

ENTRE LA PRÁCTICA Y LA TEORÍA

aportes para la construcción de una gestión
educativa intra e intercultural en Bolivia

C. Mónica Navarro Vásquez (Editora)

Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes)

PROEIB Andes - Universidad Mayor de San Simón

Cochabamba – Bolivia



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



Director: Guido Machaca Benito
Administradora: Nohemí Mengoa Panclas

Editora:
Mónica Navarro Vásquez

Comité Editorial:
Inge Sichra
Sebastián Granda
Luis Enrique López

Fotografía de la portada:
Romel Cano

Primera Edición: Enero de 2016

Depósito legal: 2-1-137-16

ISBN: 978-99974-843-6-9

ISBN: 978-99974-843-6-9



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

La FUNPROEIB Andes no se hace responsable de las opiniones de los autores de los artículos de este libro.

© FUNPROEIB Andes
Calle Néstor Morales No. 947
Entre Aniceto Arze y Ramón Rivero
Edificio Jade, 2º piso
Teléfonos: (591)(4) 4530037 – 77940510
Fax: (591)(4) 4530038
Página web: fundación.proeibandes.org
Correo electrónico: fundacion@proeibandes.org
Cochabamba, Bolivia

ÍNDICE

Presentación	1
<i>Mónica Navarro</i>	
Prácticas de gestión educativa intracultural detrás del modelo oficial y aparente	16
<i>Marina Arratia</i>	
Educación intercultural en un estado plurinacional un intento de diagnóstico	39
<i>Rafael Puente</i>	
La “melga” como modelo organizativo comunal para promover la participación social en la escuela	52
<i>Romel Cano</i>	
El rol del director y los diferentes actores de la comunidad educativa Playa Ancha en la elaboración del POA (Plan Operativo Anual)	75
<i>Milca Mamani</i>	
Modelo de gestión educativa intra e intercultural para el distrito educativo de Pasorapa	97
<i>Simón Choque</i>	
Gestión educativa con rostro humano y corazón divino: Aprendiendo de la experiencia del colegio Carachipampa	133
<i>María del Carmen Bolívar</i>	
Reformas educativas, territorialidad indígena y Estado en Bolivia	158
<i>Pablo Regalsky</i>	
Educación superior en contextos de diversidad cultural: Experiencia de la UNIBOL Quechua Casimiro Huanca	177
<i>Jaime Zambrana</i>	
Estrategias de interculturalización de la gestión educativa de la UNIBOL “ <i>Apiaguaiki Tüpa</i> ”	204
<i>Marcia Mandepora</i>	

Presentación

La presente publicación se realiza en el marco de la segunda versión del Diplomado en Gestión Educativa Intra e Intercultural organizado por la Fundación PROEIB Andes y el Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón.

Antecedentes¹

El nuevo contexto legal, sociopolítico y económico que vive Bolivia supone una serie de cambios en la gestión educativa. Estos cambios que apuntan al ideal de una educación intra intercultural y plurilingüe para vivir bien en el Estado Plurinacional de Bolivia. La nueva realidad se caracteriza por ser sincrética, en la práctica se articulan y se adaptan nuevos y antiguos marcos teóricos y normativos con nuevos y antiguos modelos de gestión y culturas escolares. La formación y actualización del personal docente y directivo también atraviesa esta encrucijada. Es en ese marco que la Fundación PROEIB Andes propone la realización del Diplomado en Gestión Educativa Intra Intercultural.

Asumimos, con Sander (1996) que el modelo de sociedad y de Estado definen en gran medida el modelo de gestión que rige en el ámbito educativo. La gestión educativa no es un instrumento neutro ni universal, sino que encierra un concepto político, social y cultural. En esa línea, los modelos de gestión educativa en América Latina han sido influidos por las corrientes hegemónicas de pensamiento sobre la educación y los modelos de Estado y desarrollo de las sociedades.

A lo largo de la historia se han desarrollado diferentes enfoques de gestión educativa (burocrático, sistémico, gerencial, etc.). En los enfoques clásicos, la gestión educativa ha sido concebida como un conjunto de construcciones mentales plasmadas en modelos hechos por los diseñadores e impuestos a una diversidad de culturas, en su intento de homogeneizar la educación. Por su parte, el enfoque gerencial ha sido el más influyente en la gestión de los sistemas educativos en América Latina. Este enfoque concibe a la escuela como una “empresa”, en la cual la eficiencia y la eficacia en la gestión educativa están basadas en la planificación estratégica, la ingeniería organizacional y el control de la dirección. La principal crítica a este enfoque es que los sujetos son concebidos como objetos (“recursos”

¹ Esta parte de la presentación fue redactada en conjunto con Marina Arratia, coordinadora de la primera versión de este Diplomado.

humanos), que junto a los demás recursos materiales, deben ser conducidos, vigilados y evaluados en su desempeño para el logro de un objetivo institucional determinado. Otra crítica es que esta corriente pone énfasis en el trabajo centralizado, burocrático e individualista, pues se delega a una persona (el director) la potestad de realizar la labor administrativa, por ende de ejercer poder en la toma de decisiones. Las nuevas tendencias en los modelos de gestión educativa conciben la gestión educativa como procesos de interacción social y aprendizaje mutuo, ubicando al actor social en el centro de la gestión educativa.

En Bolivia, a partir de la implementación de la Reforma Educativa (1994) que a nivel curricular incorporó la Educación Intercultural y Bilingüe, se propuso la transformación institucional (administrativa, pedagógica y curricular) de la escuela, teniendo como eje central la participación de toda la comunidad en el control social y en la gestión pedagógica. No obstante, la realidad ha mostrado que no se han concretado verdaderas reformas institucionales, ya que las viejas estructuras y prácticas institucionales continuaron vigentes.

En el marco del vínculo entre el modelo Estado y el modelo de gestión educativa, observamos que la nueva normativa tanto de la Ley de Educación No. 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, como la Constitución Política del Estado, brindan herramientas legales para la constitución de un nuevo Estado boliviano. De hecho, uno de los fines más importantes de la Ley, en este ámbito es la consolidación del Sistema Educativo Plurinacional, con participación directa de madres y padres de familia, de organizaciones sociales, sindicales y populares, de instituciones, naciones y pueblos indígena originario campesinos, de comunidades afrobolivianas e interculturales, en la formulación de políticas educativas, la planificación, la organización, el seguimiento y la evaluación del proceso educativo.

Otro objetivo de la nueva Ley relacionado con la gestión educativa es el de garantizar integralmente la calidad de la educación en todo el Sistema Educativo Plurinacional, implementando estrategias de seguimiento, medición, evaluación y acreditación, con participación social. En el marco de la soberanía e identidad plurinacional, se busca plantear indicadores y parámetros de evaluación y de acreditación de la calidad educativa, para que esta responda a la diversidad sociocultural y lingüística del país (Art. 5).

Asimismo, la nueva Constitución Política del Estado reconoce las autonomías: departamental, regional, municipal y la indígena originaria campesina (Art. 269). En el marco de las autonomías, la educación es una

competencia que se ejerce de forma concurrente por el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas. Por consiguiente, las autonomías indígenas tendrán competencias en la organización, planificación y ejecución de planes, programas y proyectos de educación. Lo cual demanda el diseño de modelos de gestión educativa local conforme a las lógicas de gestión territorial.

En otro ámbito, la presente convocatoria pretende constituirse en un espacio de promoción y difusión del pensamiento propio de autores locales, quienes desde la lectura crítica de marcos teóricos externos, de la teorización sobre la práctica y sistematización de experiencias locales, son capaces de aportar a la construcción de un marco conceptual sobre gestión educativa intra e intercultural en Bolivia. En ese sentido, se asume este documento como un espacio de emancipación y descolonización epistemológica.

En este panorama escasamente esbozado aquí, identificamos importantes desafíos para la producción de conocimiento propio sobre culturas de gestión educativa vigentes detrás de la gestión aparente oficial. Las dimensiones de la gestión educativa sobre las que consideramos que se debe profundizar la reflexión y la producción de conocimiento son:

- Estado del arte: síntesis del desplazamiento conceptual en el ámbito de la gestión educativa en América Latina.
- Modelo de Estado y sociedad, crisis civilizatoria y gestión educativa.
- Territorialidad educativa, entre el estado y la comunidad.
- Estado Nación y Estado Plurinacional. Cambios en los modelos de gestión educativa.
- Gestión del Sistema Educativo Plurinacional, participación social y descentralización: Desafíos en el contexto del nuevo marco legal.
- Gestión educativa intra e intercultural. Concepciones y desafíos. Incorporación de las perspectivas intra e intercultural en las culturas organizativas locales, valores culturales y democracia comunitaria en el marco de la nueva centralidad del actor social y de la búsqueda de la interacción social y el aprendizaje mutuo.
- Gestión institucional y sistemas normativos en los diferentes niveles de gestión del sistema educativo.
- Culturas organizativas tradicionales del ayllu y la comunidad y formas comunales de participación social presentes en la gestión educativa local.

- Encuentros y desencuentros de la planificación central y las dinámicas locales comunales (por ejemplo, el caso de los calendarios regionalizados).
- Clima institucional: formas culturales de resolución de conflictos.
- Estilos de dirección y culturas escolares (prácticas, valores, imaginarios sobre el liderazgo y la conducción de las instituciones e educativas).
- Culturas arraigadas en la administración de la infraestructura y recursos en instituciones educativas públicas (“Cuando es del Estado no es de nadie”).
- Gestión pedagógica y curricular. Aspectos de una gestión curricular intra e intercultural amable con las lenguas, los conocimientos y las epistemologías indígenas originarias campesinas y afrobolivianas. Los docentes actores y protagonistas de la gestión educativa.

Este ha sido el marco teórico de fondo, tanto para el desarrollo del diplomado en su segunda versión como para el presente texto.

La segunda versión del Diplomado en Gestión Educativa Intra e Intercultural

El diplomado se dirigió a directores, maestros y otros profesionales interesados en la temática y con potencial de multiplicar innovaciones en la gestión educativa. Gracias al apoyo de SAIH se pudo becar a los estudiantes con un importante porcentaje. Entre los participantes se contó con 8 licenciados en el área de Educación, 1 Antropóloga y 1 Lingüista, los restantes 16 diplomantes fueron maestros de formación. La gran mayoría de los diplomantes tenían entre 28 y 38 años. Todos tenían experiencia en el ámbito de la educación y se encontraban en servicio. 22 de los 26 diplomantes trabajan en comunidades y centros poblados de Cochabamba (Pasorapa, Villa Tunari, Chimoré, Colomi, Morochata, Capinota, Santibañez) e incluso una persona de Sucre; los demás trabajan en la ciudad de Cochabamba.

El programa del Diplomado contó con 7 módulos a cargo de profesionales con trayectoria en cada uno de esos ámbitos: Herramientas básicas para el desarrollo del curso, Diagnóstico situacional de la gestión educativa (Ruth Catalán), Sociedad-Estado y modelos de gestión educativa (Remberto Catacora), Marco normativo de la gestión educativa en el Estado Plurinacional de Bolivia (Mónica Navarro), Enfoques y estrategias en la gestión institucional y curricular (Marina Arratia), Instrumentos de gestión educativa intra e intercultural y Asesoría y elaboración de propuestas locales de gestión educativa (Vicente Limachi). Cada módulo contribuyó con elementos teóricos y metodológicos para

que los diplomantes construyeran una propuesta innovadora de gestión educativa intra e intercultural basada en un diagnóstico de la gestión institucional, curricular y de la participación social en su unidad educativa, alimentada con análisis teóricos y en el marco legal. Esta metodología ya iniciada en la primera versión de este diplomado (Ver Arratia 2015), ha demostrado ser la más adecuada para darle coherencia a la secuencia de módulos del programa y para que los trabajos finales recojan los aportes de todos los módulos.

La segunda versión del Diplomado en Gestión Educativa Intra e Intercultural se sitúa temporalmente en un momento crucial de la educación boliviana. Se trata de un proceso de transición importante, a más de 20 años de la introducción de la interculturalidad y el bilingüismo en la educación boliviana por la tan cuestionada Reforma Educativa. Uno de los principales cuestionamientos a dicha reforma fue el hecho de que las medidas de orden pedagógico no fueron acompañadas con medidas del ámbito administrativo e institucional. Por su parte, la nueva Ley de Educación No. 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” profundiza y amplía importantes principios introduciendo la intraculturalidad y el plurilingüismo, junto con los currículos regionalizados y otros aspectos importantes a nivel pedagógico curricular y en la concepción filosófica que ahora orienta la educación en el sistema educativo del Estado Plurinacional. En el ámbito de la gestión institucional, la estructura de organización de las unidades educativas, en núcleos y estos a su vez en distritos educativos, todos dependientes a nivel técnico del Ministerio de Educación con el financiamiento de ítems e infraestructura por parte de los municipios, se mantiene prácticamente intacta. En términos de participación social y comunitaria en educación, si bien una transversal en todas las instancias de gobierno es la participación social, no se ha avanzado en la reglamentación de una auténtica participación social y comunitaria en educación (Como se verá, en muchos lugares, todavía se habla de “Juntas Escolares” con todo el vínculo con el pasado que este nombre tiene, en lugar de Consejos de Participación Social Comunitaria). El desafío de esta segunda versión del Diplomado en Gestión Educativa Intra e Intercultural es justamente hacer un balance teórico en diálogo con lo empírico, respecto al estado de diferentes dimensiones de la gestión educativa.

Tres ideas fuerza atravesaron los procesos educativos de esta segunda versión del Diplomado. La primera es una mirada crítica a la historia de la administración educativa, la segunda la necesidad de que la gestión educativa deje de ser un modelo gerencial, estandarizado, vertical y jerarquizado que se aplica de manera homogénea a todos los contextos. La tercera, consiste en la

descolonización de la gestión educativa mediante la generación de procesos de participación social comunitaria en educación, culturalmente amables con los contextos donde se instauran. Estas ideas se traducen en los trabajos de los diplomantes seleccionados para la presente publicación.

En este volumen...

Las instituciones que propician esta publicación pensamos que ha llegado el momento de contribuir con reflexiones teóricas sobre las diferentes dimensiones de la gestión educativa, que articulen los aportes prácticos de la gestión local y sirvan de referente para futuras prácticas y reflexiones en este espacio en constante construcción. Es por eso que se ha propuesto la publicación de este segundo volumen² que contiene aportes desde la teoría y desde la práctica, de profesionales que trabajan en proyectos educativos en diferentes ámbitos, niveles y contextos del país.

Estos elementos son elaborados por Marina Arratia en su artículo “Prácticas de gestión educativa intercultural, detrás del modelo oficial y aparente”. Después de hacer un breve resumen sobre la historia de la administración educativa en América Latina, marcada por la aplicación e imposición sistemática de modelos exógenos de gestión educativa ajenos a las características socioculturales y demandas de las sociedades, Arratia presenta algunos ejemplos de prácticas de gestión educativa intracultural que existen detrás de la gestión educativa oficial, como respuesta y resistencia al modelo gerencial, centralizado y monocultural de gestión educativa que aún está vigente. Por último, con base en una revisión del marco legal del Estado Plurinacional en relación a la gestión educativa, la descentralización y las autonomías indígenas, la autora hace algunas reflexiones sobre la necesidad de emprender un verdadero proceso de descolonización del Sistema Educativo Plurinacional, recuperando, fortaleciendo reconociendo y oficializando los aportes de las culturas indígenas (sus saberes, cosmovisiones, formas organizativas y valores), que ya están siendo recreadas en las instituciones educativas, para construcción de un modelo de gestión educativa que responda a la diversidad cultural.

En seguida, se encuentra la contribución de Rafael Puente, quien se propone hacer un diagnóstico de la educación intercultural en el actual Estado

² El texto, fruto de la primera versión del Diplomado fue sistematizado por Marina Arratia bajo el título: “Construyendo una nueva cultura de gestión educativa intra e intercultural. Reflexiones y aportes de maestros/as y directores/as en servicio, en el marco de la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, disponible en http://bvirtual.proceibandes.org/bvirtual/docs/f_gestion.pdf

plurinacional de Bolivia. Para hacerlo, parte de la asunción de que las bases del modelo educativo escolarizado en Bolivia se encuentran en los modelos educativos de la Europa moderna. Nos propone entonces, una revisión del pensamiento respecto a los niños y su educación, de investigadores y pedagogos como Mallet, Rousseau, Lutero, Pestalozzi y Fröbel. En seguida introduce la crítica radical de Ivan Illich, quien propone la desescolarización, asumiendo que la educación es parte del sistema de domesticación y deshumanización de la sociedad. Si asumimos, - nos dice - con Illich, que la escuela es parte del Estado, entonces - advierte Puente - una verdadera desescolarización significaría también una des-estatización. A continuación, el autor hace una retrospectiva de las reformas educativas que se llevaron a cabo en el país. Rescata, del Código de la Educación Boliviana de 1955, la ampliación del servicio de educación a todo el país, pero, al mismo tiempo, recalca el hecho de que el modelo implementado fue profundamente colonial. Este proceso tiene por consecuencia, por un lado, un alto costo de aculturación para los estudiantes indígenas y, por otro, el despertar del pensamiento katarista. En seguida, en su análisis de la Reforma Educativa (1994), resalta el hecho de que haya sido fundamentalmente contradictoria. El autor afirma que el proceso de reforma partió de un diagnóstico crítico y acertado del sistema educativo, y que acudió como alternativa pedagógica, al modelo constructivista que efectivamente se prestaba para cambiar dicho sistema. No obstante, sus contradicciones internas no permitieron su aplicación por completo y fue reemplazada por un nuevo proyecto de ley, hoy vigente. Para Puente, la ley educativa vigente “Elizardo Pérez y Avelino Siñani” es la reforma más interesante y valiosa de los últimos tiempos, gracias a aspectos como la recuperación de la experiencia de Warisata y el componente productivo. No obstante, le reprocha su carácter andino-centrista y el rechazo que sufre de parte del magisterio, llamado a ponerla en práctica. La propuesta que Puente defiende consiste en arrancar el potencial de las sociedades, de su realidad situacional, de sus condiciones personales, de su vocación, de sus experiencias concretas, de sus aspiraciones. En esa línea, en el cuarto acápite de su artículo se encuentra una serie de experiencias inspiradoras que son esfuerzos para que la educación responda a la sociedad; y, finalmente, se encuentran propuestas concretas enmarcadas en la ley que rige la educación boliviana.

Las ciudades latinoamericanas y las bolivianas, en particular, están en proceso de transformación en las últimas décadas por el ir y venir de sus

habitantes entre localidades urbanas y rurales del país y de otros también. Esto configura la interculturalidad en las ciudades como un espacio fértil para la investigación en el que María del Carmen Bolívar ha ingresado. Su texto nos plantea una lectura humana de la gestión educativa de la unidad educativa donde ella trabaja. La aproximación de Bolívar nos permite ver que sí es posible lograr una gestión educativa “con rostro humano” en un contexto intercultural por excelencia como es el de unidad educativa a la que asisten niños bolivianos y de otras nacionalidades, en la que la lengua de enseñanza es el inglés. Desde su lectura, esto es posible gracias a los valores religiosos que cultiva la unidad educativa entre otros factores como: la participación horizontal como pilar de la gestión, los padres de esta unidad educativa son llamados a participar en el proyecto global y, concretamente, en la evaluación; el hecho de que los maestros planteen su trabajo como mediadores entre la escuela y los padres de familia; el uso de la tecnología para mantener comunicados a todos los actores del proceso educativo de la institución; y, finalmente, la recuperación de saberes y conocimientos locales en aula. Todo esto es posible desde la perspectiva de la autora desde una gestión con liderazgo e integridad.

La experiencia educativa que Bolívar comparte también nos abre los ojos sobre la forma cómo asumen los colegios privados los mandatos de las diferentes reformas educativas. La interculturalidad en los contextos urbanos debe ser observada como un elemento central de la gestión de las identidades – si se puede hablar de eso - en las unidades educativas.

Los artículos de Romel Cano y Milca Mamani parten de diagnósticos realizados en las comunidades rurales en las que se desempeñan como profesores. Ambos constatan un gran contraste entre la participación ideal esbozada en las normas y lo que en realidad ocurre: Mamani en lo que denomina “planificación aparente” (cuando el POA de un año es copiado y pegado de aquel de la gestión pasada); y Cano en la falta de representatividad de un órgano de participación social conformado exclusivamente con los padres de familia. Ambos trabajos critican el fondo centralista y colonial de la gestión educativa que no permite la autonomía en los aspectos técnicos de la educación ni cumple los ideales de participación social y comunitaria desde los aspectos culturales. En su análisis, una gestión centralizada tiende a perpetuar la colonialidad porque, al no atender la diferencia, tiende a anularla. En consecuencia, ambos proponen estrategias para mejorar la gestión intra e intercultural, desde una auténtica participación social en la planificación

basada en el calendario agrofestivo de la comunidad, en el caso de Mamani y desde la recuperación de formas propias de organización, en el caso de Cano. Ambos textos se complementan estrechamente con los artículos de Arratia y Regalsky, en este mismo volumen.

El artículo de Romel Cano se centra en un tema crucial de la gestión educativa intra e intercultural: la participación social en la educación. Su preocupación parte de los enormes cambios pedagógicos y administrativos propuestos en la nueva Ley Educativa. La elaboración de un diagnóstico situacional en los tres ámbitos de la gestión educativa: pedagógico-curricular, administrativo-institucional y el de participación social en la comunidad de Taruka Thapa, despierta en Cano la certidumbre de que no todo lo que se enuncia en la Ley es realidad en la comunidad y que la participación social es un eje central para avanzar en el cumplimiento de los desafíos que plantea la Ley. Si bien la participación social de los padres de familia y de la comunidad parece reducirse a ciertos festejos a lo largo del año, desde la perspectiva de los profesores por falta de interés; Cano reconoce que del otro lado de la moneda, esta supuesta falta de interés es, en realidad, resultado de una total inadecuación tanto de los horarios como de las fechas de organización de las reuniones de planificación como los eventos mismos. En una sociedad agrocéntrica como la de Taruka Thapa, que ha puesto gran parte de sus esperanzas para sus futuras generaciones en la educación escolar y que, a lo largo de su historia, ha dado pruebas de que la educación escolar le interesa, no se trata de falta de voluntad para participar, sino un verdadero dilema entre trabajar para sostener su vida y la de su familia y participar en la organización de eventos escolares. La opción es evidente, y la lectura de los maestros es que los comunarios priorizan sus trabajos por falta de interés en la educación de sus hijos. Al mismo tiempo, el autor identifica una suerte de falta de representatividad de los miembros de la Junta Escolar, justamente porque la baja calidad de su participación desde la perspectiva de los maestros.

Esta incongruencia sirve de punto de origen para una propuesta de gestión educativa de Cano parte del reconocimiento de que todo modelo educativo se corresponde con el tipo de Estado y que, en el caso del Estado Plurinacional de Bolivia, el nuevo modelo educativo Socio Comunitario Productivo, tiene como eje central la participación social en todas las instancias, sectores y niveles. No obstante, Cano advierte, que por un lado no existe suficiente normativa respecto a la forma de generar estos espacios de auténtica y legítima participación en educación; y por otro lado, siguiendo a Remberto Catacora

señala: que la homogeneización y el centralismo aún imperantes dentro del modelo educativo socio-comunitario productivo, posibilitan la permanencia de la colonialidad dentro de los espacios descolonizantes propuestos. Concluyendo que no será factible, que la escuela posibilite esta transformación, ya que los mecanismos que se están instaurando tienden a reproducir viejas prácticas.

Una limitación concreta de la forma de elegir a los miembros de Consejo Educativo Comunitario (conocido tradicionalmente como Junta Escolar) en la comunidad es que los miembros de esta directiva se eligen solamente entre los padres de familia de los estudiantes y no entre todos los miembros de la comunidad. Para Cano, es ahí donde radica la falta de representatividad que tiene esta organización en la comunidad, ya que justamente ésta no puede ni respaldar institucionalmente, ni ejercer control social sobre una organización cuyo principio de membresía está ligado a tener hijos inscritos en la escuela. Cano describe la lógica de organización de la “melga” cuya composición está ligada a la ocupación territorial, en grupos de 4 miembros colindantes que conforman “cuartas”; y, la complementariedad por turno entre los de arriba (“patas”) y los de abajo (“uras”). El autor propone que si se incorpora esta modalidad de representación a la conformación de los consejos educativos social comunitarios, se lograrán mejores niveles de representatividad legítima, además se logrará compatibilizar los calendarios de actividades escolares y agrícolas y se podrá lograr entonces una participación de mejor calidad, no solamente en los actos y celebraciones de la escuela, sino también a nivel curricular.

El trabajo de Milca Mamani también se sitúa en el día a día de la gestión educativa de una unidad educativa rural de Cochabamba, en la que ella se desempeña como docente. Una vez más en este caso, la autora reconoce la centralidad teórica y legal que tiene la participación social comunitaria en la educación, pero constata que esta evidencia en los papeles, no existe en la realidad. Momentos cruciales de la gestión educativa como es la elaboración del Plan Operativo Anual se reducen a la copia de las actividades de la gestión pasada. Un aspecto ligado a esto es el tipo de liderazgo y la comprensión que tiene el Director de su rol. Para esta autoridad está claro que muchas decisiones técnicas y administrativas le competen como o tal, o deben ser consensuadas con sus colegas de rango similar, otros directores, o su autoridad superior. Esas decisiones emanan de reuniones técnicas y/o se comunican mediante memorándums. Esta situación evoca directamente el debate sobre territorio y jurisdicción (ejercicio de

autoridad sobre los territorios) que será profundizado posteriormente por Regalsky. Mamani, por su parte, se preguntará dónde está la participación comunitaria, cuál es el rol de sus autoridades en la supuesta participación comunitaria democrática y con equidad de género.

En su análisis, la autora critica la gestión centralizada del sistema educativo que sólo emite instructivos, porque no responde a la diversidad local de las comunidades. Si bien la ley ASEP es revolucionaria en muchos sentidos, en el ámbito administrativo solamente se descentraliza el pago de sueldos a maestros y la infraestructura, mientras la estructura administrativa y la gestión del sistema Educativo Plurinacional en su organización sigue siendo piramidal y gerencial. Mamani, afirma que este modelo de gestión educativa responde a una visión tecnocrática que utiliza a la escuela como una fábrica que producirá desarrollo. Dicho modelo asume que se trata de un proceso mecánico que tiene base en el funcionamiento de una máquina que, separada de la vida, logrará un eficaz resultado en su aplicación. Propone entonces que los postulantes al cargo de Director de Unidad Educativa reciban formación en gestión educativa intra e intercultural así como en liderazgo para poder establecer un buen clima institucional. Finalmente, establece recomendaciones concretas para fortalecer una participación de calidad en la elaboración del Plan Operativo Anual desde el calendario agrofestivo de la comunidad.

En seguida se encuentra el trabajo de Simón Choque. Uno de sus principales valores es que es un texto escrito “desde adentro”. Se trata de una reflexión hecha por un actor clave de la gestión educativa. El artículo de Choque muestra los desencuentros entre las dos instancias que se ocupan de la educación en un distrito cochabambino, la Dirección Distrital de Educación y el Municipio, cada una desde sus competencias. Choque recuerda la necesidad de formular el Plan Estratégico Institucional Educativo de Distrito como una instancia de coordinación.

La propuesta de gestión educativa intra e intercultural de Choque parte del diagnóstico realizado y propone la capacitación dirigida a los actores educativos del Distrito de Pasorapa, el fortalecimiento de competencias emocionales de los actores de la educación para mejorar el clima institucional; generar empatía; desarrollar el dominio de habilidades sociales, vincular el POA municipal y el de la Dirección Distrital de Educación. También propone la elaboración del calendario agro-festivo ritual del distrito, la elaboración del Plan Estratégico del Distrito. Entre sus sugerencias se encuentra también el

acompañamiento pedagógico que consiste en dar asesoría planificada, continua, oportuna, pertinente y contextualizada a los maestros en ejercicio, generando espacios de diálogo y reflexión.

El primer bloque de textos concluye con el trabajo de Pablo Regalsky. Si, por un lado, Simón Choque nos introduce en el análisis de los encuentros y desencuentros de las autoridades estatales educativas en el terreno educativo, el aporte de Regalsky gira en torno a la territorialidad indígena, entendida como el ejercicio del poder en el espacio donde una colectividad desarrolla su vida. El autor presenta argumentos en torno a la pregunta de si el territorio escolar es hoy un monopolio del Estado. El análisis del poder es central en el ámbito de la gestión educativa; y si bien ha sido trabajado por Regalsky hace ya algunos años, esta perspectiva no ha congregado a más investigadores en el contexto en el que el autor se sitúa.

El autor busca en referencias de la historia reciente, elementos que desembocan en la realidad actual. Su razonamiento inicia a mediados de los años '80, cuando estalla una crisis de base económica en diferentes niveles estatales, uno de ellos la educación. A dicha crisis se suma la reetnización que ha caracterizado a los movimientos sociales en las últimas décadas. Dicha crisis es encarada por el gobierno neoliberal de Paz Estenssoro, mediante la refuncionalización de las demandas de reconocimiento de los pueblos indígenas originarios campesinos de entonces. La experiencia educativa de Raqaypampa (Mizque, Cochabamba) es la que para el autor plantea más claramente el ejercicio de control jurisdiccional por parte de la comunidad en su territorio, ya que al cuestionar el trabajo de los maestros contratados por el Estado en la comunidad, integró el ejercicio de la autoridad pedagógica a la jurisdicción comunal. Regalsky llama la atención sobre el hecho de que las reformas educativas, de participación popular y de descentralización municipal han ampliado la jurisdicción municipal disminuyendo proporcionalmente la autoridad comunitaria que regía hasta entonces. Esta jurisdicción existía de hecho en los espacios rurales y no era reconocida por el Estado boliviano, paradójicamente, hoy es reconocida por el Estado que al mismo tiempo le niega atribuciones reales en cuanto al ejercicio del derecho de acceso a los recursos fundamentales.

El trasfondo de la Reforma Educativa fue el proporcionar equidad basada en el reconocimiento de la diversidad. Regalsky cuestiona la viabilidad de esta propuesta de transformación social basada en el cambio al interior de la escuela y guiada por el magisterio, para ello analiza dos aspectos de la política de

interculturalidad educativa: los contenidos de la escolarización intercultural y sus agentes. El autor concluye señalando que la demanda de autogobierno indígena y autonomía territorial no ha sido atendida en el sistema educativo. No obstante, desde su perspectiva, en la actualidad existe la posibilidad de cambios que dependerán de las relaciones de fuerza en los conflictos nacionales y regionales.

El segundo bloque de textos nos sitúa en la educación superior. El texto de Jaime Zambrana nos sitúa en el ámbito de la gestión de la educación superior. El autor propone una sistematización de la experiencia de la UNIBOL Quechua Casimiro Huanca, unidad de la cual él fue Rector, en dos ámbitos: la concepción y el enfoque pedagógico y las actividades pedagógicas y administrativas en la producción de la comunidad académica universitaria, para finalmente proponer lineamientos del enfoque pedagógico y las connotaciones que éste tiene sobre los sentidos y significados de la concepción de la gestión de los conocimientos en la educación educativa. Zambrana afirma que el proyecto pedagógico de la universidad indígena quechua contribuye con planteamientos “teóricos y vivenciales” al fortalecimiento del *sumaq kawsay* (vivir bien), a la vigorización de los conocimientos y tecnologías de las culturas quechuas y a la construcción una epistemología sustentada en la diversidad cultural.

Como ya lo hiciera Arratía, Zambrana inicia su reflexión evidenciando que un mandato de la sociedad moderna - en la que la forma escolar se erigió - fue el de convertirse en la institución donde los educandos adquieren habilidades y competencias laborales para poder desempeñarse eficientemente en el mundo laboral. En seguida constata que frente a una larga historia de combate a la diversidad cultural en la historia republicana de Bolivia, las universidades indígenas comunitarias interculturales productivas contribuyen a la construcción de un Estado y una sociedad pluriculturales ya que se proponen como instrumentos de descolonización y fortalecimiento de las identidades culturales.

Uno de los principales aportes de Zambrana es la sistematización de varios elementos de las formas de producción y socialización de conocimientos en las sociedades andinas, entre otros rasgos, menciona que: la emergencia de los *yachaykuna* es vivencial; existe una línea invisible y de articulación complementaria en la relación y roles entre el *yachaq* (sabio) y *yachakuq* (aprendiz/estudiante); las señales y otras formas de conversación se producen

a través de diversos lenguajes y múltiples formas de convivencia; los modos de producción de los *yachaykuna* están asociados a la regeneración de ciclos de crianza de *kawsay* (vida) y de los *kawsakuqkuna* (seres vivos). Así, afirma el autor, se configura un escenario distinto en la concepción de los sentidos y significados de la epistemología.

Zambrana, concluye diciendo que la universidad boliviana indígena quechua está orientada constituirse en un espacio hacia la convivencia intercultural y comunitaria, en la que generan procesos pedagógicos y académicos basados en la conversación, la reciprocidad y complementariedad en la gestión de los conocimientos enraizados en vivencia, y la formación profesional de los jóvenes indígenas transcurre en el fortalecimiento de capacidades y habilidades para regeneración de los ciclos de vida.

El texto de Marcia Mandepora, exRectora de la UNIBOL Guaraní y de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”, pretende responder a la pregunta sobre cómo se puede operativizar la intra e interculturalidad en las prácticas de gestión educativa. Con ese fin, su texto nos sumerge en el día a día de la gestión educativa de esa institución de educación superior. Su texto tiene matices de testimonio de una vivencia de construcción de la universidad indígena desde adentro. En ese sentido, revela importantes elementos de la concepción “efímera” - como dice la autora - de la gestión educativa en dicha universidad. Su análisis gira en torno a la comprensión teórica y práctica de los siguientes ejes: interculturalidad en la educación, participación social en educación, complementariedad y diálogo de saberes indígenas y no indígenas, valorización de las lenguas indígenas en la educación superior, interculturalidad. Mandepora denuncia la reducción de la comprensión de interculturalidad a la simple folklorización de elementos culturales en actos públicos escolares; por eso, su organización es delegada automáticamente a los docentes de ramas consideradas como las llamadas a hacer ese tipo de actividades. Así se configura una relación aparentemente armoniosa e intercultural en la gestión educativa de la UNIBOL. Por otro lado, la autora analiza la importancia simbólica y concreta de la participación de los sabios indígenas y las funciones de la Junta Comunitaria. Este órgano de gobierno interno de la universidad indígena, si bien es un avance de gestión educativa intercultural, ya que en su composición cuenta con representantes de todas las instancias académica así como de los sabios indígenas; en los hechos, se ve contaminada o bien, sabotada desde adentro por cuestiones administrativas como mantener un perfil bajo para no arriesgar su puesto de trabajo. Además,

reconoce que las reacciones contra la participación de los sabios en esta instancia de poder y su trabajo de asesoría lingüística y de contenido traducen la situación de subordinación en la que todavía sitúan los portadores de títulos académicos a los miembros de pueblos indígenas, aunque estos estén en una posición institucional importante en la estructura orgánica. Mandepora explica su desencanto, citando evidencias de una riqueza incomparable que se constituyen en pistas para encontrar estrategias para revertir dicha situación. Otro vicio que atenta a esta figura viene de parte de los propios estudiantes indígenas, quienes los conciben solamente como una fuente que les otorga el aval para acceder a una carrera universitaria “con futuro” lejos, por cierto, de sus comunidades de origen. En un acto de reflexión activa y positiva, la autora advierte que una interculturalidad reducida al reconocimiento de aspectos lingüísticos y culturales puede ser una forma de integración “silenciosa” de las culturas minoritarias a la dominante.

El trabajo de Mandepora es el tipo de reflexión que hace falta hoy para avanzar hacia modelos propios de gestión intra e intercultural, pues desde una mirada autocrítica y realista brinda oportunidades para superar las limitaciones para alcanzar ese ideal. En esa línea, la autora afirma contundentemente que no basta con que la universidad lleve el nombre de “indígena”, ni con que sus estudiantes lleven documentos que los avalan como indígenas (aunque no conozcan ninguna lengua indígena, por ejemplo), si en su interior se aplica sin cuestionar modelos de gestión educativa con tintes tradicionales, en gran medida contaminados por la lógica del mercado global que presiona a los participantes y los mueve a cuestionar el dinero que se gasta pagando a unos y obliga a otros a callarse para no perder sus sueldos.

Finalmente, el análisis que hace la autora de una situación concreta nos lleva a reflexionar sobre los avances y las limitaciones de las transformaciones institucionales en varias instituciones de gobierno del país. Estas establecen estructuras multiculturales - que incluyen elementos indígenas como las asambleas y puestos ocupados por autoridades indígenas; sin embargo, en muchos casos funcionan mediante el ejercicio de roles propios de modelos de gestión no indígenas. No se puede hablar entonces de una gestión intercultural, solamente por el transplante de algunas instancias en la estructura de una institución multicultural que funciona con muchos vestigios de la tradición occidental.

PRÁCTICAS DE GESTIÓN EDUCATIVA INTRACULTURAL DETRÁS DEL MODELO OFICIAL Y APARENTE

Marina Arratia J.
PROEIB Andes³

Resumen

En este artículo, después de hacer un breve resumen sobre la historia de la administración educativa en América Latina, marcada por la aplicación e imposición sistemática de modelos exógenos de gestión educativa ajenos a las características socioculturales y demandas de las sociedades, presentamos algunos ejemplos de prácticas de gestión educativa intracultural que existen detrás de la gestión educativa oficial, como respuesta y resistencia al modelo gerencial, centralizado y monocultural de gestión educativa que aún está vigente. Por último, con base en una revisión del marco legal del Estado Plurinacional en relación a la gestión educativa, la descentralización y las autonomías indígenas, hacemos algunas reflexiones sobre la necesidad de emprender un verdadero proceso de descolonización del Sistema Educativo Plurinacional, recuperando, fortaleciendo reconociendo y oficializando los aportes de las culturas indígenas (sus saberes, cosmovisiones, formas organizativas y valores), que ya están siendo recreadas en las instituciones educativas, para construcción de un modelo de gestión educativa que responda a la diversidad cultural.

Palabras clave: Gestión educativa intra e intercultural / culturas escolares locales / relación escuela comunidad / marco legal de gestión educativa en el Estado Plurinacional de Bolivia.

Introducción

Para muchos niños indígenas, su encuentro con la “cultura escolar” es un hecho traumático, pues deben enfrentarse a un mundo desconocido y ajeno, vestir un uniforme, acatar reglas, desarrollar una educación del cuerpo para mantenerse

³ Socióloga, Magister en Educación Intercultural Bilingüe. Actualmente es docente investigadora en el PROEIB Andes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS.

sentados varias horas dentro el aula, etc. Algunos estudios como el de Suazo (2001) revelan que muchos niños se resisten a ir a la escuela porque tienen miedo y sienten que éste es un espacio ajeno y hostil para ellos.

En su tesis de Maestría, Suazo relata que los niños de una comunidad campesina andina recogían una planta silvestre en el camino a la escuela, ponían el tallo de esta planta colgando en su mochila, en sus sombreros o simplemente la llevaban en la mano. Cuando les preguntaron a los niños por qué hacían esto, ellos respondieron que la plantita se llamaba “escuela *munachi*”, traducido al castellano sería “algo que permite aceptar y querer a la escuela”. Indagando más sobre el significado de la planta silvestre, en realidad, los niños y niñas adoptaron la planta para que les proteja de todo lo desconocido en la escuela, para no asustarse, en suma, para que les ayude a vivir en la escuela.

De igual manera, Ansión (1995) en su estudio ha reportado que la instrucción escolar y castellanización continúan generando un rechazo de los niños indígenas, quienes al ser de culturas y cosmovisiones biocéntricas, de tradición oral y vivir en un mundo no letrado, sufren un choque al encontrarse con el mundo abstracto y la cultura letrada que prima en la escuela. En realidad, poco se sabe acerca de los sentimientos y percepciones de los niños campesinos e indígenas sobre la escuela como institución, en la que gobierna un modo único de ver el mundo y hacer las cosas.

Respecto al rol de las instituciones educativas frente a la diversidad cultural, Bertely (2014) manifiesta que en América Latina, donde existe tanta diversidad cultural, biodiversidad y pluralidad de epistemes, la mayoría de los ministerios de educación están más preocupados por la “alfabetización digital” para reducir la brecha digital, antes que por poner atención a la “alfabetización territorial” que metafóricamente expresa el “abc” cultural sobre la integridad sociedad y naturaleza y la gestión del territorio. Esta autora sostiene que, cuando aceptemos sinceramente que se aprende más en el bosque que en la escuela, estaremos haciendo una verdadera educación descolonizadora.

Muchos autores críticos sostienen que los modelos de gestión educativa impuestos han sido diseñados para reproducción del proyecto modernizante y la fabricación de ciudadanos funcionales al sistema. Este artículo hace un breve resumen de la historia de la administración educativa en América Latina, marcada por la aplicación e imposición sistemática de modelos exógenos de gestión educativa que no responden a las características socioculturales ni a las demandas de sociedades pluriculturales y plurilingües como es Bolivia.

Después presentamos algunos ejemplos de prácticas de gestión educativa intracultural o formas de convivencia en la escuela moldeadas por las culturas

locales que están vigentes en las diversas localidades del país. Dichas prácticas acontecen detrás de la gestión educativa oficial y surgen como respuesta a la imposición de un modelo gerencial, centralizado y monocultural de gestión educativa aún vigente en la mayoría de los países latinoamericanos.

Por último, con base en una revisión al marco legal del Estado Plurinacional en relación a la gestión educativa, la descentralización y las autonomías indígenas, se plantea algunas reflexiones sobre la necesidad de emprender un verdadero proceso de descolonización del Sistema Educativo Plurinacional, recuperando, fortaleciendo y reconociendo los saberes, las cosmovisiones, formas organizativas y valores de los pueblos indígenas, que ya están siendo recreadas en las prácticas de gestión educativa intracultural. De modo que la gestión de las instituciones educativas sea funcional a los proyectos de vida de los pueblos indígenas y además sean espacios más amables para las diversas culturas.

Vale la pena mencionar que los datos que presentamos sobre prácticas intraculturales de gestión educativa fueron registrados por la autora en varias investigaciones sobre educación y otros temas, realizados en instituciones educativas ubicadas principalmente en comunidades campesinas andinas.

1. La generalización de un modelo único de gestión educativa en diversas culturas

1.1 Antecedentes sobre el surgimiento de la modernidad y la institucionalización del saber

De acuerdo a los antecedentes históricos, la educación de los niños se menciona por primera vez en francés en un documento fechado el año 1498; en la lengua inglesa la palabra “educación” hizo su aparición en 1530. En castellano, la idea de educación aparece un siglo más tarde, en 1632 (Ilich, cit. Rengifo, 1993). Así, el concepto de educación es nuevo y se halla temporalmente asociado al surgimiento de la modernidad europea.

En diferentes lugares y culturas del mundo, los espacios y centros de aprendizaje existían antes que el término “educación” fuera acuñado y entrara al lenguaje común. Si bien es cierto que, antes de la modernidad, existían diversos espacios y una variedad de modos de aprender, la cuestión es en qué momento en las diversas culturas la educación sustituye a la crianza como un hecho natural para convertirse en un propósito instrumental.

Según Rengifo (Ibíd.), dos elementos asociados al tema de la modernidad nos ubican en los momentos en que la educación aparece. Estos son la separación del hombre con la naturaleza, lo que Carlos Guillén (1977) (cit. Rengifo *ibid.*)

llama la desnaturalización del hombre, y la desacralización del mundo. Cuando esto ocurre, el hombre toma distancia de la naturaleza y la empieza a llamar objeto, ésta es sometida a estudio y dominación. El hombre ya no forma parte ni se siente parte de la naturaleza, su saber es instrumental, es para develar sus secretos e intervenirla.

De este modo, la educación fue materia de institucionalización, lo cual implicó un encerramiento del saber, la escuela se convertirá en el espacio exclusivo donde se imparte conocimiento y en el canal exclusivo de selección de la gente para acceder al conocimiento transformador del mundo. Esta institucionalización demanda ciertas estructuras de organización y de mando para un funcionamiento eficiente.

Según los datos históricos, después de la segunda mitad del siglo XIX, en Francia se instaura y diseña un sistema educativo, que va desde la escuela a la universidad, un modelo sistema educativo que se difunde por todo el planeta. Al mismo tiempo, se fue configurando la actual división: países industrializados productores de ciencia y tecnología y países no industrializados (Ilich, cit. Rengifo, 1993). Así, la empresa mundial de la educación se monta después de la segunda guerra mundial, cuando estaban definidas las áreas de influencia y luego de que los expertos diseñaran y lanzaran la empresa mundial del desarrollo. Legitimada la escuela, surgieron las instituciones promotoras y celadoras del nuevo orden escolar (la UNESCO, por ejemplo), el mundo fue dividido en países educados y en proceso de ser educados. En esta distinción, los no educados son aquellos que ignoran los secretos de la ciencia y la tecnología, que son las armas que permiten el desarrollo, definido éste como sinónimo de modernización y occidentalización.

1.2 La imposición de un modelo de gestión educativa gerencial

La historia de la administración educativa en América Latina está marcada por la aplicación e imposición sistemática de modelos exógenos de gestión educativa cuya sustentación se encuentra alejada de las características socioculturales y demandas locales de las sociedades:

La poderosa influencia externa en la administración pública y la gestión educativa de América Latina es particularmente evidente en la tradición jurídica que caracterizó el período colonial y en la orientación positivista que dominó el desarrollo de las ciencias sociales en la segunda mitad del siglo XIX y en la segunda mitad del siglo XX. (Sander, 1996)

Como menciona Sander, los países latinoamericanos adoptaron recetas de administración concebidas en otros ambientes culturales y en función de

intereses económicos y objetivos políticos con frecuencia distintos a los de América Latina. Por ello, no es casual que los modelos de gestión educativa implementados en América Latina tengan tanta correspondencia con los modelos de Europa y Estados Unidos.

