas educativas en todo el sistema educativo; y en la planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación del proceso educativo. Entre los mecanismos de la Participación Comunitaria y Popular se explicitan los Concejos Comunitarios de Unidad Educativa, de Núcleo y los Comunitarios Zonales; también los Concejos Educativos Comunitarios Regionales y de Pueblos Originarios; además del Concejo Educativo Plurinacional y el Congreso Plurinacional de Educación (op. cit.: 31, 32).

Cabe añadir que, según el Anteproyecto de Ley, los mecanismos de Participación Comunitaria y Popular en la educación deberá estar conformados por los actores básicos del proceso educativo: estudiantes, docentes y padres de familia. Este hecho, claro está, difiere con la Ley 1565 donde se señala que las juntas escolares deberán ser conformadas por las Organizaciones Territoriales de Base.

Como se advierte, en este proyecto de ley aprobado por el Congreso Nacional de Educación se mantienen, grosso modo, las demandas y reivindicaciones históricas del movimiento indígena y popular: educación intercultural, educación a partir de la lengua materna y la participación social en la educación. Es más, desde nuestro punto de vista, dichas

demandas se ampliaron y profundizaron aún más; puesto que la educación intercultural y plurilingüe, así como la Participación Comunitaria y Popular, deben implementarse en todo el sistema educativo nacional, sin distinción alguna. No podía ser de otra manera, como lo afirmamos en los acápites anteriores, estas demandas emergieron desde principios de la década de los años ochenta y tenían que, sí o sí, constituirse en políticas educativas por la presión preponderantemente de las organizaciones indígenas y populares.

Más allá del auto marginamiento de los maestros urbanos, la universidad pública y la Iglesia Católica del evento nacional educativo, y de sus propuestas de repulsa a las conclusiones a las que se llegaron, consideramos que la educación intercultural, plurilingüe y la participación en la gestión educativa se mantendrán en la nueva ley educativa porque tienen sustento histórico y político, tal como lo apreciamos en los acápites anteriores. El reglamento del escalafón docente, la autonomía universitaria y la educación religiosa católica tienen que buscar formas y mecanismos para conciliar y definir afinidades con estas demandas que, en el contexto y coyuntura actual, se fortalecieron y se hacen cada vez más irreversibles.

2. La educación intercultural bilingüe

La educación intercultural bilingüe en América Latina viene sufriendo un proceso de construcción y reinención permanentes con relación a su concepción y, principalmente, a su componente lingüístico y cultural. En una primera etapa, a partir de los años 30, se otorga mayor énfasis al componente lingüístico por iniciativa, fundamentalmente, de algunos maestros preocupados por la enseñanza de la lectoescritura a niños, jóvenes y adultos indígenas en lengua materna para, posteriormente, pasar al castellano (López y Kuper 2000: 29). Sin duda, esta propuesta iba contra corriente, en el sentido de que en esa época de forma oficial primaba el criterio de otorgar a los indígenas una educación en castellano para incorporarlos y/o asimilarlos a la vida nacional.

Durante la década de los años 70 y 80, en una segunda etapa, se da un paso más: se trasciende el ámbito de lo lingüístico y se le añade el componente cultural o intercultural. La concepción de la EIB, en ese contexto, es

entendida como “...una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal” (opcit: 33).

Actualmente se viene desarrollando proyectos de EIB o de etnoeducación, bajo esa ampliada concepción, en varios países de América Latina¹⁸; pero, todavía como acciones con pequeñas coberturas dentro de los sistemas educativos nacionales, aunque sí esta vez en un marco legal vigente que promueve dichas iniciativas, ya que las legislaciones en lo relativo a la educación contemplan ahora el reconocimiento de las diversidades étnicas y lingüísticas (Machaca 2005: 41).

En Bolivia, como nos percatamos en los acápites anteriores, la EIB nace y se desarrolla mucho antes de la Ley de Reforma Educativa de 1994, en el contexto del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), con el respaldo de la COB, CONMERB, CSUTCB y la APG.

La EIB, por lo tanto, no es igual a la Reforma Educativa; pero sí, es uno de sus componentes esenciales que fue generada y respaldada por las organizaciones indígenas, campesinas y populares de Bolivia. La EIB desde que nace como experiencia educativa tiene clara su dimensión política que desde la perspectiva de los pueblos indígenas pretende, fundamentalmente, la construcción de un Estado y sociedad democrática, equitativa e incluyente y que considera la diversidad lingüística y cultural como un recurso para el desarrollo del país.

La EIB, más allá de lograr el desarrollo de la lectura y escritura y las operaciones básicas en los estudiantes, debe ser concebida como una propuesta educativa con dimensión sociocultural porque recupera y fortalece la identidad cultural individual y colectiva; de igual modo, tiene también una dimensión psicológica porque eleva o mejora significativamente la autoestima y promueve la participación y creatividad de los estudiantes.

18 Estos son, a parte de Bolivia, México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela, Guyana Francesa, Surinam, Brasil, Ecuador, Perú, Chile, Paraguay y Argentina.

Con todo, la EIB debe ser concebida como un instrumento que, si bien podría mejorar la eficiencia educativa en términos de cobertura y permanencia educacionales, coadyuva en el empoderamiento de los pueblos y grupos sociales históricamente excluidos y minorizados en la sociedad boliviana. Dicho empoderamiento, más allá de un simple fortalecimiento, debe ser comprendido como proceso y acto de acceso y conquista, por parte de los grupos excluidos, a los espacios e instancias de poder y decisión para que desde allí puedan favorecer a los sectores sociales de los cuales forman parte (op. cit.: 45).

3. La participación en la gestión educativa

En Bolivia la participación, en estas últimas décadas, es un tema que está siendo debatido en el campo del desarrollo socioeconómico desde tres perspectivas diferentes: el Estado, las organizaciones indígenas y populares y la cooperación internacional. La participación, en este escenario, está muy ligada a los procesos de definición y ejecución de políticas de desarrollo en los ámbitos nacional, regional y local.

En términos generales, podemos definir la participación como “la acción o el hecho de tomar parte, de tener parte en, o en tomar parte de” (Oxford English Dictionary. Citado por Rahnama 1997: 195). Vale decir, significa que las ideas, los criterios y las propuestas de un individuo o una colectividad, según sea el ámbito y los temas tratados, deben ser considerados en la toma de decisiones.

La participación, siguiendo las ideas de la anterior cita, debe concebirse como la intervención en la toma de decisiones que realiza un grupo social, sea de forma directa o mediante sus representantes. La toma de decisiones implica una selección de alternativas para tratar de alcanzar un objetivo, para la estrategia a seguir y para la evaluación de las consecuencias (Gento, 1992: 11, 41). Para este mismo autor, la participación implica la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones para la consecución de objetivos. “[...] participar es tomar parte activa en cada una de las distintas fases que afectan al funcionamiento de grupos [...] asumiendo parte del poder o del ejercicio del mismo” (op. cit.: 11).

En términos más específicos, la participación en la gestión educativa implica la intervención de los destinatarios, directos e indirectos, en el proceso de concepción, planificación, ejecución y evaluación de los planes, programas y proyectos educativos. La participación en la gestión educacional, entendida de esa forma, no debe restringirse simplemente al componente pedagógico curricular, deberá abarcar y trascender también al componente de control social hacia el establecimiento educativo, del equipamiento y de los recursos humanos involucrados en el proceso educativo.

4. Noción, percepción y expectativa

La noción, en términos concretos, apela directamente a la dimensión cognitiva; vale decir, al hecho de tener una idea, una información o un conocimiento elemental respecto de alguien o de algo. Para nuestro caso, la noción se refiere a la idea o la información que poseen los diversos actores sobre la implementación de la EIB, en general, y de la participación social en la educación, en particular.

Las definiciones de percepción, realizadas preponderantemente desde la visión psicológica, hacen referencia a la acción de aprehensión -mediante los sentidos- de la realidad, de los objetos, estados o procesos del propio organismo o del medio ambiente (Rioduero 1980: 168). En la presente investigación utilizamos el término de percepción no tanto como una simple aprehensión, captación o concienciación de la realidad, sino más bien como una reacción manifiesta de las personas respecto de la aprehensión, captación o concienciación de la realidad; es decir, es la opinión que poseen las personas con relación a un hecho, las causas y los efectos de este hecho.

La expectativa, por otro lado, se puede entender como la esperanza, el deseo o la aspiración que tienen los miembros de la comunidad educativa con relación a la aceptación, negación y/o continuidad de la implementación de la EIB, en general, y de la participación social, en particular. Dicho de otro modo, la expectativa en el presente estudio no es nada más que las proyecciones que poseen las personas con relación a la EIB y a la participación social en la educación.

Presentación de resultados

1. Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios

1.1. Constitución y características

Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) se fundaron en el contexto de la implementación de la Ley 1565 de Reforma Educativa que fue promulgada en 1994. Este hecho, sin embargo, no significa que estas organizaciones sean producto de la mencionada Ley; al contrario, y como ya mostramos en los antecedentes históricos del Capítulo 3, han sido parte de las demandas del movimiento indígena y popular que fueron construidas desde principios del Siglo XX, legitimadas en la década de los ochenta e incorporados en una de las políticas educativas, en 1994, relacionados directamente con la participación social en la educación. En efecto, en el Artículo 6º, inciso 5 de dicha Ley se explicita:

Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, que atendiendo al concepto de la transterritorialidad tendrán carácter nacional y están organizados en aymara, quechua, guaraní y amazónico multiétnico y otros. Participaran en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo.

Por otro lado, en el Decreto Supremo No. 23949 “Reglamento sobre Órganos de Participación Popular”, de febrero de 1995, se especifican aún más la identidad, las peculiaridades y las funciones de esta instancia educativa. Los artículos 26 al 28 de este reglamento dan lugar a la organización de los cuatro CEPOs, según las necesidades, usos, costumbres, valores y prácticas socioculturales de sus pueblos; señalan de igual manera que se estructurarán sobre la base de las juntas de núcleo y de distrito. El Artículo 31º de este decreto supremo, de manera más detallada, menciona las atribuciones específicas que tienen los CEPOs:

Presentación de Resultados

1. Participar en la formulación de políticas educativas, lingüísticas y culturales de alcance nacional y particularmente de aquéllas que involucren directamente a los miembros del pueblo originario al que representan.
2. Velar por la adecuada ejecución de las políticas educativas de alcance distrital, departamental y nacional, particularmente en lo que se refiere a la interculturalidad y educación bilingüe, y a la formación de docente en los Institutos Superiores Normales bilingües.
3. Coordinar con las juntas y autoridades educativas de los niveles de núcleo, subdistrital y distrital, así como con los Concejos Municipales, Comités de Vigilancia y Asociaciones de OTBs respectivos, el desarrollo de actividades educativas que involucren a los miembros el pueblo originario al que representan.
4. Velar por el buen desarrollo de todas las acciones educativas que se ejecuten con miembros del pueblo originario al que representan, para lo cual podrán establecer acuerdos con otros organismos e instituciones.
5. Nombrar a uno de sus miembros como representante ante el Consejo Nacional de Educación.

En el denominativo genérico de CEPOs, por tanto, están incluidos organizaciones socioeducativas que representan a más de cuatro pueblos indígenas: Consejo Educativo Aimara (CEA), Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM)¹⁹, Consejo Educativo del Pueblo Guaraní (CEPOG) y el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), tal como podemos apreciar en el Cuadro 1. Estas organizaciones se desarrollan en el marco

¹⁹ Cabe aclarar que en la gestión de 2004, en el marco de las leyes vigentes, se constituyeron en tierras bajas tres nuevas organizaciones que estaban subsumidas en el CEAM; a saber, el Consejo Educativo Guarayo, Consejo Educativo Chiquitano y Consejo Educativo Moxeño. Estas tres nuevas organizaciones se incorporaron a los CEPOs, oficialmente, en agosto de 2005 y partir de 2006 participan con identidad propia y autonomía de gestión en sus respectivos territorios sociolingüísticos, así como en la instancia que aglutina y articula, ahora, a los siete CEPOs.

de la Ley 1565 y tienen como principal función la participación en la formulación de políticas educativas nacional, departamental y distrital y el seguimiento a su efectiva implementación, principalmente en lo relacionado a la interculturalidad y el bilingüismo.

Cuadro 1
Características de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios

Nombre	Año y lugar de fundación	Pueblo indígena al que representa	Organización matriz con la que se relaciona	Lugar de la sede principal	Cobertura departamental
Consejo Educativo Aimara (CEA)	Diciembre 1997 en La Paz	Aimara	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB)	El Alto, Departamento de La Paz	La Paz y Oruro
Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM)	Enero de 1997 en Trinidad	Pueblos indígenas del Oriente y de la Amazonía	Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB)	Santa Cruz	Santa Cruz, Beni, Pando y Cochabamba
Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG)	1995 en Camiri	Guaraní	Asamblea del pueblo Guaraní (APG)	Camiri Departamento de Santa Cruz	Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija.
Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ)	Diciembre de 1997 en Sucre	Quechua	confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB)	Sucre, Departamento de Chuquisaca.	Chuquisaca, Cochabamba, Potosí, Oruro y La Paz

Fuente: Elaboración propia en base a documentos legales de los CEPOs. 2006.

Los cuatro CEPOs se fundaron inmediatamente a la promulgación de la Ley 1565; poseen sus territorios socioculturalmente definidos; están articulados con sus respectivas organizaciones indígenas superiores; y tienen también establecidas sus oficinas en ciudades principales de Bolivia.

En el Anteproyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, que fue elaborada por la Comisión Nacional de la Nueva Ley de la Educación Boliviana (CNNLEB) con la participación de veinte organizaciones e instituciones y que fue aprobada con algunas modificaciones en el Congreso Nacional de Educación realizado en la ciudad de Sucre en julio de 2006, los CEPOs se mantienen vigentes como una instancia de la Estructura de Participación Comunitaria Popular; muy a pesar de que fueron criticados y sus roles cuestionados, principalmente, por la dirigencia de los maestros urbanos y rurales del país. Se presume, dada su cohesión y la alianza que establecieron con organizaciones indígenas y populares, mediante el Bloque Indígena, tendrán atribuciones más amplias y de mayor control social que las establecidas en el Decreto Supremo No. 23949.

1.2. Sistema de fines y objetivos

Los cuatro CEPOs, una vez conformados legalmente con la intervención de sus organizaciones matrices, continuaron desplegando una serie de acciones, en sus respectivos territorios sociolingüísticos, relacionadas con las atribuciones que la Ley 1565 de la Reforma Educativa les otorga.

Debido a que la indicada Ley no contempló recursos materiales y financieros para que los CEPOs cumplan con sus roles y funciones, éstos acudieron al respaldo parcial de algunas instituciones que también, en ese momento, promovían políticas relacionadas con la interculturalidad, el bilingüismo y la participación social en la educación. Nos referimos concretamente al Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe (PINSEIB), al Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), al Plan Internacional y al Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (CENDA) en tierras altas; mientras que en tierras bajas las instituciones u organizaciones que respaldaron fueron UNICEF, Teko Guarani y PROCESO (PROEIB Andes 2006: 7).

Luego de mantener ciertas relaciones entre los cuatro CEPOs, ya sea durante las acciones que desplegaron en sus respectivos territorios, en los eventos de formación y capacitación que juntos realizaban con el apoyo de instituciones o, también, en el relacionamiento que mantuvieron con el Estado, a través del Ministerio de Educación y otras instituciones, acordaron diseñar y ejecutar de forma conjunta un Plan Estratégico Quinquenal (2001–2005)²⁰. Aunque a la fecha el mencionado plan ya cumplió su ciclo, a continuación presentamos el sistema de fines y objetivos que orientaron a los CEPOs durante los últimos cinco años y porque, además, estos fines y objetivos en gran medida siguen influyendo en la orientación política y técnico pedagógica del accionar de esta organización en la actual coyuntura y, fundamentalmente, en el proceso de desarrollo de la Asamblea Nacional Constituyente donde participan activamente.

a) Visión

Los CEPOs fortalecidos institucional, técnica y organizativamente, con capacidad autosostenible para negociar y gestionar políticas en educación intercultural bilingüe, a nivel central, regional y local, como eficientes intermediarios de las comunidades, para su participación en la educación.

b) Misión

Los CEPOs, por mandato de los pueblos originarios y en virtud del derecho a la educación que a éstos les asiste, hacen seguimiento y participan en la formulación y aplicación de las políticas en educación intercultural bilingüe, para garantizar su calidad, en favor de la comunidad educativa y especialmente de los niños como principales beneficiarios, procurando la participación y la formación de las comunidades.

c) Finalidad

Mejorar la calidad de la educación intercultural bilingüe con identidad y equidad.

²⁰ Este Plan Estratégico fue apoyado financieramente, en la modalidad de fondo común o *basketfunding*, por la Embajada de los Países Bajos, la Embajada del Reino de Suecia, la Cooperación Alemana mediante el PINS–EIB y el PROEIB Andes y por el Gobierno de Finlandia vía el Proyecto Tantanakuy (López Carmen 2005: 266).

d) Objetivo general

Los pueblos indígenas participan activamente, a través de los CEPOs, en la formulación, en la aplicación y en el control de políticas educativas.

e) Líneas de acción

Cuatro fueron las líneas de acción definidos en la planificación estratégica: Institucionalización, Financiamiento, Capacidad de Gestión y Organización Interna y Asistencia Técnica (CEPOs 2001).

1.3. Estructura organizativa

En el proceso de elaboración del indicado Plan Estratégico se identificaron los principales problemas y dificultades con los que tropezaban, en ese entonces, los cuatro CEPOs en su dinámica interna y el desempeño organizacional. Estos son: "... la interferencia política en los consejos; debilidades en su organización interna; falta de coordinación entre ellos; carencia de infraestructura; desconocimiento de los funcionarios del ámbito educativo de los diferentes niveles y autoridades nacionales, regionales y locales; falta de asistencia técnica, debilidad institucional y ausencia de financiamiento público" (López Carmen 2005: 267). Estos problemas tendrían que ser subsanados con la implementación del Plan Estratégico Quinquenal.

La administración técnica y financiera del Plan, por acuerdo entre los Consejos, se delegó mediante contratación al PROEIB Andes y se crearon dos instancias organizativas de seguimiento y ejecución:

- a) Comité Interinstitucional de Coordinación (CIC), constituido por representantes de la Cooperación Internacional, los Presidentes de los cuatro Consejos, el Ministerio de Educación y el PROEIB Andes.
- b) Comité Nacional de Coordinación (CNC), conformado por representantes de los cuatro Consejos (PROEIB Andes 2006: 9).

Considerando las directrices y las políticas de este Plan Estratégico Quinquenal (2001–2005), cada una de las directivas de los CEPOs elaboraron y ejecutaron, en sus respectivas regiones sociolingüísticas, Planes Operativos

Anuales (POAs) lo que necesitó de la conformación de dos instancias que apoyasen la realización de las actividades programadas: una administrativa financiera, que proporciona apoyo en oficina y logístico en el campo, y la otra técnico operativa, conformada fundamentalmente por los facilitadores (op. cit.: 27). Lo que significa que cada uno de los cuatro CEPOs, de acuerdo a sus peculiaridades socioculturales, desarrolló acciones políticas y educativas orientadas hacia el logro de su sistema de fines y objetivos.

Los directivos de estas organizaciones, ahora ya siete, elaboraron un Plan Anual (Julio 2006–Agosto 2007) y, mediante negociaciones, lograron conseguir financiamiento de la Cooperación Internacional para ejecutar el mencionado plan por un tiempo de 12 meses. Pero dado los cambios significativos en el contexto sociopolítico actual y la agudización de la emergencia indígena y de sus demandas, consideramos que los fines y estrategias deberán ser diferentes porque la EIB y la participación social, más allá de su status legal ya legitimado, tienen ahora el respaldo de varias organizaciones populares y ya no es una demanda exclusiva de los CEPOs y de las organizaciones indígenas del país.

1.4. Acciones principales que realizan

Los CEPOs, en sus respectivos territorios socioculturales y con sus propias peculiaridades, vienen desarrollando una infinidad de acciones políticas y socioeducativas orientadas al cumplimiento de sus fines y objetivos. A continuación, de forma resumida, mostramos algunas de dichas acciones diferenciado por ámbitos; aunque hay que aclarar que son tendencias generales que fueron realizadas no siempre por todos los consejos, pero sí por la mayoría.

a) Ámbito institucional

- Elaboración y publicación de libros, textos y cartillas relacionadas con temas de la educación boliviana, los pueblos indígenas, la EIB y la participación social en la educación.

- Elaboración y difusión de boletines, trípticos, afiches y calendarios con temas afines al movimiento indígena, la EIB y la participación social en la educación.
- Edición y difusión de videos con temáticas de la EIB y la participación social en la educación.
- Producción y difusión de programas radiales en lengua indígena con temas sobre la EIB y la participación social en la educación²¹.
- Producción y difusión del Suplemento “Kimsa Pacha” en lenguas indígenas aimara, quechua y guaraní con temas referentes a la educación boliviana, en general, y a la EIB, en particular.

b) Ámbito nacional

- Creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DNEIB) dentro del Ministerio de Educación.
- Reuniones periódicas con el Ministerio de Educación para la definición y el seguimiento a las políticas educativas nacionales relacionados con la EIB²².
- Participación en el proceso de selección y admisión, sólo en algunos casos, del personal técnico en el Ministerio de Educación.
- Participación en la directiva del Consejo Nacional de Educación (CONED) ocupando la cartera de Segunda Vice Presidencia, durante el periodo 2002–2005.
- Congresos educativos indígenas en la región aimara, amazónica, guaraní y quechua durante la gestión de 2004.
- Primer Congreso de Educación de los Pueblos Indígenas en la ciudad de Santa Cruz, Bolivia, en noviembre de 2004.

21 Esta actividad la realiza solamente el CEA porque cuenta con una radio emisora (Pacha Qamasa) que funciona en la ciudad de El Alto, del Departamento de La Paz, y está afiliada a Escuelas Radiofónicas de Bolivia (ERBOL) y mediante esta red tiene cobertura nacional.

22 La realización de esta actividad varió según quiénes asumían el Ministerio de Educación. Hubieron periodos donde era normal que los consejos se reúnan con las autoridades de este sector e, incluso, les consultaban para tomar decisiones respecto a ciertas políticas educativas.

- Elaboración, en coordinación de las organizaciones indígenas, de una propuesta educativa nacional titulada “Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”.
- Elaboración, en coordinación de las organizaciones indígenas y del Ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios (MAIPO), de los Anteproyectos de Ley de Lenguas y del Régimen Cultural.
- Participación activa y orgánica en los Talleres Nacionales y en los Congresos Departamentales de Educación durante el 2004.
- Taller nacional de socialización y análisis del Anteproyecto de la Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” con la participación de representantes de todas las organizaciones indígenas del país, en 2006.
- Participación activa en los Talleres Departamentales de Socialización del Anteproyecto de Nueva Ley de la Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, en junio de 2006.
- Participación activa y orgánica en el Congreso Nacional de Educación, realizado en Sucre en Julio de 2006.
- Implementación, en coordinación del PROEIB Andes, del Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas con la acreditación de Técnico Medio en Gestión Educativa en Contextos de EIB²³.
- Apoyo y seguimiento a los estudiantes de la Maestría del PROEIB Andes, de las Licenciaturas Especiales en EIB y los Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe (INS–EIB)²⁴.

23 En la primera versión de este programa se matricularon 32 líderes indígenas pertenecientes a 9 pueblos indígenas. La segunda versión contó con 26 participantes de siete pueblos indígenas diferentes.

24 Para la maestría, la licenciatura y la formación docente los CEPOs han participado en el proceso de la selección de los postulantes. Además, a un porcentaje significativo de los estudiantes normalistas, en base criterios de rendimiento académico y situación económica, les ha proporcionado beca para alimentación.

c) Ámbito regional

- Cursos con miembros de las directivas de las Juntas Distritales de Educación acerca de la EIB y la participación social en la educación.
- Participación en el proceso de selección y contratación del personal docente y de estudiantes de los Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe²⁵.
- Participación en la selección de los alumnos postulantes a los INS-EIB.
- Reuniones con las Direcciones de los SEDUCAS, las Direcciones Distritales de Educación y con las Direcciones de los INS–EIB.
- Coordinación con las organizaciones indígenas y campesinas, departamentales y nacionales, para la realización de eventos masivos, principalmente los congresos para la elección de la directiva de los CEPOs y la definición de acciones conjuntas.

d) Ámbito comunitario

- Cursos de formación y capacitación a miembros de las directivas de juntas escolares sobre la EIB y la estructura y las atribuciones de los órganos de la participación popular de la educación. En esta tarea lograron involucrar a técnicos del Vice Ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria (VEIPS), de los Servicios Departamentales de Educación (SEDUCAS) y de las Direcciones Distritales de Educación.
- Talleres de sensibilización acerca de la EIB y de la participación social en la educación a directivas de las juntas escolares y miembros de base de las comunidades.
- Participación en los procesos de selección y admisión de directores y docentes de las unidades educativas de núcleo.

²⁵ Nos referimos concretamente a los Institutos Normales Superiores de Warisata y Santiago de Wata, ubicados en el Departamento de la Paz; a Chayanta, Eduardo Abaroa y Llica, del Departamento de Potosí; a Vacas del Departamento de Cochabamba; a Caracollo del Departamento de Oruro; y a Cororo del Departamento de Chuquisaca (Hanemann y otros 2004: 13).

Las actividades que desarrollan los CEPOs en los diversos niveles, como se aprecia en el listado precedente, son muchas y de diversa índole; todas, en alguna medida, responden a las atribuciones generales que la Ley 1565 y los Decretos Reglamentarios les proporcionan. Pero si comparamos las atribuciones de la Ley y lo realizado por los CEPOs podemos afirmar que éstos sobre pasaron la norma legal porque se constituyeron en instancias con carácter decisorio y no consultivo, tal como está establecido. Evidencias de esta afirmación son, por ejemplo, la participación en la selección de docentes y alumnos postulantes en los INS–EIB, en la selección de directores de las unidades educativas y en la selección del personal técnico en el Ministerio de Educación, entre otros.

En el ámbito institucional, como nunca ocurrió antes en la historia de la educación boliviana, los CEPOs como instancia educativa de las organizaciones indígenas en Bolivia emprendieron la tarea de elaborar una infinidad de materiales educativos, recurriendo para ello a los diversos formatos existentes en la tecnología educativo comunicacional: visuales, audibles y audiovisuales. Es que no tenían otra alternativa, se trataba de difundir información y de desarrollar actitudes y aptitudes en tópicos que sólo a ellos les interesaban más por su contenido y orientación ideológica: el movimiento indígena, la EIB y la participación social en la educación.

Claro está que se vieron en la urgencia de contar con materiales educativos afines a sus objetivos para las tareas de formación y capacitación que sus equipos de facilitadores realizaban en las comunidades indígenas del país. Pero estos materiales, más allá de la utilidad para los propios CEPOs, se constituyen también en insumo bibliográfico para estudiantes en formación universitaria afín a la educación y en una fuente para científicos sociales de la educación. Hay que destacar también que los CEPOs de tierras altas –CEA y CENAQ- fueron los que más material educativo produjeron, probablemente debido a la mayor demanda de sus destinatarios directos e indirectos y, también, porque en esta región las personas tienen un mayor nivel de escolaridad y existe cada vez una mayor necesidad del uso de la lectoescritura.

Presentación de Resultados

En los ámbitos nacional y regional, es indudable que los CEPOs contribuyeron al proceso de articulación y de movilización de las organizaciones indígenas, de tierras altas y tierras bajas, en torno al tema educativo. Conformaron el Bloque Indígena con la finalidad de elaborar y concertar una propuesta educativa que, contra todo pronóstico, impresionó a propios y extraños porque se constituyó en el documento más aceptado por los diversos sectores relacionados con la educación y que en el Anteproyecto de la Nueva Ley de Educación gran parte de sus postulados están siendo considerados. El Bloque Indígena, como expresión de unidad de los pueblos indígenas en torno a la educación, en alguna medida sirvió de base para la constitución del Pacto de Unidad²⁶ que también elaboró una propuesta indígena para que sea considerado en la Asamblea Nacional Constituyente que se instaló en la ciudad de Sucre el 6 de agosto de 2006.

Los CEPOs, en poco tiempo, lograron ganar espacios antes impensables en las diversas instancias del sistema educativo nacional y, desde allí, influyen en la formulación y el seguimiento a las políticas educativas buscando que beneficien prioritariamente a los pueblos indígenas que, históricamente, fueron excluidos de los beneficios de la educación formal. Influyeron en el Ministerio de Educación para la creación de la DNEIB, en los SEDUCAS y en las Direcciones Distritales en los procesos de selección de docentes y se insertaron en el CONED ocupando un cargo importante. Se relacionaron también con otros ministerios para promover una Ley de Lenguas y del Régimen Cultural. Acciones que, en la historia de la educación boliviana, nunca antes fueron realizadas por otras instituciones, peor aún por una organización de los pueblos indígenas.

No teníamos poder de decisión pero en este último [tiempo] hemos entrado con poder de decisión y eso nos ha permitido mucho más casi despolitizar los niveles departamentales, distritales donde se ha seleccionado a los maestros a través de los méritos y ya no a través del color político, por eso el magisterio algunas veces nos ha contradicho porque ellos querían hacer sindicalmente (Lucio Torrejón, Cochabamba, 07-02-06. Citado en PROEIB Andes 2006: 17).

²⁶ El Pacto de Unidad es una alianza que realizaron todas las organizaciones indígenas en Bolivia con la finalidad de impulsar, participar activamente y con una propuesta propia en el proceso del desarrollo de la Asamblea Nacional Constituyente.

Como CEPOs hemos tenido un reconocimiento y una participación muy identificada y [...] hemos influido en la formulación de políticas educativas en diferentes procesos [...]. La participación social es política del Estado, nuestra participación se ha convertido en política de Estado, de tanto grito, manifestaciones, movimientos que hemos hecho desde nuestras comunidades hasta el propio despacho de los gobiernos [...]. Valoramos como CEPOs que [ahora] de alguna manera en todas partes de nuestro país se habla de la EIB, aunque en un comienzo ha sido un poco rechazado, [...] pero seguramente no se había tenido un proceso de madurez de la importancia de la educación intercultural bilingüe, al fin vemos que la EIB está siendo escuchada, está siendo aceptada ya a nivel nacional; por tanto, decimos nosotros la EIB ya está consolidada, ya ha sido aceptada y nos queda que esta política de la EIB marche (Teresa Limpías, Cochabamba 07-02-06. Citado en PROEIB Andes 2006: 18).

Los CEPOs han hecho mucho, el trabajo que han hecho para ahora sirve, es la base fundamental, ya se debería presentar la propuesta [libro verde] al Ministro y al Presidente, hay que estar tras de ellos y para eso son las organizaciones, para eso es la CIDOB, Asamblea del Pueblo Guaraní, la Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, estamos unidos para la Asamblea Constituyente en un pacto de unidad, para eso necesitamos la colaboración de todos, [...] los CEPOs y las organizaciones estamos sólidos, y este trabajo lo podemos hacer bien [...] y en la Asamblea Constituyente trazaremos qué país queremos, qué educación queremos, cómo queremos que haya la educación (Román Loayza, ex senador de la República y alto dirigente del MAS, Cochabamba 07-02-06. Citado en PROEIB Andes 2006: 18).

El slogan del Primer Congreso de Educación de los Pueblos Indígenas, realizado en la ciudad de Santa Cruz en noviembre de 2004, *“Nunca más políticas educativas sin la participación de los pueblos indígenas y originarios”*, se está haciendo cada vez más evidente porque tanto el Estado como la sociedad civil aceptan ahora que es imprescindible recuperar y fortalecer la identidad cultural de los diversos pueblos indígenas que habitan en Bolivia mediante la implementación de la educación bilingüe, la interculturalidad y el control social en todo el sistema educativo nacional. En este congreso educativo, por primera vez en la historia boliviana, los pueblos indígenas y originarios mediante el Bloque Indígena logran una alianza en torno a un proyecto educativo común.

Presentación de Resultados

No cabe duda que los consejos han contribuido, en gran medida, a la recuperación y explicitación de las demandas educativas indígenas que se construyeron desde inicios del Siglo XX. Por eso no es casual y no debe sorprendernos las ideas del “nuevo” discurso de la “*educación comunitaria descolonizadora*” que enarbola el Ministerio de Educación y Culturas y representantes de organizaciones e instituciones del país porque, como señalamos en el anterior capítulo, ya fueron anunciadas a principios de la década de los ochenta por las organizaciones populares e indígenas en sus propuestas educativas impregnadas con la EIB.

Los CEPOs, en una década de implementación de la EIB y la participación social en la educación, cuestionan al Estado y a la sociedad boliviana con su propuesta educativa nacional que propone profundizar los cambios en la educación nacional mediante la ampliación y profundización de la EIB y la participación social en la educación. Varios de sus directivos tienen muy claro que la EIB no es un fin en sí mismo; al contrario, en un medio e instrumento para construir un Estado y una sociedad sin discriminación y con justicia social.

...la meta final de la EIB para nosotros está centrada en la construcción de una sociedad verdaderamente equitativa, democrática, con justicia social, sin clases sociales, sin opresores ni oprimidos (Froilán Condori, Ex Presidente del CENAQ. Diciembre de 2003).

Los CEPOs, a pesar de tener vigencia apenas una década, son reconocidos ampliamente en el país y sus líderes son convocados a distintos tipos de reuniones y participan en la construcción de políticas educativas en los diferentes niveles. De igual manera, con sus diferencias específicas, poseen una institucionalidad y continúan ejerciendo sus roles de control y seguimiento a las políticas educativas y se autodefinen como los brazos técnicos educativos de sus organizaciones matrices (PROEIB Andes 2006: 13, 10).

En el ámbito comunitario, las acciones de capacitación y formación masiva a los miembros de las directivas de las juntas escolares y a los dirigentes de las comunidades están contribuyendo, en gran manera, para el cambio sustancial de los roles de “servicio y apoyo” que realizaban las juntas de

auxilio escolar a los docentes y directivos de las escuelas por otra de control social permanente y de incipiente participación en la gestión pedagógica curricular.

El control social en la educación que ha sido promovido por los CEPOs en comunidades indígenas quechuas, aimaras, guaraníes y de varios pueblos amazónicos es una práctica cuasi irreversible en todas las unidades educativas, fundamentalmente, del área rural porque busca, mediante acciones educativas con pertinencia sociocultural, contribuir al mejoramiento de la calidad educativa de la población; así lo perciben los directivos y miembros de base de las juntas escolares, tal como mostramos en el capítulo anterior donde hicimos referencia a dos comunidades que se constituyeron en la muestra del presente estudio.

1.5. Fortalezas y debilidades²⁷

a) En su relacionamiento con el Estado

Los CEPOs, en una década de desempeño institucional, se han consolidado legal y legítimamente como organizaciones que representan a los pueblos indígenas en Bolivia en materia de educación, a pesar de que sus roles, según la Ley 1565 de la Reforma Educativa y sus decretos reglamentarios, estaban restringidos a las cuestiones de la educación bilingüe y la interculturalidad. Institucionalmente lograron consolidar también, frente al Estado y la sociedad boliviana, a la EIB y la participación social como políticas educativas pertinentes para un país de innegable matriz cultural indígena.

Ha sido un acierto de los consejos el que se haya constituido el Bloque Indígena con participación de todas las organizaciones indígenas de la región andina, oriental, chaqueña y amazónica del país (cf. acápite 3.1.10). Se puede decir que esta instancia organizativa es la expresión máxima de la

²⁷ Este acápite contiene información sintetizada de una parte de la Memoria del Taller Nacional de Evaluación del Plan Estratégico que fue organizado por el PROEIB Andes, en febrero de 2006 en la ciudad de Cochabamba, con la participación de representantes de los cuatro CEPOs, ex directivos de los CEPOs, ex autoridades del Ministerio de Educación, representantes de la Cooperación Internacional y personeros de la institución organizadora. El documento detallado puede verse en el Anexo 2.

participación social en la educación por parte del movimiento indígena que ha elaborado y presentado al Estado y a la sociedad boliviana, sin ningún precedente en la historia, una propuesta educativa para todo el país. Esto demuestra que los CEPOs lograron desarrollar un liderazgo tanto a nivel del movimiento indígena como de las instituciones educativas del Estado.

Es evidente que los consejos poseen varias fortalezas, como se observa en el Cuadro 2 y a las que también ya hicimos referencia en los párrafos anteriores, pero conviene hacer mención, de igual modo, a las debilidades que poseen; más aún cuando se trata de proyectarlos en el actual contexto sociopolítico de una fuerte emergencia del movimiento indígena y su participación, sea desde dentro o desde fuera, en la Asamblea Nacional Constituyente que tiene la misión de elaborar, refundando el país, una nueva Carta Magna. Cabe añadir que de los 255 asambleístas elegidos, en julio de 2006, dos fueron directivos de los CEPOs: Walter Gutiérrez, ex Presidente del CEA, e Isabel Domínguez, ex Secretaria de Hacienda del CENAQ. Ambos presentaron su candidatura mediante el Movimiento Al Socialismo, partido político que dirige el actual Presidente de Bolivia Evo Morales Aima.

Cuadro 2
Fortalezas y debilidades de los CEPOs en su
relacionamiento con el Estado

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none">- Los CEPOs están reconocidos legalmente.- La EIB y la participación social son ahora políticas educativas nacionales.- Tienen identidad propia y son interlocutores para el Estado y la sociedad.- Tienen propuesta educativa propia consensuada.- Tienen convocatoria en las organizaciones de los pueblos indígenas.	<ul style="list-style-type: none">- Los CEPOs no poseen sostenibilidad económica.- Cuentan con financiamiento de la cooperación.- No influyen en la educación superior.- Se ha creado la Junta Nacional de Padres de Familia con funciones y jurisdicción similar a los CEPOs.- Falta formación y experiencia en algunos directivos.

<ul style="list-style-type: none"> - Tienen liderazgo técnico a nivel educativo y político e influyen en formulación de políticas. - Coordinan a nivel nacional (ministerio), departamental (SEDUCAs) y municipal (distritales). - Poseen infraestructura y equipamiento propios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de coordinación efectiva y oportuna entre CEPOs. - Participación limitada de CEPOs de tierras bajas. - Proliferación de CEPOs en tierras bajas.
<ul style="list-style-type: none"> - Han influido en la creación de la Dirección General de EIB en el Ministerio de Educación, aunque perdieron el control sobre las acciones que realizaba. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discontinuidad de los procesos por el cambio de los directivos. - Dificultades en el manejo administrativo contable.

Fuente: Elaboración propia en base a la Memoria del Taller Nacional de Evaluación del Plan Estratégico. 2006.

No se puede negar que una de las debilidades con la que confrontan los CEPOs es el hecho de que no cuentan con recursos económicos que garanticen su continuidad, tal como ocurrió con los Comités de Vigilancia que tienen la misión de fiscalizar la gestión municipal y cuyas actividades ahora son financiadas con recursos públicos. Por ello han tenido que recurrir a entidades de la Cooperación Internacional y, paralelamente, iniciar gestiones para captar recursos económicos fiscales y, de ese modo, dar continuidad a sus acciones. Para ejercer el control social en más de 14.000 unidades educativas distribuidas en el vasto y diverso territorio boliviano es imprescindible que los consejos cuenten con los recursos financieros necesarios (PROEIB Andes 2006: 19).

Hay que señalar también que los postulados de la EIB y la participación social en la educación, si bien se efectivizaron parcialmente en el nivel primario de la educación formal, no pudieron ser implementados en la educación secundaria, peor aún en la educación superior universitaria. Sobre todo el control social se enfrenta con barreras infranqueables de la autonomía universitaria que no permite el control de sus recursos económicos, ni la intervención en la planificación académica para la incorporación de las demandas y expectativas de los pueblos indígenas en la tarea de formación de recursos humanos a nivel profesional.

Otra debilidad latente es la formación y cualificación de recursos humanos propios para que den continuidad a las acciones que despliegan y que forman parte de su Plan Estratégico; es decir, los directivos de los CEPOs una vez que cumplen su gestión, dejan el cargo a otros que, por lo general, son nuevos y tardan un tiempo considerable para dar continuidad a su planificación operativa; es más, los directivos con mucha experiencia y visión política clara están asumiendo responsabilidades y roles en otras instancias sin dejar cuadros con las destrezas y la claridad ideológico política correspondiente.

Es cierto que los CEPOs poseen un Plan Estratégico común y que cada cual, considerando sus peculiaridades socioculturales, elabora e implementa su Plan Operativo Anual con resultados también diferentes. Se nota que los consejos de tierras bajas, respecto de tierras altas, son más informales en la asistencia técnica y el manejo administrativo institucional. Esta situación influye en el relacionamiento y la coordinación que realizan entre consejos; más todavía cuando tienen que participar en la definición y seguimiento a la ejecución de las políticas educativas. Los cuatro CEPOs de la Amazonía (CEAM, Guarayo, Moxeño y Trinitario), ahora más que nunca y por la tendencia a una mayor proliferación de otros CEPOs, requieren de una efectiva y fructífera coordinación porque este hecho influirá determinadamente en la coordinación con los otros CEPOs (CEA, CEPOG y CENAQ).

b) En su relacionamiento con las comunidades

A pesar de que debió ser difícil atender con acciones de formación, capacitación y seguimiento en el control social a las más de 14.000 comunidades indígenas que poseen unidades educativas, es loable que los consejos se hayan ganado legitimidad y convocatoria en las comunidades donde llegaron, por lo general, a través de sus facilitadores. Se constituyeron en la única organización indígena que desarrolla acciones educativas para destinatarios indígenas y con temáticas de interés particular de las comunidades indígenas.

Cuadro 3
Fortalezas y debilidades de los CEPOs en su
relacionamiento con las comunidades

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> - Los CEPOs tienen legitimidad y convocatoria en las comunidades. - Llegan a comunidades mediante cursos de capacitación y materiales educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Directivos de CEPOs no siempre pueden llegar a las bases. - Tiempo y recursos limitados para atender a todas las comunidades. - Juntas escolares no participan en la gestión curricular.
<ul style="list-style-type: none"> - Comunidades están sensibilizados en temas de EIB y Participación Social en Educación. - Se tiene la “escuela de líderes” funcionando y con posibilidad de que participen más jóvenes. - Juntas escolares ya no son “serviles” a directores y docentes. - Juntas escolares realizan control social y participan de manera incipiente en la gestión pedagógica. - Juntas escolares cuentan con reglamentos según usos y costumbres. - CEPOs otorgan credenciales a directivos de juntas escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> - No se hace seguimiento a las comunidades donde se sensibiliza y capacita. - No se coordina adecuadamente con las organizaciones comunitarias. - Poco interés de algunas juntas escolares por los cursos y talleres. - Zonas y comunidades trilingües no son atendidos adecuadamente. - Cambio permanente de los directivos de las juntas escolares.

Fuente: Elaboración propia en base a la Memoria del Taller Nacional de Evaluación del Plan Estratégico. 2006.

Lograron sensibilizar a los directivos de las juntas escolares y sus miembros de base en temas de la EIB y la participación social en la educación. Un efecto concreto de esta sensibilización es, por ejemplo, el cuestionamiento a la tradicional y servil junta de auxilio escolar y la adopción de la junta escolar que ahora promueve el control social sobre la educación y la participación en la gestión pedagógico curricular en la escuela. Situación que es un proceso

consciente que marcha para adelante y probablemente sin posibilidad de retroceso.

Una debilidad que debe ser superada es que los directivos de los CEPOs, debido a sus múltiples tareas en los ámbitos nacional y regional, se están olvidando de las comunidades y llegan a ellas mediante sus facilitadores. Los consejos no deben olvidarse que la base fundamental de su constitución son las comunidades mediante las juntas escolares y, por ello, tienen que mantener vínculos permanentes mediante las actividades de formación, capacitación y el seguimiento a los resultados e impactos de dichas actividades.

Una limitación notable, aunque no sólo imputable a los CEPOs, es la incipiente participación de las juntas escolares en la gestión curricular; vale decir, en el proceso de selección, incorporación y desarrollo de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas en el currículum de las escuelas, tal cual establece la Reforma Educativa vigente. Este tema se ha quedado en el discurso y se ha hecho muy poco con relación al abordaje didáctico metodológico en la escuela. Es más, hasta ahora no se tienen definidos los criterios teórico metodológicos para el desarrollo de las ramas diversificadas en la educación formal.

c) En su relacionamiento con las organizaciones matrices

Cuadro 4
Fortalezas y debilidades de los CEPOs en su relacionamiento con las organizaciones matrices

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none">- Relación estrecha y orgánica del CEAM y CEPOG con sus organizaciones matrices (CIDOB y APG).- Coyuntura favorece el fortalecimiento de las organizaciones matrices.	<ul style="list-style-type: none">- Relación débil y ambigua del CEA y el CENAQ con la CSUTCB.- Destinatarios poseen percepción individualizada de los CEPOs y no mencionan a las organizaciones matrices.

<ul style="list-style-type: none"> - Existen alianzas estratégicas entre los CEPOs y las organizaciones matrices (Bloque Indígena y Pacto de Unidad). - CEPOs y organizaciones matrices tienen capacidad técnica para formular políticas. - Existen espacios de poder formal ya ganados. - Pueblos indígenas tienen un claro posicionamiento político en el tema educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pugnas de poder entre CEPOs y sus organizaciones matrices. - Desconfianza de algunos directivos por financiamiento de los CEPOs. - Organizaciones matrices no cuentan con directivos con experiencia en el campo educativo. - Carencia de cuadros o líderes con formación en temas educativos.
---	---

Fuente: Elaboración propia en base a la Memoria del Taller Nacional de Evaluación del Plan Estratégico. 2006.

Está claro que en tierras bajas los CEPOs son el brazo técnico educativo de sus organizaciones matrices; esto se nota, por ejemplo, en la conformación de la directiva de ambos consejos puesto que son elegidos con la participación de los responsables de educación y con el aval y la presencia de los directivos principales de las organizaciones. En tierras altas la situación es algo ambigua ya que en la conformación de la directiva de los CEPOs, si bien participa un delegado de la CSUTCB, quiénes más participan en la elección son directivos de las federaciones departamentales y de las juntas escolares de la región andina. A esto hay que añadir que desde hace más de cinco años existen dos Comités Ejecutivos de la CSUTCB²⁸ y esto ocasiona más problemas al momento de mantener una ligazón estrecha con la organización matriz.

Una fortaleza importante es, sin duda, la alianza que establecieron los CEPOs con todas las organizaciones matrices en torno al tema educativo y que se traduce en el Bloque Indígena que, como ya señalamos en párrafos precedentes, es la

²⁸ Debido a la disputa por el liderazgo dentro el movimiento indígena, la CSUTCB tiene dos Secretarios Ejecutivos: Isaac Avalos, apoyado por el sector quechua y las organizaciones indígenas de Santa Cruz y Beni, y Felipe Quispe con base aimara del Departamento de La Paz. Antes de Avalos, este sector estaba liderizado por Román Loayza, ex parlamentario quechua y elegido recientemente como Asambleísta por el Movimiento Al Socialismo (MAS), partido actualmente en el gobierno presidido por Evo Morales Ayma.

Presentación de Resultados

expresión máxima del control social de la educación por parte de los pueblos indígenas, hecho que les ha posibilitado demostrar que tienen capacidad técnica para elaborar políticas educativas desde una perspectiva propia y ganar espacios en las diversas instancias de poder a nivel educativo²⁹.

Una debilidad notable de los CEPOs en su relacionamiento con sus organizaciones matrices son las pugnas de poder de los dirigentes y líderes por controlar los consejos porque se trata de una instancia que cuenta con recursos económicos para financiar sus actividades; esto se acentúa más porque las organizaciones matrices ya no cuentan, como antes, con financiamiento para su desarrollo organizacional. Quiérase o no, la disponibilidad de recursos financieros crea susceptibilidades y desconfianza entre dirigentes, de las organizaciones matrices y de los CEPOs, por más de que para el uso de dichos recursos existan reglamentos específicos que evitan malversaciones y gastos indebidos.

Otra debilidad que se aprecia también en las organizaciones matrices es la carencia de nuevos cuadros de dirigentes y líderes para reemplazar a los “tradicionales” y a los que estando en ejercicio, debido a su militancia partidaria, asumieron cargos gubernamentales o accedieron a instancias superiores de poder formal. Como evidencia para respaldar esta aseveración podemos señalar que varios dirigentes son ahora assembleístas (Walter Gutiérrez e Isabel Domínguez de los CEPOs y Román Loayza ex Secretario Ejecutivo de la CSUTCB); diputados nacionales (Froilán Condori ex Presidente del CENAQ) y otros fueron designados por el gobierno a cargos específicos (Saúl Chávez de la CIDOB es Embajador de Bolivia en Cuba).