La administración moderna tiene su origen en los países desarrollados de Europa y Norte América, en donde fue concebida como un instrumento para organizar y coordinar la creciente actividad productiva en el mundo de los negocios. Según Sander (*Ibid.*), tres movimientos iniciales dieron origen a la escuela clásica de administración a principios del siglo XX: La administración científica en los Estados Unidos, la administración general en Francia y la administración burocrática en Alemania. Sus principios y prácticas iniciales derivaron en concepciones universales que se difundieron rápidamente por el mundo, incluyendo los países de América Latina, bajo la falsa suposición de que dichos principios y prácticas son automáticamente aplicables a la conducción de cualquier institución independientemente de su naturaleza, sus objetivos y su entorno social y cultural.

Según Alvarado (1999), en la historia de la administración de la educación en América Latina se han desarrollado diferentes enfoques, de los cuales tres fueron los más difundidos: El enfoque burocrático, en el que prima la adecuación de los medios a los fines para garantizar la máxima eficiencia posible en el logro de los objetivos institucionales. El enfoque sistémico, según el cual una institución educativa funciona como una fábrica, su ciclo de producción contempla los insumos, el proceso y el producto (que sería el sujeto educado). Por último, el enfoque gerencial, que sostiene que la eficiencia y la eficacia en la gestión educativa están basadas en la planificación estratégica, la ingeniería organizacional, el rol de la dirección y el control educativo. No obstante las diferencias que puedan existir en dichos enfoques, todos se han nutrido de las teorías de administración empresarial, pero en la actualidad, el enfoque gerencial continúa siendo el más influyente en la gestión de los Sistemas Educativos de América Latina.

La administración como disciplina científica está referida al estudio de las organizaciones para comprender su naturaleza social, funcionamiento, evolución, dinámica interna y comportamiento en su desarrollo, para el logro de objetivos y metas propuestas. La administración se enfoca en la productividad; esto implica eficacia y eficiencia. Asimismo, la administración requiere de un sistema organizativo con cargos jerárquicos cuyas funciones sean: planificar, organizar, integrar al personal, dirigir, controlar, desarrollar acciones, evaluar, etc. Esta teoría aplicada a la gestión educativa supone el funcionamiento de los mismos dispositivos.

Las nuevas tendencias en los modelos de gestión educativa, con base a profundas críticas al modelo gerencial y con los aportes de la sociología, conciben la gestión educativa como procesos de interacción social, ubicando al actor social como centro de la gestión educativa, más allá de los modelos (Cassasus, 1999). Sin embargo, queda aún por reflexionar un enfoque intra e intercultural de la gestión educativa en correspondencia con la diversidad cultural.

En el caso Bolivia, al igual que los demás países latinoamericanos, los Estados adoptaron el modelo de gestión educativa gerencial impuesto junto con las políticas mundiales de educación. A lo largo de la historia de la educación boliviana, las reformas educativas han centrado mayor atención en las transformaciones curriculares, dejando de lado las reformas profundas e integrales que requiere el modelo institucional de gestión de todo el sistema educativo, que está vigente desde la fundación de la República. Por ende, los criterios administrativos del sistema educativo que están vigentes han resultado ser insuficientes e inapropiados para acompañar las dinámicas locales y formas de convivencia entre comunidad y escuela en un escenario con tanta diversidad cultural como es Bolivia.

2. Prácticas intraculturales de gestión educativa: detrás del modelo oficial

Frente a la imposición de un modelo gerencial, centralizado y monocultural de gestión educativa a lo largo de la historia de Bolivia, en las diferentes localidades, se han desarrollado diversas prácticas de gestión educativa local que están vigentes y funcionan detrás de la gestión educativa aparente y oficial, mismas que no aparecen en los documentos oficiales.

Las culturas escolares locales son un conjunto de percepciones y prácticas de los actores en las instituciones educativas. Son un reflejo de las resistencias cotidianas y las formas de acomodo a las normas establecidas. También expresan la manera cómo los actores procesan y cargan de significado su accionar influidos por sus cosmovisiones, culturas, formas organizativas y vida cotidiana.

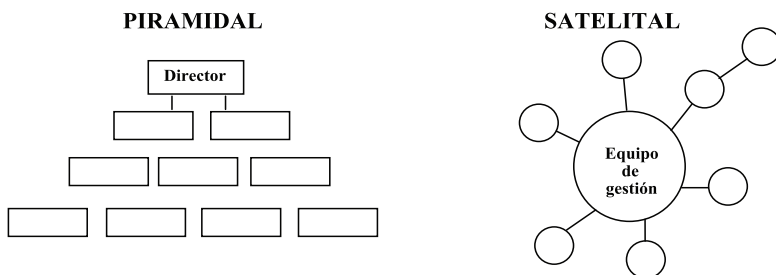
A continuación, a través de algunos ejemplos, mostraremos cómo las instituciones educativas son moldeadas por las cosmovisiones, las prácticas organizativas comunitarias, la democracia plural, las costumbres, el trabajo colectivo, los cargos rotativos, el *ayni* y los valores (amparo, reciprocidad) de las culturas indígenas. Como ya se dijo, estos datos fueron registrados por la autora a lo largo de varias investigaciones realizadas principalmente en instituciones educativas ubicadas en comunidades campesinas andinas.

2.1 Estructuras organizativas horizontales y descentralizadas

De acuerdo a los diseños institucionales, las estructuras organizativas son comunes para contextos culturales diversos, no se toma en cuenta que las formas de organizarse, deliberar, decidir, llegar a consensos, en suma las formas de ejercer democracia son diferentes en cada cultura. (De Zutter, 1994)

En los diferentes niveles del Sistema Educativo Nacional predomina una concepción vertical de la estructura organizativa, la mayoría de los organigramas son piramidales con mandos jerárquicos. En la cúspide siempre se ubican los directores y en la base los estudiantes o padres de familia. Estos organigramas son un correlato fiel del modelo gerencial de gestión educativa.

En algunas unidades educativas, por iniciativa propia, e inspirados en la democracia participativa y plural de la cultura andina, estos organigramas formales con estructuras piramidales fueron reemplazados por otros modelos de organización en la escuela más democráticos, participativos, operativos y funcionales. Se diseñaron organigramas adoptando el “modelo satelital” con una estructura casi plana, articulada en redes (satélites), que permiten una mayor participación de todos los estamentos de la unidad educativa en la toma de decisiones y en corresponsabilidad social de la gestión educativa. En la siguiente gráfica podemos apreciar la diferencia:



En el organigrama satelital funciona un consejo de gestión educativa conformado por representantes de padres de familia, docentes y alumnos. Este consejo es presidido por el Director de la unidad educativa. El Consejo de Gestión Educativa está compuesto por varias unidades de gestión o satélites, que funcionan como una especie comisiones con atribuciones y roles específicos. Por ejemplo: Comisión Pedagógica, Comisión Social y Festejos, Comisión Económica, Comisión de Medio ambiente, Comisión de Deportes, etc.

Estas estructuras organizativas son más horizontales, descentralizadas, menos complejas y burocráticas porque permiten democratizar y compartir el poder de

decisión. También permiten descentralizar y redistribuir las responsabilidades de la gestión educativa entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

2.2 Calendarios escolares y dinámicas locales

Uno de los dispositivos más importantes del modelo gerencial de gestión educativa es la planificación estratégica que consiste en definir objetivos, actividades y metas distribuidos en tiempos determinados. Normalmente existe una separación entre las instancias de planificación y las instancias de ejecución, pues la planificación se hace de arriba hacia abajo.

El enfoque interculturalidad no ha sido aplicado en las formas de planificación de las actividades educativas. Un ejemplo de esto es la definición de los calendarios escolares. Por un lado, éstos continúan siendo funcionales a los requisitos y formas de planificación institucional y no así a la particularidad y especificidad de los ritmos y modos de vida de la población, en particular de los pueblos indígenas.

El calendario escolar no es como para la gente del campo, porque el campesino trabaja en la chacra, con los animales para la alimentación de la familia. Nosotros queremos que nuestros hijos nos ayuden a cuidar los animales que aprendan a trabajar como nosotros, cuando estamos en la época de trabajo todos los miembros de la familia participamos. Por eso necesitamos un calendario escolar de acuerdo a nuestra vivencia. (Líder campesino de Raqaypampa, 2002)

Frente a la imposición de criterios homogéneos de gestión institucional y planificación, en las localidades se han desarrollado diversas estrategias para adecuar los calendarios escolares a sus necesidades. Por ejemplo, en las comunidades campesinas la participación de los niños en edad escolar es importante durante las épocas altas del ciclo agrícola (siembra y cosecha) u otras tareas familiares. Pero el calendario escolar no toma en cuenta esta situación, dando lugar a que los niños falten a clases por temporadas prolongadas. Muchas veces, los padres deben solicitar licencia en la escuela arguyendo que sus hijos están enfermos.

Los padres de familia piden permiso porque algunas cosechas de grano se adelantan, otras se retrasan. Es por eso algunas veces antes de las tres semanas de vacaciones, algunos padres de familia ya vienen a pedir permiso: “*Por favor permisito quriway profesor*” (dame permisito profesor). Así, incluso con mentiras de que: “*Waway unqusqa*” (mi hijo está enfermo). Todo esto es porque los hijos tienen que ayudar a sus padres en las cosechas. (Profesor Laguna Grande Cit. Arratia, 2001)

En otros casos, cuando presentan actividades comunales cuya ejecución no puede ser postergada, la organización comunal entra en negociaciones con los profesores para modificar internamente el calendario escolar, de modo que los niños puedan participar en dichas actividades:

Hace algún tiempo, yo trabajaba en una escolita seccional en las alturas de Mizque. Una noche fueron a visitarme los padres de familia para decirme que los niños faltarán a clases una semana porque toda la comunidad tenía que hacer chuño en una pampa que estaba a un kilómetro de la comunidad. Yo les dije que no estaba de acuerdo, pero ellos me dijeron que toda la comunidad me daría un poco de papa para que yo también haga chuño para mi familia, pero además ellos se comprometieron de mandar a sus hijos a la escuela los fines de semana todo el día para reponer los días de inasistencia. Entonces, esa semana todos pasamos en el chuñal, yo aproveché para reflexionar con los niños sobre los saberes que hay para hacer chuño. Pero no faltó alguien que fue a denunciar a la Dirección Distrital, me hicieron llamar y el Director Distrital me dijo que yo podía haber sido destituido de mi cargo por abandono de funciones. También llamaron a la Junta Escolar para preguntarles, pero ellos con mucha firmeza dijeron que yo pasé clases esa semana. Era su palabra contra la del Director Distrital. Entonces, ahí yo pensé que si el calendario fuera diferente, no tendríamos necesidad de mentir. (Profesor Núcleo Laguna Grande Cit. Arratia, 2001).

Lo que ocurre es que la forma de funcionamiento de la escuela está enmarcada en una lógica institucional basada en la noción de tiempo lineal, ajeno al modo de vida de las comunidades campesinas. En una investigación, cuando se hizo la pregunta a un padre de familia de Raqaypampa (Cochabamba), cómo y cuándo debería funcionar la escuela, él respondió: “Kawsayniykumanjina escuela purinan tiyan” (La escuela debe “caminar” de acuerdo a nuestro modo de vida). Esta expresión hace ver que tendría que ser la escuela la que se acomode a la dinámica comunal y no al revés.

En el modo de vida en las comunidades existen momentos privilegiados, si nos ubicamos en esta lógica, la escuela también tendría que tener momentos privilegiados, épocas de mayor concentración e intensidad de las labores escolares y quizá varios descansos pedagógicos y más prolongados. Por ejemplo, las épocas de funcionamiento de la escuela pueden ser planificadas en la lógica del tiempo circular y adaptadas al acontecer del ciclo agrícola. Para armonizar dinámicas comunales y calendario escolar es preciso introducir formas más interactivas y flexibles de planificación, que además respondan a la contingencia.

Ligado al calendario escolar están los horarios de clases. En muchas instituciones de educativas ubicadas en el área rural, los horarios de clases establecidos por el Ministerio de Educación no se cumplen por varias razones: Los estudiantes salen tarde de sus casas porque antes deben realizar muchas tareas domésticas y en la chacra. Las largas distancias que deben caminar los niños para llegar a la escuela les llevan muchas veces entre 1 a 2 horas. Las condiciones climatológicas son determinantes para que los niños salgan de su casa, incluso por seguridad cuando llueve o hay temporal frío, los niños faltan a clases.

Las temperaturas bajas en la época de invierno influyen en el horario de ingreso a la escuela. Un indicador para iniciar las tareas del día es el nacimiento del Sol, todo empieza cuando el Sol empieza a calentar las frías mañanas. El horario de ingreso a la escuela es a las nueve de la mañana, pero este no se cumple. En un seguimiento que se hizo durante la semana, se pudo ver que en un curso que contaba con 45 alumnos, las clases se iniciaban con 5 o 6 alumnos, en el transcurso de la mañana los alumnos llegaban paulatinamente, algunos niños llegaron a las 11 de la mañana. Uno de los profesores entrevistados dijo que el horario de clases era muy flexible, a veces tocaban la campana de acuerdo a la cantidad de alumnos que ya habían llegado a la escuela, cuando había pocos alumnos, esperaban un poco, entonces tocaban la campana a las 9:15, o 9:30; es decir, no había un horario fijo. (Arratia, 2001)

Esta situación es común en muchas unidades educativas del área rural y es de conocimiento de las autoridades educativas, sin embargo en los documentos oficiales e informes se reporta el cumplimiento de horarios establecidos por el Ministerio de Educación.

2.3 Reglamentos internos basados en consensos y negociaciones

Otro dispositivo del modelo de gestión educativa gerencial es el sistema normativo que rige una institución. Según Sander (1996), la evolución de la administración pública y la gestión educativa se asienta predominantemente en la tradición jurídica enraizada en el derecho administrativo romano con su carácter normativo y su pensamiento deductivo. Este enfoque que data de la época colonial aún está vigente en los modelos de gestión educativa.

En el sistema educativo boliviano rigen normas y reglamentos emanados por el Ministerio de Educación, entre los cuales podemos encontrar el Reglamento de Administración de Funciones de Unidades Educativas (RAFUE), reglamentos que contemplan derechos y obligaciones de cada uno de los estamentos, entre otros. Los principales referentes de los reglamentos son: la disciplina, la

puntualidad, la inasistencia, el uniforme, la conducta, el incumplimiento a ciertas responsa-bilidades, etc. En el imaginario de las comunidades educativas, la idea de reglamento está asociada a conflicto, sanción, castigo o infracción. Es decir, los reglamentos no son instrumentos que orientan la convivencia ni sirven para motivar o incentivar acciones positivas.

Al igual que los sistemas de planificación, las normativas son disposiciones de arriba hacia abajo. Las unidades educativas ubicadas en una diversidad de contextos culturales no han tenido el aval institucional para elaborar sus reglamentos internos de acuerdo a sus necesidades. La imposición de normas universales ha obligado a las comunidades educativas a desarrollar sus propias estrategias para resistir y evadir las normativas institucionales, o, en el mejor de los casos, se han atrevido a elaborar sus propios reglamentos internos.

Por ejemplo, en algunas instituciones educativas de Fe y Alegría se ha visto que los reglamentos internos están basados en normas básicas de moral, respeto y tolerancia entre todos los miembros de la comunidad educativa. Las soluciones están planteadas en base a la concertación, negociación, el perdón y resarcimiento del daño. El siguiente es el testimonio de una religiosa.

Nosotros hemos desarrollado una manera muy humana de manejar los conflictos en la escuela, casi no hay un apego a las normas escritas, generalmente se agota el dialogo, la escucha, la consulta, la concertación, el compromiso y el perdón. Las formas coercitivas para resolver conflictos sólo dañan más las relaciones entre las personas. Por tanto, las sanciones son más flexibles, están basadas en acuerdos y beneficios recíprocos; por ejemplo, las mismas personas fijan las multas por atraso u otras faltas. (Directora Unidad educativa Fe y Alegría – Oruro)⁴.

Según las religiosas de esta unidad educativa, cuando los reglamentos son concertados entre todos es más fácil orientar la convivencia en la escuela, ya que la aplicación muy rígida de las normas crea más resistencias.

En algunas escuelas del altiplano de La Paz, los valores y las normas de convivencia comunitaria del ayllu han sido trasladados a la escuela. Los reglamentos internos de la unidad educativa se rigen por los valores: *ama qhilla*, *ama llulla*, *ama suwa* (No seas flojo, mentiroso ni ladrón).

⁴ Diagnóstico sobre gestión institucional en unidades educativas de Fe y Alegría. Ministerios de Educación. 2002.

2.4 Participación social y comunitaria en la gestión del Sistema Educativo Plurinacional

Según la Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (LASEP) la participación de los actores sociales, actores comunitarios, madres y padres de familia con representación y legitimidad, vinculados al ámbito educativo es fundamental. La participación social comunitaria comprende la estructura, mecanismos, composición y atribuciones dirigida al apoyo en el desarrollo de la educación, sujeta a reglamentación (Art. 90).

A pesar que la participación también es reglamentada desde el nivel central, este ámbito de la gestión educativa es donde más avances y aportes se han dado desde una perspectiva intracultural. De manera pertinente, el nuevo marco legal reconoce las formas organizativas y de participación que desde siempre han practicado los pueblos indígenas en su territorio y las han trasladado a la escuela. A continuación describimos algunos ejemplos:

a). Rotación de cargos en la junta escolar de acuerdo al turno de los terrenos

En el marco de la democracia participativa, una característica de la organización en las comunidades y ayllus es que todos pueden y deben ser autoridades, porque todos tienen que aprender “a pasar los cargos”. Los cargos no son individuales pues son entregados a la familia, todos sus miembros: hombres, mujeres, jóvenes, niños y ancianos son reconocidos pasando el cargo.

En muchas comunidades campesinas andinas, el ejercicio de un cargo en los Consejos Educativos comunitarios o ex juntas escolares, al igual que los demás cargos comunales es considerado un servicio obligatorio a la comunidad, cuya designación es realizada en forma rotativa de acuerdo a los turnos por la tenencia de tierras (sayañas). Asimismo, en la lógica de gestión comunal, los cargos son asumidos por todos los miembros de la comunidad, aunque no tengan hijos en edad escolar. Por ejemplo, en algunas comunidades andinas se ha visto que en los cargos del de los Consejos Comunitarios de Educación participan hombres, mujeres, niños, ancianos y autoridades tradicionales:

En Acasio (Norte de Potosí) se celebró un congreso regional de Consejos Educativos Comunitarios, nosotros llegamos al lugar del evento a medio día. A medida que pasaban las horas, empezaron a llegar las diferentes delegaciones, nos decían que habían caminado varias horas, cada grupo traía un cargamento de comida (papa, carne, chuño) y leña. Eran grupos compuestos de jóvenes, niños, adultos y ancianos. Se me ocurrió preguntar a un niño más o menos de 12 años porque había venido al

congreso, con una voz muy firme y decidida me dijo que estaba ahí como miembro y representante de la organización de base. (Diario de campo Arratia, 2009)⁵

La participación comunal en asuntos que atañen a la educación en muchas localidades se mantiene, aunque en otras solo se reconoce la participación de los padres de familia de niños y jóvenes en edad escolar. Por otra parte, la definición de algunos cargos en la escuela es recreada de acuerdo a las necesidades propias y no así en función a los reglamentos oficiales.

b) El cambio de autoridades de los Consejos Educativos se realiza en la fiesta patronal de la comunidad

En algunas comunidades campesinas andinas, la transmisión de mando en los cargos comunales es un acto muy significativo en la vida comunal, al igual que los demás cargos comunales, los cargos en los Consejos Educativos Comunales se realizan juntamente con el cambio de autoridades que tiene lugar en la fiesta patronal de la comunidad y no así al inicio de la gestión escolar. Este acto se realiza acompañado de rituales a la Pachamama y otras deidades del lugar.

c) El ayni en los trabajos comunitarios de la escuela

Durante algunas investigaciones realizadas se pudo constatar que, en algunas comunidades campesinas de La Paz y también en la ciudad de El Alto, se reproducen las formas organizativas del ayllu en los trabajos colectivos que demanda la escuela, cuyas características son: el trabajo comunitario, la reciprocidad, el amparo, la equidad y el control social.

El comunitarismo

La diversidad de actividades y trabajos que demanda la escuela, ya sea en el mantenimiento de la infraestructura, la elaboración del desayuno escolar, el trabajo en huertas escolares y otros, son asumidas por las familias de la comunidad. Existe un reconocimiento de la comunidad a la labor que cumplen mujeres, hombres, niños y ancianos, sin discriminación ni exclusión. Este modo de convivencia comunitaria, donde la contribución colectiva es un valor, es trasladado y practicado por los niños en la escuela. Por ejemplo, cuando hacen “*aphapi*” (comida colectiva) en el recreo:

⁵ Notas de diario de campo de la autora sobre el estudio “Percepciones culturales sobre riesgos naturales en el extremo Norte de Potosí”, patrocinado por la institución Medicus Mundi Delegación Bolivia y la Cooperación Técnica Alemana.

En la comunidad de Puka Puka (Chuquisaca) vi que cuando tocó la campana para la hora del almuerzo, los niños que salían de las diferentes aulas se reunían en grupos pequeños y medianos, buscaban un lugar en el patio y se sentaban en círculos, cada uno ponía al medio la comida que había llevado. Algunos llevaron solo papa o mote. Otros llevaron comidas con huevos, charque o queso. Una de las niñas de mayor edad empezó a dividir la carne, el queso y el huevo en pequeñas porciones y distribuir equitativamente, de modo que todos los niños comieran lo mismo. Al ver que yo observaba, una de las niñas, invitándome a compartir me dijo: “mikhurikuna profesora” (Comamos juntos profesora). Yo le dije que no llevé comida. Ella me contestó: “Mana, mikhurikunalla” (No importa, comamos) Cuando me disponía a levantar una papa, uno de los niños más pequeños me ofreció un pedacito de queso que le había tocado en la repartición. (Diario de campo Arratia 2008)⁶

La reciprocidad (ayni)

Según Grillo (1994), en el modo de ser de los andinos no existe la autosuficiencia por eso todos viven reciprocando permanentemente. La reciprocidad también es practicada en otras culturas indígenas y adquiere diferentes nominaciones (*minga*, prestamos, etc.). El *ayni* está presente en todas las dimensiones de la vida cotidiana de las comunidades campesinas andinas: en las tareas agrícolas en la chacra, en la construcción de caminos, en las fiestas patronales, en los funerales y también en las actividades de la escuela.

La gestión educativa intracultural está llena de actos y prácticas de reciprocidad o *ayni*. Por ejemplo, cuando algunos padres de familia no pueden asistir a los trabajos comunales en la escuela son representados por algunos parientes o vecinos, a cambio ellos retribuyen con otro tipo de tareas en la chacra o el pastoreo. El *ayni* forma parte de los valores que inculcaron los padres a sus hijos y está presente en la actitud y en el lenguaje cotidiano de los niños.

Aquí, en esta comunidad no hay mucha producción porque no hay riego, pero las familias lo poco que tienen comparten, incluso algunos alumnetos que vienen sin material escolar les piden a sus compañeritos diciendo: “Hojitasta aynirirway” (Préstame hojitas de papel en *ayni*) y lo niños muy rara vez les niegan (Comunicación personal con Lidia, docente en Independencia, Cochabamba)

⁶ Notas de diario de campo de la autora sobre el estudio “Percepciones culturales sobre riesgos naturales en el extremo Norte de Potosí”, patrocinado por la institución Medicus Mundi Delegación Bolivia y la Cooperación Técnica Alemana.

La equidad

Debido a la gran diversidad agroecológica y variabilidad climática de los andes, en el ayllu y las comunidades campesinas, las formas organizativas son flexibles y dinámicas se amoldan a las necesidades, es decir, están en permanente acomodo. Así, la equidad es una preocupación permanente de ofrecer a los demás lo que necesitan en el momento preciso. La equidad no es lo mismo que igualdad porque cada persona tiene diferentes necesidades.

En la gestión educativa intracultural existen muchas formas, espacios y momentos en que se practica la equidad. Por ejemplo, en algunos trabajos comunales que demanda la escuela, como ser construcción de infraestructura, traslado de materiales (piedra, arena), excavación de zanjas de drenaje, etc., cada miembro del colectivo recibe tareas de acuerdo a su capacidad, fuerza física, edad, género, etc.

En una reunión de la Junta Escolar escuché decir al dirigente que uno de los miembros de la comunidad había quedado viudo y a cargo de varios hijos pequeños. Por acuerdo unánime, se decidió eximirlos de las prestaciones en la comunidad y en la escuela, pues decían que sin la compañía de su esposa su vida será triste, no tendrá una alimentación adecuada, ni el tiempo para participar en las faenas comunales. (Diario de campo Arratia, 2008)

La transparencia

La participación plena de los miembros de las familias, incluyendo los niños desde temprana edad, en todas las actividades familiares y comunales hace que sean conocedores de todo lo que pasa. Ahí radica la transparencia que elimina al máximo la arbitrariedad y el abuso. En la gestión educativa la transparencia sobresale principalmente cuando se trata del manejo de recursos económicos.

El control social

En los ayllus y comunidades campesinas no existe el poder centralizado. La autoridad no tiene el carácter de control del poder. Es el consenso colectivo que otorga poder a la autoridad. Casi nunca un dirigente toma decisiones sin consultar a la comunidad sobre lo que es mejor para todos. Por eso muchas decisiones que hacen los consejos educativos comunales son consultadas a las bases incluso repetidas veces. El control social también se ejerce en relación al cumplimiento de responsabilidades de los dirigentes, de los docentes y el Director de la unidad educativa, aunque esto ha creado muchos conflictos y desencuentros.

El amparo (Khuyay)

Las comunidades campesinas andinas son un mundo de parientes, todos sus miembros se consideran hermanos, tíos o abuelos. Existe un sentimiento de amparo y pertenencia, nadie está solo, no existe la exclusión a los enfermos, ancianos, viudas, niños huérfanos. Todos participan en las faenas y reuniones comunales, de acuerdo a sus posibilidades. Por ejemplo, los niños trabajan en el ayni junto a sus padres, las viudas y ancianos son dispensados de los trabajos u otros aportes comunales. Este modo de vivir bajo el amparo de la familia y la comunidad es replicado en las formas de participación social en la gestión educativa, muchas veces quebrantando las reglas formales.

Rituales a la Pachamama en la gestión educativa

En la cosmovisión de la cultura andina, el restablecimiento permanente de armonía entre los miembros de la comunidad y éstos con la Pachamama (Madre Tierra) es algo muy importante para la continuidad de la vida. Por eso todos los actos de la vida de las personas están acompañados de rituales de agradecimiento: la agricultura, la ganadería, el matrimonio, el bautismo, el corte de pelo, la construcción de la casa y también la escuela.

En las comunidades campesinas andinas, los rituales forman parte de la gestión educativa local. Los padres de familia y las autoridades comunales hacen rituales mayormente al inicio de la gestión escolar y en algunas ocasiones festivas:

Aquí a la escuela han entrado las costumbres de la comunidad, las autoridades de turno, al inicio del año escolar dan una mesa o como se dice la “*k’wa*”, en agradecimiento a la Pachamama, para pedir que todo vaya bien en la escuela, para que no haya problemas entre los profesores y la comunidad, para que los niños aprendan bien y no se enfermen del susto, para que el señor del buen viaje acompañe a los profesores porque ellos cada semana van y vienen de La Paz, a veces la carretera bien peligroso es. (Comunicación personal, Profesor Dionicio, Ancoraimés)

d) Cuando los profesores se vuelven parte de la comunidad

En realidad la gestión educativa intracultural no es más que el encuentro próximo entre escuela y comunidad. Cuando los profesores se integran a la comunidad también son protagonistas de una gestión educativa intracultural. El siguiente testimonio es de un maestro que trabaja en una comunidad campesina de Cochabamba:

A mí me gusta el campo, yo me siento feliz con el aire fresco, el cantar de los pájaros, la vida es tranquila. Aquí, la comunidad me ha dado un terrenito, yo

también cultivo la tierra, comida no falta cuando uno sabe dedicarse a la agricultura. En la comunidad yo presto muchos servicios, hago de médico, de abogado, hasta de juez hago. (Docente, Tiraque, Cochabamba)

e) Autonomía de gestión de recursos: La escuela tiene su chacra

En algunas unidades educativas se ha visto que las escuelas tienen asignadas tierras comunales, donde los comunarios cultivan la chacra por turnos anuales o los trabajos de las distintas tareas se organizan en *ayni*. Los productos de la cosecha son destinados a la alimentación en los comedores de la escuela. También se destinan a la venta para generar ingresos económicos para cubrir los gastos de la escuela.

En ese lugar donde está la escuelita hay un terreno grande que es de la comunidad, entonces, en reunión hemos dicho que sea su chacra de la escuela. Ahí sembramos coca orgánica para el pijcheo, hasta tres cosechas sabemos sacar. A veces sube la coca entonces ingresa buena platita nomás. Con esa plata cubrimos muchos gastos de la escuela, compramos pintura, vidrios, focos, todo lo se necesita, incluso uniformes para los niños. También ayudamos con materiales escolares a los niños que no tienen padres. Incluso solventamos los agasajos en la escuela. Viendo eso, los padres sin flojera van a trabajar, porque antes sabíamos ir a la alcaldía a rogarnos cuando necesitábamos algo. (Profesor Jaime, Yungas de La Paz)

Estos relatos simples ponen en evidencia que un modelo de gestión educativa gerencial basado en la lógica de la administración no podría atender, ser sensible, ni acompañar estas formas de convivencia en la escuela. Como bien sostiene Cassasus (1999), las nuevas tendencias en los modelos de gestión educativa son asumidas como procesos de interacción social, ubicando al actor social como centro de la gestión educativa, más allá de los modelos. En esta línea, el nuevo marco de leyes del Estado Plurinacional ofrece todo el sustento necesario para generar cambios profundos en la gestión del sistema educativo.

3. Gestión educativa y marco legal del estado plurinacional de Bolivia

3.1 Diversidad cultural base del Estado Plurinacional

La nueva Constitución Política del Estado Plurinacional reconoce y protege las cosmovisiones y modos de vida de las diversas culturas que habitan el territorio nacional. El territorio que abarca Bolivia presenta una gran diversidad ecológica y una variabilidad, diversidad y densidad climática que determinan a su vez, diversos modos de vida que se reflejan en la existencia de 35 pueblos indígenas, y un número casi igual de lenguas. Esta heterogeneidad cultural se expresa no sólo en el área rural,

sino también en las ciudades donde la presencia de poblaciones indígenas en las últimas décadas es creciente. Al respecto, la Constitución Política del Estado Plurinacional, en el Capítulo Primero, Art 2 señala:

Dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y la ley.

Según reza la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional, las naciones y pueblos indígena originario campesinos gozan varios derechos, entre ellos: A existir libremente, a su identidad cultural, creencia religiosa, espiritualidades, prácticas y costumbres, a su propia cosmovisión, a la libre determinación y territorialidad, a que sus instituciones sean parte de la estructura general del Estado, a que sus saberes y conocimientos tradicionales, su medicina tradicional, sus idiomas, sus rituales y sus símbolos y vestimentas sean valorados, respetados y promocionados, a la propiedad intelectual colectiva de sus saberes, ciencias y conocimientos, así como a su valoración, uso, promoción y desarrollo, a una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

En este sentido, la diversidad constituye la base esencial del Estado Plurinacional. El Estado asumirá como fortaleza la existencia de culturas indígena originario campesinas, depositarias de saberes, conocimientos, valores, espiritualidades y cosmovisiones. Asimismo, será responsabilidad fundamental del Estado preservar, desarrollar proteger y difundir las culturas existentes en el país.

3.2 Descentralización, autonomías indígenas, gestión del territorio y educación

Según el vicepresidente Álvaro García⁷ el Estado aparente⁸ que estuvo vigente durante 180 años desde la fundación de la República, no logró sintetizar o condensar a la totalidad de la sociedad, representando solamente a un sector privilegiado. Tampoco logró articular la territorialidad del Estado, sus regiones, sino que solamente representó y unificó pedazos aislados y fragmentados del territorio patrio, articuló ciertos hábitos políticos y discriminó a otros sectores sociales, territorios y regiones. En contrapartida, un Estado integral es definido como aquel aparato gubernamental que “une y sintetiza” a todos los sectores sociales, a las clases, a los grupos nacionales, a las regiones, a las colectividades, etc.

⁷ Discurso de Álvaro García Linera Vicepresidente de Bolivia en el acto posesión del segundo mandato de Evo Morales , enero de 2010.

⁸ Haciendo referencia al concepto acuñado por el sociólogo boliviano René Zabaleta (1978).

En consecuencia, la nueva Constitución Política reconoce diferentes tipos de autonomía. El Estado de Bolivia se organiza territorialmente en departamentos, provincias, municipios y territorios indígenas originarios campesinos y reconoce la autonomía departamental, regional, municipal y autonomía indígena originaria campesina. (Art. 269).

Específicamente, la autonomía indígena originaria campesina consiste en el autogobierno como ejercicio de la libre determinación de las naciones y los pueblos indígena originario campesinos, cuya población comparte territorio, cultura, historia, lenguas, y organización o instituciones jurídicas, políticas, sociales y económicas propias. (Art. 289).

El gobierno de las autonomías indígena originario campesinas se ejercerá a través de sus propias normas y formas de organización, con la denominación que corresponda a cada pueblo, nación o comunidad, establecidas en sus estatutos y en sujeción a la Constitución y a la Ley (Art. 296).

La nueva Constitución Política define cuatro tipos de competencias: privativas, exclusivas, concurrentes y compartidas. En el marco de las autonomías, se menciona que la educación es una competencia que se ejercerá de forma concurrente por el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas. Por consiguiente, las autonomías indígenas tendrán **competencias en la organización, planificación y ejecución de planes, programas y proyectos de educación**, ciencia, tecnología e investigación en el marco de la legislación del Estado (Art. 304).

3.3. Gestión educativa en el marco de la Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”

Según la LASEP, el modelo educativo asume los principios de educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora, así como comunitaria, democrática, participativa y de consensos; intracultural, intercultural y plurilingüe; productiva, territorial, científica, técnica, tecnológica y artística.

Uno de los objetivos de la gestión educativa que señala la Ley ASEP es la consolidación del Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de madres y padres de familia, de las organizaciones sociales, sindicales y populares, instituciones, naciones y pueblos indígena originario campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales en la formulación de **políticas educativas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad.**

Otro objetivo relacionado con la gestión educativa es garantizar integralmente la calidad de la educación en todo el Sistema Educativo Plurinacional, implementando estrategias de seguimiento, medición, evaluación y acreditación con participación social (Art.5).

A su vez, el artículo 71 de la Ley ASEP señala que la administración y gestión educativa es la instancia que planifica, organiza, dirige y controla los recursos del Sistema Educativo Plurinacional, con participación social. Respecto a la tuición, el Estado Plurinacional, a través del Ministerio de Educación, ejerce tuición sobre la administración y gestión del Sistema Educativo Plurinacional.

Además, el Estado reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos (Art. 83).

4. La descolonización del sistema educativo plurinacional: una tarea pendiente

Tal como señalamos en el primer apartado de este artículo, la historia de la administración educativa en América Latina está marcada por la aplicación e imposición sistemática de modelos exógenos de gestión educativa, alejados de las características socioculturales y demandas locales de las sociedades. En el caso de Bolivia, no obstante que el nuevo marco de leyes del Estado Plurinacional de Bolivia ofrece el sustento teórico, político y jurídico para emprender una verdadera descolonización del Sistema Educativo Plurinacional, este proceso aún está pendiente, pues continua vigente un modelo de gestión educativa gerencial heredado de la Colonia y la República.

Con la Nueva Constitución Política, la diversidad cultural constituye la base esencial del Estado Plurinacional. El Estado reconoce la existencia y los derechos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales. Sin embargo, el Sistema Educativo continúa funcionando de manera centralizada, negando el ejercicio del autogobierno de sistemas educativos locales y la construcción de propuestas de educación propia.

Si tomamos en cuenta que la educación es un aspecto fundamental en la reproducción de la cultura propia, la vigencia de un modelo monocultural de gestión educativa se contradice con el nuevo marco de leyes. Un sistema

Educativo Plurinacional requiere formas de gestión educativa también plurinacionales y por ende descentralizadas.

La descentralización de la gestión educativa es una condición necesaria para posibilitar una atención pertinente a la diversidad cultural. Las prácticas intraculturales de gestión educativa descritas en el segundo apartado de este artículo son una muestra de que los pueblos indígenas tienen particulares formas de organización, de recrear y convivir con la escuela. Estas prácticas de gestión educativa intracultural deben ser la base para el diseño de modelos locales de gestión educativa en el marco de la descentralización y el ejercicio de las autonomías indígenas.

Esto quiere decir que son los actores locales quienes deben decidir, diseñar y negociar las formas de gestión de sus instituciones educativas, empezando por la estructura organizativa, los reglamentos, las formas de planificación, la administración de recursos, etc. El Ministerio de Educación tendría que diseñar un sistema plurinacional con capacidad de monitorear y acompañar estas gestiones locales.

Tomando en cuenta la gran diversidad cultural existente en el país, el diseño de modelos de gestión educativa intracultural puede adoptar las siguientes pautas:

- Las propuestas de gestión educativa intracultural deben ser diseñadas en función a las dinámicas de la gestión territorial, asumiendo que los territorios indígenas son escenarios de reproducción cultural, epistémica y lingüística.
- Rescatar las prácticas culturales de ejercicio de la democracia y/o justicia comunitaria (formas de organizarse, nombrar autoridades, deliberar, decidir, llegar a consensos, etc.) y oficializarlos en la gestión educativa.
- Diseñar estructuras organizativas más horizontales,⁹ descentralizadas, menos complejas y burocráticas, funcionales al modo de vida y las necesidades de cada localidad, recuperando y recreando la democracia comunitaria.
- Diseñar pautas para el ejercicio de estilos de dirección basados en el liderazgo, las dependencias múltiples y la corresponsabilidad social.
- Cambiar los modelos de planificación formal, rígida y vertical por otras formas de planificación más reales, dinámicas, interactivas y flexibles, acomodadas a las características socio ambientales y productivas de cada localidad.
- Los sistemas normativos (reglamentos) pueden recuperar y adoptar las costumbres y valores de las culturas originarias (democracia comunitaria) y oficializarlas en la gestión educativa.

⁹ Las estructuras piramidales son remplazadas por organigramas casi planos, articulados en redes o formas satelitales.

La gestión educativa intraculturalidad supone la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y reconocimiento de los saberes, las cosmovisiones, formas organizativas, valores y sobre todo potencialidades de los pueblos indígenas. Para ello, es necesario emprender investigaciones más profundas sobre estas potencialidades propias recreadas en las prácticas de gestión educativa intracultural, de modo que puedan ser parte de la gestión educativa oficial.

En suma, una exploración más profunda de las prácticas de gestión educativa intracultural podría servir de base para emprender un verdadero proceso de descolonización del Sistema Educativo Plurinacional, en una coyuntura tan favorable y la vigencia de un marco legal tan afín.

Referencias bibliográficas

Alvarado, Oyarce, Otoniel (1999). *Gestión educativa: Enfoques y procesos*. Lima: Universidad de Lima. Fondo de Desarrollo Editorial, Textos universitarios.

Ansión, J. (1995). *Del mito de la educación al proyecto educativo*. En: Portocarrero, G. y Valcárcel M. (Editores). *El Perú frente al Siglo XXI*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.

Arratia M. (2001). “Wata Muyuy: Ciclos de vida en culturas agrocentricas y tiempos de la escuela”: Una Aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad en un Distrito Quechua de Bolivia. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Arratia M. (2004) “La Chacra es para los que no han estudiado”: Educación para el Mercado o educación para la vida. En Encuentro Nacional de Investigación Educativa. Mesa de trabajo: Educación y Desarrollo. Tomo 2. La Paz: CEBIAE.

Arratia M. (2009) “Gestión Educativa en el contexto de la EIB”. Cochabamba: PROEIB Andes-UMSS.

Bertely, M. (2014) “Alfabetización territorial”. Conferencia magistral en el *Primer Encuentro Internacional de ex alumnos del PROEIB Andes: “Combinando la razón con la pasión”*. Cochabamba: PROEIB Andes.

Casassus, J. (1999) “Acerca de la teoría y la práctica de la gestión: Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos”, En: *La gestión: En busca del sujeto, Seminario Internacional: “Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa”*. Santiago: UNESCO.

De Zutter, P. (1997). Historias, saberes y gentes: De la experiencia al conocimiento. Escuela para el desarrollo. Lima.

Grillo, E. (1993). “La cosmovisión andina de siempre y la cosmología occidental moderna”. En Desarrollo y descolonización de los andes. Lima: PRATEC.

Ministerio de Educación. (2010). Ley de la Educación 070 “Avelino Siñani Elizardo Pérez”. La Paz.

PROEIB Andes – UMSS (2003). Seguimiento a egresados de los INS-EIB de la gestión 1999. Subestudio 1 Sistematización de diez estudios de caso. Cochabamba.

Ringifo, Grimaldo (1996). “La cultura de la biodiversidad en los andes”. En Cultura Andina de la biodiversidad. Lima: PRATEC.

Sander, B. (1996). Historia del pensamiento administrativo en la educación latinoamericana. En: Construcción y reconstrucción del conocimiento. Troquel Educación. Argentina.

Suazo, A. (2001). Yachay munachi: aproximación a los procesos de gestión pedagógica en escuelas de EIB: Estudio de caso en la escuela Central del “Núcleo Escolar Rodeo”. Tesis de Maestría PROEIB Andes. Cochabamba.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN UN ESTADO PLURINACIONAL, UN INTENTO DE DIAGNÓSTICO

Rafael Puente Calvo¹⁰

1. Pequeño prólogo histórico

No resisto la tentación de empezar recordando una vez más a nuestro primer ministro de Educación, don Simón Rodríguez, que en septiembre de 1827 le escribe a Bolívar:

¡Qué mal hizo usted en dejarme en Bolivia...! En Bogotá hice algo y apenas me entendieron. En Chuquisaca hice más y me entendieron menos. Al verme recoger niños pobres algunos piensan que mi intención es hacerme llevar al cielo por los huérfanos... y otros que aspiro a desmoralizarlos para que me acompañen al infierno. Sólo usted sabe, porque lo ve como yo, que para hacer repúblicas es menester gente nueva; y que de la que se llama *decente* lo más que se puede conseguir es el que no se ofenda. (Carta de Simón Rodríguez a Bolívar, 30-09-1827, en Baptista, 2014)

Don Simón es el símbolo de nuestro triste destino educativo. Pero, a fin de cuentas, era nomás hijo de su tiempo. Y su tiempo, que desgraciadamente todavía no ha terminado del todo, era el tiempo de la escolarización en el peor sentido de la palabra. Porque, para empezar, era el tiempo de la devaluación de los niños y niñas como objetos, en el mejor de los casos como objetos preciosos y dignos de todo cariño y emoción, pero objetos al fin. Y este rasgo, que empezó con lo que en Occidente se llama la *Edad Moderna*, parece que en gran manera sigue vigente en lo que podemos llamar *Edad Contemporánea*. Además, Don Simón fue ministro de un estado comprobadamente neo-colonial, y por tanto completamente ajeno a todo lo que fuera interculturalidad, o pluriculturalidad, o nada parecido. De ahí la importancia de

¹⁰ Diploma en Psicología Pedagógica (Escuela de Psicología Aplicada de Barcelona). Experiencia en educación formal (Secundaria y Universitaria), y sobre todo en Educación Popular. Director de la Comunidad Eco-Activa Kusikuna (Tiquipaya – Cochabamba). E-mail: puenteguardia@gmail.com

sentarse a dialogar sobre las posibilidades de practicar pedagogías alternativas que, en primer lugar, le devuelvan a la educación su verdadero rol —en contra de toda la tradición moderna occidental— y en segundo lugar, abran realmente las puertas a la interculturalidad.

Por consiguiente, también tiene sentido mencionar algunos casos expresivos de lo que fue la educación en esa Edad Moderna en que niños y niñas empezaron a ser tomados/as en serio, pero para su desgracia. En el libro *Untertan Kind* (El niño súbdito) el investigador Carl-Heinz Mallet (1990) nos cuenta hasta qué punto la modernidad —con la estructuración de la *familia* en el sentido estricto— fue una desgracia para niños y niñas, que antes habían sido más bien ignorados y dejados a su suerte, lo que puede parecer triste, pero nunca tanto como su nueva situación de opresión directa.

El primero en formular la nueva situación fue **Lutero**, que insistió en definir a la familia como compuesta por un marido o patriarca autoritario, una mujer como ama de casa hacendosa, y los hijos como súbditos obedientes (a las hijas ni siquiera se las menciona): “Constantemente hay que quebrar el capricho de los niños, qué deben hacer, dejar de hacer y sobrellevar lo que sus padres les piden”, escribe el gran reformador, y añade: “Es importante castigarlos debidamente, aun cuando alguna vez sea injusto”. Lutero fue el que divulgó en Europa el empleo de la violencia (“golpear con compasión”, decía) y la priorización de la **obediencia** como virtud fundamental de todo niño (o niña). Curiosamente es ahí, en la valoración de la obediencia, donde el reformador Lutero viene a coincidir con los Jesuitas (que, por lo demás, eran sus más definidos enemigos)...

Al aplicar esta concepción a la escuela, se produce la división de roles entre los maestros, entendidos como *formadores* iluminados, y los niños, concebidos como *a-lummos* (es decir los que no tienen luces).

El otro genio de la Edad Moderna, Juan Jacobo **Rousseau**, escribió dos libros tan revolucionarios que fueron quemados por la Inquisición: el famoso *Contrato Social*, y el no tan famoso *Emilio o sobre la educación*; del hecho de que los quemaran se desprende la idea de que resultaban insoportablemente modernos, cosa que parece era cierta en términos directamente políticos, pero para nada en términos pedagógicos.

Rousseau escribe: “Amen a los niños, promuevan su alegría”, lo que resulta tan conmovedor como todo su discurso sobre el valor de los niños y cómo educarlos en la felicidad. Pero, a la hora de la práctica, el Sr. Rousseau a sus cinco hijos los entregó definitivamente a un orfanato. Y al margen de esta inconsecuencia personal, su

concepción del niño lo degrada al considerarlo un ser desamparado y digno de compasión: “Debe entender que él es débil y tú fuerte, y que depende de ti”, nos dice a los padres y madres, y, por supuesto, mantiene que lo primero es la obediencia, y explica que “si no somos señores de los niños, ellos se vuelven señores de nosotros”, y añade que “no hay mejor sometimiento que el que aparece como fruto de la libertad”. Tremendo manipulador el Sr. Rousseau, para el cual “hay cosas que el niño no debe saber (ahí entra sobre todo lo relativo al sexo), y por tanto, para no decirle mentiras, lo mejor es hacerlo callar”.

Luego viene el famoso suizo **Pestalozzi**, discípulo de Rousseau, y por tanto puritano e hipócrita como él, sólo que menos inteligente. A su hijo Jakob, lo obligaba a *escribir correctamente* y a aprender latín, para lo cual tenía que encerrarlo en un cuarto oscuro. ¡A un niño de tres años y medio! Y al mismo niño, para enseñarle a no hacer lo que no se le ha indicado, le propone que meta la mano en una sopera con agua fría, y le deja al lado otra sopera con agua hirviendo. El niño mete la mano en ésta, se quema, llora desesperado y el padre se cree el gran pedagogo. Por lo demás, Pestalozzi opinaba que al niño pobre hay que educarlo como pobre (por tanto, en condiciones de frío y de hambre; frío centro-europeo y hambre de aquel tiempo...).

Un último ejemplo puede ser el de Federico **Fröbel**. Su punto de partida es el *bien que subyace a niños y niñas* (lo divino, lo espiritual, el buen corazón). Pero, entonces, su preocupación pedagógica se centra en que ese bien no corra peligro, y para ello establece todo un culto a la dureza física: la gimnasia permanente, disciplina y opresión “para quitarle espacio al apetito sexual” (la misma obsesión de Rousseau). Su concepción de la educación queda bien formulada en la afirmación de que “el ser humano tiene que ser esclavo para poder ser verdaderamente libre”.

Tal vez parezca innecesario extenderse en estas desgracias, pero no deja de ser importante que comprendamos cuáles son las bases históricas de nuestro actual sistema educativo occidental (aquí en el Incario no había sistema escolar, el que tenemos lo hemos copiado -mal copiado además- precisamente de la Europa moderna).

2. La crítica radical

El crítico radical de todo esto ha sido Iván Illich (2012), muy conocido en los años ochenta del siglo pasado y autor (entre otros muchos libros) de “*La sociedad descolarizada*”. Lo primero que Illich nos hace ver es que, en la sociedad que hemos heredado de esa modernidad europea, la escuela va de la mano con la familia consumidora, el hospital, el partido, las iglesias, los medios de

comunicación, vale decir, todos los elementos deshumanizantes que caracterizan al Estado; y ratifica que el concepto de “niñez” es cosa de la Edad Moderna, igual que la escuela:

Para la mayoría de los humanos el derecho a aprender se ve restringido a la obligación de ir a la escuela...

Al alumno se lo “escolariza” de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo (Illich, 2012: 3).

Después de aclarar la diferencia entre *instrucción* y *educación*, Illich recuerda el caso de su amigo Paulo Freire, permanentemente exiliado por no querer iniciar sus sesiones de educación de adultos en torno a palabras previamente seleccionadas por *educadores profesionales*, sino en torno a palabras que los propios participantes llevaban consigo (a partir de sus preocupaciones reales). Y afirma que lo mismo vale para niños y niñas: educarlos/as consiste en posibilitar el procesamiento de sus intereses, preocupaciones y curiosidades; se apoya en la sorpresa de la pregunta inesperada y que abre las puertas a la curiosidad de los/as demás.

Es a partir de la comprobación de hasta qué punto la escuela es parte de todo un sistema de domesticación —y por tanto de des-humanización— que Illich propone la des-escolarización de la sociedad:

Es incuestionable que el proceso educativo ganará con la des-escolarización de la sociedad aun cuando esta exigencia les suene a muchos escolares como una traición a la cultura. Pero es la cultura misma la que está siendo apagada hoy en las escuelas...

La escuela es una institución construida sobre el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Y la sabiduría institucional continúa aceptando este axioma, pese a las pruebas abrumadoras en sentido contrario. Todos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela. Los alumnos hacen la mayor parte de su aprendizaje sin sus maestros, y, a menudo, a pesar de éstos.

Toda persona aprende a vivir fuera de la escuela. Aprendemos a hablar, pensar, amar, sentir, jugar, blasfemar, politiquear y trabajar sin la interferencia de un profesor. Ni siquiera los niños que están día y noche bajo la tutela de un maestro constituyen excepciones a la regla. Los huérfanos, los cretinos y los hijos de maestros de escuela aprenden la mayor parte de lo que aprenden fuera del proceso “educativo” programado para ellos. Los profesores han quedado mal parados en sus intentos de aumentar el

aprendizaje entre los pobres. A los padres pobres que quieren que sus hijos vayan a la escuela no les preocupa tanto lo que aprendan como el certificado y el dinero que esperan obtener. Y los padres de clase media confían sus hijos a un profesor que evita que aprendan aquello que los pobres aprendan en la calle. Las investigaciones sobre educación están demostrando cada día más que los niños aprenden aquello que sus maestros pretenden enseñarles, no de éstos, sino de sus iguales, de las tiras cómicas, de la simple observación al pasar, y sobre todo del solo hecho de participar en el ritual de la escuela. Las más de las veces los maestros obstruyen el aprendizaje de materias de estudio a media que se dan en la escuela. (*Ibid.*: 306)

Illich llega a afirmar que “al hacer que los hombres abduquen de la responsabilidad de su propio desarrollo, la escuela conduce a muchos a una especie de suicidio espiritual” (*Ibid.*: 86), está convencido de que la escuela es igual en todas partes, y a fin de cuentas plantea como única salida la desescolarización radical de la sociedad.

Pero, como decíamos, no podemos dejar de tener en cuenta que Illich entiende muy bien que la escuela es parte de eso que llamamos Estado y que, por tanto, una verdadera desescolarización equivaldría a una des-estatización, para muchos una meta ideal pero que en todo caso todavía está muy lejos de nosotros. Y, por tanto, la pregunta es: Y mientras tanto ¿qué? ¿Simplemente nos resignamos?

Si somos dialécticos/as —como ha sido siempre e inexorablemente la realidad—, lo único coherente es empezar a luchar por formas alternativas de organización social, por una salud alternativa, por una economía alternativa (incluyendo un dinero alternativo), por formas alternativas de seguridad ciudadana, y por supuesto por *pedagogías alternativas*. Y es precisamente eso lo que se propuso Paulo Freire con su proyecto de *educación popular*, proyecto que se circunscribía a la educación de adultos (que afortunadamente no estaba totalmente definida y sistematizada por los diferentes estados), pero que, como decía el mismo Illich, debiera aplicarse también, inexorablemente, a lo que llamamos educación formal.

3. Nuestras reformas educativas en Bolivia

3.1 El Código de la Educación boliviana de 1955

Después de más de un siglo de educación restringida a la élite criollo-mestiza y de una permanente reivindicación indígena del derecho a la educación universal —donde resalta el inolvidable experimento de Warisata—, por fin la Revolución Nacional de 1952 incorpora en su agenda una verdadera reforma educativa, que

se expresa en el Código de la Educación Boliviana de 1955 que, como veremos, de alguna manera sigue marcando nuestro quehacer educativo actual.

Esta primera gran reforma establece la educación universal, obligatoria y gratuita como uno de las columnas del nuevo “estado nacional”. Efectivamente, se puede afirmar que desde ese momento la educación, por lo menos en el ciclo primario, pasa a ser una realidad en el conjunto del territorio boliviano, y no se puede negar que constituyó una notable innovación. Pero, aparte de que, como probablemente era inevitable, el esforzado incremento de la *cantidad* de servicios educativos se realizó a costa de la *calidad* de los mismos —nunca más nuestras escuelas tuvieron la buena calidad de que nos enorgullecíamos antes de 1955—, lo verdaderamente lamentable fue que dicha reforma fue esencial y dramáticamente *colonial*. La mayoría de niños y niñas pertenecientes a pueblos y culturas indígenas se vieron obligados a aprender a leer y escribir en una lengua desconocida, concretamente la lengua castellana (es decir, la de la minoría neo-colonial dominante. Recuerdo haber escuchado —hace más de treinta años— al entonces intelectual y docente universitario Víctor Hugo Cárdenas cuando explicaba que esa forma de alfabetización acababa *des-estructurando* el cerebro de los niños indígenas...

Han sido decenios de desestructuración mental pero, además, ha sido un largo proceso que ha marcado la mentalidad de las familias indígenas, hasta el extremo de que preparó el futuro rechazo a la educación intercultural bilingüe de la que hablaremos luego.

Todo esto no quita el hecho de que —por la fuerza de la dialéctica—, el más interesante resultado de esa reforma educativa colonial haya sido la generación del pensamiento *katarista*, de decisiva influencia en el actual proceso político (pero éste es otro tema).

El otro resultado indirecto de aquella primera reforma educativa fue la formación del *gremio* del magisterio. Inevitablemente, la puesta en marcha de un proyecto de escuela universal, obligatoria y gratuita conllevaba la necesidad de formar maestros y maestras de manera sistemática y masiva (por cierto en las *Normales*, cuyo nombre ya estaba expresando el carácter *normador* o *normista* del nuevo sistema educativo), y ese fenómeno, producido en un momento de intensa organización y movilización sindical (no olvidemos que fueron los sindicatos mineros, fabriles y campesinos los sujetos principales de la Revolución del 52), tenía que generar también un magisterio densamente organizado según el modelo sindical. Otro fenómeno que ha trascendido a la reforma de 1955 y que sigue jugando un papel decisivo el día de hoy.

3.2 La Reforma Educativa de 1994

Fue una reforma contradictoria y, por tanto, condenada al fracaso. Por una parte, se partía de un diagnóstico crítico acertado del sistema educativo imperante a partir de 1955 y, por otra parte, se acudió para su reforma al modelo constructivista que efectivamente se prestaba para cambiar dicho sistema. Pero, además, esta reforma educativa —que no era esencialmente neo-liberal sino que más bien pretendía paliar los dramáticos efectos sociales del Neoliberalismo— nació, como decíamos, con varias contradicciones:

La primera fue que no fue precedida de ningún tipo de consulta social, ni entre maestros y maestras, menos aún entre escolares y estudiantes, ni tampoco en la sociedad civil en su conjunto; simplemente fue copiada de España y puesta en marcha en Bolivia.

La segunda fue el exagerado desnivel económico —en términos de remuneración— entre sus autores intelectuales (“consultores” super-remunerados), sus gestores institucionales (“técnicos” bien remunerados) y sus actores cotidianos (maestros y maestras miserablemente remunerados). Y la tercera resultó ser que no era bienvenida por sus principales destinatarios, las familias indígenas que no querían ni entendían la *educación intercultural bilingüe*.

A esto hay que añadir que, consciente el gobierno de la renuencia del magisterio organizado (y de su fuerza), cayó en el error de incluir en la *ley educativa* el tema, totalmente ajeno a la educación como tal, del control a la organización sindical de los maestros, lo que sólo le trajo complicaciones y movilizaciones que, a partir de la defensa del derecho del magisterio a sus formas organizativas, acababa trancando la aplicación del nuevo modelo educativo como tal.

El resultado de dichas contradicciones —típicas de una gestión política sin base social, a diferencia de la anterior y de la actual— fue que esta reforma se aplicó sólo a medias y que fue de muy corta duración; apenas pasados diez años de su promulgación, ya se estaba redactando una nueva reforma, que es la que ahora vivimos. Tanto dinero gastado para tan escaso fruto...

3.3 La Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez

Esta última reforma educativa es probablemente la más interesante y valiosa que ha vivido nuestro país. Pensemos sólo en sus dos componentes más significativos: el componente cultural e intercultural —recuperación del inolvidable experimento de Warisata— y el componente productivo —recuperación del vano proyecto de Don Simón Rodríguez—. Pero, al mismo tiempo, presenta dos componentes contradictorios: El primero (en principio superable) es lo que podríamos llamar su

tendencia andino-céntrica. Pese a sus afirmaciones teóricas de carácter plurinacional, perfectamente coherentes, a lo largo de su desarrollo aparece nomás una tendencia andino-céntrica que la debilita a la hora de su aplicación en el conjunto del país (pensemos en el ejemplo de la Chacana, de indudable valor simbólico, pero a fin de cuentas ajena a las culturas de tierras bajas).

En cambio, el segundo elemento contradictorio de la ley Avelino Siñani está teniendo consecuencias fatales a la hora de su aplicación práctica. Y es que, precisamente a causa de sus dos componentes fundamentalmente novedosos, que acabamos de mencionar, esta ley es masivamente rechazada por el magisterio organizado (que por ejemplo entiende la *recuperación de saberes ancestrales* como una forma de *rechazo a la ciencia y al progreso*). Pero, lo realmente paradójico, es que esta ley, que va en contra de las convicciones de la mayor parte de los maestros y maestras, establece que los únicos que pueden aplicarla son precisamente los maestros y maestras. Lo cual equivale a auto-condenarse al fracaso...

Pero, además, esta ley educativa, que a pesar de sus contradicciones podría constituir un marco de apoyo para experiencias educativas diferentes y ciertamente innovadoras, está siendo aplicada por una cadena de autoridades educativas que en su mayor parte proceden del magisterio organizado y que, si bien la acatan —a diferencia de su propia organización—, nomás la interpretan desde su vieja lógica normalista, vale decir, directiva y, en el fondo, domesticadora. Pero no parece que sea incompatible con la búsqueda y experimentación de experiencias diferentes.

4. En busca de nuevos modelos educativos

La cita que hace Illich —preocupado por la educación formal— del drama personal vivido por Paulo Freire —dedicado a la educación popular— nos da la clave. Se trata de aplicar también a niños, niñas y adolescentes el enfoque que Freire propone —y practica— para personas adultas: Arrancar de ellas mismas, de su realidad situacional, de sus condiciones personales, de su vocación, de sus experiencias concretas, de sus aspiraciones. Muchos suponen que los niños carecen de todo eso, que son todavía criaturas sin luces (*a-lumnos*) a las que el maestro tiene que iluminar. Pero, a estas alturas, está comprobado que niños, niñas y adolescentes sí tienen realidades propias, como tienen vocaciones, tendencias, historias personales y aspiraciones.

4.1 Iniciativas que pueden ser inspiradoras

Hace mucho tiempo que vienen surgiendo propuestas alternativas que coinciden en hacer de niños y niñas los auténticos sujetos del proceso educativo, en contra

del sistema tradicional que los y las maneja como auténticos objetos a los que hay que “dar forma” y “preparar para la vida” (recordemos los casos de Piaget, Montessori, Waldorf y muchos otros). Y el mundo moderno, tan rápidamente cambiante, nos impulsa a tomarnos en serio esas experiencias y otras que puedan ir naciendo (o combinándose con ellas).

Al respecto, parece importante recordar dos hechos recientes y muy significativos. Por una parte, se ha sabido que Finlandia —el Estado Finlandés— ha decidido abolir el sistema de materias, cursos, programas y exámenes; lo que no equivale a abolir la escuela como tal, sino a abrirla a la realidad del mundo actual, que es un mundo aceleradamente cambiante.

Siempre ha sido difícil prever qué es lo que van a necesitar las nuevas generaciones en un futuro que la generación “educadora” no puede anticipar, peor aún en la época actual en que el mundo cambia a velocidades imprevisibles. Por tanto, no podemos educar para “tal tipo de mundo” (que no podemos prever) sino que debemos educar para enfrentar las novedades que se presenten, al margen de cuáles y cuán novedosas éstas puedan ser.

Pero, además de Finlandia, donde la medida es estatal —y, por tanto, nos resulta un ejemplo muy lejano, ya que nuestro Ministerio de Educación sigue creyendo en todo eso que su par finlandés está descartando—, la otra noticia sorprendente es que los Jesuitas de Cataluña, que tienen cerca de trece mil estudiantes en sus diferentes colegios, acaban de tomar una decisión parecida a la del estado finlandés. Es una iniciativa relativamente privada, y lo importante es que entendamos su motivación.

“HORIZONTE 2020” se llama el plan que los jesuitas de Cataluña quieren implantar para sus estudiantes: elimina las asignaturas, los exámenes y los horarios, y los sustituye por el trabajo por proyectos. Este año se está haciendo un primer ensayo en tres escuelas, en las que han derribado paredes divisorias y desechado los pupitres... ¿Qué hay detrás de estas atrevidas innovaciones? Hay no sólo una visión renovada de lo que significa un niño o niña como persona — con sus diferentes temperamentos, vocaciones y procesos de vida—, sino también la percepción de que el mercado laboral está mutando, de que el mundo cambia a velocidades nunca vistas, de que nuestros hijos e hijas también están mutando y cada vez parecen estar más lejos de nosotros en lo que se refiere a sus perspectivas vitales y profesionales.

El reciente estudio llamado *Cambridge Monitor* habla de un auténtico vuelco en el listado de las profesiones ideales, para las que hoy resultan fundamentales la creatividad y las nuevas tecnologías. Iñaki Ortega, director del *Deusto Business School*, afirma que, mientras los padres pensamos en la formación universitaria

y en la seguridad de un contrato de trabajo tradicional, las nuevas generaciones parecen aspirar a algo totalmente diferente que implique la creatividad, los retos, la colaboración, la satisfacción personal...

Se habla de una “Generación Z” (jóvenes de entre 15 y 25 años) que aspira a la felicidad antes que a acumular cantidades de dinero, de ahí que opta por actividades *disfrutables*, que además permiten la creatividad y el crecimiento personal. Lo cierto es que jamás fue tan incierto el catálogo de las profesiones con futuro. El mismo Ortega apunta que “*de aquí a pocos años aparecerán empleos hasta ahora desconocidos e inimaginables, por ejemplo relacionados con la nanotecnología, o con el 3D (simulaciones en tres dimensiones)...*”

Realmente, ¿podríamos haber imaginado hace sólo 20 años que entre las carreras más buscadas se iban a encontrar —el día de hoy— la de “*probadores de videojuegos*” o la de “*youtubers*”, o la de “*chefs*”? Y, por supuesto, sería erróneo sacar como consecuencia que formemos hoy a nuestros y nuestras estudiantes precisamente para esas carreras, porque nadie nos dice que dentro de otros veinte años vayan a ser las predilectas. El mundo avanza mucho más rápido que nosotros, y lo único coherente es formar nuevas generaciones dotadas de seguridad y autoestima, capaces de enfrentar nuevos retos, de resolver problemas y de relacionarse con su entorno (natural, humano y tecnológico/científico). Por supuesto tiene sentido que aprendan cosas, pero teniendo claro que esas cosas que aprendan son ocasionales y sirven básicamente como ejercicio, porque lo que efectivamente en su momento van a necesitar aprender nosotros no lo sabemos.

En consecuencia, los educadores y educadoras debemos plantear a nuestros y nuestras estudiantes retos y no respuestas y dejar que ellos y ellas piensen y encuentren su camino. Tienen que aprender a resolver problemas para los que no hay una sola respuesta. ¿Será casualidad el hecho de que los fundadores de *Google*, *Amazon* y *Wikipedia* hayan estudiado en colegios Montessori, donde se respeta el desarrollo psicológico de cada niño o niña y su libertad a la hora de aprender?

Además, no podemos perder de vista que nuestro tiempo ***es la hora del hemisferio derecho***. Por supuesto, el hemisferio izquierdo es de suma importancia y no podemos dejar de desarrollarlo (es el responsable del lenguaje verbal, de la resolución de problemas matemáticos, en general del pensamiento lógico y racional; es el encargado de la organización, el orden, la estructura y la planificación; y también es el encargado de la obediencia, la disciplina, e incluso del miedo); pero le cuesta mucho percibir los infinitos matices grises que se encuentran entre el blanco y el negro, es decir, se le escapa una parte importante de la realidad. Para rescatarla, necesitamos desarrollar el hemisferio derecho, más vinculado con la experiencia sensorial y que nos brinda la

habilidad de interpretar señales y metáforas, como también la capacidad de soñar y de comprender el significado oculto de las cosas. Es el hemisferio que nos conecta con la dimensión emocional y espiritual de nuestra condición humana. Es el más artístico, original y rebelde de los dos, le gusta salirse de la norma y es experto en relacionarse con los y las demás. El hemisferio derecho nos permite desarrollar la intuición, la imaginación, la innovación y el pensamiento creativo; es el que nos nutre de confianza para atrevernos a seguir nuestra propia voz interior y, en consecuencia, recorrer nuestro propio camino.

Ahora bien, las pedagogías tradicionales y convencionales se dedican casi exclusivamente al hemisferio izquierdo. ¡Por eso necesitamos con urgencia la aplicación de pedagogías alternativas!

Pero, antes de terminar, quisiera añadir algo más; y es que, como sugiere David Bueno (especialista en neurociencia y educación en la Universidad de Barcelona), tampoco hay que excederse en la estimulación y respetar como límite permanente la *felicidad del niño*:

Si es feliz, bien. Si se agobia, mal. Hay que fijarse para no ir demasiado lejos y generar estrés. También porque necesita aburrirse. Es otro tipo de aprendizaje. Cuando te aburres puedes ser tú mismo: piensas, decides qué hacer. Las personas que de jóvenes tienen tiempo para auto-organizar su tiempo —al final aburrirse es eso— de mayores tienen mejores funciones ejecutivas: tomarán decisiones con más facilidad.

Es lo que nos decía Erwin Wagenhofer (hablando de la educación en China) en una parte de la película “Alfabet”:

En la medida en que el mundo se vuelve más complicado y cada vez más lleno de incertidumbres, no tiene sentido mantener el mismo sistema educativo que apunta a *rendimiento* y no a *creatividad*...

Y también *Thomas Sattelberger* (ex ejecutivo de *Telekom, Lufthansa* y *Mercedes Benz*). “Para la próxima fase de nuestra sociedad humana, lo esencial será la creatividad (no los criterios de eficiencia y crecimiento)”.

5. Conclusión

Por tanto, lo que nos queda es experimentar, pero experimentar a partir de convicciones claras que se puede resumir a partir de los siguientes principios (de los que no se puede decir que sean incompatibles con la ley Avelino Siñani):

1. El *aprendizaje compartido*, que excluye cualquier tipo de competitividad individual. No tienen sentido los *premios* ni ningún tipo de estímulos comparativos. No se debe evaluar a cada estudiante en relación con los/as

demás, sino en relación consigo mismo/a, es decir, en la medida en que ha crecido y se ha superado como persona (y no en la medida en que se ha mostrado superior a otros/as).

2. La igualdad de derechos y responsabilidades entre **mujeres y varones**, comprobadamente portadores/as de las mismas capacidades (y de diferencias complementarias y por tanto enriquecedoras). Por lo demás, somos conscientes de que en este campo también hay mucho que trabajar.
3. La **co-responsabilidad de las familias** que constituyen también un importante sujeto del quehacer educativo. Su participación —en términos de propuesta, de colaboración y de crítica constructiva— es imprescindible para el éxito de la escuela.
4. La **interculturalidad**, es decir, el creciente conocimiento y respeto entre diferentes culturas, haciendo referencia, en primer lugar, a nuestras culturas ancestrales andinas pero, al mismo, también a otras culturas.
5. El respeto y apoyo a estudiantes con **características especiales**, que —dentro de un plano básico de igualdad— deberán ser acogidos y apoyados con el máximo respeto y consideración.
6. El encuentro con la **naturaleza** debe ser una filosofía de vida que lleva a cuestionarnos nuestras formas de vida y, por tanto, marca nuestro quehacer educativo. En lo cotidiano, tendría que expresarse tanto en el cuidado de árboles y plantas como en el cultivo planificado de los mismos y en la elaboración de productos naturales, en el tratamiento de la basura, en el uso de baños secos y eventualmente en la cría de animales. La actual ley Avelino Siñani exige la combinación del aprendizaje con la producción, lo que puede privilegiar la producción agrícola y ecológica. Este principio nos deberá conducir a un constante conocimiento de la naturaleza, de las múltiples formas cómo se la destruye y de las vías prácticas para prevenir y para compensar o contrarrestar esa destrucción.
7. La **educación activa**. En este campo hay mucho que experimentar, que analizar y que proponer; pero, lo esencial e indiscutible, será que nuestros/as estudiantes sean **sujetos**, y no objetos del proceso educativo. Prepararlos/as para el futuro no es suministrarles tales o cuales conocimientos, sino ayudarles a enfrentar situaciones, a resolver problemas, a adquirir conocimientos, a aprender lo que la vida en su momento les exija saber. Por tanto, más que el aprendizaje de tal o cual tema nos deberá preocupar que *aprendan a aprender*, para lo cual, por supuesto, tendrán que practicar también determinados aprendizajes que estarán condicionados, en

parte, por sus específicas situaciones y vocaciones y, en parte, por las condiciones mínimas que establece el Ministerio de Educación (que es el que les reconocerá el título de bachiller). Lo que no quita que todos los aprendizajes puedan ser valiosos, siempre y cuando se integren entre sí y sirvan para enfrentar situaciones, resolver problemas, aprender a aprender y, en definitiva, vivir mejor y ser felices.

8. Por lo demás, el **respeto a la libertad** de cada estudiante, a sus características personales, a sus procesos de vida, tendrá que ir acompañado de un claro establecimiento de límites. La verdadera libertad no tiene nada que ver con el capricho ni con la irresponsabilidad; por el contrario, la educación en libertad tiene que ir acompañada de la exigencia de responsabilidad, del aprovechamiento de las oportunidades, del cumplimiento de los planes elaborados colectivamente, del respeto al entorno humano y natural. Los límites a establecer en todo momento son los que podemos llamar “naturales”: no se agrede ni se pelea, no se maltrata el material, se ordena lo que se ha desordenado y se limpia lo que se ha ensuciado, no se daña la naturaleza, se cumple los compromisos y se respetan las propias decisiones. En cambio se tiene que abolir los límites arbitrarios impuestos por la escuela tradicional (filas, saludos, corte de pelo, tareas obligatorias, aprendizajes inútiles...).
9. Finalmente, se tiene que entender que el papel del **equipo educativo** resulta por todo lo dicho más importante —y más difícil— que en la escuela tradicional, porque sus componentes no pueden limitarse a cumplir un horario y un curriculum. Más bien tienen que saber conjugar el respeto a las circunstancias de cada estudiante con el acompañamiento y observación de cada estudiante. Los educadores y educadoras tienen que conformar un entorno estimulante que constantemente despierte y anime el crecimiento personal de niños, niñas y adolescentes; manteniendo a la vez, como queda dicho, la necesaria claridad en el cumplimiento de los límites.

Referencias bibliográficas

- Baptista, M. (2014). *Cartas para comprender la Historia de Bolivia*. Oruro: Fundación Cultural Zofro.
- Illich, I. (2012). *La Sociedad Desescolarizada*. Buenos Aires: Godot.
- Mallet, C. (1990). *Untertan Kind*. Frankfurt am Main: Max Hueber Sachbuch.

LA “MELGA” COMO MODELO ORGANIZATIVO COMUNAL PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA

Romel Favie Cano Mayorga¹¹

Resumen

La implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo busca la transformación de la realidad educativa del Estado Plurinacional de Bolivia, propiciando de esta manera transformaciones tanto en lo institucional y administrativo como en lo pedagógico. Todos los preceptos planteados en la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (Nº. 070) son planteados aparentemente de manera óptima, ineludible y fácilmente alcanzables, pero en la práctica aún no se avizoran cambios trascendentales, razón por la cual, se hace necesario proponer medios concretos que posibiliten la mencionada transformación.

En este marco, el presente artículo propone aplicar el modelo organizativo comunal de la “melga” al ámbito educativo y promover, de esta manera, la participación social de la comunidad en el quehacer educativo. La idea surgió en el marco de la realización del diagnóstico situacional de la gestión educativa en la unidad educativa de la comunidad de Taruka Thapa, Tacopaya, Cochabamba. El diagnóstico educativo se hizo en los diferentes ámbitos de la gestión educativa, que son: ámbito de la participación comunitaria, ámbito pedagógico curricular y ámbito institucional administrativo. El mismo se centró en la participación comunitaria, donde se avizoran las causas por las cuales la participación de los padres de familia en la escuela es reducida.

La propuesta de gestión educativa, asume que la implementación de la “melga” como una forma de representatividad culturalmente reconocida propiciará la participación de los padres de familia y toda la comunidad educativa.

¹¹ Romel Cano es Maestro Normalista, egresado del Instituto Normal Superior “Dr. Manuel Ascencio Villarreal”. Licenciado en Educación Intercultural Bilingüe (UMSS) y Licenciado en Pedagogía (UNS XX). Actualmente trabaja como Profesor de Matemática en la comunidad de Taruka Thapa - Tacopaya, en Cochabamba, Bolivia. Correo Electrónico: canomayorga15@gmail.com

Palabras Clave: “Melga” / Gestión Educativa / Participación Comunitaria / Educación Intracultural e Intercultural / Educación.

Introducción

La educación boliviana viene sufriendo profundas transformaciones, en el marco del modelo de Educación Sociocomunitaria Productiva, sustentada por la ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (Nº. 070). Este nuevo modelo supone transformaciones tanto en lo institucional, administrativo como también en lo pedagógico.

Uno de los fines que adopta la ley ASEP es propiciar la participación activa de toda la comunidad educativa dentro el quehacer educativo, con el firme propósito de dar pie a la educación sociocomunitaria y coadyuvar con la construcción dialógica de saberes. A su vez, propugna una educación intracultural intercultural y descolonizadora para vivir bien.

Los conceptos vertidos, sin lugar a duda, dan cuenta de cambios trascendentales en la estructura educativa y participativa, pero en la práctica aún no se avizoran cambios trascendentales en la práctica educativa cotidiana, razón por la cual se hace necesario proponer medios concretos que posibiliten la mencionada transformación.

En este marco, el presente artículo propone aplicar el modelo organizativo comunal de la “melga” al ámbito educativo y promover de esta manera la participación social de la comunidad en el quehacer educativo.

El presente artículo escrito se halla estructurado de la siguiente manera: En el primer acápite se presenta el marco referencial donde se describe el contexto específico donde se realizó el diagnóstico, posteriormente, se presenta el diagnóstico de la gestión educativa, donde se priorizó la dimensión de la participación social. El segundo acápite contiene aspectos metodológicos del trabajo. En este capítulo, se hace un análisis de la metodología utilizada para el desarrollo de la recogida de datos. En el tercer acápite, se presenta la propuesta de la gestión educativa, en la cual se plantea el objetivo, como también el marco teórico y normativo que sustentan el trabajo y por último se describen las estrategias específicas para la puesta en marcha. Finalmente, en el cuarto acápite se hace referencia a las conclusiones y recomendaciones del estudio, presentándose ideas elementales sobre los resultados de los datos obtenidos.

1. Diagnóstico situacional de la gestión educativa

1.1. Marco referencial contextual de la comunidad

La comunidad de Taruka Thapa se encuentra dentro del municipio de Tacopaya (segunda sección municipal de la Prov. Arque).

La comunidad de Taruka Thapa tiene una población de 350 habitantes y una población escolar de aproximadamente 120 niños, la cual se considera reducida ya se explica por la gran migración provocada por la sequía y la falta de recursos económicos.

En la comunidad de Taruka Thapa la primera lengua de los habitantes es el quechua. La mayor parte de la comunidad es bilingüe (quechua y castellano). No obstante, también existen personas que hablan otros idiomas, como el aimara.

1.2 Unidad educativa “Pedro Domingo Murillo”: Características generales

La Unidad Educativa “Pedro Domingo Murillo”, administrativamente depende del Núcleo y Distrito de Tacopaya. Su organización cuenta con un modelo de gestión educativa enmarcado en la nueva ley educativa (ASEP)¹², contando con recursos de apoyo técnico y asesoramiento pedagógico. La Dirección Distrital, a través de sus instancias, planifica y ejecuta acciones, en coordinación con el ejecutivo del gobierno municipal, con el objetivo de mejorar los procesos pedagógicos y cubrir demandas de infraestructura de las unidades educativas que así lo requieran (Dirección Distrital de Educación de Tacopaya, POA 2010).

En el pueblo de Taruka Thapa, se encuentra ubicada la Escuela seccional denominada “Pedro Domingo Murillo”. Esta Unidad Educativa cuenta con una estructura curricular que funciona desde el nivel primario hasta primero y segundo de secundaria.

Para promover la participación y conciencia de toda la comunidad educativa, en las acciones y prácticas socioculturales de su contexto se encuentran organizadas en Consejos Educativos.

Según el Informe Anual de la Unidad Educativa, la gestión escolar comienza con una planificación a nivel del núcleo. La programación es realizada al comienzo del año y se elabora de manera conjunta y participativa con los maestros del Núcleo. En base a los resultados de la evaluación diagnóstica, los maestros elaboran el Plan Anual Curricular.

Todo el núcleo aplica el programa de transformación curricular en la modalidad quechua – castellano, teniendo como primera lengua el quechua y haciendo énfasis en la lectura y escritura en castellano.

¹² Ley 070, “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”.

1.3 Diagnóstico de la gestión educativa

Luego de haber realizado la categorización en base a los datos obtenidos de los instrumentos de recogida de datos, se presentaron algunas recurrencias, constituyéndose estas en patrones emergentes y a su vez en unidades de análisis.

En este marco, a continuación detallamos los datos encontrados en cada uno de los ámbitos de la gestión educativa, haciendo énfasis en la participación comunitaria.

a. Ámbito de la participación comunitaria en la educación

La participación de los padres de familia siempre ha sido motivo de análisis y puesta en debate en diferentes modelos educativos, más aún, con la implementación del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo respaldado con la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (Ley 070). En este marco, a continuación detallaremos las características de participación de los padres familia en el ámbito educativo con respecto a la Unidad Educativa “Pedro Domingo Murillo”.

Si bien la nueva ley de educación ASEP ya ha sido promulgada hace más de 4 años, en la práctica aún no se ha podido ver sus verdaderos alcances. En el caso de la participación comunitaria, se dice que ésta debe estar muy apegada a la educación. Pero, contrario a aquello, en la unidad educativa se menciona lo siguiente:

La participación de los padres de familia dentro de las actividades escolares es un tanto reducida, debido a que los mismos se dedican a tiempo completo a sus actividades agrícolas y pecuarias, a la cual se suma la distancia que existe entre el colegio y las comunidades. Por otro lado, muchos de los padres y madres de familia no pueden asistir a las actividades escolares porque se trasladan continuamente al trópico de Cochabamba. (Ent. Prof. Jaime: 04-06-2015)

Conforme a lo citado, podemos indicar que la participación de los padres de familia se halla limitada por las actividades a las cuales se dedican dentro de la comunidad. En este caso, se aduce las actividades agrícolas y pecuarias, como limitante para su participación, como a continuación se menciona:

La economía de la comunidad gira en torno a la actividad agrícola y pecuaria, muchos de los comunarios no pueden asistir a las actividades escolares. Su asistencia, se reduce a reuniones generales de planificación de trabajo de refacción de la U.E., como también, a actividades relacionadas a festejos como el día de la Madre, 6 de Agosto y 30 de Septiembre, en dichas fechas se tiene la asistencia de una mayoría de los comunarios. (Ent. Prof. Ponciano: 04-06-2015)

Dadas las consideraciones realizadas en las citas, se puede afirmar que la actividad económica del municipio de Tacopaya gira en torno a la producción agrícola, pues en ella se produce papa, oca, arveja, haba y otros, que son el sustento de todas las comunidades.

En algunas comunidades de Tacopaya, el cultivo de tierras está orientado a la producción de papa, maíz, zanahoria, cebolla, alfa-alfa y otros en menor cantidad, los cuales producen bajo riego. Los cultivos a secano se efectúa en comunidades ubicadas en laderas, valles y alturas; cuyos productos son la papa, trigo, arveja y maíz; con rendimientos bajos y hasta poco aceptables, dependiendo de la precipitación pluvial; razón por lo que los campesinos siembran extensiones reducidas a fin de no incurrir en gastos. Las personas del municipio, se ocupan principalmente a la agricultura. Los varones y las mujeres se dedican al pastoreo de sus ganados, al hilado y al tejido de cobijas y *llikllas*¹³ para la venta y para su uso. (Plan Operativo Anual Tacopaya, 2010)

Si bien las observaciones realizadas en torno a la participación de los padres de familia, es dada por la mirada de un profesor, a continuación presentaremos la misma desde la percepción de los aludidos, que en este caso son los mismos padres de familia: "...no siempre podemos estar yendo a la escuela, los del campo sabes profe tenemos mucho trabajo en la tierra". (Ent. Dn. José: 09-06-2015). En esta misma línea, se indica lo siguiente:

Profe, la verdad, quisiera participar en todas las actividades escolares, pero no puedo profe, hay mucho trabajo, hay que cuidar los sembradíos, hay veces mando a las reuniones a mi mujer, pero ella no habla bien el castellano, no pregunta bien a los profes. (Ent. Dn. Bernabé: 08-06-2015)

Con respecto a la cita precedente, podemos indicar que la participación de los padres de familia se halla limitada por las actividades agrícolas y pecuarias a las cuales se dedican dentro de la comunidad, su participación en la escuela se restringe a actividades como ser reuniones y festividades, que requieran su participación obligatoria.

Por otro lado, la participación de social, y en este caso, la participación de los padres de familia, se halla reducida debido a que las actividades que se programan dentro de la Unidad Educativa van en contra de las actividades que son desarrolladas dentro de la comunidad, en este caso, tanto las reuniones como el trabajo en la escuela se desarrollan en épocas donde las faenas agrícolas son intensas. En este sentido, los padres de familia indican lo siguiente:

¹³ Aguayo tejido.

Las reuniones en la escuela son siempre en el día, cuando vamos a las reuniones perdemos el tiempo de ese día de trabajo, la cosecha de la papa me está ganando. Las reuniones deben ser en la noche. (Ent. Dn. Roberto: 18-06-2015)

La anterior cita nos permite inferir que las reuniones programadas en la escuela no son consensuadas con los padres de familia y peor aún con la comunidad, en muchos casos, éstas se realizan en épocas de cosecha o siembra, de tal manera que les imposibilita asistir. El valor que le otorgan los comunarios a la actividad agrícola es superior a las actividades de la escuela, por tanto, por eso prefieren realizar sus trabajos de la tierra antes que ocuparse de las actividades a las que se les invita en la escuela.

El diálogo y los acuerdos que se puedan establecer entre una parte y otra se constituirán en el punto de partida para promover la participación de los padres de familia, la programación de actividades escolares conforme a la realidad de la comunidad y sus prácticas culturales.

Como se puede ver, profe, la asistencia de los padres de familia es muy reducida, especialmente a las reuniones; no se interesan por saber el desempeño de sus hijos. En muchos casos asisten las mujeres o simplemente no asisten. (Ent. Prof. Ponciano: 16-06-2015).

Por lo general, los profesores consideran que la falta de asistencia de los padres de familia se debe al desinterés por el aspecto educativo, pero podemos notar que no existe un diálogo que les permita entender y asumir que las actividades de la comunidad requieren una pronta atención, razón por la cual los comunarios prefieren no asistir a las reuniones.

Otro de los factores que no permiten o facilitan la participación de los padres de familia, es la falta de representatividad, es decir, que las personas que asumen el cargo de Junta Escolar (Consejo Educativo Social Comunitario), no realizan las representaciones correspondientes a la escuela, de tal manera que se posibiliten acuerdos que beneficien a ambas partes.

Profe, el Junta Escolar no para aquí, casi siempre se va a Chapare, ahí tiene su chaco. Él tiene que ir a la escuela para ver como está, pero como no está aquí no hace nada. Cada año peor estamos, su seguidor nomas está, pero el también no tiene tiempo. (Ent. Dn. José: 16-06-2015)

La representatividad de parte de la comunidad ante la escuela se torna nula, pues la autoridad llamada a promover acuerdos para la realización de reuniones y actividades escolares, en muchos casos prefiere ausentarse de la comunidad, dando lugar de esta manera a una falta de diálogo entre partes.

En general, la falta de participación social dentro el quehacer educativo presenta muchos matices, pues en muchos casos se deben a una falta de diálogo, provocándose un desencuentro entre la comunidad y la escuela.

b. Ámbito pedagógico curricular

Con la aprobación de la nueva Ley de Educación (Ley 070), sin lugar a dudas se presentaron ciertos cambios, los cuales, de alguna manera, los que más los sintieron fueron los profesores. Se produjeron cambios a nivel de planificación y organización dentro el aula, las cuales detallaremos a continuación.

Planificación intercultural e intracultural

Si bien la ley de educación 1565 tomaba en cuenta la interculturalidad, no se profundizó en su real valía. La nueva ley retomó el mismo aspecto pero sumó a ello la intraculturalidad. Ambas se articulan en las planificaciones pedagógicas.

Bajo esta perspectiva, los maestros asumen las siguientes posiciones:

En este último tiempo se está dando gran énfasis a lo intra e intercultural, además de que se constituye en un componente de planificación dentro el nuevo modelo educativo. (Ent. Prof. Ponciano: 04-06-2015)

En este caso, el maestro en cuestión asume a la interculturalidad y a la intraculturalidad como componentes de su planificación curricular.

Según los alcances de la nueva Ley de Educación, dentro de los planes anuales, bimestrales y de aula se debe tomar en cuenta el currículo regionalizado y diversificado, posibilitando una armonización entre los mismos. En este sentido, los maestros están llamados a tomar en cuenta estos dos elementos, pero no podemos ser ciegos y sordos, en el sentido de que aún se tiene dificultades en su elaboración y armonización, seguramente, estos serán superados con la práctica. (Ent. Prof. Jaime 04-06-2015)

En las citas precedentes, se asume que se está utilizando dentro de las planificaciones el eje articulador de la inter y la intraculturalidad, además del currículo regionalizado y diversificado. Pero, a decir verdad, no se pudo verificar esta información con pruebas fehacientes que permitan validar esta información, porque los profesores entrevistados no quisieron facilitarnos sus planes curriculares.

Revalorización de los saberes y conocimientos de la comunidad

Con la globalización se fueron perdiendo muchas de las prácticas culturales de nuestros pueblos, pero con la nueva ley y sus instancias correspondientes se

procura revalorizar los saberes y conocimientos de nuestros pueblos y naciones indígenas originarias.

La instancia llamada para profundizar los “cambios” es la educación. En este marco, los profesores son los directos precursores de las revoluciones que en este caso es educativa, por ello los maestros están llamados generar cambios relacionados a la revalorización cultural. En este entendido, los profesores indican lo siguiente:

Creo que siempre los profesores del área rural hemos tomando en cuenta los saberes previos de los estudiantes, pero ahora con la nueva ley educativa, se da aún más importancia. Yo, personalmente, tomo muy en cuenta los saberes y conocimientos propios de la comunidad, porque es a partir de ella que el nuevo conocimiento empieza a tener sentido. (Ent. Prof. Ponciano: 04-06-2015)

La revalorización de los saberes y conocimientos de nuestros pueblos, según el profesor, es importante, ya que es a partir de ella que los estudiantes le dan sentido de vida a los conocimientos.

Esta misma situación fue corroborada con la entrevista realizada a uno de los comunarios, donde indica que “mi hijo el anterior día me estaba preguntando sobre las medidas” (Ent. Dn. José: 09-06-2015). Es evidente que de una manera u otra se está procediendo a revalorizar los saberes y conocimientos de nuestros pueblos, llevándose a la práctica educativa. También se avizora, de alguna manera, la participación de los padres de familia como precursores de la preservación y desarrollo de estos saberes.

Revalorización de la lengua originaria

Otro de los elementos constitutivos del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo es la utilización de la lengua originaria dentro de los procesos educativos. En este marco se dice que:

[l]as clases en el nivel primario se desarrollan en su lengua originaria (quechua), ya en el nivel secundario y parte de segundo ciclo las clases se empiezan a desarrollar en lengua castellana. (Ent. Prof. Ponciano: 04-06-2015)

Según reporta el profesor, la lengua originaria es utilizada con preferencia en los primeros años de escolaridad, posteriormente se realiza el aprestamiento a la lengua castellana en los cursos superiores. “Los más chiquititos sólo hablan quechua, por eso en la escuela enseñan en quechua, los más grandes ya hablan castellano, profe”. (Ent. Dn. José: 09-06-2015)

La lengua originaria de las comunidades rurales es generalmente el quechua, por lo que los maestros deben estar prestos a desarrollar sus clases en primera lengua (L1) en los primeros cursos del nivel primario, para así favorecer a los estudiantes y no generar una ruptura entre la realidad lingüística de la comunidad y el nuevo conocimiento.

En contraposición a lo mencionado anteriormente, también se escuchan voces de disconformidad de los padres de familia en relación a la enseñanza en lengua originaria. En este entendido, se menciona lo siguiente:

Los logros no son tan asequibles como talvez se lo esperaba, muchos de los padres de familia demuestran su molestia y disconformidad por enseñar en lengua originaria, más prefieren el castellano, por el mismo hecho de que pretenden abandonar la comunidad. (Ent. Prof. Ponciano: 04-06-2015)

De alguna manera, la cita hace referencia a que ciertos grupos de padres de familia demuestran su disconformidad en relación a la enseñanza en L1, en ello se puede ver la desvalorización de la lengua originaria, por el sólo hecho de poder emigrar a otros contextos que, por lo general, son urbanos.