Para concluir este capítulo, podemos señalar que son realmente útiles las actividades que están desplegando los CEPOs, en el ámbito regional y nacional, para que las juntas escolares, como instancia comunitaria de la Participación Social de la Educación, y la EIB continúen vigentes como política educativa en Bolivia. Los CEPOs están abriendo los espacios para

²⁹ En los Talleres Nacionales y los Congresos Departamentales de Educación, realizados en el 2004, y en el Congreso Nacional de Educación llevado a cabo en julio del 2006 se pudo observar que tanto en las Directivas del Presidium, así como en las Comisiones de Trabajo, participaron representantes del Bloque Indígena ocupando las carteras principales.

que las comunidades indígenas, mediante las juntas escolares, continúen transitando de cara a ejercer el control social y la participación en la gestión técnica e institucional de la educación formal.

2. Descripción de las comunidades donde se realizó la investigación

2.1. La Comunidad de Itanambikua

a) Ubicación

La Comunidad de Itanambikua se encuentra ubicada en la Sección Municipal de Camiri, Provincia Cordillera, del Departamento de Santa Cruz (ver Mapas 1, 2 y 3 del Anexo 3) a una altura promedio de 800 metros sobre el nivel del mar (msnm). Desde la ciudad de Camiri, capital de la sexta sección de la provincia, hacia Itanambikua hay una distancia de 5 kilómetros en línea directa que está dividida por el Río Parapetí (Poma y Santos 2006: 7).

La fundación de Itanambikua se remonta a 1948, posterior a la Guerra del Chaco, cuando los dirigentes Juan Pablo Rivero y Martín López deciden hacer los trámites de consolidación de 1.222 hectáreas, que pertenecían en ese entonces a los militares, a nombre de la comunidad que originalmente se denominaba “Choroquete” y, posteriormente, cambian por “Itanambikua” que en el idioma guaraní significa “oreja de piedra hueca”, debido a que en la orilla del Río Parapetí existe una piedra grande que tiene la forma de oreja. La comunidad se constituyó en base a familias guaraníes y ex combatientes de la Guerra del Chaco que no retornaron a sus lugares de origen (Ibid).

b) Población

De acuerdo a los resultados del censo comunitario efectuado por el colegio “Juan Pablo Rivero”, en el 2004, la Comunidad de Itanambikua cuenta con 784 habitantes, todos se autoidentifican de origen guaraní, de los cuales 370 son varones y 414 son mujeres. Los 784 habitantes están distribuidos en 162 familias con un promedio de 4,3 miembros por familia. La población en edad escolar constituye el 54% y la población analfabeta el 15% (CME 2001: 14, 16).

c) Características económico productivas

De manera similar a la mayoría de las comunidades guaraníes de la región, las familias de Itanambikua se dedican a la producción agropecuaria. De acuerdo a los dirigentes, las tierras son de propiedad comunal y cada familia puede utilizar la superficie que requiere para sus cultivos según el número de miembros de familia que posee. La asignación de los sitios y la cantidad de superficie que se otorga a las familias lo decide generalmente la asamblea comunal que se realiza cada quince días.

Los principales productos que cultivan, en orden de importancia, son el maíz, el frijol, el maní y el zapallo. Respecto a la actividad pecuaria, las familias de Itanambikua se dedican también a la cría de ganado vacuno, porcino, caprinos y aves de corral. La producción pecuaria, en términos económicos, tiene un peso menor que la agrícola pero ambas son complementarias en la dinámica familiar y comunal y se desarrollan con tecnología propia tradicional con volúmenes de producción generalmente pequeños.

d) Características socioculturales

En general, en la Comunidad de Itanambikua predominan las características de la cultura guaraní. Esto se ha podido apreciar, por ejemplo, en el uso preponderante del idioma guaraní; el mantenimiento de formas de convivencia comunitaria y de cooperación entre las familias; la vigencia de un sistema organizacional propio con sus *Mburuvichas* (jefes), *Ipayes* (médicos sacerdotes) y los *Arakuaa-Ija* (dueños de la sabiduría); y el mantenimiento de fiestas rituales, donde manifiestan la religiosidad guaraní, como el “arete” (fiesta de carnavales)³⁰.

³⁰ Cuando se realizaba en trabajo de campo, en febrero de 2006, la comunidad celebraba el “arete” de carnavales. La fiesta, con todo su ritual, duró más de dos semanas y consiste, básicamente, en que las personas (adultos, jóvenes y niños) bailan al son de tamboretas, cajas y flautas visitando casa por casa. Los dueños de casa convidan chicha a todos sus visitantes y bailan alegrándose, según ellos, en agradecimiento a la tierra por los productos que les permite cosechar. Lo sorprendente fue que la música tocada con instrumentos propios, desde el primer día hasta el final, no se acalló; pues continuó durante todos los días y todas las noches con algunos minutos de descanso. Cuando se acabó la fiesta fueron al río y botaron las máscaras que utilizaron y, según ellos, significa que expulsaron a los malos espíritus de la comunidad.

Las familias, probablemente por la cercanía y por ser el centro comercial más cercano, están ligadas a la ciudad de Camiri; es más, muchas familias tienen sus parientes, consanguíneos y rituales, y por ello permanentemente se desplazan a esta ciudad, ya sea para trabajar, para hacer compras o también simplemente para visitar a familiares.

La mayoría de las familias de la comunidad manifiestan profesar la religión católica y, como ocurre en gran parte del área rural del país, en menor proporción se nota la presencia de congregaciones o sectas evangélicas que, según los dirigentes, están logrando incorporar o captar cada vez a más personas.

e) Servicios

La Comunidad de Itanambikua cuenta con un sistema de agua potable al cual tienen acceso, mediante piletas, todas las familias. El acceso al servicio eléctrico es limitado, puesto que sólo cuenta con este servicio la escuela, el internado y las instalaciones del Programa de Apoyo a Niños y Niñas (PAN) y los gastos por consumo son cubiertos por el Gobierno Municipal de Camiri, tal cual establecen las disposiciones legales en materia de participación popular³¹.

De igual manera, la comunidad cuenta también con una posta sanitaria que atiende todo el día mediante una auxiliar de enfermería. En la Posta está habilitada una radio de banda lateral mediante la cual las familias se comunican en casos de emergencia. Además, desde hace tres años, en un ambiente del PAN hay un teléfono público que fue instalado por la Empresa Nacional de Telecomunicaciones (ENTEL) que frecuentemente es utilizado por la mayoría de las familias que viven en la comunidad.

³¹ Los dirigentes, sin embargo, aclaran que el gobierno municipal paga el consumo de la tarifa básica y cuando se excede dicha tarifa, el monto es cancelado por la comunidad.

f) La Unidad Educativa Central “Juan Pablo Rivero”

Localización e historia

La Unidad Educativa Central “Juan Pablo Rivero” está localizada en la parte central de la Comunidad de Itanambikua, exactamente a unos 500 metros de la orilla superior del Río Parapetí. Se constituyó como Núcleo Escolar Campesino en febrero de 1978 y actualmente dependen de su administración 6 unidades seccionales: Guasuigua Alto, Guasuigua Cruce, Rodeo, Yovatitindi, Pipi Parirenda y Pipi Santa Rita.

Esta escuela, como Unidad Seccional Itanambikua, fue inaugurada en 1961 con los tres primeros cursos del nivel primario y dependía del Sub Núcleo Escolar Campesino de Yute. El Profesor Román Párraga, en su calidad de Supervisor regional de Educación Rural, fue uno de los principales impulsores de su fundación. Sus primeros alumnos pasaron clases debajo de un árbol de algarrobo en el lugar donde actualmente funciona el nivel secundario. Las primeras profesoras fueron las señoras Beatriz Rivera y Victoria Narváez.

En 1964 se hicieron las dos primeras aulas de tabique y techo de paja que cuando llovía goteaba mucho y nos mojaba los útiles. Mis compañeros fueron Julio Ignacio, Pablo Romero, Simón Rivero, Martha Romero, Martha Rivera... (Felicidad Urangay, primera alumna de la escuela. Citado en CMUE “JPRH” 2004: 1).

En la gestión escolar de 1996, luego de más de cuatro décadas desde su fundación, el establecimiento inicia la matriculación a alumnos del primer curso del nivel secundario. Se inscribieron ese año 27 alumnos. En 1999, cuatro años después, se realiza el acto académico de la primera promoción y se otorga a la unidad central el nombre de “Juan Pablo Rivero Herbas³²”.

32 Juan Pablo Rivera Herbas fue el fundador principal de la comunidad que, junto a los primeros pobladores guaraníes que se asentaron en el lugar, negociaron con el ejército boliviano, que se había establecido en el lugar después de la Guerra del Chaco, la dotación de 1.222 hectáreas a nombre de Itanambikua. Este señor era funcionario del ejército y, según los dirigentes, vivió en la comunidad y defendió a los guaraníes de los patrones y, por ello, le nombraron incluso en una época Muruvicha.

Es menester señalar también que en la comunidad, desde 1994, existe y funciona un Internado Abierto con estudiantes provenientes de comunidades guaraníes de los Departamentos de Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija. En la gestión escolar 2005, de acuerdo a los registros de la unidad central, los estudiantes del internado ascendieron a 45; de los cuales 27 fueron varones y 18 fueron mujeres. De los 45 estudiantes internos, 18 cursaron el nivel primario y 27 el nivel secundario. Este internado, en sus orígenes, fue apoyado por el Fondo de Inversión Social (FIS) y, actualmente, los gastos de alimentación para los estudiantes son financiados por el Gobierno Municipal de Camiri y el Teko Guaraní³³.

Población escolar y niveles

Como se puede evidenciar en el Cuadro 5, la Unidad Educativa “Juan Pablo Rivero” durante la gestión 2005 contó con 357 alumnos; en los cuales hay más mujeres (187) que varones (170). Si hacemos un análisis por niveles, la primaria cuenta con más alumnos (237), le sigue la secundaria (78) y, posteriormente, el inicial (42).

Cuadro 5
Alumnos inscritos en la Unidad Educativa Central
“Juan Pablo Rivero” Gestión 2005.

	Inicial	Primaria								Secundaria				Total
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	1º	2º	3º	4º	
Varones	17	10	14	11	16	15	10	13	18	12	12	14	8	170
Mujeres	25	18	13	23	11	14	20	15	16	11	7	4	10	187
Total	42	28	27	34	27	29	30	28	34	23	19	18	18	357

Fuente: Elaboración propia en base a datos de los Registros de la Unidad Educativa. 2006.

³³ TekoGuaraní (Taller de Educación y Comunicación Guaraní) es una Institución Privada de Desarrollo Social que ha sido creada por el Vicariato de Cuevo, el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA-CAMIRI) y Fe y Alegría, con el aval de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), y es la responsable de los programas y proyectos educativos que se implementan en la región guaraní.

Presentación de Resultados

Un aspecto que llama la atención en el cuadro es la cantidad considerable de alumnos que se inscriben al nivel primario y la cantidad reducida de inscritos en el secundario. Este hecho se debe a que en la comunidad, hasta hace 10 años, no había oferta educativa para el nivel secundario y los jóvenes de esta edad escolar migran ya sea por cuestiones educacionales o laborales hacia las ciudades de Camiri y Santa Cruz. Además, la comunidad recién está dando la importancia respectiva a la educación secundaria.

Equipo docente y administrativo

Cabe hacer notar que, excepto los tres administrativos que se encuentran en la parte final del Cuadro 6, todos los docentes son profesionales con títulos académicos. Una mayoría de ellos tiene más de cinco años de experiencia de trabajo y, además, tienen un manejo oral y escrito de la lengua guaraní, ya que esto es un requisito instituido y controlado por la comunidad.

Cuadro 6
Nómina de profesores y personal administrativo de la
Unidad Educativa Central “Juan Pablo Rivero”.
Gestión 2005

Nº	Nombre	Nivel en el que trabaja	Materia que dicta
1	Elizabeth Gutiérrez	Secundario	Lenguaje, Literatura, Artes Plásticas y Música.
2	Golda Garrett	Secundario	Inglés, Francés y Música.
3	Hugo Raña	Secundario	Estudios Sociales, Historia, Geografía y Cívica.
4	Bernardina Cuellar	Prim. y Sec.	Religión.
5	Rosario Berzaín	Primaria	Matemáticas, Música y Artes Plásticas.
6	Hilda Zárate	Primaria	3º Grado.
7	Ascencio Velásquez	Primaria	Educación Física y Estudios Sociales.
8	Isabel Cabrera	Primaria	Lenguaje, A. Plásticas, Técnicas, Inglés y Francés.
9	Nery Ovando	Secundaria	Matemáticas y Educación Física.
10	María Elisa Justiniano	Secundaria	Ciencias Naturales, Biología, Química y Física.
11	Víctor Rojas	Secundaria	Filosofía y Psicología.
12	Cruz Robles	Primaria	2º Grado.
13	Rolando Segundo	Primaria	1º Grado.
14	Liduvina Vaca	Primaria	4º Grado.
15	Rosa Gutiérrez	Primaria	5º Grado.

16	Juan Carlos Aireyu	Primaria	C. Naturales, Técnicas y Expresión y Creatividad. 1º y 2º Sección.
17	Silvia Torrez	Inicial	
18	René Cáceres	Director	
19	Rosemary Solano	Secretaria	
20	Lucio Robles	Portero	

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a Docentes. 2006.

Por otro lado, la mayoría de los docentes son egresados del Instituto Normal Superior del Pluriétnico del Oriente y el Chaco (INSPOC) que funciona en Camiri y en la formación docente implementa el enfoque de la EIB. De acuerdo a las entrevistas realizadas, estos docentes indican que fueron capacitados en temas relativos a la reforma educativa, a saber: competencias, manejo de módulos, proyectos de aula, secuencias didácticas, lectura comprensiva, gramática guaraní, etc. Los cursos de capacitación fueron organizados y realizados por técnicos de la Dirección Distrital de Educación de Camiri y por el Servicio Departamental de Educación (SEDUCA) de Santa Cruz.

2.2. La Comunidad de Tomoroco

a) Ubicación

La Comunidad Tomoroco se encuentra en la Segunda Sección Municipal de Presto³⁴, Provincia Jaime Sudañez, del Departamento de Chuquisaca (ver Mapas 1, 4 y 5 del Anexo 3). Está ubicada en una altura de 2.540 msnm y a una distancia de 5 kilómetros del centro poblado de Presto; dicha distancia se recorre a pie, en promedio, en una hora y media ya que el transporte público hace servicio a la comunidad una sola vez a la semana. Tomoroco administrativamente es parte del Distrito 2 juntamente a las comunidades de El Peral, Qhuchi, Chimuri, Machaqa, Pukapampa y Turqturqu (DDEP 2005).

De acuerdo a los dirigentes y las personas más ancianas de la comunidad, “Tomoroco se fundó el 9 de diciembre de 1972 por decisión de los que comenzaron a establecerse en el lugar y con apoyo de un cura, quién redactó

³⁴ El Municipio de Presto se encuentra localizado a 98 kilómetros de la ciudad de Sucre, capital del Departamento de Chuquisaca y de Bolivia.

el acta de la fundación, los jueces, la policía y el patrón que también firmó, delante de todos, el acta de fundación”. Señalan que la construcción y el funcionamiento de la escuela en ese lugar les motivó para que construyeran sus casas y se establecieran en el lugar. Antes vivían dispersos en los cerros de alrededor y que ahora, una mayoría de ellos, poseen sus casas en Tomoroco, aunque continúan manteniendo ligazón con sus lugares de origen porque se dedican a la producción agropecuaria.

b) Población

En Tomoroco, según los dirigentes de la comunidad, viven actualmente 150 familias y todas están afiliadas a la organización sindical campesina. Si el promedio de número de miembros por familia en Presto, Sección Municipal a la que pertenece la comunidad, es de 4,5 personas, esto implica que Tomoroco tiene aproximadamente 657 habitantes.

Durante la realización del trabajo de campo se ha podido observar que una mayoría de las personas que viven en la comunidad son adultos y niños, ya que los jóvenes permanentemente migran a la ciudad de Sucre, y también a otras ciudades del país, en busca de trabajo para poder solventar los gastos familiares porque los ingresos de la producción agropecuaria son cada vez más reducidos e insuficientes.

c) Características económico productivas

Tomoroco es una comunidad que posee las características de valle y sus pobladores se dedican a la producción agrícola y pecuaria. A nivel agrícola, en la comunidad las familias se dedican preponderantemente a la producción de maíz, trigo y durazno que lo cultivan a secano ya que, a pesar de tener tierras con potencialidades productivas, no posee riego. A nivel pecuario, la mayoría de las familias cuentan con vacas, ovejas, burros y gallinas (Lazcano y Parihuancollo 2006).

Como ocurre con las comunidades de la región, la producción agrícola y la pecuaria se complementan; aunque la primera es la principal porque una proporción significativa, luego de asegurar el consumo y la semilla, es destinada al mercado para abastecerse de insumos domésticos y agrícolas,

mediante la compra y el intercambio, en la ferias que se realizan en el centro poblado de Presto.

d) Características socioculturales

La población de Tomoroco presenta las peculiaridades de ser parte de la cultura quechua chuquisaqueña. La comunicación intra familiar, así como en la comunidad y la región, se lo realiza mediante el idioma quechua; se mantiene también las formas propias de cooperación interfamiliar; realizan una serie de actividades comunes (trabajos, fiestas, celebraciones, etc.) y, junto a las actividades de la religión católica, se mantiene vigente manifestaciones propias de la religiosidad andina.

Un aspecto que llama la atención en el tipo de vestimenta que poseen, pues tanto varones como mujeres aún mantienen los atuendos, tejido por ellos, que tienen como material básico la lana de oveja teñida de varios colores. Los varones llevan pantalones cortos y polerones cerrados; las mujeres se visten con *allmilla* (ropa similar al vestido) y ambos suelen cargar aguayo en la espalda y utilizar *monteras* adornadas con lentejuelas (especie de sombrero hecho de cuero de vaca). En la vestimenta preponderan los colores oscuros y las tonalidades del rojo, marrón, negro, azul y verde (Ibid).

e) Servicios

Tomoroco cuenta con un sistema de agua potable al que tienen acceso la mayoría de las familias a través de piletas instaladas en sus hogares. La energía eléctrica es un servicio al que también tienen acceso gran parte de las familias de la comunidad. La escuela y las habitaciones donde viven los maestros cuentan con estos dos servicios.

La comunidad no cuenta con una posta sanitaria y, por ello, cuando las personas requieren de atención de primeros auxilios tienen que desplazarse hacia el centro poblado de Presto que, como ya señalamos, se encuentra a cinco kilómetros de distancia desde la comunidad.

f) La Unidad Educativa Central “Tomoroco”

Localización e historia

La Unidad Educativa Central de “Tomoroco” se encuentra ubicada en la parte central de la comunidad, a media cuadra de la plaza principal. De acuerdo a los dirigentes escolares y comunales, esta escuela se constituyó y funcionó en un recinto particular desde la década de los años 50’, como consecuencia de la Revolución Nacional de 1952 y de la aplicación del Código de la Educación Boliviana de 1955.

La escuela de Tomoroco, en 1971, fue una unidad seccional del Núcleo de Candelaria que pertenecía a la Provincia Jaime Zudáñez del Departamento de Chuquisaca. En el año de 1972 perteneció al Núcleo de Cororo del Distrito de Tarabuco. Fue en 1977, luego de realizar varias gestiones ante las autoridades educativas, que se funda como Núcleo Escolar “Tomoroco” con las Unidades Seccionales de El Peral, Pasopaya, Rodeo y el Palmar. El Director del Núcleo, en ese entonces, fue el Profesor Sinicio Laguna.

En la gestión de 1980, por una serie de razones administrativas, Tomoroco vuelve a ser unidad seccional dependiente del Núcleo de Pasopaya y años más tarde pasa a depender del Núcleo de Cororo. Luego de varios trámites realizados por los dirigentes, en 1989, se vuelve a fundar como Núcleo Escolar con sus Escuelas Seccionales de Surima Chica, Surima Grande, El Peral y Pukapampa. Actualmente dependen de su administración seis unidades seccionales: El Peral, Qhuchi, Chimuri, Machaqa, Pukapampa y Turqturqu.

Población escolar y niveles

La Unidad Educativa Central de Tomoroco, como se muestra en el Cuadro 7, tiene 220 alumnos matriculados en la gestión 2005; de los cuales el 56% son varones y el 44% mujeres. La oferta educativa, a pesar de tener más de medio siglo de funcionamiento, está restringida al nivel primario y no ofrece educación inicial ni tampoco educación secundaria. Por esta situación, algunos de los alumnos que concluyen la primaria se desplazan a los núcleos aledaños, incluso hasta la ciudad de Sucre, si quieren dar continuidad a sus estudios.

Cuadro 7
Alumnos inscritos en la Unidad Educativa Central “Tomoroco”
Gestión 2005.

	Primaria ³⁵								Total
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	
Varones	13	8	19	21	22	14	10	17	124
Mujeres	14	15	10	8	7	13	12	17	96
Total	27	23	29	29	29	27	22	34	220

Fuente: Elaboración propia en base a datos de los Registros de la Unidad Educativa. 2006.

Equipo docente y administrativo

En la Unidad Central de “Tomoroco” trabajan 8 docentes atendiendo los 8 grados del nivel primario. La mayoría de éstos son maestros titulados que se formaron en las normales rurales de la región andina de Bolivia y tienen, como promedio, 35 años de edad. En las entrevistas que realizamos, mencionaron que están aplicando el enfoque de la educación intercultural bilingüe desde el año en que se implementó el Programa de Transformación de la Reforma Educativa; además, todos tienen dominio oral y escrito del idioma quechua.

Cuadro 8
Nómina de profesores y personal administrativo
de la Unidad Educativa Central “Tomoroco”. Gestión 2006

Nº	Nombre	Grado en el que trabajan
1	Reyna Mendoza	1º Grado
2	RudidAndia	2º Grado
3	Susana Rodríguez	3º Grado
4	María Martínez	4º Grado

35 En la comunidad, sin embargo, mediante el Programa de Apoyo a Niños y Niñas (PAN) se atiende también a 15 niños que se encuentran entre 1 a 5 años. Con este programa, que correspondería al nivel inicial, no están de acuerdo los profesores porque consideran que no se desarrolla una labor educativa pertinente.

5	Salomé Espada	5º Grado
6	Aida Martínez	6º Grado
7	Augusto Castillo	7º Grado
8	Eusebio Chile	8º Grado
9	Raúl Cuqui	Director
10	Oscar Flores	Portero

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a Docentes. 2006.

3. La junta de auxilio escolar

3.1. Constitución y estructura

Tal como señalamos en el acápite 3.1.9. del anterior capítulo, durante la vigencia del Código de la Educación de 1955 se constituyeron y funcionaron prácticamente en todas las unidades educativas del área rural de Bolivia las denominadas juntas de auxilio escolar. Itanambikua y Tomoroco, comunidad guaraní y quechua respectivamente, no podían ser las excepciones; sus habitantes también conformaron y dieron funcionalidad a sus respectivas juntas de auxilio escolar.

Las últimas directivas de esta instancia organizativa educacional, en las dos comunidades, estaban constituidas por las siguientes carteras y personas:

Cuadro 9
Estructura de la junta de auxilio escolar

Comunidad de Itanambikua Junta de auxilio escolar. Gestión 1996	Comunidad de El Peral³⁶ Junta de auxilio escolar. Gestión 1996
Presidente: Cristóbal Cinco Vice Presidente: Jacinto Arteaga Secretario: Nicolás Sánchez	Presidente: Cirilo Muñoz Vicepresidente: Gregorio Yucra Secretario de Actas: E usebio Veizaga

³⁶ En este cuadro incluimos la directiva de la junta de auxilio escolar de la Comunidad de El Peral debido a que el Libro de Actas de Tomoroco, comunidad de la que debería mostrarse a su directiva, se encuentra extraviada. El Peral, como ya señalamos, es una unidad seccional del Núcleo de Tomoroco.