De manera general, podemos indicar que los profesores buscan revalorizar la lengua originaria, utilizando la L1 de los estudiantes en los primeros años de escolaridad y procediendo con la transformación en los cursos superiores, aunque ese es claramente el proceso que sigue un bilingüismo de transición de la L1 a una segunda lengua.

Desvalorización de prácticas culturales de parte de los estudiantes

Si bien los profesores toman en cuenta los saberes y conocimientos de la comunidad dentro el proceso de enseñanza y aprendizaje, al parecer esto queda simplemente en la planificación y las cuatro paredes del aula, pues los estudiantes reconocen que muchas de las prácticas culturales se están dejando de lado, como en el siguiente caso:

Hay muchas costumbres en mi comunidad profe, los papás saben tocar “siku” en las fiestas, pero ya no mucho; los jóvenes ya no tocan mucho, en vano saben ponerse multa en el sindicato, pocos nomás ya tocan. (Ent. Est. Nancy: 08-06-2015)

En este caso, la estudiante en cuestión asume que la música o los instrumentos que tocaban los padres de familia están siendo olvidados por los jóvenes, en esta misma línea indica que “la música, pocos nomás ya tocan; a los jóvenes más nos gusta las cumbias, si pues profe” (Ent. Est. Nancy: 08-06-2015). Bajo estas consideraciones, uno de los padres de familia indicó lo siguiente: “Pocos nomás ya tocamos profe, casi todos los papás ya son hermanos, peor los jóvenes ya no quieren tocar, no saben” (Ent. Dn. Eduardo: 09-06-2015).

En relación a las consideraciones realizadas en las citas precedentes, podemos indicar que algunas prácticas culturales como la música autóctona se están perdiendo, pues los estudiantes van desvalorizado estas prácticas y asumen como una mejor alternativa otros ritmos musicales como la cumbia.

c. Ámbito institucional y administrativo

La unilateralidad en la toma de decisiones

Los cambios originados con el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo, no sólo abarcan a procesos pedagógicos, sino también al ámbito institucional y administrativo. Esta debería estar, según la ley, apegada a la participación de la comunidad educativa. En este marco, se menciona lo siguiente:

Dentro de la unidad educativa mantenemos una relación estrecha con el presidente del Consejo Educativo, tratamos de que participe en todas las actividades programadas dentro de la U.E. aunque en algunas oportunidades su participación se ve afectada por la disponibilidad de tiempo, por ello siempre recomendamos que el presidente del Consejo Educativo viva en las cercanías de la U.E. para tener una comunicación más fluida. (Ent. Prof. Jaime: 04-06-2015)

Como se puede percibir en la cita, según el Director, la participación de Consejo Educativo se limita a la disponibilidad de tiempo y la cercanía que este puede tener en relación a Unidad Educativa. Es evidente que la distancia para trasladarse a la U.E. es larga lo cual de alguna manera dificulta su participación, este elemento también se presentó en el aspecto de la participación comunitaria.

En esta misma línea, los profesores asumen que la participación de los padres de familia se traduce en una dejadez total, en este caso se menciona lo siguiente: “Siempre se ha visto una dejadez de parte del presidente del Consejo Educativo, no solo ahora, lo mismo ocurría con las juntas escolares” (Ent. Prof. Max: 09-06-2015). El desinterés que se pueda propiciar de parte de los representantes de los padres de familia, repercute fundamentalmente en la toma de decisiones, pues en muchos casos al ver el Director que no existe una representatividad de las autoridades educativas (junta escolar), asume decisiones unilaterales, pues no habrá quién pueda discutir dichas decisiones.

Por otro lado, es necesario reconocer que la toma de decisiones no solo pasa por las manos del Director de la Unidad Educativa y el Consejo Educativo, sino que también debe ser tomada en cuenta la participación de los profesores, porque al fin y al cabo son ellos los que tienen mayor posibilidad de relacionamiento “cara a cara” con los

estudiantes, como también con los padres de familia. En este marco, a continuación detallaremos la participación de los profesores dentro de la toma de decisiones.

A nosotros poco o nada nos hacen partícipes de las decisiones que se pueda tomar en relación a la escuela, el único que lo hace es el Director, aunque hay veces se lo ve reunido con el presidente del Consejo Educativo. (Ent. Prof. Max: 09-06-2015)

Según la cita, la participación de los profesores dentro de la toma de decisiones es casi nula, remitiéndose este al trabajo en aula, mientras el Director se constituye en la única fuente de consulta y decisión.

Participación dentro de la elaboración del POA

La elaboración del Plan Operativo Anual (POA) es uno de los elementos constitutivos del ámbito institucional y administrativo, pues la participación dentro la misma, permitirá fortificar su correcta elaboración y óptima consecución.

A continuación detallaremos las percepciones que tienen los profesores en relación a su participación dentro de la elaboración del POA.

Tratamos de reunir a todas las organizaciones representativas, pero no se puede, se los convoca pero no asisten, así que simplemente lo realizamos con los Profesores. Nos damos tareas a las diferentes comisiones y elaboramos conclusiones en plenaria. (Ent. Prof. Jaime: 09-06-2015)

Lo ideal para la realización del POA es la participación de toda la comunidad educativa, tanto organizaciones comunales como los representantes de la Alcaldía, pero como indica la cita, no asisten, a pesar de que se los convoca. Entonces, los únicos partícipes son los profesores.

El POA lo realizamos en conjunto, con la participación de todos los colegas, pero para ser sinceros utilizamos como base el de la gestión anterior y sobre ella argumentamos o reducimos, según sea conveniente. (Ent. Prof. Guido: 09-06-2015)

En las citas precedentes, se puede notar la participación de los profesores en la elaboración del POA, aunque este documento debería ser elaborado con la participación de toda la comunidad educativa.

2. Propuesta de gestión educativa innovadora

2.1. Objetivos de la propuesta

Considerando que la elaboración del presente trabajo se constituye en una propuesta que permita transformar la realidad educativa local, a continuación se plantea el siguiente objetivo:

Incorporar el modelo organizativo comunal de “la melga” para una gestión intra e intercultural con participación social en la escuela

2.2. Marco teórico y normativo que sustenta la propuesta

a. La participación social en educación

La participación social dentro el plano educativo, siempre ha sido entendida como un proceso propio de las autoridades administrativas (directores distritales, directores de Núcleo, de unidades educativas y profesores), dejando de lado a la comunidad y sus representantes. Por ello, consideramos que para hablar de participación, debemos despojarnos de esos viejos cánones y asumir que la participación debe ser entendida como un proceso democrático, donde se apliquen instancias de negociación entre los actores que la componen.

La participación social en el sistema educativo consiste en la intervención de la población en su conjunto (estudiantes, profesores, padres de familia, autoridades educativas, políticas y sindicales) en la toma de decisiones respecto a los procesos de gestión educativa. (Sanabria, 2015: 178)

La concreción práctica de la participación social dentro el plano educativo, no ha sido efectivizada, a pesar de leyes y reglamentos que la reconocen (Ley 070). Por ello, consideramos que todavía se debe recorrer un largo camino, de tal manera que se reconozca la participación complementaria de la comunidad en la educación, procurando una participación plena que suponga la toma de decisiones en consenso de todos los actores de la educación.

Es en este marco que a continuación se detallarán las diferentes normas del Estado Plurinacional de Bolivia que hacen referencia y respaldan la participación de la sociedad dentro el plano educativo.

Equidad social y de género en la participación

Los espacios representativos presentes dentro de nuestro país, por lo general, siempre ha sido asumido por los varones, quedando relegadas las mujeres, pero la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, ha adoptado una política inclusiva de participación equitativa y con igualdad de oportunidades, la cual viene a ser un gran avance, fundamentalmente si éste viene plasmado en la CPE.

Art.8. II. El Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar

común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2009: 4) .

La Constitución Política del Estado reconoce que debe existir equidad social y de género en la participación, en pro del bienestar común y de los bienes sociales que en este caso viene a ser la educación de sus hijas e hijos dentro de una institución educativa. La participación no solo corresponde a los varones (paternalismo) sino también a las mujeres propiciando de esta manera la añorada participación con equidad.

Reconocimiento de la participación comunitaria con representatividad

Los postulados presentes en la CPE en lo referente a la educación, presuponen la participación de la comunidad educativa con representatividad dentro del quehacer educativo, pero no se visualizan acciones prácticas que permitan dar operatividad a dichos planteamientos.

Artículo 83. Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos. Su composición y atribuciones estarán establecidas en la ley. (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2009: 28)

El reconocimiento de la participación de la comunidad dentro de la educación es latente, asumiendo como comunidad educativa a todos habitantes de la comunidad, pues en ella se toma en cuenta la participación social, participación comunitaria y de los padres de familia. En este marco, podemos indicar que todos los habitantes de la comunidad se hacen partícipes activos de la educación, y no solo así los padres de familia, pues ahora se reconoce que no solo se aprende en la escuela sino también en la comunidad.

Reconocimiento de la ley educativa en relación a la participación comunitaria

El reconocimiento de la participación social de acuerdo a sus normas y procedimientos propios en el sistema educativo, se constituye en un buen aliciente que permitirá revalorizar las prácticas propias de cada contexto.

Artículo 2. (Disposiciones generales). I. Participación social. Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria, de madres y padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado. En las naciones y pueblos

indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios. (Congreso Nacional de Educación, 2010: 3)

Tanto la Constitución Política del Estado como la Ley de Educación “Avelino Siñani” y “Elizardo Pérez”, reconocen la participación de las madres y los padres de familia dentro del sistema educativo, pero resalta esta última, cuando indica el reconocimiento del tipo de organización representativa conforme a normas y procedimientos propios, lo cual, de alguna manera, nos permite entender que los usos y costumbres de nuestras comunidades son reconocidos, dando de esta manera mayor fundamentación a la intraculturalidad.

Educación y modelo de Estado

El modelo de sociedad que busca obtener un determinado Estado, es producto de las políticas asumidas en educación, razón por la cual, la escuela es importante para obtención de los objetivos deseados.

Artículo 4. (Fines de la educación). 7. Garantizar la participación plena de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional en la educación, para contribuir a la construcción de una sociedad participativa y comunitaria.

Artículo 5. (Objetivos de la educación). 1. Consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de madres y padres de familia, de las organizaciones sociales, sindicales y populares, instituciones, naciones y pueblos indígena originario campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales en la formulación de políticas educativas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad. (Congreso Nacional de Educación, 2010: 6)

No hay duda que un modelo educativo responde al “modelo de Estado”, pues uno de los mecanismos que asume, es que mediante la escuela se propicie la participación de la sociedad en temas de estado, por ello podemos indicar que la construcción de una sociedad participativa y comunitaria se dará lugar en primera instancia dentro de la comunidad educativa.

Instancias de participación social según los CNC-CEPOs

Todavía no existe un documento específico oficial sobre las modalidades de participación en educación, por eso recurrimos a la publicación de CNC-CEPOs, proporcionan mayores luces en cuanto a la participación de la sociedad dentro del quehacer educativo, es en este sentido que lo organiza de la siguiente manera:

1. El congreso nacional de educación.
2. El consejo educativo plurinacional
3. El consejo educativo de naciones y pueblos indígena originario campesinos.
4. Los consejos educativos sociales comunitarios a nivel departamental
5. Los consejos educativos social comunitario a nivel distrital
6. Los consejos educativos social comunitarios a nivel núcleo
7. El consejo educativo social comunitario de unidades educativas
8. Los consejos consultivos del ministerio Ministerio de Educación.

El reconocimiento de las instancias de participación social según los CNC-CEPOs, nos permiten apreciar con mayor precisión los espacios de participación comunitaria, pero los mismos no cumplen los roles asignados, propiciando la inoperancia y falta de concreción.

Críticas a la falta de concreción de la participación social

A pesar que los postulados de la CPE y la Ley de Educación reconocen una participación equitativa fundamentada en el reconocimiento de la diversidad, aún siguen existiendo prácticas que buscan homogeneizar al ser humano.

...es importante recordar a los “reglamentadores”, que vivimos en un régimen democrático donde debe primar el diálogo, la negociación y el consenso para tomar decisiones. Tal vez deberíamos hacer el esfuerzo de ser consecuentes con los postulados constructivistas, interculturales y de participación popular, antes de emitir reglamentaciones que son contradictorias con la ley, pero fundamentalmente es totalmente antihistórico pretender homogeneizar las formas de pensamiento y de accionar en el proceso educativo. (Catacora, 2012: 190)

La homogeneización y el centralismo aún imperantes dentro del modelo educativo socio comunitario productivo, posibilitan la permanencia de la colonialidad dentro de los espacios descolonizantes propuestos. En tal caso, si se busca que la escuela posibilite esta transformación, esto no será factible, pues los mecanismos asumidos no son los correctos, más al contrario, reproducen viejas prácticas.

2.3. Propuesta de gestión educativa

La participación de la comunidad educativa -y con ella la de los padres de familia dentro de la educación, - ciertamente se ve disminuida debido a que las metodologías aplicadas para su participación no van acorde a la realidad contextual de la comunidad.

En el caso específico de la Unidad Educativa “Pedro Domingo Murillo”, ocurre una situación poco usual, pues los padres de familia indican que las autoridades que asumen el cargo de Junta Escolar (ahora Consejo Educativo Social Comunitario), no cumplen con sus deberes, pues en muchos casos estos se ausentan de la comunidad para cumplir con diligencias personales. Por tanto, no se ve una verdadera representatividad, razón por la cual, indican que ellos no pueden hacer nada al respecto.

A su vez, en vista de que el “Junta Escolar” (nombre con el que se conoce al presidente de este órgano de participación en educación, no cumple con sus deberes, en muchos casos los padres de familia indican que “Ni el Junta está...”, por tanto ellos se excusan de cumplir con sus responsabilidades dentro de la Unidad Educativa.

Por todo lo señalado en los párrafos precedentes, creemos que es fundamental realizar una reflexión, sobre la manera de elegir a una autoridad representativa en la educación; la elección debe de partir de los usos y costumbres de la comunidad, para así poder generar una mayor participación de los padres de familia.

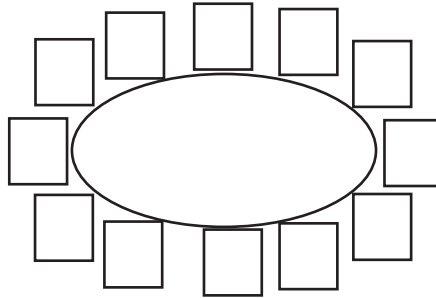
La Junta Escolar se elige entre todas las personas que tienen hijas e hijos dentro de la Unidad Educativa, dejando de lado a las personas externas (que no tienen hijos), pero las reuniones se realizan con la participación de toda la comunidad. Este hecho produce un resquebrajamiento entre comunidad y escuela, y fundamentalmente una desvalorización de las prácticas culturales propias. Se puede ver que no existe una representatividad coherente con las prácticas culturales, lo cual repercute en la participación general de los padres de familia, pues no son reconocidos culturalmente. Es a partir de esta práctica que se da lugar a un desencuentro y el aislamiento de la escuela, estando ésta dentro de la comunidad.

Desde nuestra perspectiva, al ver los comunarios que no existe una representatividad coherente con sus prácticas culturales, estos no se hacen partícipes de las actividades propuestas por la Unidad Educativa, produciéndose de esta manera una falta de participación. En este sentido, consideramos que es necesario organizar la Junta Escolar a través de mecanismos o prácticas propias, como en este caso es la “melga”, pues este es reconocido por la comunidad, propiciándose de esta manera una representación “amable” con las prácticas culturales de la comunidad. A continuación presentamos las características de la “melga”.

a. Características de la “melga” como organización comunitaria

La “melga” es una organización territorial agrícola de representatividad comunal, la cual es constituida por un grupo de cuatro personas agrupadas según su ubicación espacial respecto a su terreno.

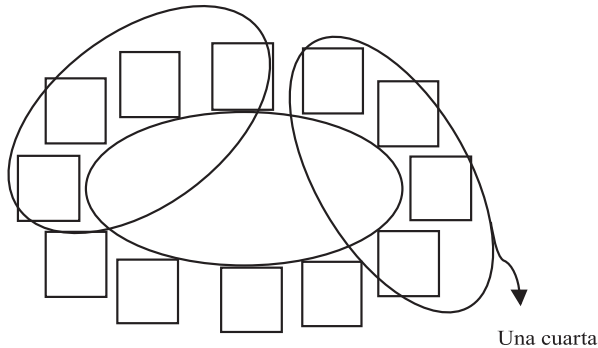
Gráfico 1. La comunidad



Fuente: Elaboración propia.

Su organización se define por la cercanía existente entre un terreno y otro, espacialmente hablando, se halla conformada por cuatro integrantes, equivalente a cuatro terrenos colindantes, definida ésta como “cuarta”.

Gráfico 2. La organización en cuartas

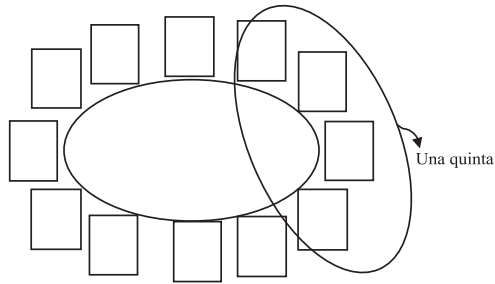


Fuente: Elaboración propia.

Se dice que una “melga” está en “cuarta” (grupo de cuatro personas) cuando aquellos que la conforman no han procedido a heredar esos terrenos a sus hijos, es decir que su conformación continua siendo la de inicio.

Ahora, si el caso fuera que se haya procedido con la herencia, la organización de la “melga” asume el denominativo de “quinta”, pero el heredero sigue siendo parte del grupo, es decir, que la herencia simplemente fracciona el terreno, pero este continua conformando la “melga”, en tal sentido este como tal no desaparece.

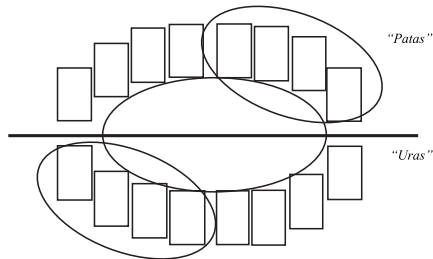
Gráfico 3. La “melga” en “quinta”



Fuente: Elaboración propia.

En el plano de la representatividad comunal, los dirigentes son elegidos de acuerdo a las “melgas”, donde en su interior también existe una complementariedad en la asunción del cargo, es decir, que durante una gestión se hacen cargo los “*patas*”¹⁴ y en la gestión posterior se hacen cargo los “*uras*”¹⁵.

Gráfico 4. Los *patas* y los *uras*



Fuente: Elaboración propia.

La conformación de la mesa directiva se realiza con aquellos que conforman una determinada “melga”, es decir, que de manera interna se reúnen y se organizan, conformando las diferentes carteras, lo cual no impide que dentro de la “melga” exista una organización particular, de tal modo, que si bien asume uno de ellos la primera cartera, en una posterior oportunidad asumirá otro, de tal manera que también existe una rotación interna entre los integrantes de la “melga”. Esta forma de organización desarrollada por la comunidad tiene legitimidad.

¹⁴ *Patás*: Definición en lengua originaria que se les da a las “melgas” que se encuentran espacialmente en la parte alta de la comunidad.

¹⁵ *Uras*: Definición en lengua originaria que se les da a las “melgas” que se encuentran espacialmente en la parte baja de la comunidad.

b. La “melga” como modelo organizativo dentro de la educación

Consideramos que la aplicación de esta modalidad a la organización de participación social en educación puede traer grandes beneficios en pro de la educación, pues en principio generará sentido de pertenencia para la comunidad, razón por la cual, la participación de los padres de familia y toda la comunidad se verá fortalecida. Por otro lado, con la aplicación de este modelo, se rescatarán los usos y costumbres de la comunidad, de tal manera que este tipo de prácticas permanecerá vivo.

Por ser la “melga” un modelo organizativo comunal, fundamentalmente de representatividad, a continuación desarrollaremos algunas recomendaciones:

A nivel de organización de la Junta Escolar (Consejo Educativo Social Comunitario)

Como habíamos indicado en párrafos anteriores, el modelo organizativo de la “melga” fundamentalmente procura generar o propiciar la participación de los padres de familia y toda la comunidad en las diferentes actividades que se desarrollan dentro y fuera de la escuela. Otorgándole en este marco un rol preponderante a la autoridad educativa que en este caso viene a ser el “Junta Escolar”, el cual dinamizará la participación activa de los comunarios.

Pero cabe recordar, que por razones ya descritas en el diagnóstico, se conoce que las Juntas Escolares no cumplen a cabalidad las funciones que se les asignan, constituyéndose este rol como una “carga” para la autoridad, a su vez, se genera un desconocimiento a las autoridades elegidas por parte de los padres de familia y toda la comunidad. En este sentido, consideramos que la representatividad de las juntas escolares carece de sustento y apoyo comunal, desencadenando de esta manera en una falta de participación, tanto de los miembros de su directiva como de los padres de familia.

A diferencia de esta vieja práctica descrita en el párrafo anterior, consideramos que al partir de la elección de una autoridad (Junta Escolar) culturalmente reconocida, se promovería la revalorización de los usos y costumbres de la comunidad, en consecuencia, se generaría un “diálogo amable” entre comunidad y escuela.

Consideramos que si se aplica la organización a través de la “melga”, la comunidad reconocerá a sus autoridades culturalmente elegidas; en tal caso, los padres de familia, así como la comunidad en su conjunto valorarán la importancia de las actividades escolares, además verá que son reconocidas sus prácticas culturales propias, generándose de esta manera un empoderamiento y acercamiento entre la comunidad y la escuela.

La Junta Escolar, como mediadora entre la escuela y la comunidad

Esta autoridad al ser reconocida por su comunidad, deberá procurar mediar y compatibilizar las actividades comunales con las de la escuela. El establecimiento de un diálogo entre esta autoridad y los profesores, será fundamental a la hora de llegar a acuerdos que beneficien a ambos sectores.

En un caso específico, podemos indicar que, por ejemplo, las reuniones deberán desarrollarse en épocas que no atenten al normal desarrollo de las actividades agrícolas de la comunidad, pues la autoridad deberá hacer conocer oportunamente a los profesores las circunstancias que van atravesando en sus actividades. Entonces, se llegará a un acuerdo que beneficie a ambas partes, pero fundamentalmente se procurará la mayor participación de las madres y los padres de familia, tanto en las reuniones como en las diversas actividades que se susciten.

A nivel de participación de los padres de familia y la comunidad

El reconocimiento de una autoridad culturalmente establecida, generará en los padres de familia y toda la comunidad, un sentido de pertenencia y sobre todo valoración de sus prácticas culturales, llevadas y reconocidas por primera vez en la escuela. Esta situación, propiciará mayor compromiso en la participación de la comunidad en las actividades educativas.

En las actividades escolares

La participación de los padres de familia dentro de las actividades escolares, se constituirá en una de las principales responsabilidades de la comunidad, pues a la cabeza del dirigente culturalmente reconocido, se deberá promover la participación de los padres de familia, no sólo en las reuniones y trabajos de la escuela, como era considerado en la antigua concepción de participación social, pues ahora su participación se amplía aún más, pues los padres de familia y la comunidad en su conjunto deberán ser partícipes activos de las festividades escolares y costumbres comunales.

Por otro lado, actualmente los padres de familia con hijas e hijos inscritos dentro de la Unidad Educativa son los únicos participantes de la clausura escolar de cada gestión, pero con la propuesta, a la cabeza de la autoridad comunal-educativa se deberá propiciar la participación de toda la comunidad, de tal manera que todos los comunarios puedan ver los logros alcanzados y, fundamentalmente, las dificultades que se pueden observar, de tal manera que . Een reuniones precedentes se puedan podrán analizar de manera conjunta las dificultades encontradas y a partir de ella generar soluciones tanto de parte de la comunidad como de los profesores. Esta acción de valoración comunal permitirá generar soluciones integrales y de consenso.

La idea central recae en que la participación de los padres de familia sea valorada, pero fundamentalmente este deberá participar de manera crítica, de tal manera que sus aportes sean escuchados y analizados para el bien de la educación.

En la parte pedagógico-curricular

Los padres de familia, al ver que son reconocidas las autoridades de su comunidad, participarán con mayor confianza dentro de las propuestas de contenidos curriculares. Pues de una manera u otra, al generarse el empoderamiento de la escuela de parte de la comunidad, se propiciará una participación crítica y propositiva en relación a los contenidos curriculares a desarrollarse dentro de la Unidad Educativa, además, ésta esta fortalecerá la implementación del currículo regionalizado propuesto por el Ministerio de Educación.

En las reuniones

Las reuniones dentro de la comunidad y la escuela, en la actualidad se desarrollan de manera aislada, la comunidad trata sus propias problemáticas dentro de sus reuniones y, por otro lado, la Unidad Educativa trata sus propias problemáticas en sus reuniones. Con la propuesta, se trata de unificar las agendas, de tal manera que se puedan generar soluciones integrales a la problemáticas existentes tanto dentro de la escuela como en la comunidad.

En esta misma línea, podemos indicar que ciertamente en muchos casos, en cada uno de los espacios (comunal y escolar) pueden existir temas extensos a tratarse, lo cual, puede complicar el tratamiento de las problemáticas existentes, en tal sentido, se debe procurar un diálogo biunívoco entre la autoridad comunal escolar y los maestros, de tal manera que puedan definir la participación o no de una de las partes. Ahora bien, esto no significa que se genere un desmembramiento circunstancial u ocasional, en tal caso, uno de los profesores deberá asistir a la reunión e informar de las actividades escolares desarrolladas, de tal manera, que se pueda. De esta forma, se insertará un punto específico en el temario de la reunión, entonces, los comunarios (no sólo los padres de familia) tendrán un conocimiento real de los problemas que acaecen dentro de la escuela y, a la vez, proponer soluciones integrales, porque ciertamente las problemáticas de la escuela deben constituirse en problemáticas de toda la comunidad.

Las soluciones integrales que se puedan generar dentro de la comunidad, con acuerdo y conocimiento de todos los integrantes, podrán generar una corresponsabilidad de todos, lográndose de esta manera, mayor reflexión y mayor alcance en las propuestas de solución planteadas.

3. Conclusiones y recomendaciones

Luego del análisis y descripción de los hallazgos, como también de la propuesta, llegamos a las siguientes conclusiones y recomendaciones:

- La participación de los padres de familia se limita a actividades de trabajo.
- Se asume que la falta de participación de los padres de familia en el ámbito educativo se debe a la falta de una representación coherente con las prácticas culturales de la comunidad.
- La falta de compromiso de la Junta Escolar en el trabajo en favor de la Unidad Educativa provoca el desconocimiento y desinterés de toda la comunidad.
- La desvalorización de las prácticas culturales de la comunidad dentro de la escuela, provoca una desaprensión de las actividades escolares por parte de los comunarios.
- Se recomienda recuperar las prácticas culturales propias de las comunidades para poder generar transformaciones profundas que generen una gestión intracultural e intercultural.
- La revalorización y puesta en práctica de la “melga” como modelo organizativo dentro el plano educativo, propiciará la participación social en la escuela.
- Es necesario que los padres de familia, a través, de sus diferentes organizaciones representativas, participarán con mayor fuerza en las políticas educativas, con una participación activa y dinámica.
- En general, se recomienda realizar actividades que permitan la participación de los padres de familia.

Referencias bibliográficas

Arratia, M. (2010). *Gestión educativa para vivir bien en la escuela*. Bolivia: Ministerio de Educación.

Asamblea Legislativa Plurinacional. (2009). *Constitución Política del Estado*. La Bolivia: Ed. CJ Ibañez.

Barrantes, R. (2002). *Investigación un camino al conocimiento*. Costa Rica: Ed. UED.

Cassasus, J. (1999). *La gestión: en busca del sujeto*. Chile: UNESCO

Catacora, R. (2012). *Discursos/descolonizadores sobre desarrollo y educación. Analisis de la ley educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”*. Bolivia: Ed. Garza Azul Impresores & Editores.

Congreso Nacional de Educación. (2010). *Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” N°070. Revolución en la Educación*. Bolivia: Ed. CJ Ibañez.

Dirección Distrital de Educación de Tacopaya. (2010). *Plan Operativo Anual (POA)*. Tacopaya – Cochabamba.

Honorable Alcaldía Municipal de Tacopaya. (2010). *Plan de Desarrollo Municipal (PDM)*. Tacopaya–Cochabamba.

Sanabria, F. (2015). *La participación social en el marco de la gestión educativa intercultural*. Bolivia: Ed. KIPUS.

Taylor, S y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Ed. Paidós.

EL ROL DEL DIRECTOR Y LOS DIFERENTES ACTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA PLAYA ANCHA EN LA ELABORACIÓN DEL POA (PLAN OPERATIVO ANUAL)

Nephtali Milca Mamani Fidel

Resumen

En la actualidad, la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” tiene el reto de transformar la educación tradicional en Bolivia. Perfilando una educación Socio-comunitaria productiva y descolonizadora. El presente ensayo tiene la finalidad de proponer el mejoramiento de la gestión educativa, fundamentado en un diagnóstico y en un marco teórico legal. El proceso de diagnóstico realizado en la “Unidad Educativa Playa Ancha del distrito de Capinota”, nos permitió determinar que la elaboración del POA no es una planificación real. El rol que cumple el Director no es de liderazgo y los demás actores que participan en su diseño no son tomados en cuenta en la gestión educativa.

Para el sustento legal y teórico se consultó bibliografía que nos brindó lineamientos y consideraciones que nos ayudaron a ver una gestión educativa centrada en los actores más importantes de la educación. Los mismos autores coinciden en plantear una gestión educativa intra e intercultural. Como respuesta a esta situación se plantea una propuesta educativa en relación al rol de liderazgo y motivador que el director debe cumplir promoviendo la participación activa en la planificación del POA, en base al calendario agrofestivo de la comunidad de Playa Ancha para dinamizar las actividades planificadas en toda la gestión.

La propuesta responde a la necesidad de plantear una gestión educativa intra e intercultural, para atender a la diversidad local y tener un trato amable con la comunidad de Playa Ancha. El abordaje que hace esta propuesta es la formación del directorado con un perfil en gestión educativa intra e intercultural y liderazgo. Este tipo de directores será el que generará cambios en la

planificación real del POA, la cual para que sea dinámica la incluimos al calendario agrofestivo de la comunidad.

Por lo tanto, queremos hacer énfasis en que esta propuesta no es una receta, pero es un aporte que lo ponemos al alcance de todos quienes quieran tomar el reto de cambiar una gestión aparente.

Palabras clave: Gestión intra e intercultural / Planificación / Director / POA.

Introducción

En la puesta en marcha de la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (ASEP) centrado centrada en un enfoque comunitario y productivo, existen todavía muchas cosas que no han quedado claras dentro su aplicación y llegar a ponerla en práctica es un reto desafiante. Se tendrá todavía mucho que hilar en este proceso que en teoría es una maravilla. Pero aún su aplicabilidad y practicidad nos falta un largo camino que recorrer para consolidar una educación socio comunitario productiva y descolonizadora, poniendo una actitud de compromiso para lograr su implementación.

El presente trabajo muestra una panorámica sobre el rol del Director y los diferentes actores de la comunidad educativa en la elaboración del POA (Plan Operativo Anual), Mostrando que este instrumento de planificación, debe ser realizado con una participación activa de las autoridades de la comunidad; y no como se lo hace todos los años “copiando la versión anterior”.

La temática que abordamos es la elaboración del POA (Plan Operativo Anual) de la Unidad Educativa Playa Ancha del Distrito de Capinota. La importancia que éste este tiene es, el rol que el Director tiene que realizar que es el de líder y motivador. Esta actitud será determinante en la planificación del POA y la participación real que se debería tener. La orientación de este ensayo es contribuir con una propuesta de gestión educativa que consiste en formar un perfil de liderazgo en la dirección y en realizar el POA en base al calendario agrofestivo de la Comunidad de Playa Ancha.

En Al principio, mostramos el marco referencial que nos sitúa en el contexto de la comunidad así como las características principales de la comunidad educativa de Playa Ancha del Distrito Educativo de Capinota. Seguidamente presentamos el informe del diagnóstico situacional de la gestión educativa de la Unidad Educativa. Este nos da un panorama más específico sobre la realidad y problemáticas en la planificación del POA. El diagnóstico sirvió de base para formular el objetivo y las estrategias metodológicas propuestas siempre en el marco legal vigente.

1. Diagnóstico de la gestión educativa

La comunidad de Playa Ancha se ubica en los márgenes del río Rocha, al este de la primera sección de Capinota perteneciendo a la provincia del mismo nombre.

La comunidad cuenta con una Unidad Educativa con el mismo nombre. La misma cuenta con el nivel inicial, el nivel primario y secundario. Habiendo solo un paralelo por cada curso, albergando a 157 estudiantes entre varones y mujeres los cuales una vez concluidos sus estudios hasta el 2° de secundaria, realizan la continuación de este en la capital de la provincia.

1.1 El director como actor central y principal de la toma de decisiones

Según la entrevista realizada a actores de la comunidad educativa, se pudo evidenciar que la organización para la toma de decisiones la realiza el Director, él protagoniza la mayoría de las decisiones ya sean estas administrativas o instruidas por las autoridades superiores. El Director en ejercicio de la Unidad educativa Playa Ancha señala al respecto:

Todas las decisiones que se realizan es en coordinación con los profesores y hay algunas decisiones que debe tomar solo el Director; hay actividades o temas que debemos tomar en cuenta al Consejo Educativo Comunitario, depende a la temática o a la actividad que se quiere realizar, pero la mayoría las tiene que decidir el Director, porque es él que administra. (Ent. Prof.: M.L. 08-06-2015)

Para profundizar la pregunta, se quiso indagar sobre qué tipo de decisiones toma él como autoridad y nos respondió lo siguiente.

Más que todo en el POA, por ejemplo, hay decisiones administrativas que el Director tiene que tomar esas decisiones; también hay instrucciones emanadas por las autoridades superiores, tenemos que tomar en cuenta los instructivos que son emanados por las instancias superiores y los cuales tienen que ser cumplidos. La Dirección se tiene que encargar de hacer cumplir esas actividades. (Ent. Prof.: M.L: 08-06-2015)

De lo manifestado por el Director podemos evidenciar que él toma la mayoría de las decisiones y que algunas veces, con los actores de la educación. A Pero al respecto, los profesores manifestaban otra versión. Cuando se les preguntó quiénes o quién toma las decisiones dentro de la Unidad Educativa Playa Ancha., expresaron:

Prof. 1 El Director es el que toma las decisiones, algunas porque son atribución exclusiva, eso es lo que él nos dice. Pero cuando se trata de

organizar una actividad se realiza en consenso entre todos los profesores de la base, también cuando existen actividades donde exista la participación de la comunidad se coordina con los padres de familia también con el consejo educativo y las autoridades de la comunidad, pero es lo que él dice. (Ent. Prof. E.M: 09-06-2015)

Prof. 2: El Director para tomar una decisión siempre nos informa la manera en que toma decisiones, no es arbitraria ni mucho menos que no lo sepamos, pero cuando hay instrucciones de parte de la Distrital, estas decisiones tienen que acatarse sí o sí. (Ent. Prof. M.P: 09-06-2015)

Prof. 3: A veces el director se porta como un capataz - disculpe la expresión- pero todo lo quiere decidir él dice: “Yo soy la autoridad y ustedes tienen que respetar este cargo”. Además, porque se ha decidido en el Consejo de Directores. (Ent. Prof. C.C: 09-06-2015)

Por lo mencionado, podemos evidenciar que el Director es el que toma las decisiones dentro de la Unidad Educativa Playa Ancha. Después socializa esa decisión que se ha tomado en el Consejo de Directores, a veces esas decisiones no son coordinadas y solo las decide el Director. Pero para las demás actividades se remite a informarles lo que tienen que hacer.

En el Consejo de Directores que es presidido por la Dirección Distrital de Educación, en algunas ocasiones no se toma en cuenta la realidad de las escuelas rurales, y se aprueban actividades por mayoría de votos y como en el Distrito de Capinota existe más número de directores del área Urbana, siempre ganan en votación. En varias oportunidades, los directores no hacen conocer las limitaciones que se tienen en el área dispersa porque son nuevos en el cargo o por no quedar mal con la Directora Distrital por ser una autoridad superior.

Desde la percepción del representante del Consejo Educativo Comunitario,

[I]as decisiones deberían ser tomadas en coordinación con los padres de familia, el Consejo Educativo, y los profesores; de esa manera, se deberían tomar estas decisiones para que las cosas marchen bien. (Ent. Sr. León Vallejos: 10 -06-2015)

Si todas las decisiones serían tomadas en coordinación, habría más participación de todos los actores; pero muchas veces se subestima la participación de los padres de familia.

Por todo lo anterior podemos inferir que el Director de la Unidad Educativa de Playa Ancha es el que toma las decisiones administrativas, es decir, las relacionadas con el manejo de la institución. Es lamentable ver que existen actitudes de colonialidad en el directorado porque lo que mencionan los profesores con relación

al Director nos muestra una realidad “el que manda es el Director”. Es irónico pensar que los directores también fueron profesores de base y es muy probable que ellos también hayan atravesado por esta situación.

Si las decisiones no son coordinadas con los profesores, menos lo serán con los padres de familia o con las autoridades de la comunidad, ni con los estudiantes. El representante de los padres de familia, considera que se debería coordinar con toda la Comunidad Educativa. La gestión educativa no consiste solo en asumir un cargo jerárquico para ordenar, mandar y tomar decisiones unilateralmente, ; para que generar un clima institucional positivo, tiene que existir una transformación y descolonización de todos los estereotipos que nos impiden ser líderes, guiar y dirigir a una institución, asumiendo una gestión intra e intercultural.

1.2 Elaboración del POA (Plan Operativo Anual) o “copia de la versión anterior”

En esta categoría, mostraremos una realidad que sucede en muchos contextos educativos, y es copiar el POA del año anterior e ir seleccionando las mismas actividades porque ya no hay tiempo, o es difícil reunir a las autoridades, o que el Director nomás nomás lo haga, o por comodidad de los profesores o de todos. La cuestionante que nos hacemos es por qué sucede esto, le preguntamos al Director de la Unidad Educativa por quiénes está elaborada esta planificación.:

Para la elaboración de este proyecto operativo anual se hace la invitación correspondiente a las autoridades de la comunidad, también el Consejo Educativo los profesores y mi persona, por esas personas está elaborado el POA. (Ent. Prof. M.L: 08-06-2015)

Para ahondar más en esta problemática, quisimos saber cómo se realiza la elaboración del POA.

La elaboración del POA se lo hace en base al POA de la anterior gestión, se hace el consenso de actividades de todo el año, lo ideal sería que éste este tenga la participación masiva de las autoridades de la comunidad, pero a veces, es difícil reunirlos para la elaboración de este..., por este motivo es que se siguen parámetros generales en base al POA de la anterior gestión. (Ent. Prof. M.L: 08-06-2015)

En la misma dirección los profesores manifestaban lo siguiente cuando se les preguntó por quiénes está elaborado el POA.

Prof. 1: El POA es elaborado por el Director, los profesores y las autoridades de la comunidad pero más que todo por el Director.

Prof. 2: Estos son las actividades que se realizan en toda la gestión del

año para ser desarrollados, como ser, las ferias, actos cívicos grandes con la comunidad, excursiones, demostraciones festivas y otros más que están incluidos. Nosotros, como profesores, opinamos en la elaboración del POA que actividades se podrían realizar y también sugerimos nuevas actividades, también las autoridades educativas participan en esta elaboración, pero de manera más pasiva... En base al POA de la anterior gestión y sólo se van seleccionando algunas actividades.

Prof. 3: El POA lo realiza pues el director nosotros le ayudamos a definir algunas actividades

Prof. 4: El Director es el que hace el POA él es el que hace. Una vez nos repartimos, algunas partes pero los demás no quisieron entonces el director lo hizo. (Ent. Prof.: 09-06-2015)

En suma, de lo manifestado deducimos que el POA, es realizado por el Director en base al POA de la gestión anterior.

En cuanto a la pregunta sobre si el Director de la Unidad Educativa, toma en cuenta a las autoridades de la comunidad en la elaboración del POA. El representante de los padres de familia decía lo siguiente.

No, que yo me recuerde sólo participé de la elaboración del PSP, pero creo el primer año que llegó el Director sí, hicimos cuando se trataba de asuntos del desfile nos hizo poner fechas, solo en eso. Pienso que también el Director se está basando en esa planificación que hicimos ese año. (Ent. Sr. L. V: 10 -06-2015)

El Plan Operativo Anual que toda institución ya sea educativa o de cualquier otro rubro tiene, guiará y planificará las actividades de toda la gestión. Este deberá ser en beneficio y centrado en la necesidad de la comunidad educativa con la participación activa de las autoridades educativas, comunitarias, estudiantiles y profesores. Por esta razón es importante la participación activa de todos los miembros; no sólo seleccionar actividades en base al POA de la anterior gestión.

Con relación a lo manifestado en las entrevistas, nos encontramos con un panorama diferente. El POA de la Unidad Educativa de Playa Ancha sólo es realizado por el Director con una participación pasiva de los demás actores de la educación, es lamentable que no se dé la importancia correspondiente a esta herramienta de planificación.

En retrospectiva y rememorando mi propia participación en la elaboración del POA de esta gestión, se pudo ver dejadez por parte de todos incluyéndome a mí; no estuvieron todas las autoridades y si vinieron, se disculparon y dijeron que no tenían tiempo, pero que estarían de acuerdo con lo que se dijera. Sinceramente, también

los profesores a veces pensamos que sólo el Director tiene que hacer el POA, porque es su responsabilidad. Es así que en esa reunión sólo terminamos, como todos los años, seleccionando actividades anteriores y las repetimos.

1.3 La participación de los padres de familia es pobre

Una de las dificultades frecuentes en el área rural con relación a las unidades educativas es la pobre o poca participación de los padres de familia, en los aspectos pedagógicos o relacionados con el apoyo escolar que tienen que brindar. No queremos generalizar con esta afirmación, pero una gran mayoría de los padres de familia en la Unidad Educativa de Playa Ancha no se involucran en los aspectos pedagógicos, es de esta manera como lo manifiesta el presidente del Consejo Educativo.

La participación de los padres de familia sinceramente es pobre, tengo que ser sincero en eso; estoy tratando de que eso cambie, haciendo visitas, viendo que vean la realidad de la escuela. O sea, me parece que ellos piensan que es mandarles y se libran medio día de ellos, pero no están yendo a ver cómo están ellos ni en su misma casa ellos se interesan. No estoy diciendo el cien por cien pero la mayoría es así (Ent. Sr. L.V. Consejo Educativo: 06-10-2015)

De lo expuesto se concluye que, en cierta medida, los padres de familia no se involucran en lo pedagógico y su participación es pasiva. Una de las causales para esta problemática fue la escuela tradicional que no permitía esta participación y si lo hacía, era de servicio. Incluso algunos modelos educativos trataban de aislar a los estudiantes de las tradiciones usos, costumbres, lengua y desarraigarlos de ellos como lo sucedía en la colonia. Por ese matiz que tenía, este tipo de educación ha calado tan fuerte en las comunidades rurales, por ello existe poca participación de los padres de familia en los aspectos pedagógicos.

El nuevo modelo educativo propuesto en la Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, promueve la participación de los padres de familia en aspectos pedagógicos, no basta con visitar la escuela cuando haya reunión. Tampoco se solucionan los problemas pagando la multa que se imponen; es necesaria una participación activa, voluntaria y reflexiva, para esto tiene que haber una concientización. Para corroborar este aspecto, se le preguntó al Director de la Unidad Educativa si se concientiza a la comunidad respecto a su participación en la comunidad, dentro de los aspectos curriculares.

Siempre en cada reunión se concientiza a los padres de familia sobre la participación el acompañamiento en lo pedagógico a sus hijos, también

se concientiza a través de las actividades planificadas conjuntamente con los padres. Esto yo pude ver más que todo en el nivel inicial; como Director, yo siempre estoy motivando a que los padres no se pierdan, siempre vengan a preguntar a los profesores del aprovechamiento de sus hijos. (Ent. Prof. M. L: 08 -06-2015)

Uno de los profesores manifestaba lo siguiente al mismo planteamiento que se le realizó:

Para la planificación no, pero para el seguimiento de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje están presentes los padres de familia, en lo que es la evaluación comunitaria si sí hay la participación, después en actividades como ferias y exposiciones se pide la participación y colaboración de los padres de familia en los actos cívicos también. (Ent. Prof.: E. V: 09-06-2015)

Aunque Ccontrariamente a lo anteriormente mencionado, debemos manifestar que la participación de los padres de familia es más social que pedagógica. En mi experiencia, cuando realizábamos exposiciones o alguna actividad en lo pedagógico, pocos padres eran los que participaban, la mayoría de las veces de manera obligada por algunos padres que si sí cumplían. Este aspecto está quedando débil, se tendría que coordinar con toda la comunidad educativa, para concientizar esta participación activa y coordinada entre Director, profesores, estudiantes y Consejo Educativo.

1.4 Participación activa del Consejo Educativo Comunitario en la Unidad Educativa Playa Ancha

En el ámbito de participación comunitaria, se ha implementado un nuevo nombre a lo que antes eran las juntas escolares, ahora denominadas Consejos Educativos Comunitarios. Estos tienen que trabajar junto con toda la comunidad educativa en beneficio de ella. Esto es lo que manifestó el Director con relación a la función que deben realizar estos consejos.:

Existe un reglamento específico en el cual están las funciones de los consejos educativos, su función es el control, cuidado de la infraestructura el mobiliario, mantenimiento, también está encargado de ir a gestionar lo que necesita la Unidad Educativa esa es la labor. (Ent. Prof. M. L: 10-06-2015)

Es de esta manera como el Consejo Educativo funciona dentro de la Unidad Educativa Playa Ancha. Muchas veces, este rol es confundido por desinformación y falta de conocimiento del reglamento. Los consejos educativos no son los que tienen que controlar a los profesores, como en muchas ocasiones

se ha escuchado, sino su función es la de brindar ayuda, gestionar y no ser “los malos de la película”. Ante la pregunta de cómo participa en la Unidad Educativa el Presidente del Consejo Educativo, él manifestaba lo siguiente.

Bueno, en cuanto a mi participación... qué le puedo decir. Yo antes de asumir este cargo veía con otros ojos la escuela, pero al estar estos dos años viendo todas las necesidades, he tratado de ser más participe de la escuela, tratar de subsanar las falencias que se tiene, no lo he podido hacer al cien por cien en lo económico, porque de verdad hay muchas necesidades que tiene la escuela, por lo menos en las cosas que no se necesitaban dinero se las ha podido atender lo más que se ha podido y he tratado que mi participación se activa. (Ent. Sr. L. V: 10-06-2015)

El representante de los padres de familia tocó un tema interesante, y es que como padre de familia, a veces, se tiene una mirada diferente sobre la escuela. Pero, interiorizándose en ella, este panorama cambia, ; algo que se destaca de esta autoridad es que se trata de la segunda gestión que ejerce este cargo. Rememorando la reunión de la reelección de los consejos educativos, fue ratificado por la mayoría y las demás carteras asumieron con entusiasmo. Uno de los profesores también manifestaba lo siguiente en cuanto a la función que cumple esta autoridad:

Los consejos educativos están cumpliendo su función porque el Presidente de éste este ha gestionado durante estos dos años muchos beneficios para la Unidad Educativa, ha concientizado a la comunidad para que por medio de sus autoridades siempre vayan apoyando a la escuela en todo lo que se ha requerido. (Ent. Prof. I. J: 11-06-2015)

A partir de este testimonio, podemos inferir que la participación activa de los consejos educativos dentro de la comunidad educativa Playa Ancha, es muy importante puesto que de esa forma se realizarán buenas gestiones para la Unidad Educativa se que tendrán buenos beneficios para ésta.

2. Aspectos metodológicos

El diagnóstico de la gestión educativa de la Unidad Educativa Playa Ancha del Distrito Educativo de Capinota se realizó mediante la metodología de investigación cualitativa y etnográfica.

El universo de la investigación lo componen el Director, los profesores, los estudiantes, el consejo educativo, autoridades y padres de familia de la comunidad educativa Playa Ancha.

La parte administrativa de esta Unidad Educativa cuenta con el Director, el cual, quizás porque ser su primer año de experiencia como tal, tiene algunas

dificultades con la relación con los padres de familia y los profesores. Sobre todo, por no quedarse toda la semana en la escuela como lo hacen todos los profesores.

La muestra estuvo compuesta por: 10 profesores de los diferentes niveles, el Consejo Educativo compuesto por 8 padres de familia a la cabeza de Señor León Vallejos, el director de la Unidad Educativa Playa Ancha y las autoridades de la comunidad. Para la recolección de datos, se utilizaron las siguientes técnicas: La observación participante y las entrevistas semi-estructuradas, las cuales fueron aplicadas al director, profesores, estudiantes, consejo educativo y padres de familia, los cuales fueron actores principales de la investigación.

La observación participante fue muy útil para la recogida de los acontecimientos relacionados con nuestro tema de investigación. En nuestro caso, nos permitió describir y hacer un diagnóstico situacional de la gestión educativa en la comunidad educativa de Playa Ancha.

La entrevista semiestructurada es una técnica muy importante. Esta se utilizó para tener un encuentro cara a cara con los informantes, por lo tanto, permitió la recolección de la información por parte de los actores que están involucrados en la gestión educativa, a través de preguntas abiertas, con las cuales se pudo profundizar el rol del director en la elaboración del POA y los demás participantes que intervienen en su diseño. Otra de las técnicas utilizadas en la recolección de datos fue la revisión de documentos, como ser el POA (Plan Operativo Anual) de la Unidad Educativa Playa Ancha, Planes curriculares, el PSP (Proyecto Sociocomunitario Productivo).

3. Propuesta de gestión educativa innovadora

3.1 Objetivos de la propuesta

La presente propuesta tiene por objetivo plantear nuevas formas hacer una gestión educativa la cual tome en cuenta las dinámicas locales de la comunidad de Playa Ancha. Lograr una participación activa de los diferentes actores que se ven involucrados en la educación y la comunidad. Para atender a las necesidades que esta tiene a través de la elaboración de un POA real y funcional. Liderado por un director que no establezca un ambiente de poder para lograr un trato amable y consolidar una gestión educativa intra e Intracultural participativa comunitaria y descolonizadora.

3.2 Marco teórico y normativo que sustentan la propuesta

a. La participación en la planificación

La participación social y comunitaria en la planificación es fundamental para una gestión educativa intra e intercultural. La ley Ley ASEP menciona la importancia que tiene.

En el Art. 90 se hace mención a la instancia de participación de los actores sociales, actores comunitarios, madres y padres de familia con representación y legitimidad, vinculados al ámbito educativo. La participación social comunitaria comprende la estructura, mecanismos, composición y atribuciones dirigida al apoyo en el desarrollo de la educación, sujeta a reglamentación. (Ministerio de Educación, 2010:50)

Por lo expuesto, la gestión comunitaria y participativa es fundamental para la realización de la planificación del POA. Cabe destacar que este no sólo será elaborado por el Director de la Unidad Educativa. Enmarcados dentro la ley, en el artículo 90 se reconoce la participación de los actores sociales, comunitarios y padres de familia. Pero en la gestión aparente no se evidencia ni reconoce dicha participación. Es necesario y fundamental hacer énfasis en este artículo, para que no solamente sea teoría, sino sea llevado a la práctica.

La participación de las autoridades de la comunidad, los sabios y los padres de familia debe ser protagónica. Pero nuestra realidad no muestra esta participación porque las planificaciones están en el supuesto imaginario de que todas tienen que ser hechas por los profesores, o los directores. E en todo caso, por esta razón se menosprecia la participación de los padres de familia cuando se habla del tema de planificación.

Es necesario plantear esta participación rompiendo con lo aparente. Realizando una planificación del POA con la participación conjunta de los actores más importantes de la gestión educativa, es hora de ponernos las pilas y marcar la diferencia y diseñar un POA funcional que responda a las necesidades de la comunidad.

b. Gestión comunitaria participativa, democrática y con equidad de género

Una gestión participativa es la que se busca en las unidades educativas. Esta gestión matizaba todos los ámbitos de la gestión educativa.

La participación comunitaria es un eje transversal en todos los ámbitos de la gestión educativa, esto significa que no hay espacios restringidos o exclusivos de ciertos actores. Por ejemplo, algunos maestros piensan que los padres de familia o los ancianos de la comunidad no saben sobre educación, o que los directores tienen la atribución exclusiva en la gestión

educativa. La comunidad educativa debe tener un rol protagónico en el diseño de proyectos educativos. (Arratia, 2010:10)

Este rol protagónico no es asumido ni motivado en las unidades educativas. Es tiempo de que se vea con otros ojos la participación. Ésta Esta beneficiaria de tal manera a una gestión educativa centrada en los actores más importantes. E incluso en la participación en los proyectos y la toma de decisiones deberían estar centrados en:

La definición los objetivos de la educación y/o la construcción y de los sentidos educativos debe estar sustentada en los proyectos de vida de los pueblos indígenas, sus vocaciones productivas, valores y cosmovisiones.

La definición de la estructura organizacional, los roles de los actores y las instancias de coordinación deben tomar con base los saberes sobre democracia comunitaria.

La planificación institucional, la elaboración del Plan Operativo Anual (POA), el monitoreo y evaluación de las actividades planificadas debe ser coherente y amable con los ritmos de vida y dinámicas locales.

La definición de reglamentos internos y el manejo de conflictos debe ser acuerdo a la democracia comunitaria.

La infraestructura y el equipamiento deben ofrecer las condiciones necesarias para ofrecer una educación de calidad, tomando en cuenta las concepciones de hábitat, el clima y otras particularidades de cada localidad.

En la gestión de los recursos materiales y económicos, ya que la gestión de los recursos disponibles en cada institución educativa debe ser transparente y compartida con todos los miembros de la comunidad educativa. (Arratia, 2010:12)

Por lo anterior citado, concluimos diciendo que la toma de decisiones no tiene que estar centrada solamente en lo que el director o los profesores digan.. SinoU una toma de decisiones involucra a toda la comunidad educativa para buscar una gestión educativa participativa y comunitaria.

c. El POA (Plan Operativo Anual (POA))

El POA (Plan Operativo Anual) es el principal instrumento de planificación. Este tiene que ser elaborado por toda la comunidad educativa; autoridades de la comunidad, autoridades del municipio, representantes de padres de familia, representantes de los estudiantes personal de servicio y liderada por el Director

de la Unidad Educativa. Esto es lo que se instruye en los circulares emanados por la Dirección Distrital.

En la normativa de las instancias de participación social y comunitaria dentro de las funciones de los consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs). Se respalda la participación comunitaria en reuniones de planificación del POA del Gobierno Departamental y/o Municipal para explicar las necesidades educativas en el ámbito respectivo (refacción y construcción de aulas, capacitaciones de los padres de familia, realización de ferias educativas productivas y otros) a considerar en el POA.

Esta participación es a un nivel macro. Y con relación a la participación en la elaboración del POA de una Unidad Educativa, no hay una reglamentación específica plasmada en una normativa más bien está de manera genérica. En vista de aquello, el Director de la Unidad Educativa manifestaba lo siguiente: “No existe instructivo específico sólo el técnico nos pide el POA a fin de año en el mes de noviembre o diciembre, el mismo técnico a veces nos orienta pero la mayoría de las veces se elabora el POA a criterio personal el que se manejó este año fue este” (Ent. Prof. E.T: 21-08-2015).

Para muchos, algunos términos son desconocidos, por lo que la mayoría cree que esta elaboración sólo es atribución de la Dirección. Pero no es así, se debe buscar estrategias para la participación de los actores más importantes en la gestión educativa. La profesionalización de los profesores que postulan al cargo de directores sería una estrategia central para contrarrestar esta limitante. También la capacitación a los profesores, padres de familia, estudiantes y autoridades del Municipio sobre la importancia que tiene este proyecto para atender las necesidades de la comunidad y tener un trato amable con ella. Otra estrategia sería la descentralización de la administración educativa.

Un sistema educativo centralizado, que sólo emite instructivos, n. No responde a la diversidad local de una comunidad y una gestión educativa basada en ese principio no están acordes a la realidad que se vive dentro de ella.

Artículo 75 de la ley de educación. (Mecanismos de la gestión educativa). Los mecanismos de la gestión educativa se crean considerando los criterios de área geográfica, piso ecológico, sociocultural, territorial, histórico y lingüístico, respondiendo a las necesidades de cada contexto. (Ministerio de Educación, 2010:43)

En esta misma línea, podemos afirmar que lo citado en este artículo explica los criterios que deben ser tomados en cuenta en la planificación de la gestión

educativa intra e intercultural; y, al mismo tiempo, en la elaboración del POA, porque éste este viabilizará su ejecución e implícitamente nos propone una descentralización de la gestión educativa para que ésta sea amable con las comunidades y sus ritmos de vida.

La Ley 070 presenta un vacío en este sentido de la descentralización. Sólo se menciona la autonomía en un nivel respecto a lo económico y manejo de recursos y en el sentido de la estructura administrativa y gestión del sistema Educativo Plurinacional en su organización sigue siendo piramidal y gerencial p. Para cumplir con las formalidades y no ser pasibles a sanciones a través de la extensión de memorándumsmemorandos.

En el Artículo 77. (Nivel Central de la gestión del Sistema Educativo Plurinacional). Conformado por las siguientes instancias: 1. Ministerio de Educación y sus Viceministerios, como máxima autoridad educativa, responsable de las Políticas y Estrategias educativas del Estado Plurinacional y de las políticas de administración y gestión educativa y curricular. (Ministerio de Educación, 2010:44)

En contraposición, una alternativa a esto es la decisión autónoma que cada comunidad tenga que tomar con relación a su gestión educativa.

Organizaciones autónomas para diseñar su propio proyecto educativo, sus propias formas administrativas de recursos y autonomía en cuanto a innovaciones pedagógicas. En general, autonomía para la toma de decisiones y cambios emergentes de las demandas y necesidades locales. (Arratia, 2010:16)

Esta alternativa respondería a la descentralización de sistema educativo. Quitarle el tinte de acatar órdenes superiores las cuales no contemplan la singularidad de las comunidades y sus formas de vida con relación a la escuela.

d. Planificación aparente

Como mencionamos en líneas anteriores, no existe una normativa específica en cuanto a la elaboración y participación del POA. Éste Este generalmente se hace sólo a la base de instructivos emanados desde instancias superiores por esto: la opción de copiar el formato anterior es la más utilizada a la hora de hacer el POA de la unidad Educativa. Aquí también destacamos algo negativo que es la complicidad que existe de todos los involucrados en la participación y recepción. Esto se evidencia cuando se visan o sellan documentos idénticos al año pasado sin percatarse que en algunos casos no exista existe ni siquiera un acta de participación con firmas de los participantes. Ni algunas actividades que se

sobreponen a las de otros POAs, de la Dirección Distrital o el mismo PSP (Proyecto Sociocomunitario Productivo).

En la CPE el capítulo sexto de la educación, interculturalidad y derechos culturales en su artículo 83 se reconoce y garantiza la participación social o comunitaria en el sistema educativo, mediante organismos representativos..... Su composición y atribuciones estarán establecidas en la ley. (Asamblea Constituyente, 2009:7)

Por esto, la participación en la elaboración monitoreo y evaluación del POA es necesario realizarla en la práctica, a través de un Equipo de Gestión.-

Calendario agrofestivo

En retrospectiva recordamos que todos los inicios de gestión, e l primer instructivo emanado por el Ministerio de Educación es el calendario escolar, en el cual se fijan el inicio del año escolar, la fecha de inscripciones, cuando en algunas comunidades rurales nadie lo hace y sólo se lo realiza los primeros días de clases. También las vacaciones invernales y las vacaciones finales y el cumplimiento infalible de los 200 días hábiles; El calendario agrofestivo de la comunidad no es considerado para nada.

Según Marina Arratia citado en el texto de Pluralismo epistemológico menciona que el calendario agrícola consiste en el registro de los ciclos de vida comunal desde un enfoque holístico e integral, buscando la estrecha relación que existe entre los diferentes ciclos de vida, vale decir, la armonización de las actividades agrícolas y pecuarias con el acontecer del ciclo climático festivo y ritual. Este calendario agrofestivo es una herramienta que ofrece diferentes usos puede servir para la planificación del calendario escolar, pues permite armonizar la programación de las labores escolares con la dinámica o ritmos de vida de la comunidad. (Zambrana, 2014: 169)

De esta manera, lo propuesto por Marina Arratia es lo que el calendario agrofestivo debería contemplarse para la planificación de las actividades dentro de la escuela y por supuesto en la elaboración del POA. En cambio, el calendario que nos proponen no contempla estos aspectos, es como una camisa de fuerza, la cual nos imponen como letra muerta con fechas cívicas que son desconocidas y actividades escolares occidentalizadas. Por lo expuesto, afirmamos que es necesaria la inclusión del calendario agrofestivo en la elaboración del POA. Este garantizará la participación de los actores más importantes de la gestión educativa en las actividades cronogramadas en el mismo y también la inclusión del eje articulador intra e intercultural en las planificaciones.

e. Liderazgo y acompañamiento a la gestión educativa

El rol del Director a través de la historia educativa ha sido mal construido. Todos asociamos esta palabra con control, miedo y subordinación. Y en el marco de la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, el rol de éste debe ser reconstruido por quienes ahora ejercen este cargo, según las siguientes recomendaciones.

Una educación descolonizadora, comunitaria y productiva, no requiere gerentes sino de líderes y animadores del proceso de cambios en la educación. Por consiguiente, consideramos que es necesario cambiar el estilo de dirección autoritario por el de liderazgo.

La planificación no es una tarea burocrática para cumplir con las formalidades.

La planificación real responde a las necesidades, a las demandas a los problemas identificados por la comunidad educativa.

Debe estar enmarcada en lo realizable.

La planificación es dinámica, no permanece tal como se la ha planificado originalmente, cambia con lo emergente, se ajusta a las contingencias a los imprevistos.

La planificación es interactiva: acción realizada entre todos, no es asunto que compete sólo a la dirección o a la comisión de planificación.

La planificación no sólo es el momento en el que se deciden las acciones, es un proceso que involucra planificación, monitoreo, evaluación simultáneamente.

El monitoreo o acompañamiento es ir mirando cómo estamos avanzando.

La evaluación es permanente para ver que falla, que se ha logrado. No se trata sólo de juzgar si se hizo o no.

La evaluación es para mirar los procesos. (Arratia, 2010:22)

Un director que lidere la gestión educativa es lo que debería ser el perfil a calificar al momento de institucionalizar los cargos de directores de unidades educativas. Sin embargo, este parámetro creo que no es tomado en cuenta por sobre ello están la meritocracia y los años de servicio.

4. Estrategias propuestas

Los modelos de gestión educativa son como moldes exactos. Estos han hecho calzar o encajar a la fuerza a las comunidades una gestión educativa ya que se asumen como

recetas acabadas que a todos tienen que darles buenos resultados. Este modelo de gestión educativa responde a una visión tecnocrática que utiliza a la escuela como una fábrica que producirá desarrollo. El mismo asume que este proceso mecánico tiene su base en el funcionamiento de una máquina que, separada de la vida, logrará un eficaz resultado en su aplicación. Es de esta manera que una gestión educativa basada en estos principios niega la diversidad que existe en la sociedad de un Estado Plurinacional como es Bolivia. Por lo mencionado, es urgente proponer y diseñar una gestión educativa que responda a la diversidad real de las comunidades.

4.1 El Director debería tener una formación en gestión educativa intra e intercultural, también cursos de liderazgo los cuales guíen un clima institucional bueno

Por todo lo mencionado arriba, podemos decir que en el examen de institucionalización a cargos de directores de unidades educativas, la compulsión de méritos no es suficiente, ya que los directores, tienen que dirigir instituciones educativas y dar buen trato con la comunidad en que trabaja. Es necesario tomar en cuenta que las relaciones de poder se establecen dentro de la escuela y para esto el Director debe tener una formación en liderazgo y en gestión educativa.

Cuando se lanza la convocatoria para el examen al cargo de Direcciones de Unidad Educativa, muchos profesores de base aplican, por diferentes razones, una de ellas es por la jerarquía del cargo, el factor económico, o sólo saber cómo rinden en la prueba objetiva. Una minoría lo hacen por vocación o entrega o porque realmente les apasiona la administración. Después de este proceso, los aprobados realizan una “compulsión de méritos”, es necesario aclarar que en este proceso manda el tinte político que cada profesor tenga. La elaboración de un proyecto y la defensa del mismo que fue aplicada esta gestión también es parte del proceso de selección. Todo este proceso cronogramado tendría que culminar en un mes aproximadamente. Pero, en la realidad, este se posterga, amplía o suspende por diversas razones, que del nivel central, es decir, el Ministerio de Educación lo maneja. En esta gestión 2015, la institucionalización de cargos hubo tuvo una duración de seis meses.

La cuestionante es si habrá una profesionalización o curso de capacitación para optar el cargo de Director de Unidad Educativas por el Ministerio de Educación o sólo se califica la meritocracia y los años de servicio, los cuales no deberían ser indicadores para optar al cargo a Director.

La propuesta que lanzamos es que un director debería tener una formación en gestión educativa intra e intercultural, también cursos de liderazgo los cuales le

permitan guiar hacia un clima institucional bueno. Éste debería ser el perfil número 1 a calificar en los procesos de institucionalización de estos cargos.

Por este aspecto número 1 que no se toma en cuenta. Las unidades educativas se han convertido en un verdadero campo de batalla cuando el Director asume una actitud autoritaria y gerencial, creando así un clima institucional malo que repercute en grupos de profesores aliados al Director y contrarios a él. Desde este punto de vista, criticamos la forma de selección que realiza el Ministerio de Educación, sin tomar en cuenta la profesionalización en el directorado. Exhortamos también a todos los profesores de base quienes quieran ser directores a hacer un curso de profesionalización en gestión educativa y liderazgo.

4.2 El rol del Director y los diferentes actores de la comunidad en la elaboración del POA

El Director que tiene desempeñar el rol de líder y motivador, del proceso de cambio en la gestión educativa. En busca de una educación descolonizadora, la toma de decisiones para la elaboración de los proyectos en este el caso el POA no tiene que ser concebida como el cumplimiento de una formalidad. El Director liderará la participación comunitaria, junto a un equipo de trabajo conformado por los profesores, el Consejo Educativo, autoridades de la comunidad y los estudiantes. Tomando en cuenta que esta la planificación sea real y responda a las necesidades de la comunidad, ésta esta tiene que estar bajo el marco de lo realizable y no es estática sino se acomoda a lo que pueda surgir en el proceso. Esta no estará sólo a cargo de la dirección o el Consejo Educativo o el Comité de Gestión. Todos debemos trabajar, puesto que el POA es una herramienta que nos ayudará a desarrollar nuestras actividades de toda la gestión.

En la mente de la mayoría de nosotros está que la escuela y lo referente a ella es atribución exclusiva de las autoridades educativas y profesores. Y que la participación social de la comunidad es sólo de servicio o de brindar condiciones de alimentación y vestido para enviar a los niños a la escuela. A pesar que existe una reglamentación sobre esta participación, ésta esta no es tomada en cuenta en la gestión educativa tradicional, la cual no se acomoda a la cultura local porque la escuela, en ciertos momentos, no se lo permite y por formalidad se ponen los sellos o las firmas de las autoridades como si éstas estas hubiesen participado. Incluso se han visto que algunos directores manejan el sello para más comodidad y no estar buscando todavía a la junta escolar.

La participación de los diferentes actores de la educación es importante porque este permitirá el trabajo en equipo, sólo así se garantizaría la práctica de una educación

comunitaria activa para responder realmente a la comunidad y su forma de vida y atender sus necesidades. En esta línea, afirmamos el lema que algunas autoridades de la comunidad de Playa Ancha manifiestan: “La escuela es parte de la comunidad”. Uno de los factores para que esta forma de pensar se plasme en toda la comunidad es el ejemplo del pueblo vecino que por dejadez y falta de coordinación de las autoridades educativas y las autoridades de la comunidad perdió varios ítems y la escuela se convirtió en una Unidad Educativa Seccional siendo Núcleo Educativo, por falta de estudiantes; los padres de familia decidieron migrar para llevar a sus hijos a otras escuelas en la capital de la provincia.

4.3 Elaboración del POA en función al calendario agrofestivo de la comunidad de Playa Ancha

Una realidad que sucede en muchos contextos educativos es copiar el POA del año anterior e ir sólo seleccionando las mismas actividades porque ya no hay tiempo, o es difícil reunir a las autoridades, o se piensa que es mejor “que el Director nomás lo haga”, o por comodidad de los profesores y/o de todos. La cuestión es por qué sucede esto. Así el POA, lejos de ser un instrumento de trabajo en la práctica, se reduce a un documento escrito tecnocrático.

La propuesta que planteamos es que se debe tomar en cuenta el calendario agrícola-festivo como referente del calendario escolar de las comunidades como parte fundamental del POA. Para tomar en cuenta de manera real los criterios que se mencionan en el artículo 75 de la ley de educación, los mecanismos de la gestión educativa se crean considerando los criterios de área geográfica, piso ecológico, sociocultural, territorial, histórico y lingüístico, respondiendo a las necesidades de cada contexto.

Ejemplo claro es este hecho que sucedió en la Unidad Educativa Playa Ancha. La Dirección Distrital en coordinación con la Alcaldía organizaron un taller para los representantes de los padres de familia, presidentes de juntas escolares, de todo el distrito esta fecha fue el primer domingo del mes de septiembre. Hecho que no tomaron en cuenta, que cada primer domingo de cada mes se hacen las reuniones generales de las comunidades rurales en el distrito de Capinota.

Por esta razón, proponemos incluir las actividades del POA al calendario agrícola festivo de la comunidad de Playa Ancha, para dinamizar las actividades de acuerdo al ciclo agrícola y festivo de la comunidad. Esta propuesta tendría su razón en motivar también la participación de los sabios de la comunidad, autoridades, padres de familia y estudiantes porque, quién si no ellos que conocen todo lo que se realiza en cada mes en cuanto a la siembra de las

semillas, crianza de los ganados, las festividades y también incluir ahí las actividades educativas planificadas en toda la gestión, las cuáles tendrían que ir armonizadas con el calendario agrofestivo de la comunidad.

Por lo manifestado, planteamos una serie de pasos para la planificación del POA en base al calendario agrofestivo de la comunidad de Playa Ancha:

- Capacitación y concientización sobre la importancia de un Plan Operativo Anual participativo y dinámico basado en la necesidad y realidad de la comunidad.
- Es indispensable contar con un/a Director/a que lidere su elaboración, bajo la convicción de que la participación social y comunitaria es central en este proceso.
- Tener a la mano el POA de la Dirección Distrital de Educación, el PSP de la Unidad Educativa y el calendario agrícola festivo de la comunidad, para evitar sobreposiciones de actividades y buscar la coherencia entre todos estos procesos.
- Promover la participación activa de todos proponiendo una “sama”.
- Tener diseñado el calendario agrofestivo añadiendo un espacio circular adicional, para incluir las actividades del POA.
- Planificar actividades realizables.
- Realizar el monitoreo y la evaluación a la ejecución del POA para introducir cambios oportunamente.
- Todos los actores de esta planificación deberían tener un ejemplar de la versión final del POA en una parte visible de su lugar de trabajo para guiar el acompañamiento de su ejecución y no dejar solo esta tarea al Director y a la comisión de planificación.

5. Conclusiones

Para concluir, es importante hacer énfasis que los ámbitos de la gestión educativa los cuales orientaron la propuesta sobre el rol del Director y los demás actores en la elaboración del POA de la gestión educativa en la Comunidad Educativa de Playa Ancha del Distrito de Capinota.

En el ámbito institucional y administrativo, es necesario reforzar y fortalecer el liderazgo que asumen los directores de unidades educativas. En la toma de decisiones dentro de la Unidad Educativa existen actitudes de colonialidad acerca de la elaboración del POA. La planificación debe realizarse con la participación de todos los actores y en base al calendario agrofestivo de la comunidad, porque este proyecto no solamente es atribución del director como la mayoría lo cree.

En el ámbito pedagógico, hay mucho que realizar todavía, parecería que se trabaja más en función a salvar el momento de mandar instructivos con la aplicación de contenidos del currículo regionalizado en los planes. Este tipo de instructivos no es suficiente, también se debe hacer un seguimiento porque en teoría se puede hacer maravillas pero la práctica real en el aula es mucho más importante. El POA (Plan Operativo Anual) en la Unidad Educativa no cuenta con la participación comunitaria ni de autoridades. Se necesita fortalecer algunos aspectos que están quedando sueltos como la planificación real que este tendría que tener.

En el ámbito de la participación comunitaria, se está teniendo limitaciones porque las instituciones como ser la Alcaldía y la Dirección Distrital de Educación no promueven actividades donde haya participación por parte de la comunidad, sin embargo, el Consejo Educativo Social Comunitario de la Unidad Educativa cumple una buena labor de coordinación y de relación entre la unidad educativa y la comunidad.

6. Recomendaciones

Esperamos que, a partir de los aportes de este trabajo, la visión de una gestión educativa tradicional se transforme con un cambio en el rol del Director:

- Debería ser un requisito para optar el cargo de dirección tener una licenciatura o diplomado en gestión educativa intra e intercultural y también cursos de liderazgo y relaciones humanas.
- Debería de establecerse una planificación y estrategias para la elaboración de un del POA amable con las dinámicas locales de manera que garantice de la participación todos los actores de la comunidad, en base al calendario agrícola -de la comunidad de Playa Ancha.
- Cambio de actitud por parte del director y los profesores con relación a la elaboración del POA.
- Para que exista una buena coordinación con las autoridades y los padres de familia, los directores en al área rural tienen que permanecer a lo largo de la semana en la Unidad Educativa y conocer la cultura local.
- Promover estrategias de concientización para la participación de los padres de familia en la Unidad Educativa.
- Organizar espacios de participación en aspectos pedagógicos para los padres de familia.
- La Alcaldía y la Dirección Distrital de Educación tienen que estar en constante coordinación para promover actividades de participación comunitaria y también para atender las necesidades de las comunidades educativas.

Referencias bibliográficas

Arratia, M. 2015. *Construyendo una nueva cultura de Gestión Educativa Intra e Intercultural*. Cochabamba: FUNPROEIB. Andes.

Arratia, M. 2010. *Gestión educativa para vivir bien en la escuela*. La Paz: MINEDU.

Estado Plurinacional de Bolivia. 2009. *Constitución Política del Estado. Aprobada en grande y revisión*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. 2010. *Ley de Educación 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”*. La Paz: MINEDU.

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. 2011. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. La Paz: MINEDU.

Zambrana, A. 2014. *Pluralismo epistemológico reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia*. Cochabamba: FUNPROEIB. Andes.

MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA INTRA E INTERCULTURAL PARA EL DISTRITO EDUCATIVO DE PASORAPA (PROVINCIA CAMPERO – COCHABAMBA)

Simón Choque Montan¹⁶

Resumen

En Bolivia, la nueva Constitución Política del Estado y la nueva Ley Educativa N° 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” proponen un nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, Intracultural, Intercultural, Plurilingüe y Descolonizador. Y con relación a la gestión educativa plantean un enfoque de gestión educativa intra e intercultural, basado en el modelo socio comunitario productivo. Esto supone una profunda transformación del Sistema Educativo Plurinacional y, fundamentalmente, cambios en la gestión educativa en el ámbito institucional-administrativo, pedagógico-curricular y la participación social comunitaria, en todos los niveles y modalidades de los servicios de educación.

En esa perspectiva, es importante conocer y analizar la situación actual de la gestión educativa a nivel Departamental, Distrital, núcleos y unidades educativas, tanto del área urbana como rural de nuestro Estado Plurinacional. En ese sentido, el presente trabajo aborda el tema de la gestión educativa a nivel distrital, en el municipio de Pasorapa, provincia Campero del departamento de Cochabamba. Con el objetivo de conocer la situación actual de la gestión educativa en el Distrito, hemos desarrollado una investigación diagnóstica que nos ha permitido identificar muchas deficiencias en la gestión educativa de la Dirección Distrital de Educación de Pasorapa.

Los resultados obtenidos sirvieron de insumo para la elaboración de la propuesta de un modelo de gestión educativa intra e intercultural para el Distrito

¹⁶ Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, actualmente es Jefe de Desarrollo Humano y Personal del Gobierno Autónomo Municipal de Pasorapa.

Educativo de Pasorapa, la misma que, se espera, permitirá superar las deficiencias identificadas, fortaleciendo los saberes, conocimientos, valores y principios comunitarios locales y de esa forma mejorar la administración y la gestión educativa en el distrito.

Palabras clave: Intraculturalidad e interculturalidad / Diversidad cultural y lingüística/Modelos de gestión educativa / Gestión educativa intra e intercultural.

Introducción

La gestión educativa con enfoque intra e intercultural ofrece nuevas posibilidades de concebir y desarrollar las actividades administrativas, curriculares y la participación social comunitaria en las instituciones educativas del Sistema Educativo Plurinacional.

En el municipio de Pasorapa, mediante la investigación diagnóstica realizada a la gestión educativa de la Dirección Distrital de Educación, se han identificado muchas deficiencias, las mismas se sintetizan principalmente en la escasa información y preparación de los actores educativos sobre el nuevo modelo de gestión educativa intra e intercultural, el poco conocimiento y cumplimiento de sus roles y funciones, escasa comunicación y coordinación entre los actores educativos y un clima institucional poco favorable. Esto repercute negativamente en los trabajos cotidianos que realizan los actores educativos del Distrito, Núcleos y Unidades Educativas. A ello se suman también los desencuentros entre la gestión municipal y la gestión educativa, la poca participación de los actores educativos en la elaboración, ejecución y evaluación del POA, inexistencia del Plan Estratégico Institucional Educativo de Distrito, el escaso apoyo y acompañamiento en los procesos pedagógicos, dificultades en la dinamización de la intraculturalidad interculturalidad y plurilingüismo; y, finalmente, la falta de rotación de cargos en el Consejo Educativo Social Comunitario de Distrito. Todos estos problemas mencionados dificultan una administración y gestión educativa eficiente.

El diagnóstico permitió recoger las percepciones y experiencias que tienen los actores educativos acerca de la gestión educativa en el distrito. Los datos recogidos fueron muy valiosos porque sirvieron de insumos para construir una propuesta de un modelo de gestión educativa intra e intercultural para el Distrito Educativo de Pasorapa.

Este documento consta de 4 secciones principales: 1) Marco referencial, que describe el contexto y las características socioculturales y sociolingüísticas del municipio de Pasorapa; 2) Diagnóstico de la gestión educativa, en el que se

describen los problemas y deficiencias identificadas en la gestión educativa de la Dirección Distrital de Educación de Pasorapa, en sus tres componentes: administrativo-institucional, pedagógico-curricular y la participación social comunitaria; 3) Aspectos metodológicos, se describe a la población de estudio, el proceso de recolección y sistematización de la información, las técnicas y los instrumentos utilizados; 4) Propuesta del modelo de gestión educativa intra e intercultural para el Distrito Educativo de Pasorapa.

1. Marco referencial

1.1 El Municipio de Pasorapa

El municipio de Pasorapa, perteneciente a la Provincia Campero del departamento de Cochabamba del Estado Plurinacional de Bolivia, fue creado el 28 de octubre de 1926 durante la presidencia del Dr. Hernando Siles, pero, por razones de comunicación y transporte, recién se hizo realidad la fundación el 5 de marzo de 1927, en la que se instaló la primera Junta Municipal.

Pasorapa se encuentra en el extremo sudeste del departamento de Cochabamba, a 280 Kms. de la ciudad de Cochabamba. Limita al Noreste con el municipio de Saipina del departamento de Santa Cruz, al Este con los municipios de Moro Moro y Valle Grande de Santa Cruz, al Sur con los municipios de Villa Serrano y Mojocoya del departamento de Chuquisaca y al Oeste con el Municipio de Aiquile del departamento de Cochabamba. Según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2012, la población alcanza a un total de 6,853 habitantes. En lo que respecta a las características socioculturales y sociolingüísticas, se puede decir que los pobladores aún mantienen sus rasgos de la cultura quechua, como ser; tejidos, ritualidades, medicina tradicional, modos de producción, etc. En el aspecto sociolingüístico, la mayoría de los pobladores son castellanohablantes, el idioma quechua solamente se habla en una comunidad.

La base económica del municipio se caracteriza principalmente por la actividad agrícola y ganadera, ya que tanto el clima como los terrenos favorecen la crianza y existencia de la biodiversidad. En el aspecto político administrativo, el Municipio de Pasorapa presenta dos formas de organización administrativa, una de carácter nacional y la otra de carácter comunal-sindical. La primera está determinada por la estructura del Estado representada por la Alcaldía, que es nombrado por una autoridad política del departamento y administrada por el Alcalde y los Concejales del Municipio de Pasorapa. Y la segunda, es la representación de las organizaciones campesinas de las diferentes comunidades que componen el municipio, denominado Central Agraria Campesina de Pasorapa, cuyo presidente es la autoridad máxima de decisión comunal de los sindicatos y subcentrales que la componen.

1.2. Realidad Educativa

En el Distrito Educativo de Pasorapa, existen 4 Núcleos Educativos y aproximadamente alrededor de 800 estudiantes, que están distribuidos en las 20 Unidades Educativas que tiene el municipio. Del total de las Unidades Educativas, sólo dos cuentan con nivel Primario y Secundario completo (U.E. Nataniel Verduguez y Quinori), y la mayoría de los establecimientos educativos funciona con aulas multigrado, principalmente por la dispersión de las comunidades y la reducida población estudiantil.

La Dirección Distrital de Educación del municipio de Pasorapa está ubicada en la plaza principal 5 de marzo de la localidad de Pasorapa. La administración está a cargo del Director Distrital de Educación, que viene trabajando en el municipio como primera autoridad del Sector Educación, por más de 3 años. Así mismo, dentro el personal técnico administrativo, solamente se cuenta con una Técnica de Recursos Humanos y una portera quien también apoya como secretaria en la Dirección Distrital de Educación.

2. Diagnóstico de la gestión educativa

En la Dirección Distrital de Educación del municipio de Pasorapa, con la aplicación de la investigación diagnóstica se han identificado muchas falencias y deficiencias en la gestión educativa del distrito, mismas que impiden lograr una gestión educativa eficiente. A continuación, se describen las deficiencias identificadas en sus tres componentes de la gestión educativa.1

2.1. Gestión institucional y administrativa

En esta dimensión de la gestión educativa de la Dirección Distrital de Educación de Pasorapa, encontramos los siguientes resultados:

a. Escasa información y preparación de los actores educativos sobre el nuevo modelo de gestión educativa intra e intercultural

En este punto, si bien la primera autoridad educativa del distrito manifiesta que ha participado y ha tenido varias capacitaciones en temas de gestión educativa y específicamente en el nuevo modelo de gestión educativa intra e intercultural, algunos actores educativos de la Dirección Distrital de Educación expresaron que no han sido capacitados respecto al tema y, peor aún, en el nuevo enfoque de gestión educativa intra e intercultural. Al respecto, expresaron lo siguiente:

En realidad no, hemos tenido que autocapacitarnos, buscando algún material de la Dirección Distrital, Dirección Departamental muy poco.
(Ent. D. U.E. 08/09/15)

Son muy pocas las capacitaciones que nos dan, al menos yo pienso que he tenido una sola capacitación y hace años ya, sobre gestión educativa, pero ya hace años no? Y entonces, generalmente siempre se olvidan de capacitarnos y por lo menos debería de ser una vez al año a todos los directores. (Ent. D.U.E. 23/06/2015)

Por su parte, el presidente del Consejo Educativo Social Comunitario de Distrito, también expresó lo siguiente:

Mmm, poco, poco digamos cursos y capacitaciones que se lleven para los papás poco, conocimientos poco. El poco de conocimiento que tengo es porque he ido a un curso de taller en Cochabamba de juntas escolares ahí me he enterado. He ido en representación del Distrito, porque aquí no ha habido talleres en la Dirección Distrital, ni en la Escuela, pero ya hace años. (Ent. C.E.S.C.D 08/09/15)

Como se puede apreciar en los párrafos precedentes, la mayoría de los actores educativos del distrito educativo de Pasorapa no ha sido capacitada sobre temas de gestión educativa y menos aún sobre el nuevo modelo de gestión educativa intra e intercultural, lo cual repercute en su concepción y el trabajo cotidiano que desarrollan, no solamente en la Dirección Distrital, sino también en sus respectivas unidades educativas en las que trabajan. Por ejemplo, esta autoridad educativa expresó lo siguiente sobre la concepción que tiene de la gestión educativa:

Digamos, la gestión educativa será pues, lo que se trabaja en toda la gestión todos, como dicen los días trabajados durante la gestión. ***En eso medio perdido andamos nosotros, porque no hemos recibido capacitación.***

Este testimonio es un claro ejemplo de que la falta de capacitación y preparación de los actores educativos conlleva a un trabajo poco eficiente, porque no saben qué hacer o cómo apoyar en la gestión educativa. Por ello, es muy importante la capacitación permanente de todos los actores educativos de la gestión educativa del distrito y más aún con la implementación de la nueva política educativa en el distrito.

b. Clima institucional poco favorable

Si bien los actores educativos coinciden y reconocen la importancia del clima institucional en la administración y gestión educativa, en la práctica -según las observaciones y las entrevistas realizadas- no hay un clima institucional favorable ni motivador en las Instituciones educativas del distrito y particularmente en la

Dirección Distrital de Educación que permita a los actores educativos trabajar en equipo, motivados y lograr objetivos comunes en beneficio de los estudiantes del distrito. Por ejemplo, los actores educativos, a tiempo de resaltar la importancia del clima institucional, manifestaron también su opinión respecto al clima institucional en la Dirección Distrital de Educación:

Muy importante, es la cordialidad, el buen trato, la sinceridad, la responsabilidad en un grupo Distrital. Pero, sin embargo, nada de esas cosas hace, manda nomás: “Tienen que hacer” nos dice. Ahora que se está implementando, tenemos que trabajar todos, no tiene que decir “hagan”, sino “hagamos”; buscar comprometer a los padres de familia, estudiantes y profesores.

Entonces, en la Dirección Distrital, el Director no tiene ganas, no anima a crear ese detalle que es muy importante trabajar en grupo, no sé, muy triste, muy solo, muy apagado lo veo al director. (Ent. D.U.E 08/09/15)

Es muy importante, pero en la Dirección principalmente en las unidades educativas y en la Dirección Distrital falta mayor coordinación y comunicación. (Ent. D.U.E. 23/06/2015)

Así mismo, el representante del C.E.S.C.D. expresó lo siguiente sobre su relación interpersonal con el Director Distrital de Educación:

No muy bien, cuando ha empezado los juegos plurinacionales, ahí yo le he llamado la atención directo, porque él no estaba haciendo lo que debería de hacer. Desde ahí hasta aurita, estamos como el agua y el aceite. Entonces, la relación no es buena, para qué vamos a mentir. (Ent. C.E.S.C.D. 08/09/2015)

Según esta autoridad educativa, el problema del clima institucional no solamente se da en la Dirección Distrital, sino también en los Núcleos y Unidades Educativas del Distrito. Así por ejemplo:

Yo lo que veo, es más entre maestros en las Unidades, siempre andan medio divididos, tienen sus grupitos. Yo he visto eso en el colegio, en su entrega de doña Ana, de su informe a la otra directora. Yo les he dicho: “Aquí en el colegio están divididos, eso no es su trabajo, todos deberían de trabajar en conjunto, ayudarse entre todos”, no ve? Y en todos es así, eso está mal, no debería de ser así. (Ent. C.E.S.C.D. 08/09/15)

Como se puede apreciar en los testimonios precedentes, la falta de un clima institucional favorable y la falta de liderazgo de los actores educativos también es otro problema en las instituciones educativas del Distrito, porque no hay un buen ambiente de trabajo de colaboración, cooperación, comunicación y

motivación entre los actores educativos. Ello impide crear las condiciones de convivencia armoniosa, la coordinación y el trabajo en equipo.

c. Desencuentros entre la gestión municipal y la gestión educativa de Distrito

Según las observaciones realizadas, la revisión y análisis de los documentos, se puede decir que en el distrito educativo de Pasorapa no existe un encuentro entre la gestión municipal y la gestión educativa de distrito. Tanto es así, que entre el Plan de Desarrollo Municipal del Gobierno Autónomo Municipal de Pasorapa (PDM 2012 - 2016) y el POA de la Dirección Distrital de Educación no existe compatibilidad y/o coincidencia en las propuestas y objetivos que se desean alcanzar. Por ejemplo, el objetivo de la propuesta del PDM 2012-2016 del Gobierno Municipal, con relación a la educación en el distrito señala:

Objetivo: Educación consistente para la vida real y feliz para los niños, niñas y jóvenes, con enfoque de cultivar la creatividad, la imaginación, la innovación; con la **aplicación de nuevos modelos educativos como: Montessori, Laredo, Regio Nell Emilia** con profesores capacitados y aulas equipadas con tecnologías audiovisuales en el marco de la Ley de Educación. (PDM Pasorapa 2012-2016:: 170)

Por el contrario, el POA 2015 de la Dirección Distrital de Educación, como objetivo general señala:

Promover acciones favorables, para dar continuidad; en la implementación en aula de las Unidades Educativas en sus diferentes niveles y especialidades en Educación Regular, Alternativa Especial con el Modelo Socio Comunitario Productivo y su enfoque en la gestión 2015 en el Distrito Educativo de Pasorapa, a través de actividades de sensibilización, actualización, reflexión, análisis de los resultados alcanzadas después de cada bimestre con los actores protagónicos directos e indirectos y en consecuencia formar estudiantes integralmente y estos en el futuro se constituyan los promotores del desarrollo de sus comunidades. (POA 2015 Dirección Distrital de Educación de Pasorapa: 5)

Como se puede apreciar en los párrafos citados, no existe ninguna correlación o congruencia en los objetivos propuestos, tampoco en sus objetivos estratégicos, propuestas ni acciones planteadas. Por tanto, este es un primer desencuentro que se da entre estos dos instrumentos de planificación de la gestión educativa y municipal.

Un segundo desencuentro es que, tanto el POA municipal como el POA educativo de distrito han sido elaborados de manera unilateral, es decir; que el POA municipal ha sido elaborado en el mes de agosto, y en el caso del POA de la dirección distrital de

educación, este documento normalmente es elaborado a la conclusión de cada gestión educativa. Por tanto, no existe correlación entre ambos documentos, lo cual dificulta la definición e implementación de programas, proyectos, actividades y otras. También dificulta la adecuada asignación y ejecución presupuestaria del sector educación.