Tesorero: Juan Rojas Primer Vocal: Pascual Romero Segundo Vocal: Félix Lucas	Secretario de Hacienda: Santiago Muñoz Vocal Pistapampa: Rosario Veizaga Vocal El Peral: Pablo Romero Femenina: Margarita Kawana
--	---

Fuente: Elaboración propia en base a Libro de Actas de las comunidades. 2006.

En 1994, año en el que se promulgó la Ley 1565 de Reforma Educativa, concluyó la vigencia de las juntas de auxilio escolar en el país. Antes era imposible concebir a una comunidad que tenía escuela sin su respectiva junta de auxilio escolar. En algunos casos era un requisito imprescindible para que la comunidad tenga el ítem de maestro correspondiente y funcione el establecimiento escolar.

Las comunidades de Itanambikua y Tomoroco, como se aprecia en el Cuadro 9, presentan estructuras de directivas de sus juntas de auxilio escolar similares; puesto que las cinco primeras carteras son comunes. Esto hace presumir que hubo una norma legal, de menor rango que una Ley, que se aplicó en todas las unidades educativas del área rural. A pesar de la búsqueda insistente de la base legal de la junta de auxilio escolar, no fue posible dilucidar esta cuestión; se tiene, sin embargo, el dato de que esta disposición legal, en calidad de Decreto Supremo, se habría promulgado el 17 de septiembre de 1936³⁷.

Un aspecto que se destaca en el Cuadro 9, aparte de que El Peral presenta una cartera más que Itanambikua, es la predominancia de varones en las directivas de las dos comunidades; aunque la comunidad quechua de El Peral tiene dos mujeres ocupando carteras secundarias. Este hecho, como veremos en el siguiente acápite, se revierte significativamente en la

³⁷ En el Libro de Actas de Itanambikua se menciona lo siguiente: "En Itanambikua, comprensión de la sexta sección municipal de la Provincia Cordillera del Departamento de Santa Cruz, y escuela seccional dependiente del Subnúcleo Escolar Campesino Eduardo Avaroa de Yute, a horas ocho de la mañana del día veinte de marzo de mil novecientos setenta y dos años; reunidos en el local escolar; las autoridades locales, vecinos, padres de familia y maestros, se procedió a la organización de la juta de Auxilio Escolar, la misma que debe desenvolverse de acuerdo a reglamentación que acuerda el Decreto Supremo del 17 de septiembre de mil novecientos treinta y seis" (Comunidad Itanambikua 1970: 66) (subrayado mío).

conformación de la junta escolar a partir de 1995; vale decir, que se nota una mayor participación de mujeres guaraníes en dichas organizaciones.

La directiva de la junta de auxilio escolar, en ambas comunidades, era conformada por los padres de familia de los estudiantes de la unidad educativa, a través de una reunión o asamblea comunal. Por lo general, la asamblea o reunión era convocada y presidida por el profesor responsable o el director de la unidad educativa y eran ellos también quienes realizaban la posesión de la mesa directiva.

Los padres de familia, así como los dirigentes de la comunidad, si bien participan en la elección de la mesa directiva, no tenían influencia cuando se elegía a estos directivos. Daba la impresión de que los directores y docentes de las escuelas constituían una directiva que, durante toda la gestión escolar, les iba a ser útil para desarrollar las actividades curriculares y extracurriculares.

3.2. Actividades que realizaba la junta de auxilio escolar

a) En la Comunidad de Itanambikua

Las apreciaciones de los padres de familia y los docentes acerca de las actividades que realizaba la junta de auxilio escolar en la comunidad guaraní de Itanambikua, como se puede notar en el Cuadro 10, poseen ciertas similitudes y diferencias. Los padres de familia, desde su vivencia, enfatizan la idea de que la junta de auxilio escolar era una instancia organizativa que apoyaba y estaba al servicio de los maestros y el director de la unidad educativa; los roles que cumplía no estaban directamente relacionados con demandas de mejoramiento de la escuela y de la educación, peor aún de los intereses de los estudiantes. Las acciones que cumplían estaban orientadas a satisfacer las necesidades particulares de docentes y directores, aunque dichas necesidades estaban relacionadas con el funcionamiento de la escuela.

Cuadro 10
Actividades que realizaba la junta de auxilio escolar en la
Comunidad de Itanambikua

Según los padres de familia	Según los docentes
<ul style="list-style-type: none"> - Se encargaba del preparado y la distribución del desayuno escolar. - Se encargaba de refaccionar el colegio y acarrearaban agua del río. - Poco o nada le interesaba de lo que pasaba en la escuela, era sólo un nombre. - Auxiliaba al maestro y al director en sus necesidades (Taller con padres de familia. Itanambikua y Guasuigua Cruce, febrero de 2006). 	<ul style="list-style-type: none"> - La junta de auxilio escolar sólo auxiliaba a los profesores, era un empleado más de los profesores. - Cumplía la función de portero. - Ayudaba a los profesores nuevos para que lleguen a la comunidad, consiguiendo caballos, burros y hasta les apoyaban en la alimentación. - Se dedicaba a preparar el desayuno escolar para los estudiantes. - Realizaba el mantenimiento del establecimiento y el mejoramiento de la infraestructura. - La directiva no participaba en las decisiones que se tomaban con relación a la escuela. - En la escuela los que decidían eran el director y los profesores (Taller con docentes. Itanambikua, febrero de 2006).

Fuente: Elaboración propia en base a talleres realizado en la comunidad. Febrero de 2006.

La valoración de los docentes, en cambio, acentúa el apoyo logístico que otorgaban las juntas de auxilio escolar en beneficio de la escuela y de los estudiantes. La preparación y la distribución del desayuno escolar y las tareas de mantenimiento y mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de la escuela son ejemplos de este tipo de apoyo.

Un aspecto que los docentes revelan abiertamente, y que los padres de familia lo insinúan muy tímidamente, es el carácter decisorio que asumían los docentes y directores en lo referente a la escuela y a la educación dentro de la comunidad. Los padres de familia, según la valoración de los docentes, no participaban en la toma de decisiones; pues ellos se limitaban a proporcionar

el apoyo que requerían para que la unidad educativa funcione, sin importar el tipo de educación que se desarrollaba dentro la escuela y la comunidad.

b) En la Comunidad de Tomoroco

En la comunidad quechua de Tomoroco, como se muestra en el Cuadro 11, las apreciaciones de los padres de familia y de los docentes con relación a los roles y responsabilidades que ejercían las juntas de auxilio escolar son, hasta cierto punto, coincidentes y contradictorios.

La labor de los miembros de las juntas de auxilio escolar, como lo señalan los padres de familia y docentes, estaba centrada, de sobre manera, en la atención al profesor. Coinciden en que el sujeto principal de las acciones que desarrollaba la junta de auxilio escolar era el profesor; puesto que la junta se preocupaba de su designación, el traslado hacia la comunidad y la atención que requería para trabajar en la escuela y mantenerse en la comunidad.

Los docentes parecen añorar ese tipo de organización que estaba siempre a su servicio incondicional y les proporcionaba todas las atenciones que solicitaban y requerían. Resaltan el hecho de que ahora, con la Ley de Reforma Educativa, “ya no sean sensibles”; al contrario, “sean poco respetuosos y malcriados” con ellos. Pese a esas críticas, resaltan, entre las actividades que realizaban las juntas de auxilio, el mantenimiento de la infraestructura y del equipamiento escolar, el control de la asistencia que realizaban a estudiantes y docentes y la participación en los eventos cívicos que la escuela organizaba.

Las apreciaciones particulares y diferentes en ambas comunidades se explican porque responden a contextos históricos y políticos también diferentes, aunque el modelo educativo aplicado, en el marco del Código de la Educación de 1955, haya sido similar respecto a la participación porque prescribió que los padres de familia “coadyuven y cooperen” a los docentes y a los directores en la acción de la escuela (ver acápite 3.1.3).

Cuadro 11
Actividades que realizaba la junta de auxilio escolar en la
Comunidad de Tomoroco

Según los padres de familia	Según los docentes
<ul style="list-style-type: none"> - “Las juntas de auxilio escolar servíamos solamente para auxiliar al profesor, para lavar su ropa, para cargar su hijo de la profesora y para llevar con burro sus cosas...” (José Romero, Alcalde Presto. Febrero de 2006). - “Antes la educación fallaba porque no había coordinación entre dirigentes, directores y profesores”. (José Ramos, Presidente Junta Distrital Tomoroco. Febrero de 2006). - “La junta de auxilio escolar, hace años, era netamente colaborador, ayudaba al profesor en el recojo de sus cosas. Tenía que traer al profesor o ir a reclamar a la ciudad para pedir un profesor; ese era la labor de la junta” (Pastor Torrez, Presidente Junta Escolar Colegio Tomoroco. Febrero de 2006). - “La junta de auxilio escolar antes se dedicaba (...) a auxiliar al profesor y colaborar en su traslado de la ciudad o desde donde había camino carretero, de ahí hasta la comunidad lo trasladaba en animales o en lo que sea; era el responsable de hacer llegar al profesor y darle todos los cuidados...” (Raúl Arciénaga, Ex Presidente Junta Escolar Colegio Tomoroco. Febrero de 2006). 	<ul style="list-style-type: none"> - La junta de auxilio escolar colaboraba en el traslado a los docentes para que lleguen a la comunidad. - Colaboraba a los docentes proporcionándoles alimentos y productos locales. - Eran más sensibles y se preocupaban por los profesores. - Realizaba el mantenimiento de la escuela y del equipamiento escolar. - Tenía y manejaba fondos propios y eso se utilizaba en beneficio de la escuela. - Realizaba en control de asistencia y la conducta de los alumnos. - Controlaba la asistencia de los docentes con bastante respeto porque [sus miembros] no eran malcriados como ahora son. - Participaba y colaboraba en los actos cívicos que se realizan en la escuela. - Colaboraba en la preparación y en el apoyo escolar a sus hijos (Taller con docentes. Tomoroco, febrero de 2006).

Fuente: Elaboración propia en base a entrevistas y talleres realizado en la comunidad. Febrero de 2006.

Presentación de Resultados

A partir de las apreciaciones de algunos de los actores de Itanambikua y Tomoroco y de algunos directivos de los CEPOs, podemos afirmar que la junta de auxilio escolar fue una instancia organizativa indígena al servicio de los docentes y directores que buscaba el establecimiento y funcionamiento de la escuela dentro de la comunidad. Si bien se preocupaba del mantenimiento de la infraestructura y del equipamiento escolar, no se inmiscuía en asuntos relativos a la calidad educativa, no tenía poder de decisión en temas relacionados con la escuela y la educación, ni ejercía el control social a la asistencia de los docentes y directivos.

Su participación [de la junta de auxilio escolar] era muy limitada, era restringida, no tenía ni voz ni voto en las decisiones. Como auxiliar sólo sirvió como apoyo logístico de los docentes, como servidumbre al docente, porque el docente se sentía como patrón y se hacía servir para que pueda llevar sus cartas, muchas veces era como mensajero... (Juan Coronado, Presidente del CENAQ. Febrero de 2006).

El Código del 55 indicaba que el maestro debe ser un castellanizador y para eso la escuela necesitaba de un auxilio, de ayuda de los padres de familia, por eso le denominan junta de auxilio escolar. No nos olvidemos que el código indica que el maestro es el primer protagonista del sistema educativo, es al proceso de enseñanza que se da más importancia (Celestino Choque, Ex Viceministro de Educación. Febrero de 2006).

La junta de auxilio escolar era un requisito que ha exigido la oligarquía para implementar escuelas en el campo. Las juntas escolares de las unidades eran de auxilio y de todo, participaban en todo, en carnear ganado, en cuidar el edificio, en resguardar los bienes, etc. Pero nunca han decidido el tema de la currícula, entonces por eso hemos observado que la participación debía ser real en todo, porque no se trataba solamente de utilizarlo cuando necesitan del servicio doméstico. La junta de auxilio escolar tenía mucha limitación, no podía entrar al aula (Walter Gutiérrez, Ex Presidente del CEA. Febrero de 2006).

La junta de auxilio escolar, más antes, lo único que hacía era obedecer a los profesores para llamar a las reuniones y cuando se trataba de hacer una infraestructura para el maestro. A veces el profesor elegía a una persona para que le pueda mandar. Casi no hacía nada, se lo tenía que mandar para que haga una actividad en la unidad educativa, se movía para llamar a los padres de familia para hacer una reunión o para una recolección de dinero. Sólo tenía que ver con los ambientes y con los bancos y la limpieza de la escuela (Jesús Sánchez, Presidente del CEPOG. Febrero de 2006).

4. La junta escolar

4.1. Constitución y estructura

La Ley 1565 de la Reforma Educativa comenzó a implementarse en Bolivia a partir de 1995, mediante los Programas de Mejoramiento y Transformación. Es en ese contexto que se constituyen las juntas escolares en reemplazo de las juntas de auxilio escolar que funcionaron durante más de medio siglo, fundamentalmente, en las escuelas del área rural del país.

En Itanambikua y en Tomoroco, comunidades indígenas ubicadas en la región guaraní y quechua respectivamente, los padres de familia con el apoyo de los directores, docentes y los Asesores Pedagógicos conformaron las primeras juntas escolares. En esta tarea jugaron un rol importante los Asesores Pedagógicos³⁸; puesto que fueron ellos quienes, mediante cursos y talleres, explicaron y persuadieron, tanto a los docentes como a los padres de familia, acerca de la esencia y las peculiaridades del Programa de la Reforma Educativa, en general, y de la participación social en la educación, en particular.

En la elección de la Directiva de las juntas escolares, a diferencia de lo que ocurría en la elección de las juntas de auxilio escolar, la participación y la influencia de los directores y de los docentes es cada vez más restringida. Si bien están presentes en las reuniones o asambleas y, a veces, continúan orientando el proceso de la elección, la posesión de la nueva mesa directiva es realizada, ahora, por los directivos de las juntas escolares de núcleo o la junta distrital de educación. Así se evidencia en el Libro de Actas de la junta escolar de Itanambikua:

En el salón de la comunidad de Itanambikua a horas 4:30 p. m. del día miércoles 6-IV-05, dependiente de la sexta sección municipal de

38 Los Asesores Pedagógicos fueron profesionales contratados por el Ministerio de Educación, en reemplazo de los supervisores, que luego de un proceso intenso de capacitación, fueron enviados a los núcleos educativos para que apoyen la implementación de la Reforma Educativa mediante los Programas de Mejoramiento y Transformación. Ellos fueron, en gran medida, los que efectivizaron los ejes principales de la Ley 1565: la Educación intercultural Bilingüe y la Participación Popular en la Educación.

Presentación de Resultados

camiri, Prov. Cordillera. Dpto. Sta. Cruz se llevó a cabo la reunión de junta escolar con más los profesores y padres de familia, con el siguiente orden del día.

Temario

1. Conformación del comité de padres de familia
2. Reorganización de la junta escolar
3. Varios

Dando inicio tal reunión con las palabras del Sr. Director René Cáceres, dando la buena venida y dando a conocer los puntos a tratarse.

La asamblea decidió elegir los comités de padres de familia por curso, que elegirán a presidente, secretario y vocal y los presidentes de cada curso elegirán a la junta escolar.

Después de cuarto intermedio se eligió a la junta escolar que son los sgtes:

PDETA	= Virginia Robles
Secretaria	= Julio Ignacio
Tesorera	= Estela Urangay
Vocal 1	= Sabino Simón
Vocal 2	= Ofelia Simón

Las flamantes autoridades fueron posesionadas por la junta Distrital Sra. Cecilia Segundo.

No habiendo más puntos que tratarse la Reunión concluyó a hras: 6:40 P. M. En constancia firman (varias firmas) (Libro de Actas. Junta Escolar de Itanambikua. Gestión 2000–2006. Página 222).

La Directiva de la junta escolar de las Comunidades de Itanambikua y Tomoroco de la gestión 2005, con sus respectivas carteras y personas designadas, puede verse en el Cuadro 12.

Cuadro 12
Estructura de la junta escolar en la gestión 2005

Comunidad de Itanambikua	Comunidad de Tomoroco
Presidenta: Virginia Robles Secretario: Julio Ignacio Tesorera: Estela Urangay	Presidente: Felipe Limache Vice Presidente: Filemón Ramos Secretario de Actas: Pedro Mamani

Vocal 1: Sabino Simón Vocal 2: Ofelia Simón	Secretario de Economía: Víctor Pari Secretaria Género: Veneranda Velásquez Vocal: Justo Limachi
--	---

Fuente: Elaboración propia en base a Libro de Actas de las Juntas Escolares. 2006.

La estructura base de las directivas y las carteras principales de las dos comunidades son similares. En Itanambikua prescindieron de la vice presidencia y añadieron una vocalía. En Tomoroco, por su parte, agregaron una secretaría de género. Se destaca en Itanambikua la preponderancia de mujeres, de una mayoría absoluta, en la directiva. Mientras que en Tomoroco sólo una mujer ocupa un cargo en la mesa directiva de la junta escolar.

Si comparamos las directivas de la junta escolar con las juntas de auxilio escolar, observamos que la estructura no presenta cambios o diferencias sustanciales. Es más, poseen una estructura común en relación a las carteras: presidencia, vicepresidencia, actas, hacienda y vocalías. Esto demuestra que las comunidades asumieron y adaptaron la nueva concepción de participación social en la educación a su dinámica anterior, respetando sus usos y costumbres. Pero, como veremos más adelante, los cambios en el ejercicio de las funciones, roles y responsabilidades sí están siendo cada vez más sustanciales respecto de las juntas de auxilio escolar. El cambio de nombre no modificó la estructura de la instancia organizacional educativa anterior, pero sí está transformando sustancialmente el accionar y las relaciones entre los diversos actores sociales dentro la comunidad y la escuela.

4.2. Actividades que realiza la junta escolar

a) En la Comunidad de Itanambikua

Cuadro 13
Actividades que realiza la junta escolar en la Comunidad de Itanambikua

Según los padres de familia	Según los docentes
- Se encarga de verificar y controlar el trabajo que realizan los profesores.	- Coordina los trabajos con los profesores y el director de la escuela.

Presentación de Resultados

<ul style="list-style-type: none"> - Controla permanentemente la asistencia de los profesores y de los alumnos en la escuela. - Soluciona problemas en el colegio (peleas entre alumnos) mediante reuniones con los padres de familia, los profesores y el director. - Se encarga de la preparación y distribución del desayuno escolar todos los días. - Realiza reuniones con los profesores y el director para realizar actividades extracurriculares. - Participa en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. - Coordina con la junta de núcleo para las actividades que se realizan en la escuela - Soluciona los problemas que hay en la escuela como, por ejemplo, la falta de los maestros. - Coordina con los profesores y el director para realizar las actividades cívicas y festivas en la comunidad. - Se responsabiliza del equipamiento que tiene la escuela y del mantenimiento de la infraestructura. - Hace un seguimiento a las obras y proyectos que se están realizando en la escuela (Taller con padres de familia. Itanambikua y Guasuigua Cruce, febrero de 2006). 	<ul style="list-style-type: none"> - Controla diariamente la asistencia de los alumnos y de los profesores. - Controla la disciplina de los alumnos en la escuela. - Se responsabiliza de mantener la infraestructura y el equipamiento de la escuela. - Participa en la decisión sobre la designación de los docentes de la escuela. - Organiza y realiza los trabajos comunales en la escuela. - Participa en la organización y realización de los actos cívicos y festivos en la escuela. - Apoya a maestros en aula cuando se tocan temas propios de la cultura y de la comunidad como, por ejemplo, la historia, la medicina tradicional, el arete, etc. - Juntamente a los padres de familia y la comunidad, realiza evaluaciones trimestrales a la gestión escolar (Taller con docentes. Itanambikua, febrero de 2006).
--	--

Fuente: Elaboración propia en base a talleres realizados en la comunidad. Febrero de 2006.

En Cuadro 13 nos muestra más coincidencias que diferencias entre las apreciaciones que tienen los padres de familia y los docentes de Itanambikua

con relación a los roles que actualmente están cumpliendo en el interior de la comunidad y de la escuela. Los dos actores, padres de familia y docentes, concuerdan que la junta escolar realiza control de asistencia de alumnos y docentes, es responsable del desayuno escolar, se encarga de mantener la infraestructura y el equipamiento escolar, coordina con los docentes y la junta nuclear.

Lo que sí llama la atención es que los docentes mencionan otras actividades de las juntas que trascienden el ámbito del control social y están más relacionadas con la participación en la gestión institucional y pedagógica. Nos referimos a la incipiente participación en la evaluación de la gestión educativa, el apoyo en el tratamiento pedagógico de los temas locales o propios de la comunidad en la escuela y la participación en la designación de los docentes.

b) En la Comunidad de Tomoroco

Las apreciaciones de los padres de familia y de los docentes de la Comunidad de Tomoroco, respecto a las actividades que realiza la junta escolar, son en general similares a la Comunidad de Itanambikua. En efecto, los dos actores enfatizan los roles de control que efectúa la junta escolar a la asistencia de docentes y alumnos y la responsabilidad que asumen en el desayuno escolar y en el mantenimiento de la escuela.

Cuadro 14
Actividades que realiza la junta escolar en la Comunidad de Tomoroco

Según los padres de familia	Según los docentes
<ul style="list-style-type: none">- Tramita y administra todos los productos para el desayuno escolar.- Se responsabiliza del cuidado y de la producción agrícola de los huertos escolares.	<ul style="list-style-type: none">- La junta escolar realiza el control de la asistencia de los docentes.- Es la responsable del desayuno escolar.

Presentación de Resultados

<ul style="list-style-type: none">- Organiza y controla el preparado y la distribución de los alimentos y del desayuno escolar.- Vigila la asistencia puntual y continua de los estudiantes, profesores y del director.- Mantiene la escuela y el equipamiento.- Recoge las cuotas mensuales de los padres de familia para la compra de los productos complementarios.- Recoge la verdura y la leña todos los días cuando comienza las clases.- Lleva la correspondencia de la escuela a la dirección distrital (Taller con padres de familia. Tomoroco, agosto de 2006).	<ul style="list-style-type: none">- Realiza trabajos de mantenimiento de la infraestructura escolar.- Colabora y participa en los actos cívicos que se realizan en la escuela.- Controla la asistencia de los alumnos.- Participa en actividades de planificación educativa: programa municipal de educación, proyecto de núcleo, etc.- En algunas ocasiones, colabora con el desarrollo de los conocimientos propios que exigen los módulos: historia de la comunidad, plantas medicinales, etc.- Los padres de familia se están involucrando en las actividades curriculares de la escuela.- Colabora y realiza varias actividades en el huerto escolar (Taller con docentes. Tomoroco, febrero de 2006).
--	---

Fuente: Elaboración propia en base a talleres realizados en la comunidad. Febrero de 2006.

Son los docentes, de igual manera, quiénes señalan los roles que la junta escolar está realizando en el campo de la gestión curricular. Señalan que la junta escolar participa en la planificación curricular y, aunque embrionariamente, también en el desarrollo de los conocimientos locales propios en la escuela.

Las valoraciones de los directivos de los CEPOs y de una ex autoridad del Ministerio de Educación, quiénes poseen una mirada más regional/nacional que comunitaria de la situación, coinciden también con que las juntas escolares realizan acciones de control social; aunque enfatizan el involucramiento de estas organizaciones en la gestión pedagógico curricular.

Ahora con la Ley 1565 y también la 1551 de participación popular las juntas escolares tienen la participación con toda representación de las bases y plantean estrategias educativas, hacen control social al

docente, al director, al personal administrativo y controlan también el avance curricular y tienen la capacidad de contribuir en la educación a través de su participación (Juan Coronado, Presidente CENAQ. Febrero de 2006).

A estas alturas yo puedo decir que ha habido un progreso interesante en el tema de participación social en Bolivia, hay una participación de la población en temas de formulación de políticas públicas; entonces, esto creo es un gran avance. La junta actual puede entrar al aula, aunque todavía no puede cambiar, puede hablar en los talleres, puede hablar en las reuniones de educación, puede decir que la política debe ser así, pero más allá de eso no ha hecho todavía cambios fundamentales (Walter Gutiérrez, Ex Presidente CEA. Febrero de 2006).

La reforma educativa abre un espacio para la junta educativa, ahora tiene que planificar y realizar las actividades juntamente con los profesores y en conjunto ¿no?, sobre todo ver la parte curricular de la educación (Jesús Sánchez, Ex Presidente del CEPOG. Febrero de 2006).

La junta escolar tiene que proponer políticas y sugerir metodologías, inclusive contenidos porque quien sabe los conocimientos y saberes culturales propios no es el maestro, no es el técnico, no es el estudioso, no es el académico, es el usuario de esas lenguas y culturas y, por tanto, ellos son los que tienen que decir qué cosas y cómo se va a pedagogizar esos conocimientos (Celestino Choque, Ex Viceministro de Educación. Febrero de 2006).

Si analizamos las apreciaciones de los diferentes actores, vemos que esta instancia organizativa educacional está pasando del rol de servicio que otorgaba a los profesores y directores de las unidades educativas, cuando era junta de auxilio escolar, hacia roles de control social de la escuela y de sus actores, cuando se convierte en junta escolar. Parece ser paradójico que quiénes antes les tenían bajo su dependencia (los docentes), sean ahora los que son controlados estrictamente por los que antes les proporcionaban apoyo y servicio incondicional.

Está claro que el rol y la responsabilidad de control y refacción de la infraestructura y del equipamiento escolar se mantiene casi de forma similar a lo que ocurría cuando se denominaba junta de auxilio escolar. La diferencia podría ser que antes lo hacían pensando más en el profesor y el

director; pero ahora lo hacen pensando más que es de y para su escuela y comunidad. Pareciera que ha aumentado la rigurosidad en el control porque ahora cuentan con más bienes que antes.

Se nota también que las juntas escolares están comenzando a asumir una participación en la gestión pedagógica curricular que, en el marco de la junta de auxilio escolar, era inconcebible. Sin embargo, este tipo de participación es aún incipiente a tal punto que todavía, incluso, no es percibido por los propios padres de familia y los que destacan positivamente este aspecto sean más bien los docentes.

5. La educación intercultural bilingüe

5.1. Nociones acerca de la educación intercultural bilingüe

a) Según los padres de familia

Cuadro 15
Nociones que poseen los padres de familia acerca de la EIB

Comunidad de Itanambikua	Comunidad de Tomoroco
<ul style="list-style-type: none">- La EIB es cuando se enseña en la escuela en guaraní y en castellano a los niños (Mariano, padre de familia de Itanambikua. Febrero de 2006).- Se que con la EIB se enseña el castellano y el guaraní. Pero dicen que los jóvenes no quieren hablar en guaraní porque tienen vergüenza de nuestra lengua (Mónica Rojas, madre de familia de Itanambikua. Febrero de 2006).- Con la EIB nuestros hijos aprenden a escribir y leer en castellano y en guaraní porque así no se va a perder nuestra	<ul style="list-style-type: none">- EIB parece que significa que ahora se enseña en dos lenguas y está bien que enseñen también en castellano para que vayan a otros lados, para que puedan contestar ¿no? (Oscar Flores, padre de familia de Tomoroco. Agosto de 2006).- Es la enseñanza a los niños que van a la escuela en quechua y en castellano (Felipe Limache, padre de familia de Tomoroco. Agosto de 2006).- Sólo he escuchado que les están enseñando a los niños de la escuela en castellano y en quechua, pero nosotros más

<p>cultura y nuestras costumbres (Demecio Eugenio, padre de familia de Guasuigua Cruce. Febrero de 2006).</p> <ul style="list-style-type: none"> - La EIB se dio con la Reforma Educativa. Se hicieron cambios para enseñar también en la propia lengua y en castellano; ambas lenguas son necesarias e importantes (Nicolás Toledo, padre de familia de Guasuigua Cruce. Febrero de 2006). - Es saber el castellano y el guaraní (Santa Aguari, madre de familia de Itanambikua. Febrero de 2006). - Para mí la EIB es rescatar todo lo pasado. Primeramente recordando la historia y de ahí comienza la EIB porque si no revisamos nuestra historia no nos conoceríamos. Para mí la historia es lo más principal (Francisco Cuellar, padre de familia de Itanambikua. Febrero de 2006). 	<p>queremos que les enseñen en castellano (Lorenza, madre de familia de Presto. Febrero de 2006).</p> <ul style="list-style-type: none"> - En nuestras reuniones hablamos de la EIB, está bien que se siga enseñando en las dos lenguas (OnofrioTorrez, padre de familia de Presto. Febrero de 2006). - No estoy al tanto sobre eso, pero mayormente puro quechua se está dando, castellano poco, pero quisiera que se enseñe en los dos idiomas para que así aprendan mejor (Cirilo Zárata, padre de familia de Tomoroco. Febrero de 2006). - La educación intercultural bilingüe para la zona quechua es, pues, muy beneficiosa porque se está enseñando en nuestro idioma nativo que es el quechua y los niños aprenden mucho más en su idioma que en un idioma desconocido (Raúl Arciénaga, padre de familia de Presto. Febrero de 2006).
--	--

Fuente: Elaboración propia en base a entrevistas realizadas en las comunidades. 2006.

Las nociones que tienen los padres de familia de las comunidades de Itanambikua y Tomoroco³⁹ acerca de la EIB, luego de su aplicación mediante la Ley 1565 de la Reforma Educativa en el país desde 1994, son por lo general similares, aunque con pequeñas diferencias que los detallaremos en los siguientes párrafos.

³⁹ En este y el siguiente acápite se incluyen también testimonios de personas de las Comunidades de Guasuigua Cruce, para el caso guaraní, y El Peral, para el caso quechua. Ambas comunidades, por tener unidades seccionales pertenecientes a los núcleos estudiados, fueron incorporados en el estudio de caso. Además, se incluyen también testimonios de personas de comunidades aledañas, tanto a Itanambikua como a Tomoroco, con la finalidad de enriquecer las nociones, percepciones y expectativas tanto de la EIB como de la participación social en la educación, los mismos que son objeto del presente estudio.

Presentación de Resultados

Una gran mayoría de los padres de familia de las dos comunidades, tal como se aprecia en el Cuadro 15, asocia la EIB con la enseñanza en la escuela mediante dos idiomas: la lengua materna indígena (guaraní o quechua) como primera lengua y la lengua castellana como segunda lengua. Esto demuestra que la Reforma Educativa, de la cual es parte esencial la EIB, ha puesto énfasis preponderante en los componentes pedagógico y lingüístico. Es decir, se implementó la EIB para que los niños desarrollen destrezas en el manejo de la lectoescritura en el idioma indígena y el castellano.

Se nota también en las nociones de los padres de familia de la región quechua, de manera implícita, una denuncia y al mismo tiempo una demanda que haremos más manifiesta en siguiente acápite. Nos estamos refiriendo al hecho de que la enseñanza se haya centrado más en la lengua indígena y muy poco en la castellana; de ahí surge el pedido de los padres de familia para que sus hijos aprendan más castellano porque lo requieren más que la lengua quechua, cuando se desplazan a los centros poblados o ciudades. Esta demanda, así entendida, en ningún momento implica el rechazo a la educación bilingüe; al contrario, es una interpelación a los que diseñan e implementan la educación bilingüe porque no aceptan que, luego de más de una década de aplicación de esta modalidad, los estudiantes tengan aún dificultades en el manejo de las competencias lingüísticas del castellano.

Algunos padres de familia de la región guaraní, por su parte, conciben la EIB trascendiendo el componente lingüístico; vale decir, también hacen referencia aunque de manera tangencial a la cultura, la lengua y la historia propia. Desde su visión, esta modalidad educativa tiene que fortalecer la cultura y la lengua propia para que no se pierda y, también, debe partir deconstruyendo y reconstruyendo la historia de los pueblos indígenas.

Esta diferencia en las nociones entre Itanambikua y Tomoroco se debe fundamentalmente a que en la comunidad guaraní la EIB tiene una trayectoria e historia diferente que en la comunidad quechua; vale decir, que Itanambikua fue escuela piloto del PEIB, entre 1990 y 1994, (cf. acápite 3.1.6) y también fue parte del proceso de la campaña de alfabetización en lengua guaraní y/o “guaranización” que fue implementado con el aval y el

apoyo de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), desde principios de 1991 hasta finales de 1993. Como resultado de esta campaña, se alfabetizaron a más de 12.000 personas adultas, mediante 600 alfabetizadores guaraníes (Ventíades y Jáuregui 1994).

b) Según los docentes

Los docentes que trabajan en Itanambikua y Tomoroco, como se percibe en el Cuadro 16, poseen nociones acerca de la EIB que incluyen los componentes lingüísticos y culturales. A diferencia con los padres de familia, manifiestan que la EIB implica una educación, si bien en los idiomas indígena y castellano, pero a partir de la cultura propia de los estudiantes y, también, con una apertura hacia otras culturas del entorno local, nacional e internacional. En rigor, esta idea prevalece más en los docentes que trabajan en comunidad guaraní y en menor medida en los que trabajan en la comunidad quechua.

Cuadro 16
Nociones que poseen los docentes acerca de la EIB

Comunidad de Itanambikua	Comunidad de Tomoroco
<ul style="list-style-type: none"> - Es formar a los niños según el contexto cultural en los idiomas guaraní y castellano, respetando la cultura del país. - Es revalorizar la cultura guaraní y nos permite conocer también las otras culturas (Taller con docentes de Itanambikua. Febrero de 2006). - La EIB es pues hacer una educación íntegra, una educación para los niños a partir de su lengua y su cultura y que también tengan que conocer otras culturas y otras lenguas (Hilda Zárate, Profesora de Itanambikua. Febrero de 2006). 	<ul style="list-style-type: none"> - La EIB aquí se ha implementado desde la Reforma Educativa y se han dado varios cursos. Antes dábamos puro quechua, pero ahora estamos dando en quechua y en castellano, ambos con lectura y escritura. Los chicos entienden y comprenden más (Antonieta Martínez, Profesora de Tomoroco. Agosto de 2006). - La EIB es realizar un intercambio de culturas (Profesora de Presto. Febrero de 2006). - Nosotros aquí en la comunidad estamos dando la EIB en el nivel primario; más que todo en el primer ciclo llevamos quechua

<p>- Para mí EIB sería conocer las diferentes culturas y respetarlas; es también hablar dos o tres lenguas (Cruz Robles, Profesor de Itanambikua. Febrero de 2006).</p>	<p>¿no?. En el 1º grado es escritura y lectura en quechua y castellano; lo realizamos oralmente en 1º grado y desde segundo ya llevamos paralelo quechua y castellano hasta 8º (Reina Mendoza, Profesora de Tomoroco. Febrero de 2006).</p>
---	---

Fuente: Elaboración propia en base a talleres y entrevistas realizadas en las comunidades. 2006.

Los docentes, a pesar de que incorporan el componente cultural como elemento sustancial de la EIB, lo hacen todavía de manera genérica y discursiva. El componente lingüístico, por ser más tangible y objetivable, lo manejan con más facilidad y también lo abordan como contenido e instrumento en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El componente cultural, en cambio, todavía presenta dificultades en el abordaje metodológico y didáctico. Pese a esta situación, consideramos que ya se ha iniciado y desencadenado un proceso interesante de concebir a la EIB como propuesta educativa que debe trascender el componente lingüístico.

En los testimonios de los docentes, entre otros aspectos, se nota con mayor claridad lo que señalamos en el acápite anterior. Para los docentes de Tomoroco la EIB vino con la Reforma Educativa y está muy limitada a la cuestión lingüística. Estos docentes muestran comportamientos y actitudes de ejecutores de la mencionada Ley y, por ello, manifiestan el conocimiento de las normas relativas al desarrollo de la educación bilingüe. En contrapartida, los docentes de Itanambikua, influidos por la trayectoria de la EIB en la comunidad y región, se muestran más participativos y comprometidos con esta modalidad educativa.

5.2. Percepciones acerca de la educación intercultural bilingüe

a) Según los padres de familia

Los padres de familia de Itanambikua y de Tomoroco, de forma coincidente, señalan estar de acuerdo con la aplicación de la EIB en la educación formal. Reiteran que sus hijos están aprendiendo en dos idiomas, importante y

necesarios en el contexto actual, y que el aprendizaje a partir de la lengua materna indígena está fortaleciendo la identidad cultural de los alumnos y de la comunidad.

Cuadro 17
Percepciones que poseen los padres de familia acerca de la EIB

Comunidad de Itanambikua	Comunidad de Tomoroco
<ul style="list-style-type: none"> - Con la EIB los niños son más creativos, pierden su timidez y no se humillan ante nadie. Un defecto es que está faltando disciplina y usted no puede gritarles porque dicen yo papi tengo mis derechos (Pablo Romero, padre de familia de Itanambikua. Febrero de 2006). - La EIB nos trae buenos productos, los niños pierden su timidez y aprenden a leer y escribir primero en su lengua materna y después recién en castellano (Luz Camargo, madre de familia de Guasuigua Cruce. Febrero de 2006). - Para mí es muy interesante porque veo que mi hijo aprende en los dos idiomas, tanto en guaraní como también en castellano. Estoy de acuerdo porque, por ejemplo, yo a veces hablo en guaraní y siempre me equivoco y mis hijos me dicen mami no se dice así (Virginia Robles, madre de familia Itanambikua. Febrero de 2006). 	<ul style="list-style-type: none"> - La enseñanza en quechua y castellano, a lo que veo y pienso, está bien porque los dos idiomas hacen falta y son importantes (Margara Kawana, madre de familia de El Peral. Agosto de 2006). - Parece que está bien para mantener nuestra cultura y no desaparezca nuestra lengua; pero también necesitamos que nuestros hijos aprendan más castellano porque ya hablan el quechua y sólo les faltaría escribir. Los dos son importantes; además, con todo lo que está pasando últimamente porque hay quechuas, aimaras y guaraníes que están en el parlamento (Cirilo Yucra, padre de familia de El Peral. Agosto de 2006). - Está bien porque hoy en día primero está nuestra cultura y nuestro idioma; pero sería bueno que enseñen bien el castellano para que puedan defenderse, pero está bien que les enseñen en dos idiomas (Felipe Limache, padre de familia de Tomoroco. Agosto de 2006).

Presentación de Resultados

- Para mí la EIB está bien porque nuestros hijos aprenden a escribir y leer en castellano y en guaraní; porque así no se va a perder nuestra cultura y nuestras costumbres (Demecio Eugenio, padre de familia de Guasuigua Cruce. Febrero de 2006).	- La gente del campo no sabe pronunciar bien en castellano, más habla en quechua, por eso ahora en los dos idiomas están aprendiendo y eso para mí está bien (Serafina Condori, madre de familia de Tomoroco. Febrero de 2006).
---	---

Fuente: Elaboración propia en base a entrevistas realizadas en las comunidades. 2006.

Los de Itanambikua destacan que sus hijos, como efecto de la aplicación de la EIB, muestran características de ser más creativos y menos tímidos y que efectivamente están aprendiendo a leer y escribir en el idioma indígena y en el castellano. A parte de que esta comunidad tiene más experiencia en la temática de la EIB, como ya lo señalamos en párrafos anteriores, está influyendo también la decisión comunitaria de mantener y desarrollar la cultura y la lengua guaraní y, al mismo tiempo, de aprender la cultura y la lengua castellana. Varios dirigentes de esta comunidad señalaron que, desde hace varios años atrás, la organización tomó la decisión de evitar que la influencia del entorno no guaraní deteriore la identidad cultural de la comunidad⁴⁰.

El hecho de que los niños, como consecuencia de la aplicación de la EIB, sean ahora indisciplinados y que corrijan a sus propios padres en temas relacionados al manejo de la lengua indígena, es un indicador de que están mejorando su nivel de autoestima; situación que se manifiesta en la peculiaridad de ser más participativos e interpeladores, incluso, en el entorno familiar y comunitario. Es necesario señalar que estas características que

40 Es realmente interesante que Itanambikua, ubicada a una distancia de apenas 5 kilómetros del centro poblado de Camiri, aún mantenga vigorosa su identidad cultural guaraní. Varias comunidades de alrededor, incluso las ubicadas a distancias considerables de los centros poblados, están siendo influenciadas fuertemente por elementos culturales ajenos. Fue curioso que en febrero, cuando la comunidad realizaba el “arete de carnavales”, varios guaraníes del entorno y algunos de la República vecina del Paraguay visiten y participen de los actos rituales y festivos de esta manifestación cultural con la finalidad de conocer y revalorarlos.

están desarrollando los estudiantes no son percibidos por los padres de familia como negativas.

Un aspecto que sobresale en Tomoroco, de forma reiterada, es la necesidad de que la escuela enseñe a los estudiantes también el idioma castellano. Este hecho puede ser señal de que la EIB se haya circunscrito a la enseñanza de la lengua y, dentro de ella, a la lengua indígena quechua. En las dos comunidades, según pudimos observar durante el trabajo de campo, la EIB en su componente lingüístico solamente abarcó el nivel primario y queda, como un gran desafío, la tarea de definir políticas, estrategias y lineamientos metodológicos para su incorporación en el nivel secundario.

b) Según los docentes

Las percepciones de los docentes de las dos comunidades presentan también coincidencias y diferencias significativas, tal como se observa en el Cuadro 18.

Cuadro 18
Percepciones que poseen los docentes acerca de la EIB

Comunidad de Itanambikua	Comunidad de Tomoroco
<ul style="list-style-type: none"> - Está recuperando y desarrollando el uso de las plantas medicinales y las comidas tradicionales. - Con la EIB los alumnos se expresan más, participan en la escuela y realizan una mejor lectura comprensiva. - La mayoría de los docentes aún no están capacitados para la enseñanza de la lengua indígena como L1 y de la lengua castellana como L2. - Es difícil tocar los temas propios de la comunidad y de la escuela (Taller con docentes. Itanambikua, febrero de 2006). 	<ul style="list-style-type: none"> - La EIB es una educación que se debe desarrollar según el contexto sociocultural de los alumnos. - Es una educación que debe considerar y tomar en cuenta la cultura, los valores y el idioma de los alumnos. - En nuestra unidad educativa con la EIB sólo se abarca más el primer ciclo y no así en los demás ciclos. - Con la EIB los niños entienden mejor porque se les enseña en su idioma materno, producen fácilmente textos, revalorizan su idioma y fortalecen su cultura (Taller con docentes. Tomoroco, febrero de 2006).

<ul style="list-style-type: none">- Ahora pues tenemos la gran suerte de tener la EIB en nuestras aulas y donde la lengua es lo principal. Digo con pesar que hemos tenido un bajón en la aplicación de la EIB, tuvimos muy buenos tiempos. Ahora se necesita docentes que hagan seguimiento a la EIB, necesitamos más esfuerzo, más apoyo. Además, necesitamos los maestros entender la EIB en su profundidad (Hilda Zárate, Profesora de Itanambikua. Febrero de 2006).- Algunos padres de familia no aceptan al cien por ciento la enseñanza en guaraní; hay términos que se están creando en guaraní y eso no aceptan los padres. Se está enseñando en guaraní a escribir y a leer y también partes de las otras culturas (Cruz Robles, Profesor de Itanambikua. Febrero de 2006).	<ul style="list-style-type: none">- Estoy de acuerdo con la EIB, aunque personalmente tengo la dificultad con la oralidad en quechua. Es muy conveniente porque los chicos lo entienden mejor, aprenden a escribir en su idioma. Fuera de eso, la interculturalidad en su cabalidad no lo hacemos (Antonietta Martínez, Profesora de 5º Año de Tomoroco. Agosto de 2006).- Estoy de acuerdo con la EIB porque vemos que en el área rural los niños en su idioma aprenden mucho mejor que en castellano, ellos se desenvuelven, producen textos de acuerdo a su imaginación y a lo que ellos sienten lo escriben en su idioma. En su idioma realizan lindas cosas (Reina Mendoza, Profesora 2º Año Tomoroco. Febrero de 2006).
---	--

Fuente: Elaboración propia en base a talleres y entrevistas realizadas en las comunidades. 2006.

Los docentes de las dos comunidades, a través de los testimonios, señalan que los niños cuyo proceso educativo lo están realizando con la modalidad de la EIB son más participativos, más expresivos, tienen mayor comprensión lectora y producen diversos textos en su lengua indígena. Estas peculiaridades, si comparamos con los niños que recibieron educación monolingüe en el marco del Código de la Educación Boliviana de 1955, desde el punto de vista psicopedagógico, deben ser consideradas como un gran avance.

Itanambikua ha sido uno de los iniciadores del programa de la EIB y ha sido un avance dentro de la educación. En nuestros niños el aprendizaje en su lengua ha traído buenos beneficios, buenos adelantos. Cuando salen bachilleres fácilmente se desenvuelven apegados a su cultura y también respetando a las otras culturas. Entonces los beneficios han

sido muy grandes cuando introducimos la EIB a nuestras unidades (René Cáceres, Director del Núcleo de Itanambikua. Febrero de 2006).

Los docentes de la región guaraní, como aspecto positivo, destacan que mediante esta modalidad educativa se está recuperando la medicina tradicional y las comidas típicas de la comunidad y región. Esto demuestra que, mediante su componente intercultural, la EIB está comenzando a tocar aspectos o componentes culturales objetivables y manifiestas. Consideramos, sin embargo, que este tema está relacionado con las dificultades que los docentes aún poseen con relación al abordaje del tópico de la interculturalidad. Ellos señalan que carecen de criterios y metodologías para encarar el tema de la interculturalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como un aspecto negativo o, mejor, una debilidad dentro el marco de la aplicación de la EIB, los docentes señalan que presentan dificultades en la enseñanza de la lengua indígena y castellana. No es suficiente saber hablar la lengua indígena, se requiere conocer la cuestión gramatical para encarar con capacidad técnica la enseñanza en lengua indígena. De igual modo, los docentes carecen de criterios e instrumentos para la enseñanza de la lengua castellana como segunda lengua.

Una docente guaraní que trabaja en la escuela de Itanambikua, con mucha razón, señala que lo que les falta a ella y a sus colegas es conocer a "mayor profundidad" la propuesta de la EIB. Esta modalidad educativa, en el contexto de la educación formal y tal como mostramos en este y el anterior acápite, está restringida a la cuestión pedagógica, cultural y lingüística. Un directivo del CENAQ destaca la dimensión política con la que la EIB nació y que la Ley 1565 de Reforma Educativa habría soslayado.

La EIB es una ideología para el pueblo indígena quechua. Es un instrumento de liberación de los pueblos indígenas originarios porque, a través de la educación, se pretende construir una nueva sociedad y un nuevo país a partir de nuestras raíces ancestrales, nuestros conocimientos, nuestra cosmovisión y nuestra vivencia. La Ley 1565 no ha podido aplicar la EIB como debía aplicarse, lamentamos mucho pero la ha reducido al bilingüismo y con eso nosotros no estamos de acuerdo (Juan Coronado, Presidente del CENAQ. Febrero de 2006).

5.3. Expectativas acerca de la educación intercultural bilingüe

Entendemos por expectativa, tal como ya señalamos en el marco teórico del presente estudio, como el deseo, la aspiración y/o la proyección que poseen los diferentes actores con relación a la propuesta de la EIB que se implementó en las unidades educativas alrededor de una década. En otras palabras, la expectativa debe entenderse como el posicionamiento pedagógico y político de los diversos actores de la comunidad educativa, en la actual coyuntura que vive el país, con relación a la EIB; pero, desde y a partir de la experiencia vivida en este tipo de educación.

Padres de familia

Está claro que para los padres de familia de Itanambikua y Tomoroco, a pesar de que advierten varias dificultades y debilidades en el proceso de implementación, la EIB debe mantenerse como propuesta educativa en sus comunidades. Reconocen que fueron ellos quienes, mediante sus organizaciones, demandaron este tipo de educación y que ahora continuarán luchando para que se siga impartiendo en el sistema educativo formal, obviamente que subsanando los problemas detectados hasta el momento para que responda, de forma adecuada, a esta demanda histórica del movimiento indígena y popular del país.

Me gustaría que mis hijos escriban en castellano y en guaraní. Prefiero que sepan los dos idiomas porque yo veo que mis hijos hablan y escriben en los dos idiomas y eso está bien (Virginia Robles, madre de familia de Itanambikua. Febrero de 2006).

Es necesario que la educación intercultural bilingüe continúe aplicándose en nuestra escuela porque es importante que los niños aprendan el castellano y el guaraní. El idioma guaraní es parte de nuestra cultura y queremos que se siga manteniendo (Mariano, padre de familia de Itanambikua. Febrero de 2006).

La enseñanza en quechua y en castellano es algo que nosotros mismo hemos pedido y buscado, porque no queremos que se pierda nuestra cultura, eso es nuestra cultura y nunca queremos que desaparezca, por eso vamos a luchar para que se siga manteniendo esto. Aunque estamos seguros que nuestro Presidente va a ser que se mantenga, porque él también es como nosotros campesino y, por eso, también ha

permitido que desfilemos como quechuas, respetando nuestra ropa;⁴¹ y eso tiene que ser así en las escuelas también (Jesús Vásquez, padre de familia de El Peral. Agosto de 2006).