Otro de los problemas identificados con relación al POA de la Dirección Distrital es que el mismo no ha sido elaborado con la participación activa de los actores educativos de la Dirección Distrital de Educación, porque, de acuerdo a la revisión y análisis de los documentos, se logró evidenciar que la misma es copia fiel del POA de las gestiones pasadas, razón por la que no es funcional, no responde a las necesidades y exigencias educativas de los estudiantes, maestros, directores y de la población en general. Al respecto, los siguientes testimonios dan cuenta de esta situación:

Se debería de convocar a todos los representantes de las diferentes Unidades Educativas a las denominadas juntas escolares ahora Consejos Educativos Social Comunitario se llaman, todos deberíamos de estar ahí incluido los Directores el Director Distrital agarrar el presupuesto que nos asigna el Gobierno Municipal, en base a aquello priorizar necesidades de cada Unidad Educativa, ya no se trata ahora de construir más aulas, más escuelas, sino de lo que se trata es de apuntar a los procesos pedagógicos que es lo que más nos hace falta, buscar material de equipamiento para procesos pedagógicos. **Por eso no participamos todos, deberíamos participar todos - como le dije - pero, en realidad, a falta de tiempo nos dice: “Hagan llegar sus requerimientos y necesidades” y nosotros enviamos nada más (...)** Por eso, yo no he participado he enviado nomás, los últimos años así, nos ha pedido requerimientos y nosotros enviamos así nomás. (Ent. D.U.E. 08/09/15)

Como he dicho, no hemos elaborado, pero hubiese sido bueno elaborar, por eso desconozco, yo para conocer un poquito del POA de aquí de la Alcaldía siempre me sabía sacar una fotocopia, porque después el Distrital no te facilita nada. (Ent. C.E.S.C.D. 08/09/15)

Como se puede apreciar en las citas precedentes, los actores educativos de la Dirección Distrital no han sido tomados en cuenta en la elaboración del POA, por lo que desconocen y no hacen seguimiento y evaluación a la ejecución y a los resultados alcanzados. En síntesis, el POA de la dirección distrital ha sido elaborado y presentado por formalidad y por cumplir ante las instancias superiores, lo cual dificulta desarrollar una administración y gestión educativa eficiente en el municipio.

Y finalmente, otro problema en el distrito es la inexistencia del Plan Estratégico Institucional (PEI) Educativo de Distrito, es decir que la Dirección Distrital de

Educación no cuenta con un PEI, que es “Es un instrumento de planificación y gestión de la institución educativa, que es formulado para mediano y largo plazos y que debe estar enmarcado en el proyecto educativo nacional. Esta herramienta ayuda a orientar, conducir, definir la vida institucional y la identidad de la institución educativa”. (Apuntes Diplomado en gestión educativa intra e intercultural, UMSS. Módulo 6: 21/11/2015)

Por tanto, es muy importante que el distrito educativo de Pasorapa tenga su PEI, porque se constituirá en un nexo y ayudará, entre otras cosas, a evitar el divorcio que existe entre la gestión municipal y gestión educativa de distrito. Por lo que se deben definir y realizar algunas acciones para superar estas deficiencias, porque afectan a la gestión educativa y municipal en el distrito.

2.2. La gestión pedagógico-curricular

Se han identificado los siguientes problemas y dificultades en los actores educativos en lo que se refiere a este componente de la gestión educativa:

a. Escaso apoyo y acompañamiento a los maestros en los procesos pedagógicos

En el distrito educativo de Pasorapa, uno de los problemas que se ha identificado en la gestión pedagógica es el poco acompañamiento pedagógico a los maestros y maestras, por parte de los directores del distrito. Los testimonios que presentamos a continuación dan cuenta de esta situación.

Antes era supervisión y seguimiento, ahora estamos con acompañamiento, que es diferente, es el momento en que la primera autoridad tiene que ser un acompañante, un apoyo para el buen manejo de la planificación no constituirse solamente en una autoridad que instruye y exige su cumplimiento cuando el maestro está ignorando algunas teorías, algunos conceptos, sino tiene que hacer la ayuda oportuna y precisa en ese momento, al igual que los directores. (Ent. D.D.E 22/06/2015)

Como se puede apreciar en el párrafo anterior, el Director Distrital de Educación explica en qué consiste el seguimiento y acompañamiento pedagógico, pero no menciona el trabajo específico que él realiza en este aspecto. A continuación, los siguientes testimonios de los Directores dan cuenta de esta situación:

Alguna vez, más que todo sería sobre algunos consejos en lo administrativo, también referente a lo que tenemos que realizar, pero un apoyo como tal, así como para el bachillerato técnico humanístico que teníamos que hacerlo el proyecto, casi nada [de apoyo]. (Ent. D.U.E. 23/06/2015)

No sé, pareciera que está con cierta negligencia de asumir su trabajo con responsabilidad, no cumple, nos pide de un rato para el otro algunas cosas que hay que presentar [...]. **Rara vez viene, un momentito así apurado nos hace algunas preguntas, ve, luego se retira, nosotros le invitamos a alguna feria viene se queda unos tres minutitos, luego argumenta que tiene que ir a otras unidades y se retira; ni siquiera participa, observa de los diferentes proyectos que presentan cada curso, no dispone de tiempo, no sé qué hace.** (Ent. D.U.E. 08/09/15)

Por su parte, el representante del C.E.S.C.D. señaló que:

Honestamente no, durante el tiempo que le he hecho seguimiento yo, ese señor visita cuando hay un temita serio, pero después, por teléfono nomás, e incluso yo le he dicho “Vamos”, yo quiero ir, pero él no me ha invitado nada, si no le digo cuando es el consejo no me avisa ni para el Consejo.

De acuerdo a los testimonios presentados, claramente se puede apreciar que existe un escaso apoyo y acompañamiento a los maestros y maestras del distrito educativo de Pasorapa en los procesos de planificación y, fundamentalmente, en el desarrollo curricular en aula, lo cual repercute negativamente en la gestión curricular y, por ende, en la gestión educativa del distrito. Ante la falta de apoyo y acompañamiento pedagógico, según los mismos directores en algunas Unidades Educativas, los maestros y maestras siguen reproduciendo en el aula las metodologías y estrategias conductistas, otros utilizan las metodologías y estrategias de enseñanza del modelo constructivista y algunos están aplicando la nueva Ley Educativa y el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Por tanto, este es un problema que aún persiste en los maestros y maestras del distrito, que no ha sido superado, pese a su incursión y formación en el Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM).

b. Dificultades en la dinamización de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo en los procesos educativos

En el Distrito Educativo de Pasorapa, si bien las autoridades educativas manifiestan que se está aplicando el nuevo modelo educativo socio comunitario productivo y la educación intracultural intercultural y plurilingüe, en la práctica aún se evidencian algunas dificultades en el abordaje de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo en los procesos pedagógicos. Por ejemplo, respecto a la pregunta ¿De qué manera se está dinamizando el eje articulador de la Intra e Interculturalidad y Plurilingüismo en la gestión educativa del Distrito? La primera autoridad educativa del distrito expresó lo siguiente:

Es una debilidad que contamos en este distrito, ya que el contexto es más castellano, excepto una comunidad que habla quechua, entonces, estamos enfrentando esto exigiendo a los profesores que deben tomar cursos por cuenta propia para el manejo de la lengua originaria y, aparte de eso, hemos hecho cursos con expertos de los propios maestros quienes dominan, entonces, ellos en cada Núcleo y Unidad Educativa brindan este apoyo, finalmente tenemos algunas bibliografías, algunas guías en función a eso estamos afrontando esta debilidad, pero sin embargo a futuro tenemos otros proyectos más radicales. (Ent. D.D.E 22/06/2015)

Por su parte, uno de los Directores también manifestó lo siguiente con relación a este tema:

Ya le decía no? la segunda lengua de nosotros es el quechua, desde el nivel inicial, en forma oral estamos empezando a trabajar esta lengua, pero con conceptos cortos, palabras sueltas, el saludo, la “segunda lengua en acción” lo denominamos nosotros, o sea, ante una pregunta, un saludo, una despedida en los actos cívicos que alguien haga una canción, una poesía en quechua y en algún momento de esos, alguien que venga y nos hable, aunque sea pequeñas cositas, en quechua; eso es con relación a la lengua, a la interculturalidad. Y, a través de actividades culturales, también vamos recuperando la cultura de las comunidades vecinas, municipios aledaños algo de su música de su convivencia de su alimentación su vestimenta. (Ent. D.U.E. 08/09/15)

De acuerdo a los testimonios, otra dificultad que tienen los maestros y maestras en el distrito educativo de Pasorapa es la aplicación y dinamización de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en los procesos pedagógicos. Porque los Directores, ante la falta de información, investigación y por ende el desconocimiento de las metodologías y estrategias propias de la Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe, se enfocan solamente en la enseñanza del idioma quechua en las Unidades Educativas, descuidando otros saberes, conocimientos, valores y principios comunitarios de la comunidad. La dinamización de la intraculturalidad en los espacios educativos implica también recuperar, revalorizar e incorporar los saberes y conocimientos de la comunidad en la planificación y el desarrollo curricular. Y el plurilingüismo efectivamente promueve el aprendizaje de las lenguas, entre ellas, el aprendizaje de una lengua originaria en los estudiantes de acuerdo al contexto sociocultural y sociolingüístico en el que viven y por principio de territorialidad. En este punto, uno de los directores expresó lo siguiente con relación a la recuperación y el aprendizaje de la lengua quechua en los estudiantes de su Unidad Educativa:

En principio apáticos eran, no les interesaba, pero les he hecho ver que es tan importante que sepan, que nosotros retomemos la lengua quechua, que no se olviden, que el niño que sabe dos, tres cuatro o cinco idiomas desarrolla más su intelecto, entonces, es un detalle eso, y otro que **hay necesidad de que nuestra cultura no se muera, pueblo sin cultura, sin historia, sin su pasado tiende a perderse tiende a morirse**, eso es lo que hemos empezado a manejar y, de verdad, los que saben vienen a enseñarnos así un poco la gente mayor, los niños, sabemos también que de la comunidad de Tholar han venido muchos alumnos aquí, que es la única Comunidad en Pasorapa que habla quechua. Entonces de ellos también estamos aprendiendo un poco. (Ent. D.U.E. 08/09/15)

Por su parte, el presidente del C.E.S.C.D. referente al aprendizaje de la lengua quechua en los estudiantes del distrito opinó lo siguiente:

Ya no se habla aquí, pero yo sí estoy de acuerdo, porque yo mismo en mi oficina hablo poco yo, yo entiendo poco, pero me esfuerzo, yo quisiera que mis hijos, los estudiantes aprendan eso, estoy de acuerdo es muy necesario. (Ent. C.E.S.C.D. 08/09/15)

Como se puede apreciar en ambos testimonios, los actores educativos de la dirección distrital coinciden en la necesidad de recuperar, reaprender y transmitir el idioma quechua a las futuras generaciones a objeto de mantener y preservar viva su cultura frente al fenómeno de la globalización y, con ella, los acelerados procesos de extinción cultural y lingüística que vive la población pasorapeña. Sin embargo, en las observaciones y las conversaciones informales realizadas con los maestros y maestras oriundos del lugar se puede decir que la mayoría tiene la lengua quechua como segunda lengua; en ese sentido, tienen dificultades para hablar y para comunicarse en esta lengua y más aún en cuanto a la escritura. Por lo que existen muchas falencias en el aprendizaje de la lengua quechua en los estudiantes del distrito.

Y en lo que respecta específicamente a la incorporación de los saberes, conocimientos, valores y principios comunitarios locales en los planes curriculares y la práctica pedagógica, el representante de los padres de familia del distrito expresó lo siguiente:

Sí, estoy de acuerdo, porque hay muchas cosas que conocer, sería bueno que los jóvenes conozcan de cómo era nuestro municipio antes, también se están perdiendo muchos valores de nuestros abuelos, se está perdiendo mucho eso sería bueno recuperar y transmitir todo eso. (Ent. C.E.S.C.D. 08/09/15)

Como se puede colegir de la cita, el representante de los padres de familia del distrito, a tiempo de expresar su preocupación respecto a la pérdida de los valores y prácticas culturales de la población, está de acuerdo que los mismos se enseñen a los estudiantes en la escuela. En esa perspectiva, y de acuerdo a las observaciones realizadas en algunas Unidades Educativas, existen iniciativas de incorporación de los saberes y conocimientos locales en el currículo escolar. Por ejemplo, la elaboración y uso del abono orgánico en las parcelas escolares que posibilita la conservación y la crianza de la biodiversidad de los cultivos y la feria de comidas típicas con productos locales. Pero estas iniciativas no son suficientes, además, no se ven en todas las unidades educativas, por lo que aún persisten las dificultades en la dinamización de la intraculturalidad interculturalidad y plurilingüismo en la planificación y en los procesos pedagógicos.

c. Dificultades en la utilización del huerto escolar como herramienta pedagógico para el desarrollo curricular

En el municipio de Pasorapa, los Proyectos Sociocomunitarios Productivos (PSP) se han implementado en coordinación con la Dirección de Desarrollo Agropecuario y Medio Ambiente del Gobierno Autónomo Municipal de Pasorapa. Existen huertos escolares en cada una de las unidades educativas del distrito, con el objetivo de contribuir con la producción de verduras y hortalizas a la Alimentación Complementaria Escolar y así mejorar la nutrición y el rendimiento escolar de los estudiantes. Y la otra función que tienen es que estos huertos escolares se constituyen también en herramientas de trabajo para el desarrollo curricular de los contenidos. En ese sentido, las parcelas escolares no están separadas del currículo, al contrario, es el espacio donde los maestros y maestras desarrollan los contenidos curriculares y ponen en práctica los momentos metodológicos que propone el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. A continuación, la primera autoridad educativa del distrito manifiesta lo siguiente referente al manejo de los huertos escolares:

Al momento estamos logrando el manejo de las parcelas educativas y el manejo del currículo, por áreas y contenidos, repito las parcelas no están separadas del currículo no, es una herramienta donde el profesor hace uso para integrar, articular interrelacionar en las diferentes áreas y como también trabajan, se trabajan también valores y principios entonces la experiencia sería eso, **en el manejo de las parcelas educativas que todavía no lo estamos pudiendo superar en algunos casos, todavía hay profesores que están manejando aisladamente, esta es la parte que hay que hacer énfasis con los directores, permanentemente estamos lidiando esta parte, vamos a tomar determinaciones aún más contundentes para que se vaya superando paulatinamente.**

En palabras de la primera autoridad educativa del distrito, al momento existen falencias en el manejo de las parcelas escolares como herramientas de trabajo curricular, es decir, algunos maestros y maestras están utilizando de forma aislada, no están utilizando como herramienta pedagógica para el desarrollo curricular, y en otros casos algunos maestros y maestras salen muy poco del aula y cuando lo hacen solamente se dirigen al huerto escolar y no así a otros sitios y espacios de aprendizaje.

De acuerdo al siguiente testimonio, al parecer el problema no solamente radica en los maestros y maestras, sino también en la falta de tiempo para desarrollar y aplicar los momentos metodológicos:

En realidad, hace falta más horas de trabajo (...), los profesores por la dedicación, no todos, una buena mayoría pero, les llaman a sus alumnnitos “en la tarde tienen que dejar sus cosas para trabajar en otro horario”; del que no le pagan, haciéndolo así mejora la educación, de lo contrario, no. Por ejemplo, ir al huerto ahí se pasa una o dos horas, volver a aplicar porque allá oralmente lo están haciendo, ya para venir a plasmar en sus cuadernos falta tiempo, entonces, tienen que llamarles para en la tarde para terminar de hacer. (Ent. D.U.E. 08/09/2015)

Por tanto, estos son algunas dificultades que se presentan al momento de utilizar las parcelas escolares como herramientas pedagógicas para el desarrollo curricular de acuerdo al nuevo enfoque y la metodología de enseñanza y aprendizaje que propone la nueva Ley Educativa

Y en lo que respecta específicamente a la elaboración, ejecución y evaluación de los Proyectos Sociocomunitarios productivos, existen también algunas dificultades:

En mi colegio estábamos con eso, pero nos ha pasado lo siguiente: el año pasado, por ejemplo, hemos plantado las tunas, hemos cercado, ahora también voy a pedir más alambre de púa, y lo malo es que nos fuimos de vacación y las vacas se vinieron, así que todas nuestras tunas se lo comieron, ahora lo mismo pues estamos esperando que pase la vacación y ya queremos cercarlo y encerrarlo bien de manera que no vuelva a pasar, pero se está trabajando. Ahora estamos también con los huertos, hay huertos y hemos trabajado también con eso. En cuanto a los resultados, se ve, se ve en los estudiantes su creatividad. (Ent. Directora U.E. Nataniel Verduguez: 23/06/2015)

Como se puede apreciar en el testimonio y las observaciones realizadas, existen también dificultades en cuanto a la planificación, la elaboración, ejecución y

evaluación de los Proyectos Sociocomunitarios Productivos. Porque en la mayoría de las unidades educativas, estos proyectos no han sido elaborados de manera participativa, por lo que algunos representantes de los padres de familia de núcleo y unidades educativas desconocen el proyecto y sus objetivos. Por otra parte es escaso el seguimiento, apoyo técnico y evaluativo a estos proyectos por parte de la Dirección de Desarrollo Agropecuario y Medio Ambiente del Gobierno Municipal y de la Dirección Distrital de Educación, por tanto se desconocen los resultados e impactos positivos del proyecto.

2.3. Participación social comunitaria

Según la nueva Ley Educativa “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, la participación social comunitaria es la instancia de participación de los actores sociales, actores comunitarios, madres y padres de familia con representación y legitimidad, vinculados al ámbito educativo. De acuerdo a esta normativa, la instancia de participación social comunitaria a nivel Departamental, Distrital, de Núcleos y Unidades Educativas son los Consejos Educativos Social Comunitarios. En esa perspectiva y con el objetivo de conocer y dar cuenta sobre la realidad de la participación de los Consejos Educativos Social Comunitario de Distrito en la gestión educativa de la dirección distrital de educación de Pasorapa, se aplicaron las entrevistas a los actores educativos que nos permitieron obtener los siguientes resultados y deficiencias en esta dimensión de la gestión educativa.

a. Poco conocimiento y cumplimiento de sus roles y funciones

Las opiniones de los actores educativos de la dirección distrital de educación con respecto a la participación de los padres de familia y los consejos educativos sociales comunitarios de distrito en la Gestión Educativa de la D.D.E. fueron las siguientes:

Sí, porque a veces es bueno que ellos participen, porque **la educación no solamente es tarea de nosotros, sino es de todos**, por ejemplo, la educación de nuestro municipio depende de todos nosotros, por eso es bueno que participen, también para ir mejorado... (Ent. D.U.E 23/06/2015)

Sí, porque son padres de familia que ellos saben qué cosas faltan en general, y en base a eso deben actuar, claro. (Ent. C.E.S.C.D. 08/09/15)

Como se puede apreciar en los párrafos precedentes, los actores educativos están plenamente de acuerdo y coinciden en reconocer que es importante la participación de los Consejos Educativos Social Comunitarios de Distrito en la gestión educativa

de la Dirección Distrital de Educación, partiendo de la premisa que la educación es tarea de todos y no solamente de los profesores como años atrás se pesaba. Y segundo, porque ellos también conocen las necesidades que tienen cada una de las Unidades Educativas y pueden ayudar a los directores a gestionar los recursos y materiales educativos necesarios ante las instituciones públicas y privadas para el buen funcionamiento de estas instituciones Educativas.

A continuación, respecto a la pregunta ¿Usted sabe o conoce cuáles son sus funciones? el presidente del C.E.S.C.D. señaló lo siguiente:

Bueno, tan afondo no sabemos, por eso yo quisiera que nos den talleres de capacitación sobre deberes y obligaciones de las juntas escolares, ahí que nos digan también cuáles son las funciones del director distrital y como tiene que ser.

Y con relación a la pregunta ¿Cómo y en qué actividades participan los Consejos Educativos Social Comunitarios de distrito en la gestión educativa de la D.D.E.? la respuesta fue:

En algunos consejos y en algunos problemas dentro el magisterio de los profesores digamos, siempre hay algunos problemitas y allí me citan como parte del comité disciplinario en esas actividades, después, en una reunión donde ha informado del POA esto y esto, y los directores han dicho sí está bien, después ya. Pero no hemos elaborado el POA, por eso toditos se han quejado. (Ent. C.E.S.C.D. 08/09/15)

Como se puede apreciar en los testimonios, la participación de los Consejos Educativos Social Comunitarios de Distrito en la gestión institucional, administrativa y pedagógica es bastante escasa y limitada, porque no conocen a cabalidad sus roles y funciones. Y, en algunos casos, solo se preocupan de su Unidad Educativa y no así del conjunto de las Unidades Educativas del distrito.

Sí, como el presidente de la junta escolar de distrito es presidente de una unidad educativa solo se preocupa de esa unidad educativa no más, no de todas las unidades educativas. Yo creo que tenemos que hacerles ver sus roles sus funciones, capacitarlos, convocarlos, para eso tiene que darse tiempo el director distrital, invitar a instituciones que están capacitados para el efecto. (Ent. D.U.E. 08/09/15)

En general, de acuerdo, a las observaciones y conversaciones informales realizadas con algunos maestros y maestras de los Núcleos y Unidades Educativas, la participación de los Consejos Educativos Social Comunitarios de Distrito, Núcleos y Unidades Educativas en la gestión educativa es muy limitada,

porque no participan en las planificaciones pedagógicas y la toma de decisiones en la gestión institucional, administrativa y curricular, tampoco en los procesos de evaluación de los programas y proyectos educativos.

Dificultades en la conformación del Consejo Educativo Social Comunitario de Distrito

Otro problema que se presenta frecuentemente en el distrito al momento de elegir y conformar la mesa directiva del Consejo Educativo Social Comunitario de Distrito es que muchos padres de familia que son representantes de las diferentes Unidades Educativas y Núcleos del Distrito se resisten a asumir y ejercer estos cargos, principalmente por la dispersión de las comunidades. A continuación, el siguiente testimonio refleja esta situación:

Bueno, cuando queremos conformar la junta escolar de Distrito, siempre yo he renegado de eso, porque todo nos los cargan aquí al núcleo, los de allá no quieren digamos agarrar carteras, de eso discutimos, yo les he dicho por qué siempre nosotros, **yo con el anterior estamos dando la vuelta, él cumple, me pasa, yo cumpla, le paso, eso no puede ser así**, por qué no pueden asumir ellos también no? ya está bien el presidente de aquí, pero el resto de las carteras también tienen que asumir.

Ellos no quieren porque dicen que es lejos, que no hay transporte para que vengan, hay veces de un día para el otro les llama, entonces no podemos venir dicen, eso nomás. (Ent. C.E.S.C.D., 08/09/2015)

En el testimonio, se puede evidenciar que existen problemas frecuentemente en la conformación de la mesa directiva del Consejo Educativo Social Comunitario de Distrito, porque los padres de familia que representan a los diferentes Núcleos y Unidades Educativas del área rural no quieren asumir y/u ocupar las carteras por diferentes motivos, entre ellos podemos mencionar la falta de tiempo por las actividades agrícolas, pero principalmente la falta de transporte por la dispersión de las comunidades. Por tal motivo, no existe la rotación de cargos.

De acuerdo a las observaciones, este problema no solamente sucede en la dirección distrital de educación, sino también en los diferentes Núcleos y Unidades Educativas del distrito. Frente a esta situación, los directores y profesores tampoco realizan acciones para motivar y mejorar la participación de estos actores educativos.

En síntesis, estos son los problemas que afectan a las diferentes dimensiones de la gestión educativa de la dirección distrital de educación de Pasorapa que requieren de propuestas y acciones que permitan superar estas deficiencias.

3. Aspectos metodológicos

3.1 Población e informantes

La población e informantes claves en el presente trabajo son el Director Distrital, directores de núcleos, directores de unidades educativas, los representantes del Consejo Educativo Social Comunitario de Distrito y el personal técnico responsable del Sector Educación del Gobierno Municipal, porque ellos son los actores directos e indirectos de la gestión educativa de la Dirección Distrital de Educación de Pasorapa, quienes conocen la situación, los problemas y necesidades que tiene esta institución educativa. Por lo que es muy importante su participación y las opiniones que tienen estos actores educativos referente a la realidad de la gestión educativa en el Distrito.

3.2 Proceso de recolección y procesamiento de la información

Antes de iniciar con el proceso de recolección de información, se conversó con el Director Distrital de Educación, a quien se le explicó sobre el trabajo, la necesidad e importancia de la realización de la investigación diagnóstica sobre la situación de la gestión educativa de la Dirección Distrital de Educación, al cual no se opuso, por el contrario, aceptó y apoyó a la realización del presente trabajo. Posteriormente, también se ha hecho conocer a los directores y al representante del C.E.S.C.D., quienes también han manifestado su aceptación e interés y han apoyado en la realización del presente trabajo investigativo. Una vez que los actores educativos del distrito habían aceptado, se aplicó las entrevistas y con ello, la recolección de la información. Luego, teniendo la información, se procedió a transcribir las entrevistas y posteriormente se realizó la categorización de la información recogida. Por último, se hizo la sistematización y triangulación de la información, lo que permitió tener los resultados de la investigación diagnóstica de la situación de la gestión educativa en el Distrito.

3.3 Técnicas e instrumentos implementados

Las técnicas empleadas fueron la observación, entrevista en profundidad y revisión documental. Y los instrumentos aplicados fueron las guías de entrevistas y el cuaderno de campo. Como medios y materiales de recolección de información se utilizaron la grabadora y la cámara fotográfica.

4. Propuesta de un modelo de gestión educativa intra e intercultural para el distrito educativo de Pasorapa

La construcción de un modelo de gestión educativa intra e intercultural para el distrito educativo de Pasorapa es posible y muy necesario. Porque existe un

marco normativo y legal que avala y exige que la nueva gestión educativa tiene que ser intracultural intercultural y plurilingüe en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Plurinacional. En esa perspectiva, en el distrito educativo de Pasorapa frente a los problemas y deficiencias que existen en la administración y gestión educativa de la dirección distrital de educación, las autoridades educativas, municipales, sociales y sindicales están de acuerdo con una nueva gestión educativa con enfoque intra e intercultural, pero, a falta de información, capacitación y la voluntad de los actores educativos, aún no sea logrado avanzar en esta nueva gestión educativa en el distrito.

A continuación, en base a las deficiencias identificadas en la gestión educativa de la Dirección Distrital de Educación de Pasorapa, se ha elaborado la propuesta de un modelo de gestión educativa intra e intercultural para el distrito educativo de Pasorapa que ayudará a superar y transformar la gestión educativa actual.

4.1. Objetivo de la propuesta

Desarrollar un modelo de gestión educativa intra e intercultural en el Distrito Educativo de Pasorapa, provincia Campero del departamento de Cochabamba.

4.2. Marco teórico

a. Intraculturalidad e Interculturalidad

La nueva Ley educativa N° 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, referente a la intraculturalidad en su Capítulo III Diversidad sociocultural y lingüística Art. 6 Intraculturalidad interculturalidad, numeral 1. Señala que:

La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas. (Ley ASEP: 12)

De acuerdo al testimonio, se puede decir que la intraculturalidad es muy importante porque promueve la recuperación, revalorización y desarrollo de los saberes, conocimientos y prácticas culturales propias de cada cultura, así mismo, fortalece la afirmación de la identidad cultural de las personas, lo cual es muy importante para poder interactuar e interrelacionarnos con personas de diferentes culturales. Para Illescas (1995), la intraculturalidad supone una

“...autoconstrucción reconstructiva de lo propio perdido en la transculturación (...) se trata de la afirmación de las raíces históricas, su memoria, su identidad y su proceso histórico para precisar de dónde se viene, hacia dónde se tiene que ir, cómo y por dónde se tiene que ir como cultura y civilización que tiene derecho a ser y existir con su diferencia sin ser desintegrada...” (Citado en Machaca y Zambrana, 2013: 18).

En esa línea, recogiendo las ideas de Guido Machaca, se puede decir que la intraculturalidad no se contradice con la noción de interculturalidad; al contrario, se complementa e idealmente llegaría a ser una fase previa e imprescindible porque fortalece y consolida la identidad sociocultural de un pueblo.

En cambio, la interculturalidad se refiere a la capacidad de relacionamiento, el reconocimiento, las actitudes y respeto de las personas de una cultura hacia otra diferente. En esa línea, según Rengifo (2003), la interculturalidad no es solo para las poblaciones indígenas, sino para el conjunto de la sociedad. Esto quiere decir que los “blancos”, “mestizos”, ciudadanos, hispano hablantes, etc., deben tener una actitud intercultural frente a las culturas y lenguas indígenas y poblaciones vulnerables.

Actualmente, la interculturalidad es utilizada en diferentes áreas del conocimiento, es un término polisémico, amplio y complejo porque no existe una sola definición exacta. En ese marco, podemos decir que existen tres perspectivas que hacen mención al surgimiento de la interculturalidad que se describe a continuación:

Primera perspectiva - la interculturalidad relacional que señala que hasta los años ‘80 podía entenderse como la relación entre culturas, un encuentro entre culturas. Walsh denomina a esta definición como una interculturalidad relacional que siempre ha existido y ha sido asimétrica de una cultura sobre otra. Una segunda perspectiva es la interculturalidad funcional que surge en la década de los ‘90, a raíz de los movimientos y organizaciones indígenas que demandan mayor participación en los ámbitos de la toma de decisiones. Tubino (2005) la denomina interculturalidad funcional y/o neoliberal. Es decir, la interculturalidad funcional encubre las asimetrías y desigualdades existentes, no plantea cambios sustanciales para los pueblos indígenas originarios, solo hace referencia a la necesidad de diálogo y el reconocimiento de la diversidad cultural. Y en el plano educativo, la interculturalidad queda reducida al plano pedagógico de compensación y asimilación cultural, dejando de lado los problemas sociales y económicos estructurales (Yampara, 2009).

Frente a estas dos perspectivas de interculturalidad relacional y funcional, surge el enfoque de la interculturalidad crítica o liberadora, planteada por Tubino (2005) y

Walsh (2010). Hace referencia básicamente a las relaciones de poder y a la necesidad de reestructuración de las estructuras coloniales. Para Tubino, el interculturalismo crítico es, sobre todo, un proyecto ético-político de transformación sustantiva, en democracia, del marco general implícito que origina las inequidades económicas y culturales. Por su parte, Walsh señala que:

Con la interculturalidad crítica no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural, colonial, racional. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (Walsh, 2010:78)

Y en el aspecto educativo, el enfoque de la interculturalidad crítica es un enfoque que prioriza en ella la formación de ciudadanos interculturales, comprometidos en la construcción de una auténtica democracia multicultural, inclusiva de la diversidad.

b. Diversidad cultural y lingüística

El reconocimiento de la diversidad cultural ha cobrado importancia en las últimas tres décadas en Bolivia y en la mayor parte del mundo (Díaz-Polanco, 2006). En Bolivia, hasta algunos años atrás, la diversidad cultural y lingüística de la población era considerada como impedimento para el desarrollo del país, razón por lo que el Estado pretendió homogeneizar la educación permanentemente. Y es así que la exclusión y la desvalorización de las lenguas originarias en el proceso de enseñanza aprendizaje condujeron a una baja autoestima en los niños, la inseguridad personal, el fracaso escolar, la deserción o repetición escolar. Es decir, la política educativa nacional no respondía a la diversidad cultural, ni a las necesidades educativas de los educandos de cada región, ni del país en su conjunto.

En cuanto a la diversidad lingüística, Laimé (2011) manifiesta que toda persona, al tener la característica de un ser social, se adscribe a un grupo humano, llámese grupo étnico, clase social, sindicato, comunidad, organización de vecinos, cívicos o cualquier otra agrupación posible, que le permita vivir en grupo social. Estos grupos,

al organizarse, crean su propia identidad colectiva, a su vez, trazan sus fronteras políticas, como son los límites territoriales de países, las fronteras regionales, departamentales o de otra índole, por lo que surgen simultáneamente las fronteras lingüísticas; así, por tales vías y por naturaleza, existe la diversidad lingüística, sea a través de varias lenguas o a través de los dialectos del mismo idioma. Además, si la sociedad posee la diversidad lingüística, es porque sus hablantes son monolingües, bilingües, trilingües y cuatrilingües, lo que dicha capacidad de manejo de dos o más lenguas les lleva a la comunicación entre los grupos integrantes.

En Bolivia, actualmente, después de una larga lucha de los pueblos indígenas originarios y campesinos que habitan en el territorio, la diversidad cultural y sociolingüística está reconocida en la nueva carta magna y otras normativas conexas, fruto de ello, el denominativo de Estado Plurinacional de Bolivia.

c. Modelos de gestión educativa

De manera general, la palabra modelo connota representación de una realidad y la conducta hacia ella de modo que se comprenda, se vea, se estudie. Y en el ámbito educativo, podemos decir que modelo se refiere a algo nuevo o distinto de hacer las cosas, en este caso en la gestión educativa.

Y en lo que respecta a la gestión educativa, se dice que en América Latina, los diferentes modelos de gestión educativa han sido influidos por los modelos de desarrollo de las sociedades y también por las corrientes de pensamiento sobre la educación. Por tanto, la administración de las instituciones educativas no puede ser concebida como un instrumento neutro y universal. El modelo de sociedad y de Estado define el modelo de gestión educativa. A nivel macro, la gestión educativa encierra un concepto político, social y cultural (Sander 1996, citado en Dirección General de Formación de Maestros, Unidad de Formación Gestión y Planificación Educativa: 29).

Un ejemplo claro en Bolivia es el cambio de un Estado Republicano a un Estado Plurinacional, también ha cambiado su sistema educativo de un Modelo Educativo Constructivista vigente a un Modelo Educativo Socio comunitario Productivo con enfoque intra e intercultural.

Así mismo, según Alvarado (1998), durante la historia de la administración de la educación en América Latina se han desarrollado diferentes enfoques, entre estos podemos destacar tres: burocrático, sistémico y gerencial. Que este último, pese al cambio de enfoque educativo en nuestro país, aún sigue vigente en muchas instituciones educativas de nuestro medio.

Sander (1996) señala que la gestión educativa comprende cuatro dimensiones:

- Dimensión económica: Abarca los recursos financieros y materiales, estructuras, normas burocráticas y mecanismos de coordinación y comunicación.
- Dimensión pedagógica: Se refiere al conjunto de principios, técnicas y escenarios educativos de gestión del conocimiento, de acuerdo a los fines y objetivos de educación definidos.
- Dimensión política: Engloba las estrategias de acción organizada de los participantes del sistema educativo. La importancia de la dimensión política radica en las responsabilidades específicas del sistema educativo para con la sociedad.
- Dimensión cultural: Cubre los valores y las características filosóficas, antropológicas y sociales de las personas que participan del sistema educativo y de la comunidad. La gestión de la educación será pertinente y significativa para las personas y grupos que integran el sistema educativo y su comunidad más amplia, en la medida que sea capaz de reflejar sus creencias y valores y sus orientaciones filosóficas y características sociales y políticas. De todas estas dimensiones, la dimensión económica es la que más peso ha tenido hasta ahora.

d. La gestión educativa intra e intercultural

En Bolivia la nueva Ley Educativa N° 070 “Avelino Siñani y Elizardo Perez” implementada en diciembre del año 2010 propone un nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, Intracultural, Intercultural, Plurilingüe y Descolonizador. Lo cual supone una profunda transformación del Sistema Educativo Plurinacional, tanto en el ámbito institucional-administrativo, pedagógico con participación directa de los padres de familia, autoridades locales, sindicales, municipales y otros, en todos los niveles y modalidades de los servicios de educación.

Y, en lo que respecta a la gestión educativa, la nueva Ley Educativa plantea un enfoque de gestión educativa intra e intercultural basado en el modelo socio comunitario productivo. El cual se concibe como una construcción dialógica con plena participación de la pluralidad de los actores de la escuela (estudiantes, docentes, administrativos, padres de familia y otros actores locales), que conduce hacia una gestión basada en los principios de complementariedad y reciprocidad. Este liderazgo colectivo debe ser democrático y participativo, para garantizar la inclusión de todos los actores involucrados en los procesos de toma de decisiones (Arratia, 2015; 5).

e. Componentes de la gestión educativa

La gestión educativa tiene tres componentes que son:

- **La gestión institucional**, que hace referencia al funcionamiento del sistema educativo. Tiene dos dimensiones; una que rige los fundamentos normativos (define políticas, normas, reglamentos) y otra operativa (define criterios administrativos, de planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación).
- **La gestión pedagógica y/o curricular** - está referida a los propósitos y objetivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo a la dinámica del aula y abarca a la organización pedagógica.
- **Participación social comunitaria**, que se refiere a los actores involucrados que interactúan en los diferentes campos de la gestión curricular y la gestión institucional. En el Distrito Educativo de Pasorapa, la participación social comunitaria está constituida por los padres de familia, quienes conforman los Consejos Educativos Social Comunitarios de Distrito, Núcleos y Unidades Educativas.

4.3 Descripción de la propuesta del modelo de gestión educativa intra e intercultural

La construcción de una propuesta de un modelo de gestión educativa intra e intercultural para el distrito educativo de Pasorapa es muy importante y necesaria porque ofrece nuevas posibilidades de concebir y desarrollar las actividades administrativas, curriculares y la participación social comunitaria en las instituciones educativas del distrito y del país.

La presente propuesta fue construida en base los resultados obtenidos en la investigación diagnóstica realizada a la gestión educativa de la Dirección Distrital de Educación de Pasorapa, donde, a través de las entrevistas aplicadas a los actores educativos de la dirección distrital, se han identificado muchos problemas, falencias e irregularidades en la gestión educativa de esta institución. El conjunto de los problemas identificados dificulta el buen funcionamiento, la administración y gestión educativa eficiente en el distrito.

Por tanto, los datos recogidos fueron muy valiosos porque sirvieron de insumos para construir esta propuesta de un modelo de gestión educativa intra e intercultural para el distrito educativo de Pasorapa. Esto permitirá resolver y de esa forma, superar los problemas y dificultades identificadas en la gestión educativa de la Dirección Distrital de Educación de Pasorapa. Así mismo, en la propuesta también se incorporan algunos conocimientos, saberes, valores y

principios comunitarios locales que ayudará a cambiar el modelo de gestión educativa vigente en un nuevo modelo de gestión educativa intra e intercultural acorde a las necesidades de los actores educativos, organizaciones sociales, indígenas y a efectos de cumplir las normativas. Lo que ayudará a mejorar la gestión y la calidad educativa en el distrito, valorar y aplicar nuestros saberes y prácticas culturales, generar el diálogo intercultural e inter epistémico en las instituciones públicas. Y, de esa forma, contribuir a la consolidación del Sistema Educativo Plurinacional.

A continuación, se presenta la propuesta de un modelo de gestión educativa intra e intercultural en sus tres componentes: gestión institucional administrativa, la gestión pedagógico-curricular y participación social comunitaria.

a. Gestión institucional administrativa

En este componente de la gestión educativa en base a las deficiencias identificadas se proponen las siguientes estrategias y acciones que ayudarán a mejorar la gestión educativa en el distrito:

Desarrollar talleres de capacitación dirigida a los actores educativos del distrito

Ante la falta y escasa capacitación y preparación de los actores educativos, se propone elaborar un programa de capacitación teórico práctico, dirigida a los actores educativos de la gestión educativa del distrito; ello les posibilitará conocer y ampliar las experiencias que tienen en relación a la gestión educativa y la nueva gestión educativa con enfoque intra e intercultural, así mismo, conocer sus competencias, roles y funciones, lo que ayudará a mejorar su trabajo y participación en la gestión educativa.

La capacitación de los actores educativos del distrito es vital, porque son los directos responsables de la aplicación e implementación de las nuevas políticas educativas y proyectos en el distrito. En esa perspectiva, existe la necesidad de capacitación principalmente en las siguientes temáticas:

- La nueva Ley Educativa N° 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”.
- La gestión educativa intra e intercultural y los roles y funciones de los actores educativos.
- Fortalecimiento de las competencias emocionales para un buen clima institucional en las instituciones educativas.
- Metodologías y estrategias interculturales.

- Elaboración, ejecución y evaluación de los Proyectos Sociocomunitarios Productivos.
- La elaboración, ejecución y evaluación del POA a nivel del Distrito, Núcleos y Unidades Educativas y otros.

La capacitación y preparación de los actores educativos permitirá también que los directores de Núcleos y Unidades Educativas transmitan y orientar a los nuevos maestros y maestras, padres de familia, consejos educativos, autoridades locales y otros actores sociales de la comunidad y del distrito en los quehaceres educativos y de esa forma alcanzar los objetivos estratégicos propuestos en el POA Educativo de Distrito.

Fortalecer las competencias emocionales de los actores educativos para mejorar el clima institucional

Propiciar el conocimiento y fortalecimiento de las competencias emocionales en los actores educativos de la gestión educativa del distrito es muy importante porque, ante el desconocimiento y manejo inadecuado de estas competencias emocionales, en las instituciones educativas no hay un clima institucional favorable que permita el trabajo en equipo, motivación, comunicación abierta, colaboración, cooperación, coordinación y liderazgo. Por tanto, existe la necesidad de conocer, analizar y reflexionar sobre la teoría de la inteligencia emocional propuesta por Daniel Goleman, que nos puede ayudar a mejorar el clima institucional y las relaciones interpersonales en las instituciones educativas del distrito. En ese sentido, en el presente trabajo se adopta solamente dos dimensiones más importantes de esta teoría, que a su vez incluyen diferentes competencias emocionales que los actores educativos deben conocer y manejar adecuadamente para mejorar el clima institucional y la gestión educativa en el distrito. Dichas competencias emocionales se detallan a continuación.

- La empatía. El radar social - consiste en comprender los sentimientos y las preocupaciones de los demás y su perspectiva. Engloba las siguientes competencias: Comprender a los demás (Significa experimentar los sentimientos y las perspectivas de los demás e interesarse activamente por sus preocupaciones); Orientación hacia el servicio (Implica anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los actores educativos); Desarrollo de los demás (Darse cuenta de las necesidades de desarrollo de los demás y contribuir a su satisfacción); Aprovechamiento de la diversidad (Servirse de la diversidad para aprovechar las oportunidades que se presenten); y Conciencia política (Ser capaz de registrar las corrientes políticas y sociales subyacentes a toda organización).

- Las habilidades sociales. Le permiten a uno dar forma a un encuentro, movilizar o inspirar a otros, prosperar en las relaciones íntimas, persuadir e influir y tranquilizar a los demás. Las personas que tienen desarrolladas las habilidades sociales manejan bien las emociones suyas y la de los demás, interactúan fluidamente y utilizan habilidades como persuadir, dirigir, organizar, negociar resolver disputas, cooperar y trabajar en equipo. Porque en cada relación subyace un intercambio emocional, es decir, enviamos señales emocionales en cada encuentro y esas señales afectan a aquellas personas con las que estamos. A continuación, se mencionan las competencias emocionales más importantes de esta dimensión, para que los actores educativos conozcan y manejen adecuadamente para mejorar el clima institucional y las relaciones interpersonales en las instituciones educativas del distrito.

Estas competencias emocionales son:

- La influencia (Que consiste en poseer herramientas eficaces de persuasión); Comunicación (Consiste en escuchar abiertamente y mandar mensajes convincentes).
- El manejo y resolución de conflictos (Implica saber negociar y resolver desacuerdos).
- El liderazgo (Es el espejo que refleja la propia experiencia del grupo, es fuente clave de clima emocional de la organización y su empuje puede movilizar todo un grupo en la misma dirección, porque despliega una energía positiva que se extiende a los demás del grupo).
- La colaboración y cooperación (Básicamente implica ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común); y Capacidad de trabajo en equipo (Significa crear una sinergia laboral enfocada hacia la consecución de objetivos colectivos).

El dominio de estas competencias emocionales es muy importante para mejorar el clima institucional. Con el objetivo de profundizar el conocimiento, aprendizaje y fortalecimiento de estas competencias emocionales en los actores educativos del distrito se incluirá también los talleres de capacitación este tema en coordinación con la Psicóloga del Municipio de Pasorapa.

Vinculación entre el POA municipal y el POA educativo del distrito

En este punto, se sugieren algunas actividades y estrategias que permitirán de alguna forma vincular el POA Municipal y el POA de la Dirección Distrital de Educación. Los motivos por los que el Gobierno Municipal elabora su POA municipal entre

los meses de julio y agosto de cada año es porque en esas fechas realiza su rendición pública de cuentas ante la sociedad civil del primer semestre de cada gestión. Entonces, es este evento que se aprovecha también para elaborar el POA de la siguiente gestión, pero previamente casi a un mes de anticipación al evento, a todas las Comunidad, instituciones públicas, organizaciones sociales y sindicales se les hace llegar un formulario para que anoten sus necesidades y requerimientos, y en base a estos requerimientos es que se va elaborando el POA Municipal con la participación activa de las autoridades municipales, comunitarias, sindicales, sector salud y educación, ONG, y otras instituciones. Por tanto, se hace difícil fijar otra fecha para la elaboración del POA municipal, esto por la disponibilidad de tiempo de los actores sociales, los medios de transporte y comunicación.

Tomando en cuenta los aspectos mencionados, el POA de la Dirección Distrital de Educación se debe ajustar al POA municipal. Además, teniendo conocimiento que este documento se elabora a media gestión, los actores educativos en sus reuniones del Consejo Técnico Pedagógico de Distrito deben elaborar, analizar y debatir sus programas, proyectos y otros requerimientos para incorporar en el POA municipal.

Por otra parte, el POA educativo de distrito se debe elaborar con la participación activa de todos los actores educativos directos e indirectos de la gestión educativa de distrito, núcleos y unidades educativas, ONG y otras instituciones. Esto con el objetivo de que se apropien del POA, conozcan los objetivos estratégicos, actividades, programas y proyectos educativos, así mismo hagan seguimiento a su ejecución y evaluación de los resultados alcanzados. Ello posibilitará la atención oportuna de sus requerimientos por parte del Gobierno Municipal, el seguimiento y acompañamiento a los maestros, reuniones y cumplimiento de otras actividades planificadas. De esa forma, se evitará la improvisación de las actividades que definitivamente dificultan la gestión educativa en el distrito.

La elaboración del POA de la Dirección Distrital de Educación debe estar liderada por el Director Distrital y el Técnico Responsable del área del Gobierno Municipal, los mismos para la masiva participación de los actores educativos deben prever transporte, alimentación, material de escritorio y algunos materiales informativos para ampliar la información. Cosa que, hasta la fecha, no se ha realizado en el distrito.