La enseñanza en quechua y en castellano, aquí en nuestra comunidad, bien nomás está y por eso quiero que se mantenga (Filemón, padre de familia de Tomoroco. Agosto de 2006)

Entre las razones principales que señalan para que tenga continuidad esta modalidad educativa, desde su vivencia, es que está posibilitando la revitalización y el desarrollo de la lengua indígena y el aprendizaje de la lengua castellana. Como efecto del fortalecimiento de la lengua indígena, está permitiendo también la recuperación y el desarrollo de conocimientos y saberes de los pueblos indígenas que estaban destinados a permanecer en el olvido y, en algunos casos, a desarrollarse en la clandestinidad.

Un padre de familia quechua, de manera anecdótica, señala que el Presidente de Bolivia, ahora un indígena aimara, coadyuvará en esta tarea porque él también es de origen indígena y, por ello, tiene que hacer que la EIB se mantenga y continúe abriendo nuevos derroteros en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa, lo que contribuirá en el mejoramiento de la calidad de vida de la población indígena.

Docentes

La expectativa de los docentes, a partir de los testimonios que presentamos, en cierta manera coinciden con la de los padres de familia. Se nota que los docentes que trabajan en la comunidad guaraní son más optimistas respecto a la vigencia de la EIB como política educativa. Este optimismo es generalizado en la región guaraní debido a que ellos, tanto en la educación formal con el PEIB como en la alternativa con la campaña de alfabetización en lengua guaraní, ya vivenciaron y constataron acerca de los resultados positivos que trae consigo la práctica de la EIB en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

41 Se refiere al desfile cívico que se realizó en la ciudad de Sucre, el 6 de agosto del 2006, como parte de los actos de instalación de la Asamblea Constituyente en Bolivia. En este acto llamó la atención de que los delegados de varios de los 36 pueblos indígenas que habitan en el país, organizados en grupos, hayan desfilado con sus atuendos típicos y acompañados y dirigidos por oficiales del ejército.

Presentación de Resultados

A mí no me preocupa mucho que se abroge la Reforma Educativa porque el Ministro de Educación ha dicho vamos a descolonizar la educación y jamás ha dicho vamos a hacer una educación monolingüe. Yo no creo que la EIB se venga abajo, más bien creo que se va a fortalecer, se va a relanzar (Hilda Zárate, Profesora Itanambikua. Febrero de 2006).

Yo estoy de acuerdo con la EIB pero que todos sean comprometidos, no solamente el profesor, porque hay algunos profesores que por obligación o por necesidad nomás a veces trabajan, no trabajan de corazón y que las autoridades educativas tengan amor al guaraní (Cruz Robles, Profesor de Itanambikua. Febrero de 2006).

Aquí lo aplicamos la EIB y me parece muy bien sobre todo cuando debemos decir que tenemos que rescatar nuestras culturas y lenguas. A veces cuando salimos a otros lugares nos desclasamos porque nuestros padres son del campo y ahora con la interculturalidad estamos dando lugar a que cada uno respete lo que es y que ya no haya esa discriminación (Reina Terrazas, Profesora de Tomoroco. Agosto de 2006).

Si hacemos una comparación de las expectativas de los docentes guaraníes, que fueron registradas en el mes de febrero de 2006, con los resultados del Congreso Nacional de Educación, que se efectuó en Sucre en el mes de julio del mismo año, observamos que en gran medida se cumplieron. Dicho de otro modo, la EIB en esencia se mantiene en el Anteproyecto de la Nueva Ley de la Educación Boliviana aunque ahora se llame educación plurilingüe, intracultural e intercultural; más aún, educación descolonizadora que, como ya señalamos en el acápite 3.1.11, es una dimensión política de la EIB que la Ley 1565 lo ha soslayado y que la coyuntura socio política actual, de una fuerte emergencia del movimiento indígena, parece ser el más apropiado para su explicitación.

Directores

Los directores, a diferencia de los padres de familia y los docentes de las dos unidades educativas, son los que hasta cierto punto se mantienen escépticos con relación a la EIB. Más que enunciar aspectos positivos, señalan los negativos; precisamente aquellas dificultades y debilidades con las que en la actualidad se están tropezando.

Itanambikua es un centro importante de la EIB. Aquí viene mucha gente de La Paz y de todas partes a ver nuestra experiencia y a ver cómo se cantaba el himno nacional en guaraní. A los técnicos de EIB de ahora no los conocemos y hay un problema de dependencia; primero dependían de la dirección distrital, de ahí se salieron y se fueron al Teko Guaraní. Estos técnicos no cumplen su papel, no conocemos sus planificaciones desde el año pasado. Yo les invitaba y hacía una planificación de apoyo y seguimiento a los maestros de la EIB; pero esta gestión ha desaparecido. Estos técnicos deberían pasar por un proceso de institucionalización, deberían ser verdaderos técnicos y deberían tener más conocimiento, deberían ser licenciados en educación, pedagogos, y es por eso que tenemos muchas debilidades con respecto a la EIB, con la L1. Eso ha hecho de que nosotros busquemos espacios de reflexión con el INSPOG para ver estos casos y lo estamos haciendo para seguir adelante (René Cáceres, Director del Núcleo de Itanambikua. Agosto de 2006).

La EIB no es tan buena ya que la L2 no se está aplicando muy bien en la oralidad; para esto sería bueno mejorar la metodología, para esto existen materiales pero no lo adecuan muy bien. Sería bueno aplicarlos desde 2º grado para obtener mejores resultados (Gil Montesinos, Director del Núcleo de Tomoroco. Agosto de 2006).

Yo me quedo con la EIB porque me sirve para que los alumnos construyan su aprendizaje de buena manera al inicio ¿no? Después trato de que aprendan el castellano porque es una necesidad urgente en este lugar hasta para sus familias y todos ¿no?. (Director de Colegio de Presto. Febrero de 2006).

Los directivos mencionan dos dificultades de la práctica de la EIB en la actualidad: falta de técnicos especializados en EIB para que apoyen eficientemente a los docentes en la práctica en aula y el escaso aprendizaje del castellano como segunda lengua. Estas y otras dificultades inherentes a la práctica de la EIB son técnicamente remediabiles y lo que hace falta es que las autoridades pertinentes, con el apoyo de los otros actores, definan políticas, estrategias y metodologías para solucionar estos problemas técnicamente.

El escepticismo de los directivos con relación a la EIB no es total; es decir, no rechazan frontalmente esta propuesta educativa. Al contrario, más allá de mencionar algunas dificultades, destacan también algunas soluciones prácticas que están realizando o que deberían de realizarse, como los espacios

de reflexión con el INSPOG para el caso guaraní, y los materiales existentes y no aprovechados para la enseñanza de la L2, para el caso quechua.

6. La participación social en la educación

6.1. Nociones acerca de la participación social en la educación

a) Según los padres de familia

Es necesario señalar que, debido a que el término es nuevo y muy técnico, ha sido un tanto difícil el recabar información acerca de la noción de participación social en la educación, especialmente con los padres de familia y dirigentes de las comunidades. Por esa razón, en algunos casos, más que noción sobre participación social, lo que se recogió de los entrevistados fue las funciones que están cumpliendo las juntas escolares, como instancia comunitaria de la participación social en la educación.

Las nociones de los padres de familia acerca de la participación social en la educación, como se nota en el Cuadro 19, son diferentes y también complementarias. Los de Itanambikua enfatizan las funciones que cumplen las juntas escolares en tanto organizaciones que asumen responsabilidades educativas en la comunidad. Como ya hicimos notar en el acápite 4.4.2, la junta escolar controla la asistencia tanto de los docentes como de los estudiantes, se responsabiliza de la elaboración y distribución del desayuno escolar, participa en la solución de los problemas de los estudiante en el interior de la unidad educativa, realiza gestiones para encarar proyectos educativos en la comunidad y hasta participa en las evaluaciones que la comunidad realiza a los docentes cada final de gestión.

Cuadro 19
Nociones que poseen los padres de familia
acerca de la junta escolar

Comunidad de Itanambikua	Comunidad de Tomoroco
- La junta escolar, que es parte de la participación popular, ahora controla a los profesores,	- Pienso que mediante la participación social debemos de trabajar para mejorar la educación de nuestros

<p>la asistencia de los alumnos y ayuda con la alimentación (Francisco Cuellar, padre de familia de Itanambikua. Febrero de 2006).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yo era tesorera de la junta. La junta viene a ver a los alumnos, si los profesores se retrasan o no. Hacemos también evaluaciones a los profesores y vemos el comportamiento de los alumnos (Eusebia Cleto, madre de familia de Itanambikua. Agosto de 2006). - La junta hace el desayuno escolar y cuando hay problemas de los estudiantes y quejas de los padres de familia, ellos se encargan de solucionar. Tiene que agilizar los trámites de los proyectos educativos, sea de infraestructura o sea de enseñanza, ellos dan su visto bueno, informan a la comunidad y son los responsables (Lucio Robles, padre de familia de Itanambikua. Agosto de 2006). 	<p>hijos, ahora al menos somos más papás a quienes nos importa sobre la educación de nuestros hijos (Felipe Limache, padre de familia de Tomoroco. Agosto de 2006).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo que yo entiendo de la participación social es que la gente se dé cuenta y sea más participativa, de que todos vayamos participando y tomemos en cuenta que la educación es lo primordial (Pastor Torrez, padre de familia de Tomoroco. Noviembre de 2005). - Como junta escolar tenemos muchas áreas, pero aquí todavía no se ha logrado el cien por ciento. Tenemos que participar en todo lo que tiene que ver con la educación de nuestros hijos, ahora no estamos aplicando todo como dice la ley porque sólo nos estamos dedicando a la administración del desayuno escolar, a controlar la asistencia de los alumnos y la profesora (Jesús Vázquez, padre de familia de El Peral. Agosto de 2006).
---	--

Fuente: Elaboración propia en base a entrevistas realizadas en las comunidades. 2006.

Los padres de familia de Tomoroco, más que especificar las funciones de la junta escolar, consideran la participación social en la educación como instancia educativa comunitaria que busca fundamentalmente el mejoramiento de la educación, en general, y de la educación escolar de sus hijos, en particular. Señalan que se requiere de la participación de todos los padres de familia y que las funciones cumplidas hasta ahora, si bien son necesarias, no son las únicas y que todavía faltan otras atribuciones que tienen que cumplir de cara a mejorar, efectivamente, la calidad de la educación de sus hijos.

b) Según los docentes

Los docentes de la comunidad guaraní de Itanambikua consideran que, mediante la participación social en la educación, los padres de familia deben participar en todo lo referente al quehacer educativo de sus hijos; deben velar tanto por la educación dentro del aula como dentro de la comunidad. Desde su punto de vista, la participación social ha cambiado el rol de las juntas porque ahora ya no son los que simplemente apoyan a los docentes y directivos en cuestiones de la infraestructura y del equipamiento escolar; ahora asumen responsabilidades concernientes a la educación de sus hijos dentro de la escuela y de la comunidad.

Los docentes de la comunidad de Tomoroco, a diferencia de sus pares de Itanambikua, caracterizan a la participación social como espacio e instancia de integración, de trabajo colectivo y mancomunado y de coordinación entre todos los actores de la comunidad educativa que, aparte de los padres de familia, son también los docentes, estudiantes y autoridades comunitarias y educativas.

Cuadro 20
Nociones que poseen los docentes acerca de la participación social en la educación

Comunidad de Itanambikua	Comunidad de Tomoroco
- Yo entiendo por participación social la participación de los padres de familia pero en el quehacer educativo, no como antes que lo necesitábamos a los padres para que arreglen una silla, tapen un hueco del aula y ahí terminaba. Ahora no es así, el padre de familia es parte y tiene que ser parte de la educación de sus hijos (Hilda Zárate, Profesora de Itanambikua. Febrero de 2006).	- La participación popular en la educación es la integración que debe darse entre los diferentes actores de la comunidad educativa: padres de familia, profesores y alumnos. - Debe significar la realización de trabajos y actividades de forma colectiva y mancomunada. (Taller con docentes. Tomoroco, febrero de 2006). - La educación de los niños debe ser una preocupación de todos, tanto de padres de familia, autoridades administrativas

<p>- La junta escolar debe velar por la educación dentro del aula y dentro de la comunidad. Debe hacer los trámites respectivos para gestionar otro ítem cuando hay un crecimiento en el alumnado (Marcelino Rivero, profesor de Guasuigua Alto. Agosto de 2006).</p>	<p>y también del plantel docente y que trabajen en forma conjunta para el bienestar de los niños (Antonieta Martínez, Profesora de Tomoroco. Agosto de 2006).</p> <p>- La participación social significa que todos debemos estar coordinando sobre la educación, tanto autoridades, padres de familia; en otras palabras, toda la comunidad educativa (Reyna Terrazas, Profesora de Tomoroco. Agosto de 2006).</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia en base a talleres y entrevistas realizadas en las comunidades. 2006.

Los docentes de Tomoroco, por tanto, desde su noción estarían sugiriendo la incorporación en los órganos de participación social prácticamente a todos los actores de la comunidad educativa. Desde su punto de vista, la junta escolar no debe ser una organización exclusivamente para los padres de familia; en ella deben participar también los docentes y los estudiantes porque la educación es tarea de todos los involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6.2. Percepciones acerca de la participación social en la educación

a) Según los padres de familia

Cuadro 21

Percepciones que poseen los padres de familia acerca de la junta escolar

Comunidad de Itanambikua	Comunidad de Tomoroco
<p>- La junta escolar tiene que seguir controlando. Yo me acuerdo que cuando era chica hacían lo que les daba la gana los profesores, a veces venían a veces no. Es</p>	<p>- El trabajo de la junta ahora es más exigente, hay más cosas que hacer y ya no es como antes que solo era ir a recoger al profesor del camino porque el auto no entraba hasta</p>

escolar para controlar (Virginia Robles, madre de familia de Itanambikua. Febrero de 2006). - La junta escolar de ahora es más respetada y está nombrada por la comunidad (Lucio Robles, padre de familia de Itanambikua. Agosto de 2006).	aquí (Cirilo Yucra, padre de familia de El Peral. Agosto de 2006). - Ahora la junta escolar tiene mucho más autoridad, entonces por eso que hay desconfianza de parte de los profesores hacia las juntas escolares (Raúl Arciénaga, padre de familia de Tomoroco. Febrero de 2006).
---	--

Fuente: Elaboración propia en base a entrevistas realizadas en las comunidades. 2006.

Los padres de familia de las dos comunidades coinciden en señalar que la junta escolar, a diferencia de las juntas de auxilio escolar, son ahora más respetadas, sus miembros son elegidos y nombrados por la comunidad, tienen trabajo mucho más exigente y, por los roles y responsabilidades que están cumpliendo, tienen también una autoridad ganada dentro la escuela y la comunidad. Estas percepciones demuestran que lo que hasta ahora han logrado las juntas escolares, como instancia de participación social en la educación, es haber iniciado el proceso de cambio de su identidad y de sus atribuciones.

Este cambio generado y aún en proceso de construcción, luego de más de una década, es visto por los padres de familia de Itanambikua y Tomoroco como algo positivo y que está beneficiando de sobre manera a la educación de sus hijos. Da la impresión de que los padres de familia, antes subalternos de los docentes, son ahora controladores y evaluadores de los docentes. Este hecho, aún no consumado, está causando incluso conflictos entre juntas escolares y docentes y una desconfianza manifiesta de éstos últimos hacia los padres de familia.

b) Según los docentes

Los docentes, como se observa en el Cuadro 22, mediante sus percepciones interpelan a la actual junta escolar que es elegida por la comunidad y está constituida solamente por padres de familia. Señalan que la junta escolar no coordina con los maestros, falta confianza entre miembros de la junta

escolar y los docentes, la responsabilidad de la junta cae sobre una persona, coordina muy poco con la comunidad y que la capacitación que reciben está conflictuando más a los padres de familia con los docentes. Demandan una junta escolar con participación igualitaria entre padres de familia y docentes.

Cuadro 22
Percepciones que poseen los docentes acerca de la junta escolar

Comunidad de Itanambikua	Comunidad de Tomoroco
<ul style="list-style-type: none"> - Es necesario que exista un mayor relacionamiento y coordinación entre la junta escolar y los maestros. - Falta una mayor confianza entre los docentes y la directiva de la junta escolar. - La evaluación que se hace a la gestión escolar tiene que ser participativa y deben llegarse a acuerdos entre la junta escolar y los profesores. - En la junta escolar tiene que haber una participación igualitaria entre padres de familia y los docentes (Taller con docentes. Itanambikua, febrero de 2006). 	<ul style="list-style-type: none"> - Sólo una persona de la directiva asume la responsabilidad de la junta escolar. - La junta escolar coordina poco con las autoridades de la comunidad. - Hay poca coordinación de la junta escolar con el director y los profesores de la unidad. - Se está capacitando a la junta escolar con la finalidad de enfrentarlos con los profesores (Taller con docentes. Tomoroco, febrero de 2006).

Fuente: Elaboración propia en base a talleres realizadas en las comunidades. 2006.

Los docentes con esa propuesta lo que buscan es modificar sustancialmente la estructura y los roles de la junta escolar. Ya no toleran ser controlados por los padres de familia mediante las juntas escolares, ni tampoco ser evaluados durante la gestión escolar. Pero más allá de las percepciones de padres de familia y docentes de Itanambikua y Tomoroco, conviene conocer las percepciones de otros actores que tienen apreciaciones más regionales y nacionales.

Las juntas escolares son las máximas autoridades de la educación de la comunidad ¿no? Es responsable directo de la infraestructura y el mobiliario y, también, controla a los profesores y a los alumnos (José Romero, Alcalde Municipal de Presto. Febrero de 2006).

Anteriormente existía mayor participación ya que las juntas de auxilio eran más trabajadoras y mucho más interesados. Pero hoy en día las juntas son más orgullosas; sin embargo, ellos deberían ser los que pidan proyectos para una mejor educación y para la comunidad (Gil Montesinos, Director del Núcleo de Tomoroco. Agosto de 2006).

Los actores de la participación social somos todos; las autoridades, los administrativos, los técnicos, los directores de unidades educativas, el docentado, los padres de familia, los estudiantes y gente de las instituciones que tienen que ver con la educación. La educación es una tarea que todos y debemos llevar adelante en la medida en que haya una articulación entre las diferentes instituciones que hacen educación (Sabino Gallardo, Director Distrital de Camiri. Agosto 2006).

Como puede colegirse de los testimonios anteriores, para el ejecutivo del Gobierno Municipal de Presto la junta escolar es la autoridad máxima de la comunidad en lo referente a la educación; para el Director de Tomoroco la junta escolar no trabaja como la junta de auxilio escolar y sus miembros son muy orgullosos; mientras que para el Director Distrital de Camiri la participación social tiene que ser ejercida por todos los miembros de la comunidad educativa.

Podemos afirmar que tanto los docentes como las autoridades educativas, en general, no están de acuerdo con la composición y los roles que ahora cumplen las juntas escolares. Ellos, añorando la junta de auxilio escolar de antaño, proponen una participación conjunta y consensuada de todos los miembros de la comunidad educativa donde, obviamente, deben estar los docentes y los directivos de las unidades educativas. Esto demuestra, a todas luces, un problema de acceso y ejercicio de poder dentro la comunidad en torno al tema de la educación escolar.

6.3. Expectativas acerca de la participación social en la educación

Padres de familia y directivos

Las nociones y las percepciones que poseen acerca de la junta escolar los diversos actores vinculados e involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje formales, como hemos podido apreciar en los acápites anteriores, presentan en diversos grados coincidencias y discrepancias

entre los ejecutores (docentes y directivos) y los usuarios de la educación formal en las comunidades de Itanambikua y Tomoroco (padres de familia y dirigentes comunitarios), tal cual hemos podido discriminar en los párrafos anteriores.

En relación a las expectativas respecto de la junta escolar, la situación se encuentra polarizada; puesto que los padres de familia y los dirigentes comunitarios plantean que la actual junta escolar, con sus peculiaridades y atribuciones, tiene que mantenerse y/o ampliarse y profundizarse mucho más. Desde nuestro punto de vista, en base a lo observado en el trabajo de campo y a las entrevistas efectuadas, el proceso ya iniciado de control social y participación en la gestión pedagógica en las comunidades indígenas es, hasta cierto punto, irreversible. Esto se puede evidenciar, de forma directa o indirecta, en los testimonios de personas a los que entrevistamos.

Para mí tiene que mantenerse la junta escolar porque nos da más derechos a la comunidad. Ya no es como antes que éramos ayudantes, por eso yo no quiero que se vuelva a lo de antes [a la junta de auxilio escolar]. Más bien quisiera que den más capacitación para entender mejor porque lo que hasta ahora sabemos y hacemos no es todo y eso es porque no hay quién nos oriente más y los profesores, aunque sean buenos, nunca nos van a decir siempre tal como dice porque parece que a ellos no les gusta mucho que les estemos controlando, incluso que tengamos que informar su cumplimiento en el trabajo porque de eso depende su sueldo (Jesús Vásquez, Vicepresidente Junta Escolar de El Peral. Agosto de 2006).

La gente ya nos hemos ido dando cuenta de a poco y las cosas no pueden seguir como antes, cuando atendíamos a los profesores. Las cosas ahora han cambiado; aunque tenemos más tareas, estamos mejor como juntas escolares (Cirilo Yucra, Secretario de Economía de la Junta Escolar El Peral. Agosto de 2006).

Yo prefería seguir como ahora con la junta escolar y no como antes con la junta de auxilio escolar que sólo teníamos que auxiliar a los profesores, ayudándoles en lo que decían ellos (Filemón Ramos, Vicepresidente de la Junta Escolar de Tomoroco. Agosto de 2006).

Nosotros no tenemos ninguna orientación sobre cuándo y cómo se debe hacer el calendario escolar y no nos quieren orientar tampoco, pero eso es desde hace mucho tiempo. Nosotros queremos que las vacaciones sean en otra época. Si nos pueden preguntar, quisiéramos

Presentación de Resultados

en mayo que es tiempo de cosecha. Como junta nos gustaría entrar más en la educación, con más derechos porque todavía no nos dejan participar en algunas cosas (Felipe Limache, Presidente de la Junta Escolar de Tomoroco. Agosto de 2006).

Nos animamos a afirmar que será difícil que los padres de familia acepten volver a la junta de auxilio escolar porque en esta década de aplicación de la participación social en la educación, a pesar de que hubo dificultades y limitaciones, aprendieron que poseen más derechos y deberes en torno a la educación de sus hijos. El ejercicio pleno de estos derechos, según ellos, requiere de más capacitación, aunque ello implique asumir más tareas pero que, al fin y al cabo, ira en beneficio de sus hijos y sus comunidades.

Un actor social de la educación, con cobertura regional y nacional, que está respaldando este proceso lo constituye el CEPO; más específicamente, el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG) para la comunidad de Itanambikua y el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) para la comunidad de Tomoroco que, juntamente a los otros CEPOs, están coadyuvando, con el respaldo de sus organizaciones matrices y estrecho relacionamiento con las instituciones del Estado, en la definición de políticas educativas relacionadas, como en este caso, con la participación social en la educación y la EIB, entre otros aspectos.

Para los CEPOs la participación social que, ante todo, implica control social de la educación ha sido una conquista de los pueblos indígenas y, mediante la cual, están adquiriendo poder de decisión en los temas relacionados con la definición de políticas educativas en los niveles nacional, regional y comunitario.

La participación social implica que todos los actores sociales de la educación, de forma global, deben participar en el control social de la educación. Todos tienen derecho a ver la educación y la participación permite conocer los objetivos de la educación y sumarse al mismo para que la educación vaya adelante (Jesús Sánchez, Presidente del CEPOG. Febrero de 2006).

La participación social en la educación ha sido una conquista, una reivindicación de los padres de familia, de los pueblos indígenas para que tengamos potestad de opinar y de pedir una educación que queremos y para que tengamos poder de decisión en las políticas educativas dentro la comunidad, el distrito y el departamento.