Elaboración del calendario agrofestivo-ritual para el Distrito Educativo de Pasorapa

En el municipio de Pasorapa, existe la necesidad de elaborar el Calendario Agrofestivo y Ritual para el distrito educativo de Pasorapa, porque el calendario escolar no responde a las características socioculturales, festivas y agrícolas del

municipio. Además, ello ayudará a la implementación del currículo regionalizado y el currículo diversificado en el distrito. Porque este calendario tomará en cuenta las prácticas culturales, como ser: los saberes, conocimientos, experiencias, costumbres, ritualidades y otros que son propias de la comunidad y del distrito. Y permitirá comprender de forma integral y holísticamente la cosmovisión andina. Es decir, entender la realidad local, los lazos entre humanos, naturaleza y deidades. En ella se apreciará la gran cantidad de experiencias en cuanto a: agricultura, ganadería, ritualidad, festividades, preparación de comida, lenguas, historias, pensamientos, sentimientos y percepciones de la comunidad.

Y uno de los aspectos importantes también es que, con este calendario agrofestivo y ritual, los saberes de la comunidad no serán olvidados, sino que estarán registrados que ayudara a los niños, jóvenes comprender su realidad sociocultural y a los maestros y maestras conocer el contexto en el que trabajan. Por la importancia del calendario, en su elaboración participarán los comunarios, sabios de la comunidad, autoridades locales, educativas y municipales.

Elaboración del Plan Estratégico Institucional para el Distrito Educativo de Pasorapa

Tomando en cuenta que el Plan Estratégico Institucional (PEI) es otro instrumento de la planificación y gestión educativa imprescindible para la formulación de políticas, planes, programas y proyectos educativos a mediano y largo plazo; ue es una guía para la formulación de los planes operativos que han de elaborarse durante ese periodo, que define la misión, visión, valores, objetivos y directrices estratégicas; y en vista de que el distrito educativo de Pasorapa no cuenta con este instrumento de planificación, existe la necesidad de elaborar la misma de forma urgente, porque permitirá determinar la dirección que debe seguir la Dirección Distrital de Educación como primera institución educativa del municipio, así mismo definir y lograr los objetivos estratégicos, en concordancia con los lineamientos y las políticas municipales, departamentales y nacionales, dentro de un marco de racionalidad, transparencia, eficiencia y calidad de la ejecución de los gastos públicos destinados.

Por tanto, es muy importante que la Dirección Distrital de Educación y el Gobierno Municipal elaboren su PEI, con la participación activa de la población y las autoridades educativas, municipales, sindicales, locales, organizaciones, OTB, iglesias, ONG, y otras instituciones que trabajan en el municipio con la educación. Ello les posibilitará orientar, conducir y definir la vida institucional, articular los planes institucionales municipales y educativos, y de esa forma superar el divorcio y las incongruencias entre la gestión municipal y educativa en el distrito.

b. La gestión pedagógico - curricular

En este componente de la gestión educativa, se plantean las siguientes propuestas:

Estrategias para mejorar los procesos de acompañamiento pedagógico

Primeramente, es importante indicar que el acompañamiento pedagógico es una estrategia de apoyo permanente y continuo a los maestros y maestras en los procesos de planificación y desarrollo curricular en aula, que busca mejorar la práctica pedagógica con participación activa de los directores, técnicos y los diferentes consejos educativos social Comunitarios. En ese sentido, el acompañamiento pedagógico consiste, en dar asesoría planificada, continua, oportuna, pertinente y contextualizada a los maestros en ejercicio, generando espacios de diálogo y reflexión.

En esa perspectiva, en el caso del distrito educativo de Pasorapa, quienes tienen que brindar este apoyo y acompañamiento pedagógico a los maestros y maestras no solamente son el Director Distrital y el técnico, sino fundamentalmente los directores de núcleos y unidades educativas porque son también parte de sus funciones, además conocen mejor a los maestros y maestras y las dificultades que tienen. Porque en la práctica se ha visto que los directores distritales, por la sobrecarga de trabajos administrativos, no logran desarrollar esta actividad eficientemente. Por tanto, para mejorar y de esa forma superar la problemática identificada en la investigación diagnóstica, se propone realizar las siguientes acciones y estrategias:

- En el distrito educativo de Pasorapa, la mayoría de las unidades educativas funcionan como aulas multigrados principalmente por la baja estadística estudiantil, y como también cada año llegan al distrito maestros y maestras a trabajar, en su mayoría, sin previa experiencia laboral, que tampoco conocen las metodologías y estrategias de la enseñanza para estas aulas multigrados. En ese sentido, y viendo que en el distrito existen maestros y maestras antiguos con bastante experiencia en este tipo de aulas multigrados, se debe organizar a la cabeza del Consejo Técnico Pedagógico de Distrito un taller de intercambio de experiencias de trabajo en aulas multigrados. Con el objetivo de que estos maestros y maestras transmitan sus experiencias pedagógicas a los maestros y maestras que no conocen estas metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Ello contribuirá a mejorar la gestión pedagógica en el distrito.
- Otra estrategia que puede contribuir a mejorar el trabajo en aula de los maestros y maestras es que el director distrital de educación en sus trabajos

de supervisión, seguimiento y acompañamiento pedagógico realice también talleres de capacitación en base a las necesidades y dificultades que tienen los maestros y maestras en cada Núcleo Educativo. Esto a fin de abarcar y llegar a más maestros por la dispersión de las comunidades.

- Y como tercera estrategia, el Director Distrital de Educación, a fin de hacer seguimiento a los directores de Núcleos y Unidades Educativas en el cumplimiento de sus roles y funciones, principalmente en lo que se refiere al acompañamiento pedagógico a los maestros en aula, debe diseñar y elaborar una guía de acompañamiento pedagógico y entregar a los directores para que apliquen en sus respectivas instituciones educativas y en cada reunión mensual del Consejo Técnico Pedagógico de Distrito deben presentar por lo menos dos guías de acompañamiento pedagógico cada director, también informar sobre esta actividad al resto de los actores educativos del distrito para su conocimiento.

La aplicación de estas estrategias de alguna forma mejorará el acompañamiento pedagógico y por ende la gestión pedagógica en el distrito.

Metodologías y estrategias para dinamizar la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo en la planificación y el desarrollo curricular

Para la dinamización de la educación intracultural intercultural y plurilingüe en los procesos educativos en el distrito, a continuación se proponen algunas metodologías y estrategias interculturales:

- El uso de los juegos tradicionales cooperativos (pañuelo *churay churay*, sol y hielo, lobo lobito y cebolla *sik'i sik'i*), como estrategias interculturales. Porque estos juegos tradicionales cooperativos, así como contribuyen al fortalecimiento y desarrollo de las habilidades sociales y cognitivos, también se pueden utilizar para la enseñanza de la matemáticas como metodologías para el aprendizaje de la adición y sustracción en los estudiantes. Entre sus características, son juegos estructurados, grupales, dialógicos, reglados y están relacionados con los valores y principios comunitarios, reflejan el modo de vida de la comunidad, por ello transmiten valores como ser; solidaridad, comunicación, colaboración, cooperación, inclusión, igualdad, tolerancia y respeto y otros. En estos juegos, el cuerpo de los niños y niñas asumen la representación de cualquier objeto y personaje con total naturalidad y no requieren de recursos sofisticados. Y pueden desarrollarse en cualquier espacio y campo abierto. En ese sentido, es importante que la escuela, como parte de esa realidad sociocultural a la que pertenece, rescate, revalorice, promueva y difunda los conocimientos, saberes y los valores culturales de la comunidad a las futuras generaciones, entre ellos los juegos tradicionales cooperativos que son propios de

los niños y niñas. Porque mediante estos juegos, los niños (as) adquieren y desarrollan inconscientemente distintos conocimientos, valores y el modo de vida de su cultura.

- Identificar a los sabios (as) de la Comunidad para la narración de la historia, cuentos, leyendas, mitos y otros saberes locales de la comunidad. Pero, lo más recomendable aquí es que los maestros y estudiantes salgan del aula y visiten a estas personas en sus domicilios o en sus actividades agrícolas, para que estas personas se sientan cómodas y puedan narrar y transmitir la información con total tranquilidad. Esta actividad permitirá que los estudiantes puedan escuchar y tomar apuntes y entre todos puedan sistematizar en el aula, previo un proceso de análisis, reflexión e identificación de las enseñanzas, valores y principios comunitarios. Así mismo, el producto de esta actividad también pueda ser utilizado como material de apoyo para el desarrollo de la lecto-escritura de los estudiantes de cursos inferiores, y como memoria de la comunidad.
- Visita guiada por los sabios de la comunidad a los centros ceremoniales y arqueológicos del distrito. Esto con la finalidad de que los estudiantes, docentes y directores conozcan, observen, valoren, analicen y sistematicen. Porque Pasorapa tiene un potencial turístico, desde ruinas incaicas, cúpulas prehispánicas, pinturas rupestres, variedad de aves (paraba frente roja, cóndor, la pava de monte y otras especies de aves), los estudiantes, maestros (as) y la población ante la falta de información no valoran e incluso desconocen la existencia de algunas ruinas incaicas, pese a que en la escuela y en el colegio abordan algunos contenidos relacionados a estos temas. Por tanto, es importante esta actividad porque de esa forma la escuela coadyuvará en la preservación y promoción de las actividades culturales y turísticas en el municipio.
- Por otra parte, ante la falta de una política de planificación lingüística de revitalización de la lengua quechua del Gobierno Municipal, y con el objetivo de recuperar y fortalecer la lengua quechua desde la dirección distrital de educación y de esa forma promover el plurilingüismo en el distrito, se propone realizar algunas charlas y reuniones en la Dirección Distrital de Educación en lengua quechua, porque la mayoría de los actores educativos conocen y hablan con algunas dificultades. Porque si pretendemos que nuestros estudiantes aprendan la lengua quechua, los actores educativos del distrito debemos dar el ejemplo y ser los primeros en aprender y hablar la lengua quechua. Así mismo, también se puede invitar a algunos comunarios y maestros que tienen dominio de este idioma para que puedan enseñar a los actores educativos a fin de seguir aprendiendo para

poder transmitir o replicar en las instituciones educativas y otros espacios de interacción social.

- Otra actividad que se puede promover desde la Dirección Distrital de Educación para el aprendizaje de la lengua quechua es la producción de textos, concurso de canto y poesía en lengua quechua a nivel de Unidades Educativas, Núcleos y Distrito. Esto permitirá afianzar la lectoescritura y comunicación en lengua quechua, al mismo tiempo fortalecerá también la identidad cultural de los estudiantes, docentes y la población en general.
- Entrega de certificados de reconocimiento a aquellos maestros, directores que estén promoviendo el uso de la lengua quechua en la escuela y otros espacios de interacción social.
- El aprendizaje del *ayni* en la escuela. Es importante que los maestros y directores trabajen el *ayni* en la escuela con los estudiantes, con el objetivo de dejar de lado el individualismo, egoísmo, la rivalidad y los rasgos de superioridad entre los estudiantes. Partiendo del principio de que no todos los estudiantes aprenden al mismo nivel y que el aprendizaje se construye entre todos, se propone, por ejemplo, que en la materia de matemáticas, la maestra o maestro, una vez avanzado el contenido curricular y realizado algunas explicaciones sobre el tema, pregunte e identifique a los estudiantes que han comprendido; después de haberlos identificado, se forman grupos de tres o cuatro estudiantes y en cada grupo se designa a un estudiante que ha comprendido para que pueda enseñar a sus compañeros que no han entendido. Entonces, la metodología consiste en que los estudiantes que han comprendido enseñen a sus compañeros que no han entendido y viceversa y de esa forma, todos aprenden y comparten sus experiencias. Esta metodología es muy bueno, pero muchos maestros y maestras no lo aplican en sus aulas.
- También se recomienda que los maestros y estudiantes participen y observen algunas actividades comunitarias donde se pone en práctica estos valores y principios comunitarios para aplicar en el aula.
- Aprendizaje del *apthapi* en la escuela. Esta es una experiencia del curso de quinto grado de Secundaria de la Unidad Educativa Nataniel Verduguez de Pasorapa, donde la profesora de curso, un día antes de la actividad, había organizado como parte de sus actividades curriculares la enseñanza y aprendizaje del *apthapi* en los estudiantes, luego cada estudiante había elegido traer de su casa voluntariamente y de acuerdo a sus posibilidades algunas frutas, alimentos, refrescos y otros. Y es así que los estudiantes habían traído una variedad de alimentos, frutas y refrescos que han armado en una mesa en

su curso, donde han invitado también a la directora, maestros y a mi persona. Una vez estando presentes todos, la profesora empezó explicando la finalidad de la actividad y la importancia de trabajar los valores y principios comunitarios como el *apthapi*, y la enseñanza de los valores de la solidaridad, colaboración y el compartimiento entre todos. Con todo, fue una bonita experiencia y actividad que los docentes, estudiantes disfrutaron.

En general, estas son algunas propuestas de metodologías y estrategias que pueden ayudar a dinamizar la intracultural, interculturalidad y el plurilingüismo en las instituciones educativas del distrito.

c. Participación social comunitaria

En este componente de la gestión educativa, en base a las dificultades identificadas, se propone lo siguiente:

Rotación de los cargos y reuniones rotativas

De acuerdo a las investigaciones los padres de familia, quienes están fungiendo como representantes del Consejo Educativo Social Comunitarios de Distrito, desde años atrás no hay renovación o rotando en estos cargos, esto debido a que algunos padres de familia que son representantes de los Consejos Educativos Social Comunitarios de Núcleos y Unidades Educativas no quieren asumir estos cargos y funciones, principalmente por la dispersión de las Comunidades, la falta de tiempo y transporte. Frente a este problema, y viendo que, ante la negativa de algunos padres de familia de asumir estos cargos, quienes asumen lo hacen por formalidad, desmotivados y que no participan activamente y no cumplen sus funciones, se propone la rotación de cargos en el Consejo Educativo Social Comunitario de Distrito, y paralelo a ello la realización de las reuniones del Consejo Técnico Pedagógico de Distrito en los cuatro Núcleos Educativos de manera rotativa, previa planificación y consenso de los actores. Y en estas reuniones participarán también los actores educativos de estos núcleos y las autoridades de la Comunidades. De esa forma las reuniones serán más abiertas y participativas.

Así mismo, esta actividad les permitirá también a los actores educativos de la dirección distrital conocer la realidad educativa y las necesidades que tienen estas Unidades Educativas y Núcleos. Ello les servirá también para elaborar y proponer programas y proyectos educativos al Gobierno Municipal.

Conclusiones

En conclusión, como resultado de la investigación diagnóstica aplicada a los actores educativos de la gestión educativa de la Dirección Distrital de Educación de Pasorapa, se tiene las siguientes deficiencias:

Escasa información y preparación de los actores educativos sobre el nuevo modelo de gestión educativa intra e intercultural.

- Clima institucional poco favorable.
- Desencuentros entre la gestión municipal y la gestión educativa de Distrito.
- Escaso apoyo y acompañamiento a los maestros (as) en los procesos pedagógicos.
- Dificultades en la dinamización de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo en los procesos educativos.
- Dificultades en la utilización del huerto escolar como herramienta pedagógico para el desarrollo curricular.
- Poco conocimiento y cumplimiento de sus roles y funciones.
- Dificultades en la conformación del Consejo Educativo Social Comunitario de Distrito.

Recomendaciones

Las recomendaciones para los actores educativos de la Dirección Distrital de Educación son:

- Apoyar en la implementación del nuevo modelo de gestión educativa intra e intercultural del distrito educativo de Pasorapa.
- Socializar la propuesta de la implementación del nuevo modelo de gestión educativa intra e intercultural en todos los actores educativos, sociales e instituciones del distrito.
- Aportar con ideas, propuestas para la interculturalización de la gestión educativa en el distrito.
- Participar activamente en la gestión institucional, pedagógica y la participación social.
- Participar de los diferentes eventos y cursos de capacitación.

Referencias bibliográficas

Alabi, M. (2013). *Participación social y construcción del currículo diversificado intracultural en el Distrito Educativo Jesús de Machaca*. Tesis de Maestría en EIB. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón UMSS-PROEIB Andes.

Arratia, M. (2015). *Construcción de una cultura de gestión educativa intra e intercultural*. Reflexiones y aportes de maestros/as y directores/as en servicio en el marco de la Ley Educativa. Primera Edición: Cochabamba.

Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XX

Laime, T. (2011). *Trilingüismo en regiones andinas de Bolivia*. La Paz: Plural Editores.

Lopez, L. E. (1999). *Interculturalidad y educación en América Latina*. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB Andes), Universidad Mayor de San Simón, GTZ. Cochabamba: Mimeo.

Machaca, G. (2010). *Desafíos de la educación intracultural intercultural y plurilingüe en Bolivia en el marco del Estado Plurinacional*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.

Machaca, G. y zambrana, A. (2013). *Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.

Ministerio de Educación Bolivia (2010). *Ley de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” 070*. La Paz: Ministerio de Educación

Taylor S.L. y Bogdan R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Editorial PAIDOS.

Yampara, S. (2006). *Cosmovisión, Uruq Pacha, Desarrollo y/o qamaña andino en Delgado, F. y Marisol, J. C. (Comp.) Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora, Educación Intra e Intercultural*. Cochabamba: Plural Editores.

GESTIÓN EDUCATIVA CON ROSTRO HUMANO Y CORAZÓN DIVINO: APRENDIENDO DE LA EXPERIENCIA DEL COLEGIO CARACHIPAMPA

María del Carmen Bolívar GP¹⁷

Resumen

A casi 10 años de gobierno de Evo Morales, en el marco de la revolución educativa boliviana, ¿Cuáles son los avances en cuanto a la aplicación de la Ley 070-ASEP? ¿La educación en Bolivia realmente es un referente mundial?

El presente trabajo tiene la finalidad de compartir con la comunidad educativa boliviana la experiencia de gestión basada en la confianza, respeto, compromiso con liderazgo inclusivo que la UECCS viene aplicando para lograr una formación integral, espiritual y bilingüe de calidad con enfoque intercultural. A lo que podría llamarse la gestión de la confianza, la cual se sustenta en la obra de Dios y la humanidad como fuente de energía que inspira dinamiza y garantiza una educación digna para los estudiantes bolivianos y del mundo.

La UECCS no es una experiencia aislada, por el contrario, se desarrolla bajo la normativa establecida por el Ministerio de Educación, actualmente enlaza su plan de acción con la nueva ley 070-ASEP.

Palabras clave: Educación / Cristiandad / Interculturalidad / Gestión.

1. La Gestión Educativa con liderazgo, calidad y calidez

Cuando todavía era estudiante de colegio, en los años '90, ya sabía de la existencia del colegio Carachipampa. La gente comentaba que enseñaban en inglés. Luego, ya de universitaria, me interesé por hacer mis prácticas profesionales en esta

¹⁷ Licenciada en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Docente de Español y Quechua en Carachipampa Christian School. Capacitadora en Español como segunda lengua y Quechua como lengua materna. Investigadora y productora de materiales educativos en Quechua.

unidad educativa (UE). En dos ocasiones, pude visitar con motivo de realizar un trabajo de investigación y quedé sorprendida por todo lo que encontré; salí asustada porque mi inglés esa vez era insuficiente como para interactuar y hacer mi práctica profesional. Desde entonces, supe que la unidad educativa Carachipampa Cristian School (UECCS) era un referente de educación en Cochabamba, no sólo porque enseñaban en inglés, sino por la apertura y actitud que mostraban a la diversidad cultural y un aprecio especial por la cultura boliviana.

Como testigo presencial y participe directa de la experiencia, puedo aseverar y certificar que el trabajo que realiza la UE.CCS en la formación de estudiantes es como plantea en su visión y misión institucional:

Los resultados esperados por el colegio con relación a los estudiantes han afirmado que la misión histórica (propósito) y debido a una visión para el futuro, que establece claramente que Carachipampa Christian School (CCS) está comprometida con la integración de una cosmovisión bíblica para ayudar a cumplir la visión que cada estudiante que egrese de CCS esté equipado para:

- Basarse en la fe bíblica (tener una relación personal y creciente con Dios y dejarse guiar por la Palabra de Dios).
- Desarrollar habilidades para vivir según Dios (tener éxito académico y asumir responsabilidades sociales y culturales).
- Ser una influencia piadosa (ser administradores responsables y servir humildemente a otros.) (Acreditation Team Report, 2012:8).

Todo esto es posible gracias a una gran familia cristiana conformada por los estudiantes, el personal docente, administrativos y los padres y madres de familia, quienes se involucran en los procesos educativos para brindar a los estudiantes una atención de calidad, en todo sentido de la palabra, en un ambiente agradable y motivador, efectivamente como aspira la nueva ley 070 -ASEP.

El Diplomado me ofreció otros ojos, de investigadora, así pude indagar con más objetividad los diferentes aspectos que hacen diferente a la UE. CCS, los cuales corroboran que mis apreciaciones iniciales tienen sentido. Para sustentar las mismas observé, conversé con docentes, administrativos, padres y madres de familia, los entrevisté a las personas claves, al director, más de una vez, también recogí testimonios escritos, revisé documentos administrativos y evaluaciones externas sobre la UECCS.

Por eso, estoy segura que se trata efectivamente de un modelo educativo nada envidiable a una educación que se imparte en países multiculturales del primer

mundo, donde ofrecen programas educativos para atender a la diversidad de estudiantes procedentes de diversas culturas, y especialmente ahí donde existen poblaciones indígenas.

La UE.CCS brinda una educación cristiana en inglés de calidad que los prepara a los estudiantes en dos dimensiones: la vida diaria y la eternidad y al mismo tiempo, ofrecer a la comunidad boliviana e internacional la oportunidad de gozar de dicha educación de calidad. (Sistema de programación de operaciones, 2015:2).

Calidad en el sentido de que los estudiantes reciben una educación bilingüe intercultural para interactuar en un contexto multicultural e internacional.

La investigación abordó los siguientes objetivos:

Analizar los procesos de gestión educativa en la unidad educativa Cristiana Carachipampa, con la finalidad de aprender de los mismos y poder exportar a otras instituciones educativas.

El trabajo está estructurado de la siguiente manera: En la primera parte se hace referencia a la situación de la gestión institucional en el marco de la nueva ley 070-ASEP. En la segunda parte se hace la presentación institucional, tomando en cuenta el origen e historia de la UECCS en Bolivia. Se incluye en esta parte la metodología asumida en la investigación. La tercera parte refleja las normativas bajo las cuales se plantea la investigación, y la teoría asumida como un marco conceptual. La cuarta parte está dedicada a la presentación de resultados y la discusión de los mismos. En la quinta parte se plantean algunas conclusiones iniciales, porque el trabajo es apenas el inicio de un proyecto que requiere mayor investigación y reflexión.

2. Contexto histórico del Colegio Cristiano Carachipampa

El Colegio Cristiano Carachipampa comenzó sus actividades el 17 de agosto de 1923 en la localidad de San Pedro de Buena Vista. En 1945, adquiere la propiedad de Carachipampa, establecimiento era destinado fundamentalmente a la tarea educativa.

En esa época, todos los estudiantes eran hijos de misioneros que estaban trabajando en Bolivia. Durante la década de 1960, se decidió dar apertura a la política de matriculación con la inscripción de estudiantes bolivianos. Esta decisión ayudaría a los hijos de misioneros a tener una profunda relación con Bolivia, de tal manera que estos niños puedan adquirir fluidez en el manejo del español y al mismo tiempo desarrollar un amplio aprecio a la cultura, los valores y la vida en Bolivia. También

se pensó que, al permitir el ingreso de estudiantes bolivianos a la escuela, se lograría proporcionar un nivel académico más alto, desarrollando el inglés como segunda lengua y, al mismo tiempo, proporcionar oportunidades educativas en un ambiente de moral cristiano.

Desde que tiene alumnos provenientes de familias bolivianas, la historia del Colegio ha demostrado que el efecto entre los estudiantes bolivianos y no bolivianos ha sido muy alentador. Ambos grupos de estudiantes han desarrollado un sentido de aprecio por las culturas y fundamentalmente por el suyo propio. En 1986, la escuela extendió sus actividades hasta segundo año de secundaria. En 1987, se amplió al tercer curso de secundaria, así sucesivamente fue ampliándose la cobertura educativa.

Actualmente el establecimiento cuenta con estudiantes de diferentes nacionalidades (bolivianos, estadounidenses, canadienses, neozelandeses, australianos e ingleses) y está aliado a la Asociación Internacional de Colegios Cristianos, por lo que desde un principio (1923) ha funcionado bajo un año lectivo correspondiente al hemisferio norte. Esto quiere decir que las actividades escolares comienzan en el mes de agosto y concluyen a finales de mayo o principios de junio del próximo año.

3. Marco teórico y normativo

La ley 070-ASEP 2010 es considerada como el documento normativo para la UECCS. En su artículo 74, referido a los objetivos de la administración y gestión del sistema educativo, la Ley 070-ASEP plantea objetivos precisos para delinear la administración y gestión educativa, de los cuales el objetivo tercero hace hincapié en generar condiciones favorables de relación intercultural para que todos los actores de la educación cumplan y desempeñen adecuadamente su rol.

El hecho de generar un espacio de respeto con condiciones de relación favorable en cada Institución Educativa es considerado un factor muy importante, ya que podría determinar no sólo la calidad del trabajo con un clima institucional agradable sino también promover una educación de calidad. Este aspecto es de responsabilidad en gran medida del director.

3.1 Diversidad sociocultural y lingüística

En su artículo 6, la Ley 070-ASEP hace referencia a la Intraculturalidad e Interculturalidad como los dos principios rectores de la educación boliviana.

I. Intraculturalidad: La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena

originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

- II. Interculturalidad: El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia.

Estos dos principios fundamentales son los que deberían orientar toda la acción educativa. Si bien es cierto todavía no son entendidos a cabalidad pero están experimentándose gradualmente, por lo que será necesario ir aclarando con mayor precisión si queremos una mejora en la concreción de estos dos fundamentos en todos los niveles y contextos educativos.

3.2 Participación social comunitaria

En su artículo 91, en sus tres incisos, cuando hace referentes a los objetivos de la Participación Social Comunitaria, la Ley 070-ASEP plantea:

3. Consolidar el carácter comunitario y democrático de la Participación Social Comunitaria, respetando la diversidad de los actores educativos y sus formas de organización para la participación social comunitaria, con legitimidad y representatividad.
4. Promover consensos entre los diferentes actores de la educación para la definición de políticas educativas, comprendiendo que la educación es un bien común y corresponsabilidad de todas y todos.
5. Lograr una Participación Social Comunitaria con vocación de servicio, compromiso, solidaridad, reciprocidad y complementariedad entre todos los actores educativos.

De esto podemos recuperar tres ideas fundamentales que plantea la ley en este artículo: el carácter comunitario de la participación social, respetando la diversidad de actores, asumir la educación como un bien común y corresponsabilidad de todos y todas, con compromiso, solidaridad, reciprocidad y complementariedad entre todos.

3.3. Gestión educativa en el marco de la ley 070-ASEP

Mientras la gestión históricamente estaba relacionada con el manejo de recursos como sinónimo de administración, donde los sujetos eran considerados objetos a los cuales se tenía que conducir y vigilar, la gestión era atribuible exclusivamente a las autoridades educativas jerárquicamente posicionadas, quienes decidían de manera unilateral el destino de la educación basándose en estructuras también verticales de funcionamiento.

En el tiempo, felizmente esta idea ha ido cambiando y para mejor. Ahora, por ejemplo, podemos hablar de diferentes modelos de gestión, según sea el caso y centrados en aspectos claves de desarrollo educativo.

El concepto más avanzado con el cual trabaja la UECCS está inspirado en la gestión holística centrado en los actores y la participación social, tal como plantean Casassus 1999, Sánchez Moreno 1997 y Mollinga 1998, respectivamente.

Es así que Sánchez Moreno (1997) sostiene que un buen enfoque de gestión requiere ser holístico, porque desde una perspectiva sociológica, “gestión” es un concepto globalizador e integrador, abarca todas las actividades, los medios necesarios y los actores protagónicos orientados a lograr un objetivo educativo determinado.

Esto supone la existencia de:

- Un proyecto educativo institucional que se plasma en objetivos
- Una selección de personas que se consideran capaces para realizarlo
- Una programación y ejecución de acciones (Definición de roles y planificación)
- Estrategias de solución a los problemas,
- Un conjunto de normas, procedimientos y disposiciones que facilitan la interacción de los actores.
- La posibilidad de contar con recursos y administrarlos.

Es decir, el horizonte de la gestión debe establecerse con bastante claridad para no crear un caos y ser ejecutado también con transparencia y honestidad.

Sin embargo, aún estamos en camino para dar el paso definitivo que correspondería a definir y poner en marcha una gestión que responda a la realidad multicultural y, como tal, dinamice la diversidad como elemento central de la gestión, esto quiere decir que además de ser holístico sea intercultural.

4. Gestión educativa en la UE.CCS

Esta parte corresponde a la presentación de los resultados, la misma se centra en el tipo gestión que caracteriza a la UECCS.

El estilo de gestión que caracteriza a la UECCS se sustenta en el **trabajo de Calidad y de equipo**. El fundamento de todo lo que hacemos y la manera en que trabajamos es emocional y espiritual; como somos seres humanos pensantes que sienten y que nos debemos a alguien un ser supremo “Dios”, nuestro secreto y motor esencial es la manera en que nos relacionamos.

Además, no es un trabajo meramente del director sino de un equipo. Desde que estuve en la UE, me di cuenta que todos los miembros que trabajan son parte de un equipo donde las tareas las responsabilidades de la gestión son compartidas y de acuerdo a las cualidades de cada uno de sus integrantes. Por lo que creemos que una gestión es exitosa si se tiene claro el horizonte educativo fijado de cuáles son los objetivos a lograr, si se visibiliza los desafíos y se sabe cómo se va a enfrentar y avanzar superando cuanta dificultad se presente. Para esto, es fundamental tener reglas claras además de ciertos valores compartidos, la confianza y la comunicación.

Entre los principios que orientan el accionar de la UECCS están los siguientes:

Realización personal. Como necesidad importante para alcanzar la plenitud del bienestar y crecimiento personal.

Interculturalidad. Como instrumento para la cohesión y convivencia armónica de igualdad y equidad de manera respetuosa entre las culturas.

Equidad. Como reconocimiento a la diferencia y el valor social equitativo de las personas para alcanzar la justicia social y el ejercicio pleno de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

Protección. Como el mecanismo de protección contra el racismo y toda forma de discriminación. (Tomado del reglamento interno de trabajo de la Misión Andina Evangélica: Artículo 9: 2015:4).

4.1 La Calidad basada en la Calidez. La gestión centrada en la formación integral y espiritual de los niños y niñas

En la UECCS lo que prima es la calidad educativa, pero ésta no se desarrolla simplemente buscando los logros a nivel académico, sino también personales y de formación espiritual ya que se imparte una educación y formación basada en el alumno como ser humano único y especial tanto para nosotros como ante los ojos de Dios.

En este sentido, la clave, el secreto de una Gestión Educativa Intra e Intercultural exitosa es priorizar a los sujetos de la educación como seres humanos. El trabajo en la UECCS se centra primordialmente en el SER HUMANO en todo el sentido de la palabra. Es más, las personas nos transformamos en la relación y convivencia con los otros seres humanos y terminamos siendo como ellos en la medida en la que valoramos y somos juiciosos de cuan positivo es el espacio en el que nos desarrollamos, somos seres que cambiamos muchas veces según lo que sentimos hacia ellos y con aquellos con quienes interactuamos.

En este sentido, queda claro que los estudiantes de la UECCS primeramente son formados como seres humanos integrales, porque su principal misión es formar estudiantes integrales y creativos. Sin embargo, hay toda una serie de oportunidades que genera la UE para que los estudiantes puedan participar voluntariamente y ser evaluados en su aprendizaje, esto como un aspecto complementario de su formación. Estas evaluaciones son:

- Canadian Test Basic Skills, examen que se toma para medir los conocimientos básicos alcanzados por los estudiantes de 1ro a 8vo, el test es tomado cada año impar. El resultado que muestran estos exámenes ubican a los estudiantes de CCS en un rango de 50 a 75% de logro.
- AP, para medir el conocimiento del español y evitar que los estudiantes no tengan que tomar créditos de este idioma en el país donde deban tomar el español como requisito en la malla curricular de una carrera universitaria.
- SAT Tests, College Entrance Exam, es un examen de ingreso a la universidad. De acuerdo a estos exámenes que fueron tomados a los estudiantes egresados de la UECCS los resultados demuestran un alto rendimiento en matemáticas y lenguaje como también en el puntaje total, es más, el rango de nota de los estudiantes de CCS a través de los años ha ido mejorando, son incluso más altos que el puntaje de los estudiantes de Estados Unidos.

Si bien es cierto que estas evaluaciones van orientando a los estudiantes, de ninguna manera los alejan o desvirtúan de su formación básica espiritual.

4.2 La participación horizontal como pilar de la gestión

a. Participación activa padres de familia y la UECCS

Si bien es cierto que la participación social y en particular de los padres de familia es un aspecto fundamental en la gestión educativa, la forma como se promueve la interacción entre ellos y la UE es vital. El Director de la U.E. CCS manifiesta que ellos mantienen siempre informados a los padres de familia sobre la situación institucional y el desempeño de los docentes y el aprovechamiento de los estudiantes. Es más, tienen diferentes actividades que los mantienen en permanente contacto, charlas, chatter, etc.

Sobre la importancia de trabajar en conjunto padres y maestros, así poder ayudar mejor a los estudiantes, una profesora manifiesta lo siguiente:

Como colegio, primeramente nosotros tenemos la entrevista a padres y en estas entrevistas de padres nosotros podemos ver las necesidades que cada estudiante tiene, cada padre de familia está siempre en contacto con el maestro para poder dar información acerca de su hijo y es muy importante para nosotros, porque así podemos trabajar de una manera, no solamente evaluarles en aula, no solo el conocimiento, sino también tomando en cuenta su familia, la sociedad en que vive, y cómo es el ambiente familiar en que cada día el estudiante se desenvuelve; entonces, es por eso que nosotros siempre tratamos al cien por cien inclusive de trabajar con las familias, ver sus necesidades, orar por ellos, estar en contacto siempre con ellos, captar de ellos que necesidades tienen, qué problema físico y mental, o cualquier otra cosa que tengan, nosotros siempre estamos preguntándoles, inclusive si tienen algún médico que pueden monitorearles o algo, nosotros estamos siempre sobre ellos en esa forma. (Ent. Profesora 1 C.C.S.: 05-06- 2015)

Sobre lo mismo, de manera específica, la profesora de quechua resalta la importancia de un trabajo coordinado entre el colegio, el maestro y la familia del estudiante:

Yo creo que es más en cuanto a trabajos que ellos van a realizar en la casa ¿no? En español es más cerrado debido a las actividades que hacemos, en algún momento tal vez participan cuando tienen que hacer algún proyecto ayudándoles a los chicos con esto, pero en quechua, que hay más oportunidad porque muchas de las actividades que, por ejemplo, hacemos, los papás tienen que estar involucrados como, por decir, ayudarles con la preparación de una comida o una exposición o incluso hay papás que hablan quechua o abuelitos que hablan quechua y ayudan a los chicos ¿no? entonces se siente esa intercomunicación entre colegio, maestro y alumno para poder colaborar con el alumno en el aprendizaje del quechua. (Ent. Profesora 2 C.C.S 05-06- 2015)

A manera de resumen, a continuación una profesora reporta lo siguiente:

Ah bueno en ese aspecto (participación) aquí en el colegio es muy amplio porque, ... hay diferentes actividades que realiza el colegio durante el año escolar y están invitados los padres, por ejemplo, los años deportivos que tenemos cada año, ellos están muy involucrados aquí y los papás en los diferentes eventos participan y colaboran con los estudiantes y también tenemos la noche de talentos donde cada estudiante muestra los dones que Dios les ha regalado a cada uno de ellos ya que, como usted sabe,

hay muchos que son buenísimos académicamente, otros música, deportes entonces, el colegio da esa opción para que cada uno de ellos vayan desarrollando sus diferentes capacidades que tienen y también tenemos esto de Chapel que llamamos nosotros aquí en el colegio, cada curso participa en una actividad dando historias bíblicas donde los papás asisten y hay un tecito, un compartimiento con los estudiantes, los papás y los profesores, entonces ahí aprovechan no? Conversar de cada uno de sus hijos, de cómo están y cómo se están desenvolviendo académicamente, socialmente y emocionalmente o sea la maestra está muy involucrada con los papás. (Ent. Profesora 3 C.C.S.: 05-06- 2015)

Para finalizar, los padres de familia afirman que se les convoca para participar en las diversas actividades, mas no siempre pueden asistir, como dice a continuación: “Sí, me invitan a los Chapels y también a las actividades deportivas y otras exposiciones que tienen mis hijos en el colegio (Ent. PPF 1 C.C.S. : 28-06-2015). “Sí, el problema es que no siempre podemos estar en las diferentes actividades y reuniones, sobre todo, si se dan en día de semana, por mi trabajo (Ent. PPF 2 C.C.S.: 28-06-2015).

La relación colegio, maestros y familia es vital, según los entrevistados, para ayudar al desempeño académico, social, psicológico. Como tal, la dirección promueve actividades de integración y participación tanto en el campo social, cultural y académico y así comprometerlos a los padres y madres en la tarea de formación dentro y fuera del colegio.

Al respecto, el director manifiesta:

Dentro del año escolar, tenemos varias actividades donde están invitados los padres de familia, sea una parrillada al principio de año escolar, nuestros eventos deportivos y como eventos musicales, culturales, también tenemos dos días Field Days de atletismo, esos dos días son muy importantes para los padres y las familias que vienen a participar con sus hijos y charlando unos con otros y también están invitados a nuestro tiempo de capilla cada semana, diferentes padres aprovechan de este tiempo para venir y charlar con sus profesores unos a otros y compartir. (Ent. Director C.C.S. 05-06- 2015)

b. Los padres en la evaluación de sus hijos

Es importante saber que la participación de los padres de familia trasciende a la participación puramente simbólica y decorativa. Como manifiesta la profesora entrevistada, los padres algunas veces forman parte del jurado evaluador de sus hijos:

Los padres de familia también participan de esta evaluación de alguna forma, porque ellos están presentes, digamos, en el momento de la exposición, de la presentación oral que hacen los estudiantes. (Ent. Profesora 1 C.C.S.: 05-06-2015)

Otro aspecto de importancia en el aspecto de la participación es el **seguimiento y monitoreo** del desempeño académico de los estudiantes a través del internet, programas que implementa el colegio. En la siguiente entrevista, la profesora nos cuenta al respecto:

Sí, en cuanto a..., más que todo, en cuanto a comportamiento de los alumnos y el trabajo que vayan a realizar en clase, entonces tenemos contacto gracias al programa de internet que tiene el colegio con los padres de familia para que ellos puedan ver las notas, puedan ver las tareas que tienen y con algunas reuniones que se hace con ellos, se les llama de manera que puedan participar activamente con las actividades que los estudiantes realizan, por lo menos en el control, control de actividades que tienen que hacer fuera del aula. (Ent. Profesora 2 C.C.S.: 05-06-2015)

Además, es fundamental una permanente interacción maestros y padres de familia, porque a través de ella pueden descubrir las diferentes dificultades por los que atraviesan los estudiantes y ayudarlos de mejor forma. Así es como nos comenta la maestra 3:

Prácticamente a los padres de familia casi no, pero nosotros estamos siempre conversando no? O sea, cómo están sus hijos académicamente, si pedimos ayuda nosotros para que ellos nos colaboren, en qué aspectos digamos qué falencias tiene cada estudiante, entonces, ellos nos van colaborando, pero siempre una breve conversación con ellos o sea hay una interrelación padre de familia y maestro para ir fortaleciendo no? las debilidades de los estudiantes que están pasando por cada aula. (Ent. Profesora 3 C.C.S.: 05-06-2015)

A partir de las entrevistas, hemos constatado un nivel de participación bastante avanzado de los padres en la vida escolar de sus hijos, no simplemente como un observador, sino como actores claves que ayudan a mejorar su desempeño académico de forma directa a través de diferentes medios como el uso de las tecnologías modernas como el internet.

c. La importancia de estar enREDados para estar comunicados

En los últimos años, se ha avanzado tanto en el uso de las tecnologías que ahora es común y para todos estar comunicados mediante la herramienta fundamental en nuestros días que es el internet.

La UECCS no es la excepción, haciendo uso de una red para mantener comunicados tanto a la institución y sus miembros como para lograr la comunicación casi total de sus familias y padres de familia de la institución. Mediante esta red, los padres de familia tienen la facilidad de estar comunicados y enterados del trabajo diario de los docentes, la asistencia de sus hijos, las asignaturas a trabajar, los contenidos, la metodología e incluso el avance de su niño y su comportamiento en aula.

Se puede lograr un seguimiento del avance académico y de los aspectos de preocupación de cada padre de familia. Así también los padres de familia tienen la facilidad de recibir un reporte diario y con las notas de evaluación del desempeño de los estudiantes, en especial de secundaria.

Otro aspecto digno de ser compartido con los demás, es la forma cómo la UECCS supera las dificultades en caso de presentarse una emergencia. Si, de repente, un profesor se ausenta de la UE debido a cuestiones de salud o por alguna razón de fuerza mayor como los paros o bloqueos y otras situaciones imprevistas para las que estamos preparados, es política de la institución tener siempre un folder de emergencia que contenga planes de clase y material a desarrollar para cada nivel, que sea constantemente actualizado con la finalidad de que, en caso de que algunos docentes no se hicieren presentes, otro docente deberá estar disponible para asumir la responsabilidad de dictar su clase ese día o el periodo que sea necesario. En ciertas ocasiones, no siempre es asumida por un docente, es el director quien cubre esta responsabilidad con mucho compromiso y vocación de servicio, como es su principio de vida. Esto, con la finalidad de no retrasar el avance curricular. Además, se tiene que de tener a los estudiantes bien informados de lo que se desarrollará en tal o tales días, esto se hace mediante la página web del colegio, donde se cuelgan planes de clase o actividades a realizar en estos casos.

d. El maestro como mediador entre la escuela y los padres de familia

Otro aspecto que resalta en la UECCS es el **trabajo cooperativo** que hacen los maestros como mediadores entre la escuela y los padres de familia para ayudar al estudiante en su desempeño académico y social.

Mi posición es primeramente hablar con el padre de familia, ver en qué puedo yo ayudarle, en qué puedo, si necesita un consejo, si necesita alguna cosa, alguna necesidad económica, inclusive tratar de ver yo primeramente con el padre de familia, y seguidamente pasar esta necesidad a lo que es el consejo de profesores, de tal forma que en este consejo de profesores se vea la necesidad y se identifica de buscar alguna solución y opciones sobre todo, siempre tratamos de llegar a una solución que no afecte digamos al estudiante

en su desarrollo académico, sin embargo, el padre de familia, el estudiante y el profesor son un triángulo en el cual hay comunicación y podemos nosotros de alguna manera disolver estas necesidades. (Ent. Profesora 1 C.C.S. 05-06-2015)

Además, los maestros y los padres de familia están organizados de manera que, si hay problemas, estos deben ser consensuados y resueltos en reuniones de acuerdo a las normas establecidas, así como manifiesta la entrevistada:

Bueno nosotros tenemos reglas aquí en el colegio, por ejemplo, si en mi curso pasara alguna situación de este tipo, si los padres de familia vienen directamente a la maestra pero nosotros derivamos al director, en caso que nosotros, digamos, no podemos solucionar como maestras con los estudiantes o con otros estudiantes, digamos que hubiera, solucionamos con los papás, llamamos a una reunión con los papás, pero caso que ya no se pueda solucionar, pasa esto directamente a dirección, ya que tenemos dos supervisores de básico y de medio, entonces, ellos siempre están dispuestos también a colaborar también a nosotros. (Ent. Profesora 3 C.C.S. 05-06-2015)

Pues escucharlos, lo primero que tenemos que hacer es escucharlos, ver si están dentro de lo que ellos creen que es el problema, o tal vez ellos lo ven como problema y no es, ¿no? entonces una vez que se dialogue con ellos, se puede encontrar soluciones o aclaraciones a los mimos padres respecto a esa situación. (Ent. Profesora 2 C.C.S.: 05-06-2015)

El trabajo del maestro es integral en la UECCS, desde un apoyo social, psicológico, pedagógico y de consejería de los padres de familia. Así logran complementarse en el trabajo y todo funciona como una máquina bien conducida.

4.3 Gestión con liderazgo e integridad

a. Reglas de oro para la convivencia armónica institucional

- Identidad

La identidad entendida como pertenencia o adscripción hacia un grupo, en este caso, la UECCS como institución, por lo que es de mucha importancia saber quiénes somos desde un inicio para ser el referente de los estudiantes, se torna también en aquello que al final podemos enseñar o cómo debemos guiar. En la UECCS sabemos que, antes que nada, somos siervos de Dios y, como tales, debemos ofrecer lo mejor de nosotros para lograr nuestras metas de enseñanza y ser dignos de admiración para la Gloria de Dios nuestro padre.

Los aspectos que se debe gestionar primeramente antes de empezar con nuestra labor de formar estudiantes capaces de sobresalir en la vida es La CONFIANZA,

en principio, la confianza en Dios, después en uno mismo y luego entre todos y cada uno de los actores miembros de una comunidad en este caso identificados como la cristiana. Y para que la confianza madure y se desarrolle y se expanda, es necesario cultivar El RESPETO en el sentido de no defraudar la confianza depositada de los unos en los otros o la inversa, es decir, de los padres de familia hacia los profesores. También es importante recordar que no somos nada sin la ayuda de Dios, es decir que no todo puede estar en las manos de uno.