La participación social en la educación tiene que seguir porque tiene que fortalecer la aplicación de la EIB. Sin la participación social no tiene sentido la aplicación de la EIB, la participación social es primordial para mejorar la calidad de la educación de los pueblos indígenas originarios (Juan Coronado, Presidente CENAQ. Febrero de 2006).

Los CEPOs consideran que la participación social en la educación tiene que seguir vigente porque de ella depende el fortalecimiento y desarrollo de otra de sus demandas históricamente construida: la EIB. Tienen razón cuando indican que la EIB pierde sentido si no va acompañada con procesos de participación social y que ambas propuestas lo que buscan, en última instancia, es el mejoramiento de la calidad educativa de los pueblos indígenas que durante siglos ha sido objeto de opresión, explotación y discriminación tanto por el Estado como por la sociedad boliviana.

Docentes y autoridades educativas

Los docentes y directivos de las unidades educativas, como se pueden observar en los testimonios siguientes, manifiestan su rechazo a la actual junta escolar. Reconocen que esta organización educativa es necesaria, pero no aceptan que esté conformada solamente por padres de familia, tampoco que ejerzan un control riguroso sobre los profesores y que no cooperen como lo hacían antes las juntas de auxilio escolar.

Bueno, los de la junta de auxilio escolar eran mucho más cooperativos, no se fijaban tanto en lo que uno entra o sale, eran los que más cooperaban en el quehacer educativo. En cambio, ahora, la junta escolar, no sé si por las capacitaciones, ellos lo interpretan mal. Más están con los controles sobre el profesor, un poco más ya vamos a tener que pedir permiso hasta para poder viajar. Es por eso que no estoy tan de acuerdo con los roles de la junta escolar de ahora (Reyna Terrazas, Profesora de Tomoroco. Agosto de 2006).

Ahora en participación popular, quieras o no, yo necesito de los padres de familia para trabajar en cualquier actividad porque prácticamente sólo no puedo hacer muchas cosas ¿no? (Director del Colegio de Presto. Febrero de 2006).

Presentación de Resultados

Que todos seamos parte del desarrollo de la educación. Participación popular es, pues, someternos todos a la educación; que no solamente el profesor se interese, sino que todos participemos en la educación, que no haya discriminación. Que participemos profesores, directores y padres de familia (Cruz Robles, Profesor de Itanambikua. Febrero de 2006).

En el fondo del problema de la no aceptación de la junta escolar, por parte de los docentes, como ya lo señalamos en párrafos anteriores, se encuentra un conflicto de poder. Nos explicamos, antes de la Ley 1565, los maestros tenían poder de decisión en todo lo relacionado con la educación y, además, nadie de la comunidad tenía atribuciones para controlar tanto su asistencia como su desempeño laboral. Ahora, en cambio, ellos perdieron el poder que tenía y ejercían frente a la junta de auxilio escolar y a la misma comunidad.

Probablemente no plantean abiertamente el retorno de la junta de auxilio escolar porque eso ya es inviable a estas alturas, pero sí insistirán en participar como miembros de la junta escolar, cosa que tampoco ocurría en la denominada junta de auxilio escolar, y también pretenden disminuir el riguroso control social hacia el maestro y, en contrapartida, volcarlo hacia la educación escolar. En el hipotético caso de que logren ser miembros de la junta escolar, desde allí anularán los avances logrados hasta ahora y, también, neutralizarán las otras demandas indígenas y populares latentes como, por ejemplo, la participación efectiva en aspectos técnico pedagógicos.

Conclusiones

Para las organizaciones indígenas y populares en Bolivia no es posible concebir una educación intercultural bilingüe (EIB) sin participación social en la educación (PSE) y, viceversa, una PSE sin EIB; ya que ambas demandas fueron construidas de forma coetánea, como parte de sus demandas históricas, e incorporadas en la Ley 1565 de la Reforma Educativa, en 1994, en un periodo donde se promulgaron, también, otras leyes destinadas a profundizar la transformación de la vida económica y social del país.

Tanto la EIB como la PSE, luego de haberse desarrollado y validado con el apoyo de las organizaciones populares e indígenas (COB, CSUTCB, CONMERB y APG), principalmente durante las tres últimas décadas, estaban destinadas a hacerse explicitadas y constituirse en políticas educativas; y eso fue lo que ocurrió en 1994, cuando fueron incorporadas como ejes principales de la Ley de Reforma Educativa. Ambas propuestas, por su legitimidad, fuerza propia y su orientación política pedagógica, tenían que converger inevitablemente en una reforma educativa. A estas alturas, sin embargo, cabe hacerse la siguiente pregunta: ¿Qué culpa tienen la EIB y la PSE que cuando iban a constituirse en políticas educativas el contexto estatal era neoliberal? El advenimiento de la EIB y de la PSE, en cualquier contexto sociopolítico, era ineludible.

Debido que la PSE y la EIB, sea en el ámbito nacional, regional o comunitario constituyen un binomio indisoluble, en este acápite presentamos dos tipos de conclusiones: unas generales que contemplan aspectos históricos y del entorno nacional y regional específicamente relacionados con el accionar de los CEPOs y, por otra parte, específicas que hacen referencia concreta a las comunidades donde se realizó la investigación y a su entorno municipal. Y es que no se puede hablar de la EIB y de la PSE, en el caso boliviano, prescindiendo del escenario nacional que durante las últimas décadas se

Conclusiones

confrontaron dos paradigmas de desarrollo: el del movimiento indígena y popular, con demandas que interpelan el actual modelo de Estado-nación y buscan su transformación sustancial; y el de la clase política tradicional, dirigida por grupos de poder criollo mestizo, que propugna el fortalecimiento de dicho modelo de Estado para preservar los privilegios políticos y económicos de los que históricamente gozaron.

1. Conclusiones generales: los CEPOs y su entorno regional y nacional

1.1. La educación intercultural bilingüe

- La EIB, si bien es una política educativa nacional, no fue una dádiva del Estado ni mucho menos de la clase política tradicional de Bolivia. Es una propuesta educativa y política que las organizaciones populares e indígenas del país la construyeron y validaron, incluso, en el contexto del Código de la Educación Boliviana de 1955 que pretendió homogenizar, cultural y lingüísticamente, a la población indígena para asimilarla e integrarla a la vida nacional.
- En el actual contexto nacional, de fuerte emergencia indígena, la EIB ha sido retomada y, hasta cierto punto, ampliada y profundizada porque debe aplicarse a todo el sistema educativo nacional, aunque bajo el denominativo de educación intracultural, intercultural, plurilingüe y descolonizadora, tal como está explicitado en el Anteproyecto de Nueva Ley de la Educación.
- Para los directivos de los CEPOs, así como para algunos dirigentes de las organizaciones populares e indígenas, la EIB es fundamentalmente una propuesta política. Es cierto que tiene varias dimensiones como la pedagógica, cultural, lingüística, sociológica y hasta psicológica; pero la dimensión política es parte esencial de su identidad y sin ella no tiene sentido su aplicación. Para los CEPOs, la EIB es un instrumento de liberación que, ante todo, busca la construcción de un Estado y sociedad más equitativa, participativa, incluyente y con justicia socioeconómica.

- Los CEPOs, con relación a los padres de familia, docentes y directivos de las unidades educativas, trascendieron en su discurso la noción humana y pedagógica de la interculturalidad. La interculturalidad, que es parte sustancial de la EIB, no solamente está referida a la convivencia y tolerancia entre diferentes, ni tampoco a la incorporación de los conocimientos indígenas al currículum escolar, ni al desarrollo de los procesos educativos en la lengua indígena. La interculturalidad es un instrumento político e ideológico que busca la liberación de los pueblos indígenas.

1.2. La participación social en la educación

- Los CEPOs se constituyeron en el contexto de la aplicación de la Ley 1565 de Reforma Educativa, situación que no implica que sean producto de dicha Ley; al contrario, han sido una de las demandas del movimiento indígena y popular que fueron construidas desde principios del Siglo XX, legitimadas en la década de los ochenta e incorporados en tanto políticas educativas, en 1994, relacionados directamente con la participación social en la educación.
- Muchas y de diversa índole son las actividades que desarrollan los CEPOs en los diversos niveles y la mayoría responden a las funciones que la Ley 1565 y los Decretos Reglamentarios les atribuyó. Algunas actividades, sin embargo, sobre pasaron la norma legal porque se constituyeron en instancias con carácter decisorio y no consultivo. Participan en la selección de docentes y alumnos postulantes en los INS – EIB, en la selección de directores de las unidades educativas y en la selección del personal técnico en el Ministerio de Educación, entre otros.
- Los CEPOs, en el ámbito institucional, elaboraron una infinidad de materiales educativos dando respuesta a la necesidad de difundir información y de desarrollar actitudes y aptitudes en directivos de las juntas en temas que sólo a ellos les interesaban más por su contenido y orientación ideológica: el movimiento indígena, la EIB y la participación social en la educación.

Conclusiones

- Los CEPOs, en el ámbito nacional, contribuyeron al proceso de articulación y de movilización de las organizaciones indígenas del país, en torno al tema educativo. Conformaron el Bloque Indígena con la finalidad de concertar y elaborar una propuesta educativa que se constituyó en el documento más aceptado por los diversos sectores relacionados con la educación nacional y que en el Anteproyecto de la Nueva Ley de Educación gran parte de sus postulados fueron considerados.
- Los CEPOs, en una década, lograron ganar espacios y están influyendo en la formulación y el seguimiento a las políticas educativas para que beneficien a los pueblos indígenas que fueron excluidos de los beneficios de la educación formal. Influyeron en la creación de la DNEIB, en los SEDUCAS y en las Direcciones Distritales en los procesos de selección de docentes y estudiantes y se insertaron en el CONED ocupando un cargo importante. Se relacionaron también con otros ministerios para promover una Ley de Lenguas y del Régimen Cultural.
- Los CEPOs contribuyeron también en la recuperación y explicitación de las demandas educativas indígenas que se construyeron desde inicios del Siglo XX. Las ideas del “nuevo discurso” de la *“educación comunitaria descolonizadora”*, que maneja el Ministerio de Educación y Culturas y representantes de organizaciones e instituciones del país, no son nuevos porque ya fueron anunciadas y planteadas en la década de los ochenta por las organizaciones populares e indígenas en sus propuestas educativas impregnadas con el enfoque de la EIB.
- En el ámbito comunitario, las acciones de capacitación y formación masiva a los miembros de las directivas de las juntas escolares y a los dirigentes de las comunidades están contribuyendo en el cambio sustancial de los roles de “servicio y apoyo” que realizaban las juntas de auxilio escolar a los docentes y directivos de las escuelas por otra de control social permanente y de incipiente participación en la gestión pedagógica curricular.

- Los CEPOs, en una década de desempeño institucional, se han consolidado legal y legítimamente como una organización que representa a los pueblos indígenas en Bolivia en materia de educación, a pesar de que sus roles estaban restringidos a las cuestiones de la educación bilingüe y la interculturalidad. Institucionalmente lograron consolidarse también como interlocutores válidos ante el Estado y la sociedad boliviana.
- La constitución del Bloque Indígena, con participación de todas las organizaciones indígenas de la región andina, oriental, chaqueña y amazónica del país, ha sido un acierto de los CEPOs. El Bloque Indígena, vigente hasta ahora, es la expresión máxima de la participación social en la educación por parte del movimiento indígena que ha elaborado y presentado al Estado y a la sociedad boliviana una propuesta educativa para todo el país.
- En el Anteproyecto de Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, los CEPOs se mantienen vigentes como una instancia de la Estructura de Participación Comunitaria Popular. Dada su cohesión y la alianza que establecieron con organizaciones indígenas y populares, mediante el Bloque Indígena, lograron tener atribuciones más amplias y de mayor control social que las establecidas en la Ley 1565.

2. Conclusiones específicas: Itanambikua y Tomoroco y entorno municipal

2.1. La educación intercultural bilingüe

- Los padres de familia asocian a la EIB con la enseñanza en la escuela mediante la lengua indígena, como primera lengua, y la lengua castellana como segunda lengua. Sólo algunos conciben la EIB trascendiendo el componente lingüístico; lo que significa que también hacen referencia a la cultura, la historia propia y otros aspectos culturales. Los docentes, en su noción acerca de la EIB, incluyen componentes lingüísticos y culturales. Manifiestan que la EIB implica una educación, si bien en los idiomas indígena y castellano,

pero a partir de la cultura propia de los estudiantes y con una apertura hacia otras culturas del entorno local, nacional e internacional.

- Los padres de familia manifiestan su acuerdo con la aplicación de la EIB en la escuela. Según ellos, sus hijos están aprendiendo en dos idiomas, el aprendizaje en la lengua materna indígena está fortaleciendo la identidad cultural y que sus hijos ahora más creativos, menos tímidos y que están aprendiendo a leer y escribir en el idioma indígena y en el castellano. Destacan, en contrapartida, que sus hijos son indisciplinados y demandan el aprendizaje más efectivo del castellano. Las percepciones de los docentes son similares y añaden que los niños son más participativos, más expresivos, tienen mayor comprensión lectora y producen diversos textos en su lengua indígena.
- Las expectativas de los padres de familia, a pesar de detectar algunas dificultades, están orientadas a mantener la EIB en la educación. Reconocen que ellos demandaron la EIB y señalan que esta modalidad educativa está posibilitando la revitalización y el desarrollo de la lengua indígena y el aprendizaje de la lengua castellana. Los docentes, por su lado, coinciden con los padres de familia. Los directores de las unidades educativas son los más escépticos con relación a la EIB, enfatizando las dificultades de la práctica de la EIB: falta de técnicos especializados en EIB para que apoyen a los docentes en la práctica en aula y el escaso aprendizaje del castellano como segunda lengua.

2.2. La participación social en la educación

- La junta de auxilio escolar que ha tenido una vigencia de facto, en el marco del Código de la Educación Boliviana de 1955, presentó una estructura base de seis carteras, era organizada y sus miembros posesionados por docentes o directivos de las unidades educativas. Los roles que desempeñaba estaban limitados al mantenimiento de la infraestructura y del equipamiento escolares, la elaboración del desayuno escolar y al apoyo permanente que otorgaban a los docentes, referidos al funcionamiento de la escuela y a las necesidades personales y familiares. Fue una instancia al servicio incondicional de docentes y directivos y sus miembros no poseían ningún tipo de poder de decisión.

- La junta escolar, conformada en el marco de la Ley 1565 de la Reforma Educativa de 1994, tiene una estructura base de cinco carteras en su mesa directiva, es elegida mediante reunión o asamblea comunitaria y su directiva es posesionada por Junta Nuclear. Se responsabiliza de la elaboración y distribución del desayuno escolar, del mantenimiento de la infraestructura y equipamiento escolar y del control estricto de la asistencia de los docentes y estudiantes. De forma incipiente, está comenzando a asumir roles en el ámbito pedagógico institucional como, por ejemplo, en la designación de docentes, participación en las evaluaciones, seguimiento al desempeño laboral de docentes y directivos y en el apoyo pedagógico en el aula cuando se tratan temas locales y relativos a la cultura propia.
- El cambio de nombre, de junta de auxilio escolar a junta escolar, no ha modificado la estructura organizacional, pero sí está transformando sustancialmente el accionar y las relaciones entre los diversos actores sociales dentro la comunidad y la escuela. Esta instancia está pasando de un rol de servicio que proporcionaba a los profesores y directores, hacia roles de control social riguroso de la escuela y de sus actores y hacia una incipiente y creciente participación en la gestión pedagógica e institucional.
- Los padres de familia conciben la participación social en la educación como instancia educativa comunitaria que busca el mejoramiento de la educación. Las funciones cumplidas hasta ahora, si bien todas son importantes, no son las únicas y que todavía faltan otras que tienen que cumplir de cara a mejorar la calidad de la educación de sus hijos. La noción que los docentes tienen, por su parte, está referida a la participación, integración, trabajo mancomunado y coordinado de los actores de la comunidad educativa en torno a la educación escolar.
- Las percepciones de los padres de familia, con relación a la participación social en la educación, es que la junta escolar ha iniciado un proceso de cambio de identidad y de atribuciones que está beneficiando a la educación de sus hijos y, además, tiene legitimidad, es más respetada, tiene más autoridad y más exigencia en trabajo. Los docentes, en cambio, no están de acuerdo con la junta escolar porque no toleran

Conclusiones

ser controlados, ni evaluados tan rigurosamente y demandan una participación igualitaria en esta instancia educativa. Esto demuestra que en el fondo es un problema de acceso y ejercicio de poder dentro la comunidad en torno al tema de la educación escolar.

- En relación a las expectativas, los padres de familia y los dirigentes comunitarios plantean que la actual junta escolar, con sus peculiaridades y atribuciones, tiene que mantenerse y/o ampliarse y profundizarse mucho más. El proceso ya iniciado de control social y participación en la gestión pedagógica en las comunidades indígenas es irreversible. Los docentes y directivos, por su parte, manifiestan su rechazo a la actual junta escolar. Reconocen que es necesaria, pero no aceptan que esté conformada solamente por padres de familia, tampoco que ejerzan un control riguroso sobre ellos y que no cooperen como lo hacían antes las juntas de auxilio escolar.

Bibliografía

Albó, Xavier

1999 **Iguales aunque diferentes.** La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.

Arispe, Valentín

1996 “El proceso de la configuración de una escuela campesina. La experiencia de la comunidad de RumiMuqu 1989 – 1993”. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba.

Arratia, Marina

2001 **WataMuyuy: Ciclos de vida en culturas agrocéntricas y tiempos de la escuela. Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad en un distrito quechua de Bolivia.** Buenos Aires: UNESCO-IIPE.

Barrantes, Rodrigo

2002 **Investigación, un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo.** Costa Rica: Universidad estatal a distancia.

Bloque Indígena

2004 **Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural.** Santa Cruz: s/e.

Bolivia

1994(a) **Ley de Reforma Educativa promulgada el 7 de Julio del 1994.** H. Parlamento Nacional. La Paz: Gaceta Oficial.

1994(b) **Ley de Participación Popular promulgada el 20 de Abril de 1994.** H. Parlamento Nacional. La Paz. Gaceta Oficial.

Bibliografía

- 1995 **Decreto Supremo 23949. Reglamento sobre Órganos de Participación Popular.** Promulgado el 1 de febrero de 1995. H. Parlamento Nacional. La Paz. Gaceta Oficial.
- 1995 **Decreto Supremo 23950. Reglamento de Organización Curricular. Promulgado el 1 de febrero de 1995.** H. Parlamento Nacional. La Paz. Gaceta Oficial.
- 1999 **Decreto Supremo 25273. Organización y funciones de las Juntas Escolares, de Núcleo y Distrito.** Promulgado el 8 de enero de 1999. H. Parlamento Nacional. La Paz. Gaceta Oficial.
- Castro, Vanesa y Ribarola, Magdalena
- 1998 **Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa.** S/l: s/e.
- Centro Cultural Jayma
- 1991 “Hacia una educación intercultural y bilingüe”. **Revista Raymi.** Nº 15.
- Central Obrera Boliviana (COB)
- 1989 **Proyecto Educativo Popular.** Bolivia: COB.
- Cerda, Hugo
- 1993 **Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos.** Quito: AbyaYala.
- Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana (CNNLEB)
- 2006 **Nueva Ley de La Educación Boliviana “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”.** Anteproyecto de Ley. Sucre: Ministerio de Educación y Culturas.
- Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB)
- 1985 “Nuevas Proyecciones de la Educación Rural Boliviana”. La Paz (Mimeo).
- Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs)
- 2001 “Estrategia global de los CEPOs para la participación activa de los pueblos indígenas en las políticas educativas 2001 – 2005. Taller de planificación participativa”. Santa Cruz (Mimeo).

Comité Municipal de Educación (CME)

2001 “Programa Municipal de Educación de Camiri”. Camiri (Mimeo).

Unidad Itanambikua

1970 “Libro de actas. Junta de auxilio escolar de Itanambikua”. Camiri (Mimeo).

Comunidad Itanambikua

2000 “Libro de actas. Junta Escolar de Itanambikua”. Camiri (Mimeo).

Comunidad El Peral

2000 “Libro de actas. Junta Escolar de Tomoroco”. Presto (Mimeo).

Cuarto Medio Unidad Educativa “Juan Pablo Rivero” (CMUE “JPRH”)

2004 “Historia de la Unidad Educativa “Juan Pablo Rivera Herbas”. Itanambikua – Bolivia”. Camiri (Mimeo).

Dirección Distrital de Educación de Presto (DDEP)

2005 **Programa Municipal de Educación de Presto. Gestión 2005 – 2009**. Presto (Mimeo).

Equipo Técnico Nacional (ETN)

1990 **Propuesta de perfil intercultural bilingüe para el ciclo básico rural del área andina**. La Paz: MEC, UNICEF y UNESCO/OREALC (Mimeo).

Gento, Samuel

1992 **Participación en la Gestión Educativa**. Madrid: Ed. Santillana

Hanemann, Ulrike; Von Cleich, Uta; Rodríguez, Ligia; Arispe, Valentín y otros

2004 **Nuevos maestros para Bolivia. Informe de evaluación del Proyecto de Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe**. La Paz: UNESCO, GTZ.

Lazcano Mariel y Parihuancollo, Isabel

2006 “Participación social en educación intercultural bilingüe en la Comunidad de Tomoroco de la región quechua en la Provincia Sudañez del Departamento de Chuquisaca”. Informe de Trabajo por Adscripción de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (Mimeo).

Bibliografía

López, Luis Enrique

2005 **De rescuicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia.** La Paz: PROEIB ANDES y PLURAL.

López, Luis Enrique y Küper, Wolfgang

2000 **La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas.** Cochabamba – Lima: s/e.

López, Carmen

2005 “Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia: su rol y participación en la vigilancia y control social de la educación”. En López Luis Enrique y Regalsky Pablo (editores). **Movimientos indígenas y Estado en Bolivia.** La Paz: PROEIB Andes, CENDA y Plural.226 – 274.

Machaca, Guido

2006 “Actores y propuestas en el proceso pre congreso nacional de educación”. **Qinasay** N° 4. Revista de educación intercultural bilingüe. Cochabamba: PROEIB ANDES y GTZ.11-43.

Machaca, Guido

2005 **Seis años de EIB en Piusilla: Una aproximación cuantitativa y cualitativa.** Las Paz: PINS EIB, PROEIB ANDES y PLURAL.

Martínez, Juan Luis

1988 **Políticas educativas en Bolivia 1950 – 1988.** La Paz: CEBIAE.

Nucinkis, Nicole

2006 “La educación intercultural bilingüe en Bolivia” Luis Enrique López y Carlos Rojas (eds) **La EIB en América Latina bajo examen.** La Paz: Banco Mundial, GTZ, Plural. 25-110.

Poma, Abraham y Santos, Pilar

2007 “Participación social en educación intercultural bilingüe en la Comunidad de Itanambikua de la región guaraní en la Provincia Cordillera del Departamento de Santa Cruz”.Informe de Trabajo por Adscripción de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (Mimeo).

PROEIB ANDES

2006 “Informe Final de Proyecto. Apoyo a los Consejos Educativos de Pueblos Originarios – CEPOs”. Cochabamba (Mimeo).

Rahnema, Majad

1997 “Participación”. En Wolfgang Sachs (ed.). **Diccionario del desarrollo**. Cochabamba: Centro de Aprendizaje Intercultural. 194 – 215.

Rioduero

1980 **Diccionario de pedagogía**. Madrid: Rioduero.

Salazar, Carlos

1997 **¡Warisata Míaj!**. La Paz. Librería Editorial Juventud.

Serrano, Torrico (Editor)

1955 **Código de la Educación Boliviana**. Cochabamba: Serrano.

Vargas, Indalicio y Machaca, Guido

2001 “Informe de trabajo de campo. Juntas escolares y procesos educativos áulicos en el Municipio de Morochata”. Cochabamba (Mimeo).

Velasco, Adolfo

1940 **La escuela indigenal de Warisata, Bolivia, vista por maestros mexicanos**. México: SEP.

Ventíades, Nancy y Jáuregui Augusto

1994 **Tata endi. Campaña de alfabetización en guaraní**. La Paz: UNICEF, PROCESO, TEKO GUARANI y APG.

Zúñiga, Madeleine

1993 **Educación bilingüe**. La Paz: UNICEF.

Anexos

Anexo 1

Instrumentos de Recolección de Información

Anexo 1.1

Guía de preguntas para las entrevistas a los diferentes actores

1. ¿Qué entiende usted o qué idea tiene acerca de la EIB?
2. ¿Qué opina sobre la aplicación de la EIB en su comunidad? ¿Está de acuerdo con que se siga aplicando? ¿Por qué?
3. ¿Qué entiende usted o qué idea tiene acerca de la participación social en la educación?
4. ¿Qué opina sobre la aplicación de la participación social en la educación en su comunidad? ¿Está de acuerdo con que se siga aplicando? ¿Por qué?
5. ¿Antes de 1994, qué actividades realizaba la junta de auxilio escolar?
6. ¿Después de 1994, qué actividades realiza la junta escolar?
7. ¿Qué tipo de actividades realiza la junta escolar en la escuela?
8. ¿Qué tipo de actividades realiza la junta escolar en la comunidad?
9. ¿Qué tipo de actividades realiza la junta escolar en el municipio?
10. ¿La junta escolar de su comunidad cuándo y cómo coordina con los CEPOs?
11. ¿La junta escolar de su comunidad cuándo y cómo coordina con la dirección distrital?
12. ¿La junta escolar de su comunidad cuándo y cómo coordina con los padres de familia?
13. ¿La junta escolar de su comunidad cuándo y cómo coordina con los profesores?
14. ¿La junta escolar de su comunidad cuándo y cómo coordina con los alumnos?

Anexo 1. 2

Cuestionario para los dirigentes escolares, directores, profesores y padres de familia

Nombre:

Cargo que ocupa:

Estado civil:

Años que trabaja en la junta escolar:

1. ¿Antes de 1994, qué actividades realizaba la junta de auxilio escolar?
2. ¿Desde de 1994, qué actividades realiza la junta escolar?
3. Mencione algunas diferencias y similitudes de la junta de auxilio escolar y la junta escolar
4. ¿Cómo está conformada la junta escolar?
5. ¿Qué actividades realiza la junta escolar en el interior de la escuela?
6. ¿Qué actividades realiza la junta escolar en el interior de la comunidad?
7. ¿Qué actividades realiza la junta escolar en el municipio?
8. ¿Cuándo y cómo se relaciona la junta escolar con el Consejo Educativo de Pueblos Originarios (CEPOs)
9. ¿Qué opina o qué entiende acerca de la EIB?
10. ¿Está de acuerdo con que se siga implementando la EIB en su comunidad? ¿Por qué?
11. ¿Qué opina o qué entiende acerca de la participación social en la educación?
12. ¿Está de acuerdo con que se siga implementando la participación social en la educación en su comunidad? ¿Por qué?

Anexo 1. 3

Boleta de registro de observación a juntas escolares

1. Información general

Comunidad y lugar:..... Fecha:.....

Unidad educativa:.....

Nombre y cargo del Miembro Escolar:.....

Observador:..... Tiempo observación:.....

2. Información específica

- a) Tipo de actividades que realiza
- b) Motivo de la actividad
- c) Desarrollo de la actividad
- d) Participantes en la actividad
- e) Relación con alumnos
- f) Relación con docentes y administrativos
- g) Otras informaciones

ANEXO 2

MEMORIA PARCIAL DEL TALLER DE EVALUACIÓN DEL PLAN ESTRATÉGICO DE LOS CEPOS

(2001 – 2005)

COCHABAMBA, FEBRERO DE 2006

Taller de Evaluación del Plan Estratégico de los CEPOs (2001 – 2005) Cochabamba, febrero de 2006

1. Fortalezas y debilidades de los CEPOs en su relacionamiento con el Estado (MINEDU)

Grupo 1

a) Fortalezas

- Reconocimiento jurídico y legal de los CEPOs.
- La directiva está reconocida a través de una Resolución Suprema.
- Existe coordinación a nivel nacional con gobierno y el Ministerio de Educación; a nivel departamental con los SEDUCAs; a nivel local con Municipios y las Direcciones Distritales de Educación.
- Se cuenta con infraestructura y equipamiento para el funcionamiento.
- Existe liderazgo y representatividad de los directivos a nivel técnico.
- Se realiza coordinación con el gobierno para diferentes actividades.

b) Debilidades

- Falta de autosostenimiento a nivel económico.
- No se cuenta con financiamiento por parte del Estado.
- No hay una definición del status jurídico de la situación de los CEPOs.
- Falta de conocimiento de la estructura organizativa de los ministerios y de las Direcciones Distritales de Educación.
- Se tiene poca coordinación y/o relación con la educación superior.
- Hay una inseguridad jurídica.
- Falta de coordinación, dentro de la educación formal, con el nivel secundario.

Grupo 2

a) Fortalezas

- Los CEPOs están reconocidos por la Ley 1565 y por una Resolución Suprema.
- Los CEPOs tienen su política y línea de acción en la educación intercultural bilingüe y la Participación Popular / Social en la Educación.
- Participan en diferentes ámbitos institucionales: formación docente, directores distritales, SEDUCAs.
- Se cuenta con Resolución Ministerial para la creación de los Institutos de Lengua y Cultura.
- Presencia de CEPOs en coordinación de algunas reparticiones del Ministerio de Educación. Su cumplimiento depende quiénes son las autoridades.
- La creación de la DGEIB dentro de la estructura ministerial. A pesar de las normas para el funcionamiento de la EIB no siempre se cumple.
- Contar con autoridades indígenas en el Ministerio de Educación.

b) Debilidades

- Creación de la Junta Nacional de Padres de Familia a pesar de no estar prevista en la Ley (para salir de apuros).
- Falta de experiencia y formación de algunos directivos para participar en diferentes ámbitos.
- Falta de coordinación en la toma de decisiones políticas y administrativas.
- Gobierno no responde a las demandas de los CEPOs, principalmente del bloque indígena.
- Participación restringida en la definición de las políticas educativas de la EIB.
- Falta de apoyo financiero por parte del gobierno a los CEPOs.

Anexos

- Interacción en triángulo: Ministerio de Educación - organizaciones de base – CEPOs. Aunque en algunos consejos no es así.
- Falta de credibilidad y exigencia para con autoridades educativas indígenas del Ministerio de Educación.
- Falta de compromiso de miembros de los CEPOs para con su pueblo.

Grupo 3

a) Fortalezas

- Los CEPOs tienen identidad propia.
- Los CEPOs se han constituido en interlocutores válidos para el Estado y la sociedad boliviana.
- CEPOs tienen una propuesta educativa consensuada a nivel nacional.
- Los CEPOs en conjunto se fortalecieron con la propuesta del “libro verde”.
- CEPOs influyen en la definición de políticas educativas.
- La participación social en educación es política del Estado.
- CEPOs contribuyeron en la consolidación de la EIB. La EIB está siendo escuchada y aceptada a nivel nacional, aunque todavía queda el desafío de seguir llevando adelante.
- CEPOs tienen convocatoria con los PIOs. Los planteamientos no sólo se realizan a nivel de CEPOs, sino que las organizaciones de base son partícipes de este proceso.

b) Debilidades

- Poca unidad orgánica, ya que muchas veces se cruzan las actividades y las movilizaciones y se siente una falta de mayor coordinación.
- No existe una estructura orgánica sólida de los CEPOs.
- Falta de normatividad de los CEPOs.
- Poca participación de los CEPOs de tierras bajas, este hecho influye la situación orgánica y económica.

- Proliferación de CEPOs en tierras bajas. Esto causa de división entre nosotros porque todavía no estamos con el mismo discurso.
- Descontinuidad interna de los CEPOs. Muchos directivos no han cumplido la gestión, estos cambios no permiten la continuidad de los procesos porque no se ha cumplido con su gestión, pareciera que no somos humanos como para cometer errores y se empieza de cero.

2. Fortalezas y debilidades de los CEPOs en su relacionamiento con las comunidades indígenas

Grupo 1

a) Fortalezas

- Los CEPOs tienen un reconocimiento social.
- Tienen capacidad de convocatoria a nivel comunal.
- Reconocimiento de la legitimidad por las comunidades en sus distintos niveles.
- La producción de materiales y su distribución.
- Los medios de comunicación como Kimsa Pacha.
- Los convenios con instituciones estatales y privadas.
- Sensibilización sobre la EIB a juntas escolares.
- Coordinación de los CEPOs a nivel internacional.

b) Debilidades

- Falta de suficiente personal técnico para la sensibilización.
- Falta de coordinación real con las organizaciones matrices.
- Falta de sostenibilidad.
- Incapacidad de auto gestión.
- Manejo poco claro de los recursos económicos.
- Falta de seguimiento.
- Excesivo centralismo.

Grupo 2

a) Fortalezas

- Organización y funcionamiento de la estructura de los CEPOs en todos sus niveles.
- Los CEPOs han sensibilizado, orientado y capacitado sobre la EIB, Participación Popular en educación a las juntas escolares y autoridades originarias.
- Se tiene la propuesta educativa de los PIOs.
- CEPOs constituidos y referentes de las demandas educativas de las comunidades.
- Capacidad de viabilizar propuestas y actividades.
- Los CEPOs cuentan con la Escuela de Lideres en EIB mediante convenio con el PROEIB-UMSS.
- Las políticas educativas son limitas.

b) Debilidades

- El poco interés de algunas juntas escolares y Padres de Familia para asistir a los talleres que convocan los CEPOs en coordinación con las Direcciones Distritales.
- Falta precisar la comprensión sobre los roles y funciones de las juntas escolares.
- Falta tener relaciones más permanentes.
- Distanciamiento de las organizaciones matrices.
- Indefinición de la base social.
- Hay problemas de apoyo en zonas trilingües.
- Falta de incursión en la "U", la educación inicial y la secundaria.
- Los CEPOs no responden a la estructura de los PIOs.

Grupo 3

a) Fortalezas

- Las juntas escolares realizan control social.
- Participan en las políticas de gestión educativa.
- Juntas escolares ya no son “serviles”.
- Participan en la resolución de conflictos entre padres de familia y maestros.
- Juntas son actores principales.
- Facilitadores indígenas capacitados en Participación Popular y EIB.
- Acreditación con credenciales a las juntas escolares por los CEPOs en tierras altas.
- Se cuenta con Reglamentos según usos y costumbres para el funcionamiento de las juntas escolares. Favoreció su legalidad y legitimidad.
- Escuela de líderes fortalece la capacitación de facilitadores.

b) Debilidades

- Directivos de los CEPOs no llegan a las bases, delegan a facilitadores.
- Las juntas escolares no participan en gestión curricular, como tampoco algunos de los directivos.
- Cambios permanentes de juntas escolares.
- Falta capacitación constante.
- No se frecuenta el recorrido por toda el área de influencia de los CEPOs.
- Falta de compromiso de parte de los profesores.
- Tiempo y recursos limitados para llegar al territorio amplio y diverso de los CEPOs.

3. Fortalezas y debilidades de los CEPOs en su relacionamiento con las organizaciones matrices

Grupo CEAM

a) Fortalezas

- La relación entre el CEAM y la CIDOB es aceptable, pero con ciertas limitaciones en el relacionamiento con el gobierno y las financieras.
- El CEAM acata las determinaciones orgánicas de su ente matriz la CIDOB.
- El CEAM define acciones en torno a la problemática educativa en coordinación del Secretario de Educación de la CIDOB.
- Es parte de la estructura orgánica de la CIDOB; es su brazo técnico educativo.
- Es una ventaja estratégica compartir la sede con la CIDOB, siendo que ésta es reconocida a nivel nacional e internacional.

b) Debilidades

- Se individualiza el trabajo como CEAM sin mencionar a la organización matriz.
- Los beneficiarios tipifican a estas dos entidades como si fueran separadas.

Grupo CEPOG

a) Fortalezas

- El CEPOG tiene su personería jurídica y por ello obtiene financiamiento.
- Existe una relación armónica entre la APG y las bases.
- El control social es un instrumento técnico educativo del pueblo guaraní.

b) Debilidades

- El Ministerio de Educación se hace cargo de las políticas del nivel inicial.
- Interviene limitadamente en las políticas educativas del nivel secundario.
- La relación APG y CEPOG está debilitada.
- Hay pugna de poder e inestabilidad entre la APG y el CEPOG.

Grupo CEA

a) Fortalezas

- La coyuntura favorece para fortalecer las dos organizaciones: CSUTCB (Román Loayza y Felipe Quispe) , así como con el CONAMAQ.
- Existen alianzas estratégicas para la elaboración de propuesta educativa (talleres departamentales, regionales y nacionales).
- Se realizaron reuniones de coordinación para la conformación del Bloque Indígena en el CONED.
- Conformación de un equipo técnico para la elaboración de la propuesta educativa de los PIOs.
- Realización de los congresos educativos por pueblos y Congreso Nacional de Educación de los PIOs.
- Hay una fortaleza política para emprender acciones conjuntas.
- Hay capacidad técnica para formular políticas educativas
- Existen espacios de poder en diferentes ámbitos: CONED, CODED y otros.

Grupo CENAQ

a) Fortalezas

- El CENAQ coordina sus acciones con la CSUTCB.
- El CENAQ es el brazo técnico de la organización matriz.

Anexos

- Relación directa a través de un delegado de la CSUTCB.
- La coordinación con las federaciones departamentales y regionales es directa mediante la participación en congresos y ampliados.
- Estrecha coordinación para la construcción de la propuesta educativa del Bloque Indígena
- El CEPO quechua se ha creado con representatividad y legitimidad.
- Los CEPOs nacen como propuesta "Hacia una EIB" de la CSUTCB.
- Se tiene un claro posicionamiento político.

b) Debilidades

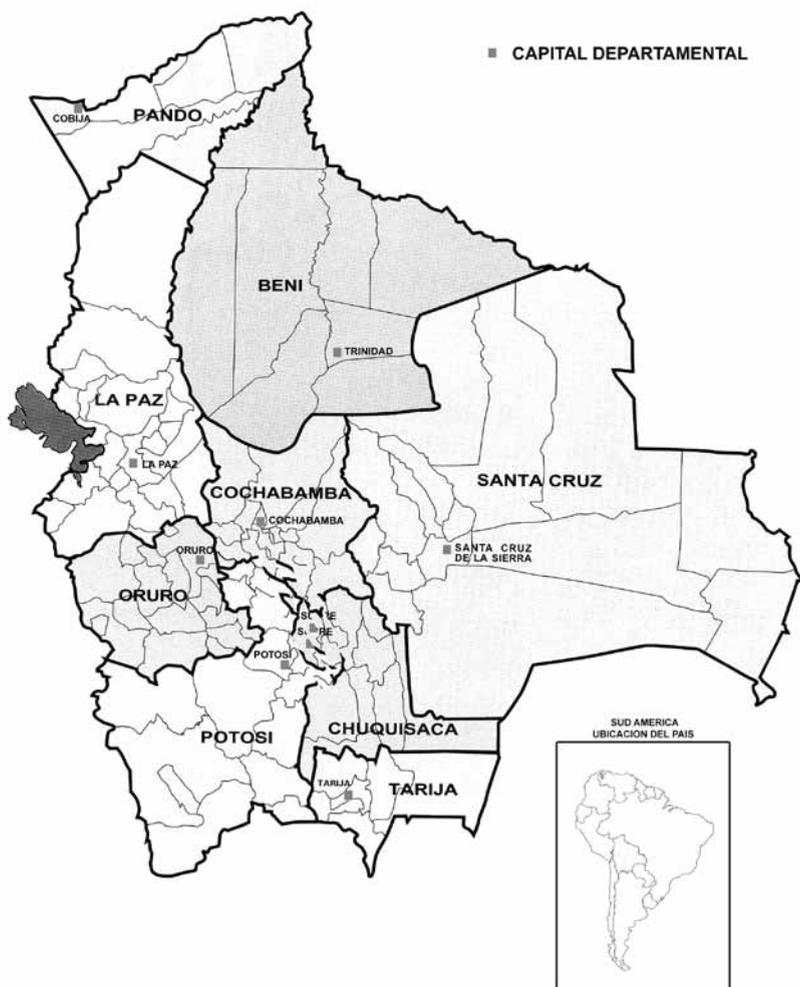
- Cierta desconfianza por parte de algunos dirigentes porque los CEPOs contamos con financiamiento y porque nos asocian con la reforma educativa.
- No envían dirigentes con experiencia en educación.
- Falta de formación de cuadros en educación, falta de líderes indígenas para guiar a las comunidades, los pocos que había están en cargos políticos.
- Falta de relacionamiento con otras organizaciones como CONAMAQ. Sólo se coordina a nivel operativo.

Anexo 3

Mapas de Localización de las Comunidades

Mapa 1
República de Bolivia

Bolivia
MAPA POLITICO

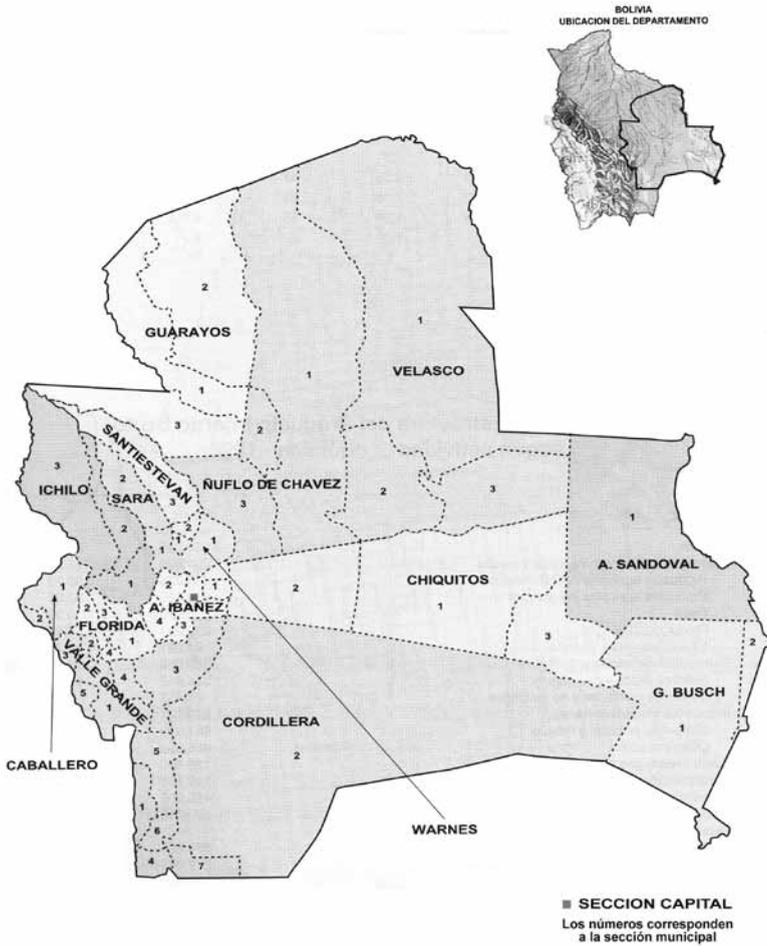


Mapa 2
Departamento de Santa Cruz

SANTA CRUZ

División política

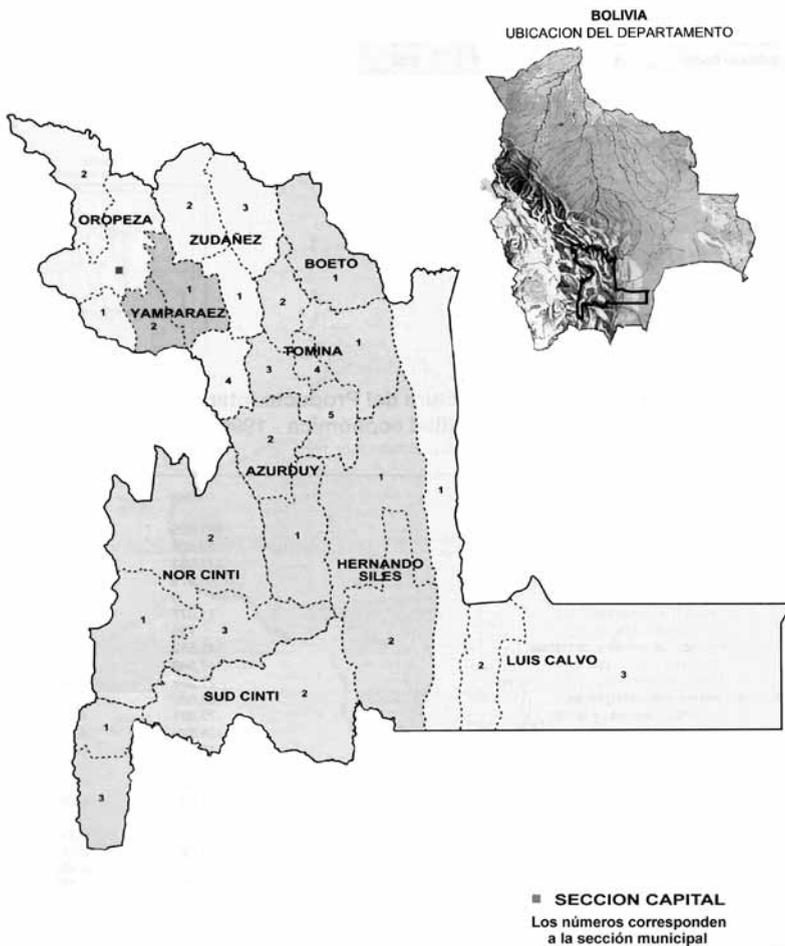
BENI



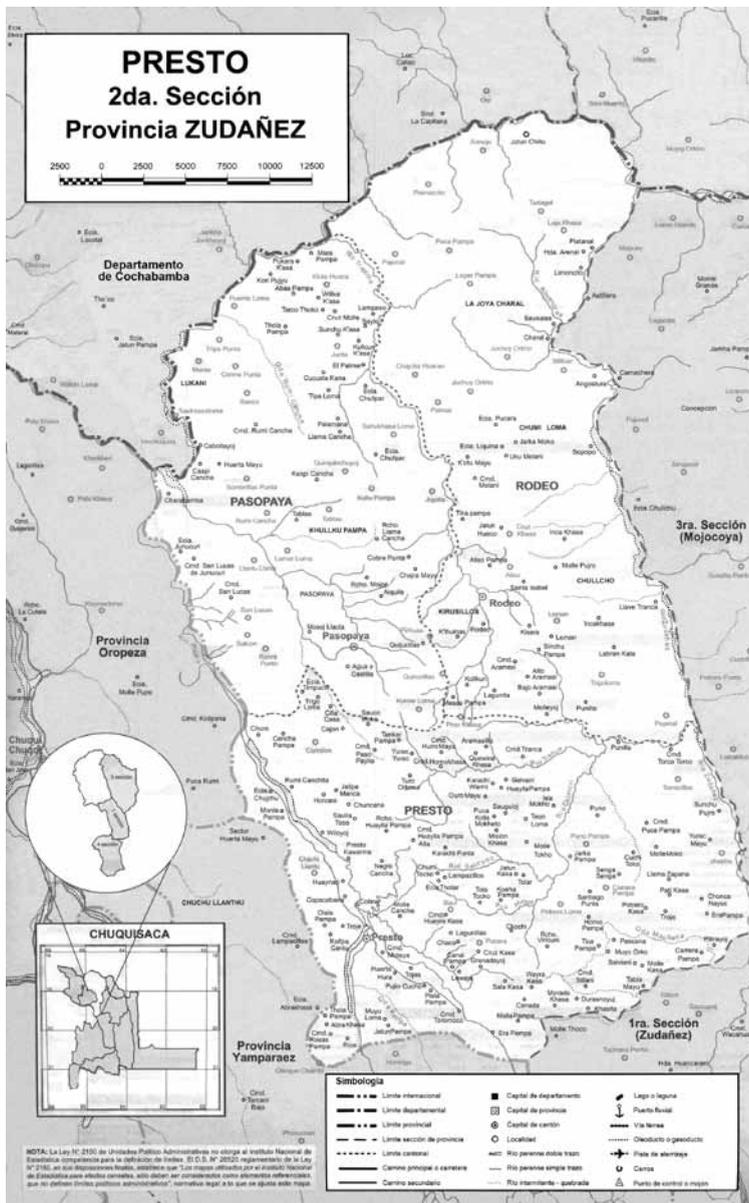
Mapa 4
Departamento de Chuquisaca

CHUQUISACA

División política



Mapa 5
Sección Municipal de Presto



La presente edición se terminó
de imprimir el mes de mayo de 2013
en Talleres Gráficos “KIPUS”
c. Hamiraya 127 • Telf./Fax.: (591-4) 4582716/4237448
E-mail: ventas@editorialkipus.com