A esto se suma el COMPROMISO que existe entre todos los que hacen parte de la comunidad educativa, entendida como la acción que exige poner de parte de cada uno todo lo mejor para lograr objetivos comunes. En la UECCS, esto es algo que se recuerda y se tiene bien presente en nuestro diario vivir, sabemos que asumimos un compromiso con la UE y también con los padres quienes nos confiaron a sus niños para que éstos reciban una educación integral académica y en valores de calidad.

Así como la confianza, respeto y compromiso, el otro aspecto trascendental en la UECCS es el compañerismo como un sentimiento que se desarrolla en la interacción de los sujetos quienes son considerados amigos. En la UECCS se pone en práctica el compañerismo día a día y más, que eso, existe un lazo difícil de romper de hermandad, ya que todos, además, son considerados una familia y todos se preocupan del uno y del otro. Este aspecto es muy importante, porque cada persona es considerada como un ser especial. Por ejemplo, yo nunca antes había sido parte de una UE en la que a los demás trabajadores les interese mi bienestar ya sea a nivel físico, mental o psicológico. En la UECCS, todas las mañanas se separa 30 minutos, de los cuales unos 15' son destinados a la oración por cada persona quien lo necesitare, este espacio de reflexión y de regocijo espiritual nos ayuda a todos, a mí personalmente a atacar el desaliento emocional.

En resumen, podemos decir que la gestión en la UECCS es de tipo inclusivo que permite incluir a todos los actores en las diferentes actividades realizadas a nivel escolar, todos sin excepción alguna son considerados para participar ya sea de los desafíos del trabajo arduo o como de la satisfacción de los éxitos logrados en el desarrollo de dichas actividades. Es decir, hay una plena confianza del director hacia los docentes y del docente hacia el director.

En el proceso, todos estamos invitados a hacer una evaluación constante sobre los avances tanto de los estudiantes como del desempeño de los docentes, esto con la finalidad de cada vez más mejorar el desarrollo educativo y seguir avanzando siempre en positivo.

Los espacios de reflexión son vitales también en nuestro diario vivir. En la UECCS tenemos 30 minutos de reflexión diaria, este momento está destinado a

la reflexión tanto individual, como de equipo o institucional, se desarrolla antes del inicio de cada día de trabajo y es para hacer una revisión constante y mantener comunicado de lo que se viene trabajando y sobre cómo está cada integrante del equipo, así también en este espacio se hacen peticiones de oración tanto así para aquellos quienes conformamos el equipo como de los que son padres de familia y estudiantes en general.

En este sentido, también es importante recalcar que el tipo de **director líder** es aquel que enseña con el ejemplo. En la UECCS, el director no sólo se limita a proponer alternativas de solución a un problema dado sino que es parte de dicha solución.

En la actualidad, han cambiado mucho el tipo y formas de liderazgo, priorizando las formas de trabajo en equipo, así como la gestión flexible, promueve iniciativas y es autocrítica. Por esta razón, el nuevo paradigma de gestión centrado en los actores requiere, más de líderes que administradores. (Hickman cit. Sánchez Moreno, 1997:30)

El director siempre se muestra como “parte de” y no sólo como aquella persona que manda y gobierna sin tomar en cuenta el sentir de los otros miembros de una gestión. Es cierto que cada institución educativa cuenta con una autoridad que debe representar y deberá ser aquel que tenga cierto poder sobre el resto de los miembros de una institución, pero también está muy claro que la labor de gestionar no sólo debe recaer en una sola persona. En la UECCS el director no solo es aquella persona que está a cargo y representa a la UE, sino también es considerado como el líder de un equipo del que es parte tanto como el resto de sus miembros. Desarrolla, al mismo tiempo, un liderazgo, ya que no solo nos invita a participar, sino que nos enseña con el ejemplo.

Una educación descolonizadora, comunitaria y productiva no requiere de gerentes sino de líderes y animadores del proceso de cambios en la educación. Por consiguiente, consideramos que es necesario cambiar el estilo de dirección autoritario por el de liderazgo. (Arratia, 2015:14)

En este caso, se entiende a la Gestión como un proyecto social que invita a más de uno a ser parte de ella, pero el reto se centra en lograr que los que son parte logren **convivir de manera democrática** en un marco donde todos tienen tanto obligaciones, responsabilidades como también derechos, los cuales no son olvidados de ninguna manera. Todos somos igual de importantes porque somos pieza importante de la gestión en el proceso de formación de los estudiantes.

La administración del colegio CCS provee un liderazgo centrado en Cristo con integridad y con un testimonio Cristiano positivo a quienes lo constituyen y a la

comunidad en general. El manual de reglamentos establece un financiamiento y procedimientos de administración consistentes para el colegio, los cuales tienen un objetivo la educación para la eternidad. Se han escrito, además, los reglamentos y políticas que promueven que esto se desarrolle en los diferentes aspectos en los que se trabaja en el colegio.

El liderazgo administrativo refleja un claro y auténtico modelo de liderazgo centrado en Cristo y por ende proveyendo de liderazgo a los trabajadores y padres de familia y cumpliendo con la misión del colegio basado en Cristo (estudio individual, estándar 2.4 entrevistas a padres y profesores). El director tiene una gran amistad con el comité del colegio, el director y el comité tienen una buena comunicación los unos con los otros y se tiene también definido claramente los roles (ACSI 2012:16).

b. La Misión Evangélica en la toma de decisiones educativas

El Colegio Carachipampa Christian School es un colegio que depende en cierta medida de la Misión Andina Evangélica, por lo que la misma es autoridad máxima, por lo tanto, el director está sujeto a otras autoridades superiores a él en cuanto a la toma de decisiones, tanto políticas, religiosas como educativas:

Tenemos una estructura en el colegio compuesto de diferentes equipos, estoy bajo la autorización de un grupo, un directorio que es parte de la misión que está encima de nosotros, estamos bajo esta organización para trabajar en Bolivia. Entonces, las decisiones como políticas del colegio hacemos en grupo con más poder o autoridad, es mi responsabilidad como director asegurar que estas decisiones están incluidas enraizadas y que hacemos como colegio, como plantel docente, es nuestra responsabilidad de asegurar que todos están andando bien y también tenemos un equipo compuesto de diferentes líderes del colegio que toman decisiones que involucran diferentes áreas del colegio. (Ent. al Director CCS: 05-06-2015)

Quien corrobora con la misma información es el administrador quien afirma lo siguiente:

Bueno, en el tema de decisiones tenemos un organigrama dentro de la institución donde participan todos los actores de la comunidad educativa, tenemos en la parte de arriba un comité que toma las decisiones, después viene el director, viene el administrador, vienen los responsables de *high school*, *elementary* y obviamente se toman las decisiones en base a todo no? el estamento educativo. (Ent. al Administrador del C.C.S.: 04-06-2015).

Como podemos apreciar, el colegio es privado, por lo que se rige por otro tipo de gestión, claro, en el marco de las disposiciones y la ley de educación boliviana. Su principal misión es religioso evangélico, responde a trabajos de voluntariado misional mundial Cristiano. Por lo mismo, es respetuoso de la cultura y manifestaciones de los pueblos originarios.

Como bien sabemos, la nueva Ley de educación pone como pilar fundamental de la mejora de la calidad educativa, la participación en la gestión educativa, tal como se evidencia en los diferentes artículos, especialmente 102¹⁸, 103¹⁹, 104²⁰. Lo cierto es que todavía no trasciende del papel a la práctica, salvo excepciones. Aunque se podría decir que depende del tipo de unidad educativa y en qué contexto se encuentre.

5. Propuesta Curricular, áreas, metodologías, materiales, laboratorio

Los dos pilares de la mejora educativa por las que apuesta la nueva ley de educación 070 son: La Gestión y Administración curricular y la participación social. El aspecto pedagógico se sustenta en los principios y objetivos de la organización curricular que emerge de las necesidades de la vida y del aprendizaje de las personas y de la colectividad, que están establecidos en el currículo base plurinacional (Capítulo I Organización Curricular Artículo 69. 4.). Las modalidades de atención en los procesos educativos de los subsistemas y niveles, serán definidos por el currículo base y los currículos regionalizados, de acuerdo a las particularidades educativas, lingüísticas y culturales (Capítulo I Organización Curricular Artículo 69. 5).

En el aspecto pedagógico, si bien la ley otorga licencias para que la gestión y organización curricular se desarrollen en función de la realidad y necesidad de cada contexto y estudiante, conocido como el currículo regionalizado, la responsabilidad última de diversificación recae en el docente de aula. El currículo regionalizado se

¹⁸ Artículo 102° (Principios) Los principios de la participación social o comunitaria son:

a. Participación en la formulación y definición de políticas y gestión educativa del Sistema Educativo plurinacional, con capacidad de decisión establecido en reglamento.

¹⁹ Artículo 103° (Objetivos) Son objetivos de la Participación Social o Comunitaria:

a. Participar en la formulación y definición de políticas educativas en todo el Sistema Educativo, tomando en cuenta las prioridades del Estado plurinacional. b. Participar en la planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación del proceso educativo, respetando las atribuciones específicas de los actores.

²⁰ Artículo 104° (Instancias de participación social o comunitario) Las instancias de participación social o comunitario en la educación, están conformados por los actores básicos del proceso educativo, y son: los estudiantes, los docentes y padres de familia, representados por sus organizaciones legítimamente constituidas y las organizaciones indígenas comunitarias, sindicales, populares del territorio, y sectores productivos del territorio, existentes en el área de influencia del centro educativo y actúan de acuerdo a los objetivos previstos.

refiere al conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad. (Artículo 70. 1. Currículo Regionalizado).

En este sentido, en la unidad educativa CCS, los docentes realizan una planificación y diversifican la enseñanza por campos y áreas, tomando en cuenta los planteamientos del currículo base, tal como refieren las docentes entrevistadas.

5.1 Planificación por campos y áreas: el caso de la lengua Quechua

Los maestros de la UECCS se organizan entre ellos para realizar su planificación por campos y áreas dependiendo de la materia que desarrolla cada uno, considero este hecho muy favorable ya que pueden analizar y reflexionar en grupo acerca de los diferentes temas y sus interrelaciones.

Yo me reúno, por ejemplo, con mi colega del área, yo enseño quechua y es de esa manera que nosotros planificamos toda la currícula [sic] de la materia, si, nos reunimos por campos y áreas. (Ent. Profesora 1 C.C.S. 05-06-2015)

Sí, por campos y áreas las realizamos, tocamos los cuatro campos que nos han dado y depende de la materia que estemos enseñando vamos elaborando nuestros objetivos de manera que sea holístico no? (Ent. Profesora 2 C.C.S. 5-06-2015)

Según las opiniones de las entrevistadas, el trabajo pedagógico y de planificación curricular es una actividad bastante organizada y reflexiva, es decir, los maestros trabajan en equipos, según sus afinidades y campos de acción.

5.2 La diversidad cultural y lingüística como desafío y motivación pedagógica

Algo importante a destacar como un insumo de la calidad es la presencia de docentes, así como de estudiantes procedentes de diferentes culturas, en los últimos años esto ha seguido en aumento. En el equipo de docentes, el porcentaje varía, sin embargo, la mayor representatividad lo tiene USA, Bolivia, Canadá, luego le sigue Korea, S. Africa, UK, respectivamente. Los estudiantes provienen de Bolivia, Estados Unidos, Corea, Canadá, Perú, Brasil, Alemania, Reino Unido, Noruega, Argentina, Ecuador, Honduras, Puerto Rico, en ese orden. Es decir, el mayor porcentaje de participación lo tiene Bolivia.

Sin embargo, tenemos que advertir que la lengua oficial de enseñanza es el inglés. Esto no quiere decir que los estudiantes dejen de hablar sus lenguas, al contrario, son fortalecidos en su identidad cultural y lingüística. Para los estudiantes que no tienen como lengua materna el inglés, es un desafío, en principio, de aprender esta lengua. Igualmente pasa con los que no tienen como lengua materna el español, el reto es aprender esta lengua. Finalmente, todos tienen la oportunidad de aprender el quechua. Es así que un estudiante que egresa del colegio puede dominar al menos cuatro lenguas como el caso de los coreanos, alemanes, portugueses y los noruegos.

El otro aspecto muy importante es que la UE tiene una apertura amplia no sólo a la diversidad cultural, sino también a las diferentes misiones religiosas, por lo que al interior de la UE coexisten más de una misión.

5.3 El enfoque y práctica intercultural en la UECCS

La nueva ley “garantiza una formación integral a estudiantes en el desarrollo cognitivo, afectivo, actitudinal, ético, espiritual y artístico en el marco de la intraculturalidad e interculturalidad”. (Artículo 21° Objetivos). En este sentido la educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo (Capítulo II bases, fines y objetivos de la educación Artículo 3. 8.). Sobre este tema se ha podido constatar que los docentes de la UECCS desarrollan estos dos ejes articuladores, la intra e interculturalidad en aula, todavía de manera básica, porque no todos entienden el concepto en su verdadera dimensión.

La docente entrevistada (1) explica que ella desarrolla actividades incluyendo los ejes de intra e interculturalidad:

La otra cosa es que, en cuanto a la intra e interculturalidad en nuestra planificación, nosotros tenemos actividades como, por ejemplo, en la materia de quechua, mostrar lo que es Bolivia primeramente, la cultura boliviana, la comida boliviana, la producción, especialmente de aquí de Cochabamba, enfatizamos mucho el producto alimenticio que tenemos aquí en la región, de tal forma, siendo un colegio internacional, muchos no conocen qué es lo que tenemos, es más, todo es la comida rápida, sin embargo, tratamos de nosotros de hacer actividades con productos netamente de la región como el maíz, papa, huevo, mote, quesillos, todos estos productos; pero también vemos de alguna forma respuesta positiva en los estudiantes. Ellos pueden ver y conocer mucho más, aparte, ellos pueden degustar y valorar sobre todo lo que hay en la región, ahora nuestros estudiantes que no son de Bolivia, ellos también pueden ver y además aprovechan este producto que tenemos de tal forma que ellos también empiezan a valorar y respetan la cultura, la comida que hay, participan de esto. (Ent. Profesora 1 C.C.S.: 05-06-2015),

De la cita podemos deducir que las actividades que desarrollan en la UECCS corresponden a una etapa inicial de acercamiento a la cultura local, de familiarizarse con los diferentes elementos culturales y valorarlos. No es que esté mal, lo que deben hacer es avanzar hacia la etapa de afianzamiento de actitudes y conocimientos y crear situaciones concretas de interacción y acción entre los diferentes actores culturales.

Por otra parte, la docente (2) entiende la intra e interculturalidad como el desarrollo de cultura a través del idioma quechua en aula:

Bueno, en la materia que enseño, quechua, me da mucha cobertura para poder cubrir aspectos culturales ¿no? porque el idioma quechua no se puede enseñar separado de cultura, entonces creo que ahí sí se puede tocar bastante de esta de.... O dentro de la disciplina misma se puede interrelacionar lo que es cultura, lo que es el contexto cultural, las vivencias culturales es decir la cosmovisión que tiene el barrio la comunidad podemos, podemos relacionar, pero en otras materias, no sé, tal vez es un poco más complicado ¿no? (Ent. Profesora 2. C.C.S.: 05-06-2015)

La docente asume que para ella es posible trabajar los dos ejes de manera interdependiente, más supone que en otras áreas o materias, podría ser más complicado incluir o desarrollar la intra e interculturalidad en aula. Es verdad, una auténtica interculturalidad es posible a través del uso de la lengua de la cultura local, fuera un éxito rotundo si los estudiantes aprendieran el quechua e interactuaran con la población local a través de esta lengua. Sin embargo, es posible interactuar a través de una lengua franca o la lengua oficial, en este caso el castellano. Pero es un logro muy importante lo que hace la UECCS acercarse a la cultura local a través de su lengua, esto es muy loable en la UECCS.

Por último la docente (3) entiende por desarrollo de la intra e interculturalidad o relaciona el mismo con el tema de discriminación:

En las prácticas de aula, porque como ya le dije, este es un colegio internacional, entonces tenemos aquí de afuera, de aquí, entonces no? Estamos no? trabajando yo creo en ese aspecto muy bien, porque tratamos siempre de no, digamos, discriminar otros colores, el idioma, la raza, entonces, estamos trabajando en esto ya desde hace mucho tiempo. (Ent. Profesora 3 C.C.S.: 05-06-2015)

Por lo visto, anteriormente y de acuerdo a las evidencias, el desarrollo en aula de los ejes articuladores de la intra e interculturalidad, si bien no entendidos a cabalidad, son trabajados de manera acertada, con objetivos que podrían estar orientados a sensibilizar a los estudiantes sobre la cultura indígena, y no

necesariamente preparar para la interacción real. Podríamos decir que sí hay una buena predisposición para trabajar aspectos que son imprescindibles en una primera fase consistente en preparar a los estudiantes actitudinalmente hacia la cultura local, pero la debilidad está en que aún no han dado el salto hacia la concreción de la interculturalidad. Ahora el reto radica en avanzar hacia la práctica intercultural.

5.4. Recuperación de saberes y conocimientos locales en aula

Todo proceso educativo en un contexto multicultural como Bolivia, para ser pertinente, tiene que ser intercultural, lo intercultural implica en primer lugar recuperar, fortalecer la cultura local, como responsabilidad previa, porque es la piedra angular en la formación de los estudiantes, así es como manifiestan las profesoras entrevistadas:

Claro que sí, estoy segura que sí es necesario, porque nosotros estamos listos y abiertos para aprender que hay en la comunidad y la enseñanza tiene que ser en dos direcciones, no puede ser solamente en el aula y se quede todo ahí, entonces sí considero que sí es necesario tomar en cuenta todos estos conocimientos que hay afuera, porque si no fuera que tenemos esta comunicación con nuestra comunidad, realmente sería un mundo aparte no? Entonces, considero necesario porque también nosotros tenemos como profesores y estudiantes tenemos mucho que aprender de la comunidad. (Ent. Profesora 1 C.C.S.: 05-06-2015)

La profesora 1 nos comentó lo siguiente sobre recuperación de conocimientos locales:

Sí, sí es muy importante porque necesitan saber no? tienen que estar preparados los estudiantes tanto para aquí, para afuera también. (Ent. Profesora 3 C.C.S.: 05-06-2015)

Los conocimientos locales, yo creo que sí, todo conocimiento previo del alumno siempre es valorable, dependiendo de lo que uno va a enseñar, entonces que hace primero trata de recuperar los conocimientos previos que tienen los estudiantes y en base a eso, enriquecer la materia que se va a dar o el tema que se va a dar, entonces, se hace una interrelación de esos conocimientos previos con lo nuevo que se va a introducir. (Ent. Profesora 2 C.C.S.: 05-06-2015)

En síntesis, sobre la recuperación de saberes locales, las entrevistadas entienden de tres maneras:

La profesora 2 entiende como la preparación de los estudiantes para contextos diferenciados, es decir, una propuesta de doble vía, donde los estudiantes

aprenden a ser competentes en la sociedad local y en otro diferente al suyo. Finalmente, la profesora 3 entiende que se debe recuperar los conocimientos previos que los estudiantes traen a la UE y en base a estos, enriquecer las diferentes materias de estudio.

Como manifiestan las entrevistadas, el mayor esfuerzo pareciera que está destinado a preparar a los estudiantes para un contexto internacional, es decir para afuera y no así para adentro. Es cierto que los estudiantes egresan con conocimientos sobre la cultura local nacional con competencias bilingües – inglés, español y un manejo incipiente del quechua. Que si se hace un poco más de esfuerzo, sería posible lograr una comunidad intercultural a través de cualquier de las tres lenguas. Pero eso no es el objetivo de la UECCS. Porque sabemos muy bien que el estudio de la lengua quechua recién se incorporó con la Ley 070-ASEP y es una nueva experiencia que vale la pena fructificar.

6. Del vínculo directo con el entorno: Actividades extracurriculares, voluntariado y proyección a la comunidad en la UECCS

La ley 070-ASEP promueve un modelo educativo centrado en los proyectos socio productivos, como opción formativa orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos, como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales (...)priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela y/o centro a la comunidad, entre la escuela y/o centro a la comunidad, con la escuela y/o centro y la comunidad; hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizando el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación. (Roberto Aguilar Gómez. Ministro de educación. Cuadernos de formación complementaria. Unidad de Formación No. 3 Proyecto Socio comunitario Productivo Inclusivo de Transformación Educativa I Documento de Trabajo. 2013.)

Entendido así, el colegio Carachipampa Christian School (CCS) ha venido impulsando la implementación de proyectos de tipo productivo formativo en la medida de sus posibilidades, involucrando a los estudiantes y la Institución Educativa en la comunidad. Así los profesores han asumido el PSP como una oportunidad de comunicación de la escuela con la comunidad, comprometiendo a los estudiantes a participar con responsabilidad en la resolución de situaciones que preocupan a la colectividad:

Sí, considero que ... el PSP es prácticamente la unión con la comunidad que tenemos, entonces nosotros aprendemos de la comunidad y también

podemos transmitir conocimientos a la comunidad, de tal forma que este año nosotros hemos tenido la oportunidad de realizar nuestro PSP y hemos podido producir un producto orgánico que es el abono orgánico, que es el compost, de tal forma que muchos aun dentro de la escuela no sabían qué es el compost, qué es el abono orgánico, pero hemos ido aprendiendo poco a poco, y es de esta manera que hemos ido también haciendo panfletos en quechua producido por los estudiantes, también hemos hecho posters, también hemos salido a la comunidad a repartir estos poster, enseñarles como es, como se debe hacer el abono orgánico y todo esto, entonces, de alguna manera, para nosotros fue muy, para ser la primera vez, era muy bueno. (Ent. Profesora 1 C.C.S. 05-06-2015)

Las actividades contempladas dentro del PSP son proyectos beneficiosos para el aprendizaje del estudiante y un aporte a la comunidad donde se encuentra la unidad educativa.

EL PSP si bien es cierto, tiene muchas ventajas, requiere de una planificación y metodologías participativas precisas que involucren a la comunidad para ser provechosas de acuerdo a la dimensión planteada por la ley. Como acabamos de ver el PSP en su dimensión pedagógica ha venido siendo trabajada por la UECCS, tal vez con ciertas limitaciones, pero es un buen intento de acercamiento hacia la comunidad, ahora lo que habría que trabajar en un futuro es viendo de qué manera se podría aprovechar el PSP más allá de su aporte pedagógico, como un mecanismo estratégico de gestión para integrar, interrelacionar interculturalmente el colegio con la comunidad. Potenciando el diálogo de doble vía, de encuentro y desarrollo de propuestas conjuntas con propósitos comunes de mejora educativa y vivir bien.

En este sentido, existen diferentes normativas legales que apuestan por un trabajo intercultural, articulado, armonizado y productivo que deben tomarse en cuenta como respaldo y garantía en la implementación de lo propuesto desde el Ministerio de Educación y los diferentes organismos del Estado. En cierta medida, el hecho de que muchas instituciones como el caso de CCS tengan múltiples ventajas por ser instituciones privadas es que puedan trabajar en el marco y sujeto a las disposiciones del Ministerio de Educación y al currículo base. Es cierto que es posible trabajar de manera muy independiente reajustando y creando estilos propios de gestión sin perder de vista el objetivo final el cual es de alcanzar una educación de calidad.

Conclusiones

Como se ha visto en el transcurso del trabajo, el peso del mismo está en lo que respecta a gestión institucional, por lo tanto, a continuación se menciona lo esencial del estilo de gestión CCS. La clave para lograr calidad educativa en un contexto institucional es desarrollar una gestión transparente e inclusiva, donde el director más que un jefe o autoridad, acompaña y facilita la gestión tanto como líder pedagógico como administrativo, promoviendo los valores espirituales superiores para con Cristo Jesús, por lo que es su característica servir con humildad, tratando a su equipo con amabilidad y respeto. Manteniendo en todo momento un clima institucional motivador lejos de cualquier conflicto, generando trabajo en equipo en un marco de cooperativismo y confianza entre los diferentes actores educativos, al mismo tiempo distribuyendo y delegando responsabilidades. En conclusión, podemos decir que los aspectos claves de una gestión exitosa en el marco de la interculturalidad son:

- El trabajo compartido, colectivo, comunitario, la reciprocidad, equidad, los valores y normas de convivencia, el liderazgo democrático, inclusivo y voluntario. Esto permite romper con la tradicional gestión jerárquica, impositiva, servil de las autoridades como del director en otras UEs.
- La espiritualidad como una práctica permanente que dinamice y energice las diferentes actividades. Todo a partir y coherentes con las necesidades de los estudiantes y en base al proyecto de vida comunal e internacional.
- La participación en la escuela como un espacio de interacción socio comunal.
- Unidad en la diversidad, los miembros del equipo docente, administrativo y toda la comunidad educativa comparten un mismo proyecto educativo y de vida como tal existe una unidad a pesar de la diversidad cultural, esto es parte del éxito institucional, lograr consensos y acuerdos comunes y apostar por ellos.

Si se aplicasen todas estas normas y principios que aplica la UECCS en su vida institucional y además le sumamos los aportes en este aspecto de la cultura local fácil podríamos superar muchas de las dificultades por los que atraviesa la nueva y moderna gestión educativa.

Referencias bibliográficas

ACSI Reach. (2012). *School Self-Study Report*. Cochabamba: Carachipampa Christian School.

ACSI. 2012. Accreditation Team Report Carachipampa Christian School. Bolivia.

Arratia, M. (2015). *Vivir bien en la escuela-comunidad: hacia la construcción de modelos de gestión educativa*. Separata. Cochabamba.

Arratia, M. (2015). *Una aproximación a la gestión educativa en Bolivia*. Separata. Cochabamba.

Arratia, M. (2015). *Génesis y desarrollo del modelo tecnocrático de administración de las instituciones educativas*. Separata. Cochabamba.

Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley 070 Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez ASEP*. La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia.

Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley 070 Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez ASEP* [BO-DS-N813] Bolivia: Decreto Supremo N° 813, 9 de marzo de 2011 Reglamenta la estructura, composición y funciones de las Direcciones Departamentales de Educación. La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia.

Estado Plurinacional de Bolivia. (2012). *Ley No 300. Ley Marco de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien*. La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia.

Misión Andina Evangélica. (2015). *Documento: Reglamento Interno de trabajo*. Cochabamba.

Rengifo, G. (2015). *Iskay yachay. Dos saberes*. Lima: PRATEC.

UECCS. Gestión (2015). *Documento: Sistema de programa de operaciones*. Cochabamba: UECCS.

REFORMAS EDUCATIVAS, TERRITORIALIDAD INDÍGENA Y ESTADO EN BOLIVIA

Pablo Regalsky²¹

Resumen: El contexto territorial de las Reformas Educativas

Las políticas educativas del gobierno de Evo Morales no presentan prácticamente ninguna novedad respecto a lo propuesto en la Reforma Educativa de 1994. Si la hubiera, es en el sentido de los retrocesos habidos, al desconocerse desde este gobierno aquellos avances logrados por las comunidades indígenas originarias campesinas desde 1992, en la búsqueda de la autonomía política y, dentro de ella, el control sobre su propia educación. Es posible que esta situación de retroceso que vivimos hoy haga que algunos vean con nostalgia el debate que en su momento se generó sobre la educación intercultural. Considero, por ello, adecuado para este momento actualizar el debate que la misma Reforma Educativa planteó entonces: ¿Cómo se conectan los procesos dentro de la escuela rural con la lucha indígena por el territorio y por la autonomía política? Y ¿cómo esos procesos políticos se conectan con la cuestión de la oralidad y la escritura? En este artículo, reposiciono la cuestión del espacio de la escuela como parte del territorio. ¿Es ese territorio hoy un monopolio del Estado?

La institución de la educación rural en las regiones andinas de Bolivia puede ser vista como un espacio de tensión política. En varios otros textos, me he referido al problema de la territorialidad indígena, el manejo del espacio andino y la tensión entre pueblos andinos y estado a raíz de dicha cuestión (Regalsky, 2003). El Estado considera la educación - e incluso la edificación de las aulas y los terrenos donde están ubicadas - como un espacio de su jurisdicción. La escuela es una extensión de esa jurisdicción y es fundamental para el ejercicio de la autoridad estatal sobre ese territorio, como parte del territorio nacional.

²¹ FACSU-UMSS/CENDA, regalsky@gmail.com. Este artículo utiliza partes de un trabajo presentado en la Conferencia Multiculturalidad y Globalización, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 3- 4 y 5 de octubre de 2001

Por otro lado, en las comunidades andinas, desde tiempos antiguos, hay un sentido profundo de apropiación de su espacio vital que, dentro del debate constitucional reciente, se constituyó como reconocimiento de una jurisdicción especial, la jurisdicción indígena originaria campesina que las comunidades andinas ejercen en el marco de su territorio.

A principios de los años 80, Bolivia atravesó una severa crisis de estado vinculada a la cuestión de la deuda externa y que contribuyó a detonar la problemática étnica que tendría un primer climax con el aniversario de los 500 años de la conquista española. Ese climax de tensión étnica tuvo carácter continental y dio lugar al diseño de políticas preventivas por parte de los organismos multilaterales de las Naciones Unidas. Las reformas educativas fueron parte de ese diseño preventivo.

Palabras clave: Estado, Reformas Educativas, Territorialidad Indígena, Oralidad y Escritura.

1. Crisis de la Educación

La crisis de la deuda externa de Bolivia acumulada en la década de los ochenta derivó en un colapso del sistema educativo estatal que tuvo un funcionamiento totalmente anómalo desde la hiperinflación de 1982-83 hasta mediados de la década del 90. La escuela rural fue la que más sufrió el efecto de dicho colapso.

Las demandas de las comunidades para que se normalice la situación en las escuelas vinieron a coincidir con un proceso de movilizaciones del magisterio para re-equilibrar sus devaluados salarios. Las organizaciones campesinas que agrupan al conjunto de las comunidades andinas en una sola organización nacional desde 1979, la CSUTCB (Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia) comenzaron a elaborar su propio programa de reforma escolar, buscando transformar la escuela en función de la demanda de reconocimiento de los pueblos originarios. Hacia 1991, se elaboró una propuesta educativa (CSUTCB, 1991) bajo la dirección de Víctor Hugo Cárdenas, que entonces era consultor de UNICEF. El hecho que esto se diera en el marco de un movimiento creciente de distintas poblaciones indígenas que reclamaban el derecho al territorio propio, fue lo que le dio el carácter de propuesta propia, incluso desafiante del orden monocultural existente. En ese período, tras una serie de marchas y bloqueos de caminos, el gobierno se vio obligado a ratificar el Convenio 169 de la OIT que reconoce esos mismos derechos. Poco antes, había tenido lugar la Conferencia de Jomtien organizada por la UNESCO que recomendaba el reconocimiento del derecho a la identidad

cultural propia y a la enseñanza en su propio idioma a los pueblos indígenas. Las instituciones internacionales, desde el Banco Mundial hasta la UNICEF, ya estaban “oliendo” que se avecinaba un período de grandes levantamientos étnicos y empezaban a tratar de hacer implementar políticas para anticiparse y tratar de neutralizar a dichos movimientos.

Al mismo tiempo que las comunidades y organizaciones indígenas se esforzaban por articular una serie de propuestas en torno a la demanda de reconocimiento como nacionalidades originarias con territorio propio, las entidades multilaterales y el Estado boliviano se apropiaban de la oportunidad presentada por la crisis que estallaba en múltiples dimensiones a mediados de los años 1980s como una nueva oportunidad para re-estructurar el espacio social nacional. El Estado tratará entonces, una vez instalado Paz Estenssoro como gobierno - esta vez como “neoliberal”- de recuperar control sobre las instituciones educativas y reordenarlas. Para ello utiliza y proclama el reconocimiento de la interculturalidad como un instrumento, esto es, se utilizan las mismas demandas étnicas de la CSUTCB y otras organizaciones indígenas como plataforma de lanzamiento propio del Estado.

Entra, entonces, en estudio, dentro del Ministerio de Planeamiento, la propuesta de Reforma Educativa conjuntamente con una serie de medidas, tales como el proyecto de ley de Participación Popular por el cual se reconocería personería jurídica como organizaciones territoriales de base (OTB) a las comunidades campesinas e indígenas. En ese entonces, a principios de 1992, tiene lugar también una experiencia significativa en un rincón altoandino de Cochabamba que servirá de test para la conducción del reordenamiento del espacio político-educativo por parte del Estado y también para las nuevas estrategias de lucha campesinas en relación a la escuela y el territorio.

2. Una experiencia local de ejercicio de control jurisdiccional

Ya unos años antes, debido a la propia crisis del aparato educativo estatal, una comunidad de Raqaypampa, en la provincia Mizque, había iniciado una experiencia particular de escuela-ayni, donde un maestro campesino, sin título alguno, pero con alguna capacitación recibida de la ONG CENDA que trabajaba en el lugar, enseñaba a los niños sus primeras letras en su propio idioma, dentro de un calendario de clases especialmente adaptado a los requerimientos del ciclo agrícola del lugar.

Gracias a un programa de UNICEF, las escuelas oficiales de la zona también habían comenzado a ensayar la enseñanza bilingüe. Sin embargo, los campesinos no

estaban conformes con el rendimiento de la escuela oficial, después de haber tenido la oportunidad de comparar los resultados de la enseñanza de los maestros titulados, con los del trabajo del maestro campesino, quien, utilizando sólo tres meses al año para dar sus clases en un ambiente totalmente rústico, lograba un mejor desempeño de los niños en la lecto-escritura.

Para buscar satisfacer los constantes reclamos de los padres que pedían una mejor enseñanza, y de los maestros que, a su vez, reclamaban por las constantes inasistencias de los niños que debían acompañar a los padres en sus labores agrícolas, UNICEF y la CSUTCB convocaron, en enero de 1992, a un seminario en el que reunieron a los maestros y autoridades escolares con los dirigentes de las comunidades campesinas.

En dicho seminario, se escuchó reclamar, por un lado, a los dirigentes por el calendario de labores de la escuela y por la falta de respeto a la autoridad comunal por parte de los maestros y el Director de la escuela,

Nosotros podemos ver y analizar nuestros problemas: ¿Por qué la escuela no tiene un calendario que coincida con nuestro año agrícola? Nosotros sabemos mandar nuestros hijos a la escuela pero allí no aprenden mucho y, además, con todo el trabajo que tenemos, necesitamos a nuestros hijos para trabajar. Si nuestros hijos solamente van a la escuela, se vuelven flojos. (Siles, 1992)

Mientras tanto, las autoridades educativas locales, a su vez, no sólo se quejaban de la falta de respeto a la autoridad pedagógica de los educadores por parte de los comunarios sino que reclamaban por el funcionamiento irregular de la escuela-ayni, donde un campesino sin tener título habilitante alguno suplantaba las funciones del maestro de Estado. “Si ustedes quieren enseñar, entonces tienen que terminar de ir la escuela y después pueden ir a una normal superior como nosotros y de allí van a salir con el título de maestros” (*Idem*). A lo que uno de los dirigentes comunitarios, Clemente Salazar, se atrevió a contestar, para gran disgusto de los maestros presentes:

Nosotros tenemos título, hemos salido de la universidad del campo, encima de nuestras parcelas aprendemos como agrónomos o maestros y sabemos mejor que un agrónomo o que un maestro en su universidad de ustedes. (*Idem*)

En este seminario, a sugerencia de los dirigentes de la CSUTCB, se resolvió formar un Consejo Educativo Comunal, en el que participaban, en la presidencia y con una mayoría de miembros, los dirigentes de las comunidades y también estaban representadas las autoridades educativas regionales y el director de la

escuela aunque en minoría. Aunque, presionados por las circunstancias, dichas autoridades locales y regionales se posesionaron en el cargo en ese momento, no sólo que no concurrieron a ninguna reunión posterior sino que tomaron medidas muy fuertes contra el accionar posterior de dicho Consejo, pese a que el mismo fue reconocido por el propio Ministerio de Educación al poco tiempo.

Es en verdad notable el desafío de Clemente Salazar a los maestros, transcrito más arriba, durante la reunión en la que se formara el primer Consejo Educativo de enero de 1992, porque opone el aspecto educativo del trabajo manual al del trabajo intelectual y propone reforzar la autonomía del espacio comunitario, integrando la autoridad pedagógica a la jurisdicción de la comunidad (“les estamos mostrando que podemos enseñar a nuestros hijos mejor de lo que ellos -los maestros- lo pueden hacer”). El aspecto más irritante de este reclamo fue el rechazo y la descalificación de la autoridad pedagógica del maestro criollo o ‘mestizo’ que ha sido investido de dicha autoridad por el Estado mismo. Cuando las palabras de Clemente fueron retransmitidas por la radio local, provocaron una exagerada indignación entre los maestros, los residentes del pueblo cercano de Aiquile y las autoridades urbanas. ¿Cómo podría un vulgar campesino quechua-parlante cuestionar la autoridad pedagógica de un maestro de escuela estatal? Y, por otro lado, ¿Por qué un desafío ofrecido por sólo un joven campesino tendría tal impacto en todo un pueblo como Aiquile?

La política integradora -y pedagogía conductivista- introducida por el MNR en la Reforma Educativa de 1955 especificaba que los maestros de escuela debían dirigir sus esfuerzos “a cambiar el comportamiento” de la gente, obviamente refiriéndose a la gente indígena. La violencia de la asimilación ideológica que se aplicó durante tres décadas de “castellanización” desde la Reforma Educativa del MNR de 1955 había ya fracasado en su objetivo. Intentó disolver los lazos ideológicos de los indígenas andinos y así delinear la posibilidad de una ciudadanía individualista, democratizando el acceso a la escuela primaria. La escuela rural fue un completo fracaso en términos de asegurar un nivel mínimo de alfabetización, una base elemental para el desarrollo de las instituciones nacionales asimilativas/individualizantes de casi cualquier Estado nación del siglo XIX (Anderson, 1993).

Dado este fracaso y la crisis generalizada del sistema educativo, la nueva Reforma Educativa (LRE) a ejecutarse desde 1994, junto a la Ley de Participación Popular (LPP) y a otras medidas de reforma estructural, buscaron redefinir el reordenamiento a este nivel, particular y crucial, del sistema estatal de reproducción.

La experiencia iniciada en ese momento por Raqaypampa, que le permitió establecer iniciativas para reorganizar la actividad de la escuela dentro de los parámetros exigidos por la vida de la comunidad, se extendió rápidamente a otras regiones vecinas y fue asumida como parte de una propuesta educativa propia campesina en un Congreso campesino departamental. Representantes campesinos, tanto del nivel local como de la CSUTCB participaron posteriormente en reuniones donde se debía conciliar un proyecto concertado de reforma educativa nacional con el ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa). Sin embargo, el proyecto que fue finalmente aprobado como ley por el Congreso Nacional en 1994 resultó muy diferente a las propuestas que se discutían en dichas reuniones y el movimiento campesino resolvió rechazarlo, sin que ello haya impedido que la nueva normativa se ponga en marcha, aunque lentamente.

En la base del rechazo a dichas disposiciones legales por parte de las organizaciones campesinas, está la suspicacia que despierta el montaje de una nueva estructura jurisdiccional en el ámbito rural.

Con las reformas educativa y de participación popular, surge en 1994 una nueva delimitación administrativa que determina la ampliación de la jurisdicción municipal a expensas de la autoridad comunitaria que regía hasta entonces y desde poco después de la Reforma Agraria en la mayoría de las regiones andinas. Esa descentralización municipalista sigue vigente hasta la fecha y no se ha modificado en ninguna forma con la nueva Constitución Política del Estado de 2009.

Independientemente de las intenciones expresadas en los considerandos de la ley, al margen de que éstos puedan ser interpretados como una instrumentación ideológica de las demandas que los propios pueblos indígenas estaban reclamando, lo que se está presenciando es una reestructuración de las jurisdicciones territoriales en detrimento de la jurisdicción territorial comunitaria andina.

Esta jurisdicción existía de hecho y no era reconocida por el Estado boliviano, pero se extendía efectivamente por el espacio rural de las comunidades. A partir de las reformas estatales, se pretendía que estas organizaciones territoriales comunitarias ahora sean, por fin, reconocidas formalmente. Efectivamente, ellas reciben personería jurídica pero, contradictoriamente con las consideraciones que fundamentan estas leyes, se desconocen sus atribuciones reales en cuanto al ejercicio del derecho de acceso a los recursos fundamentales de la comunidad: la tierra y al agua. A partir de ese momento, se combina la implementación, por parte del estado, de una estructura burocrática descentralización con una

legislación que procura forzar la mercantilización del recurso tierra, del agua y de la biodiversidad, es decir, la separación forzada de los productores campesinos respecto de sus propios medios de existencia.

Los consejos comunales de educación se vuelven, desde la promulgación de la LRE 1994, en organismos de participación sin jurisdicción autónoma, bajo diferentes nombres; del mismo modo que las comunidades campesinas andinas e indígenas se vuelven “organizaciones territoriales de base” con personería jurídica, pero sin que se les reconozcan autoridad ni atribución alguna en relación al territorio mismo donde se localizan y reproducen.

El debate entre maestros y campesinos que hemos descrito más arriba, tiene lugar en el marco de la parálisis del sistema educativo y de fuertes cuestionamientos a su eficacia. En esas condiciones de crisis sistémica, un tema aparentemente tangencial como es la distribución del tiempo de los niños entre la escuela y el trabajo familiar, lleva al cuestionamiento de dos ejes estructurantes de la escuela como tal. Por un lado, queda cuestionado el monopolio del ejercicio de la violencia simbólica pedagógica, es decir el monopolio de la autoridad pedagógica que detenta el estado y, ligado con esta última, el ejercicio de la autoridad jurisdiccional. Pero el tema de la autoridad jurisdiccional es un tema de larga data que arrastra consigo un antiguo litigio de los pueblos indígenas desde la colonialidad misma. Esto es, el ejercicio de la autoridad territorial tiene que ver con la dificultad que se le planteó al estado nación republicano, desde su mismo nacimiento, para imponer la ley única y la ciudadanía individual homogénea de manera de liquidar el gobierno indirecto, los derechos colectivos indígenas y el espacio de la diferencia como forma de organización social y política.

El conflicto jurisdiccional dentro de la escuela rural giraba alrededor de la organización del tiempo que los niños campesinos dedicaban a estudiar en la escuela y a trabajar con sus familias. Este conflicto apunta a la definición política de cuál autoridad establecería el horario de los niños y de la escuela, y al interior de cuál organización social del tiempo se definiría el criterio. En forma notoria, la definición de la autoridad a cargo del horario escolar ayudó a esclarecer el tema de la autoridad territorial, aquella que regula la distribución espacial, en otras palabras, la autoridad a cargo de regular la apropiación del espacio social.

Es en forma paralela al tema del calendario escolar y su adaptación al calendario agrícola local que se plantea la cuestión de definir quién es el maestro o quién es *un* maestro. Sobre este punto, el estado protege con celo su derecho indiscutible de administrar y delegar la autoridad estatal en forma de autoridad pedagógica. En teoría, ésta se delega solamente al maestro que ha pagado su

‘derecho de piso’ en la escuela normal superior. Pero ya vimos que los alteños desafiaron el ritual estatal y conforme comenzaba este período, marcado en 1986 por la resistencia campesina a la ley impositiva y otras medidas del ajuste estructural, demandaron la autoridad necesaria para que sea la comunidad quien decida y defina quién va a ser el maestro, aunque bajo el nombre específico de ‘maestro campesino’.

En todo caso, las autoridades sindicales indígenas de Raqaypampa mantuvieron un continuo e intenso proceso de negociación en ambos asuntos. En cuanto a la organización del tiempo y del calendario escolar, se dio un avance importante cuando se aprobó un texto dentro de la ley que establecía el calendario regionalizado. Casi todos los estratos del Ministerio de Educación se opusieron con terquedad burocrática a la implementación de dicho texto. Por su lado, todos los ministros a cargo del tema educativo se apresuraron a definir un calendario único para todo el país, dejando un espacio muy restringido a la negociación del calendario regional. Respecto al segundo asunto, el de la designación de maestros dentro de la escuela, las intensas negociaciones de los líderes campesinos lograron en forma temporal la admisión de un par de alteños alfabetos como maestros campesinos en la escuela de Raqaypampa hacia mediados de los años 90.

3. Los principios de la Reforma

La ley de Reforma Educativa 1565 de 1994 ha sentado algunas líneas de transformación del sistema educativo que no han sido mayormente modificadas al presente y que la ley 070 de 2010 más bien ha recortado en sus alcances. Dicha ley expresaba de una forma general en su artículo 1° inciso 5 que la educación boliviana “es intercultural y bilingüe”. En el artículo 11° admitía en su inciso 4 que “En los tres ciclos (*de la primaria ‘desgraduada’*) se asumirá los códigos simbólicos propios de la cultura originaria de los educandos...”

Dado que la Unidad de diseño de la Reforma establecía una diferenciación entre cultura y lengua, asumimos que aquí se está refiriendo de una manera general a los códigos culturales y no solamente a la codificación lingüística. La Reforma iba aún más lejos en los textos programáticos elaborados por los equipos técnicos de la Unidad correspondiente:

El reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística está asociado al gran proyecto de construir una sociedad más democrática y plural; es decir, reconocer a los pueblos indígenas y mestizos y a sus culturas el legítimo derecho a ser, pensar, sentir y actuar en forma diferente. Partir de ese reconocimiento es afirmar que no existe una sola historia ni una sola forma de observar y relacionarse con

la naturaleza, como tampoco existen formas únicas de situarse en el tiempo y en el espacio...Cada sociedad organizada posee sus propios conceptos, procedimientos e instrumentos que le permiten comprender y relacionarse con su entorno. A este conjunto de conocimientos teóricos y prácticos, producidos o asimilados, vigentes o no en su respectivo contexto sociocultural, se ha denominado etnociencia. (UNSTP 1995a: II 6-7).

En función de ese planteamiento políticamente irreprochable, ¿de qué forma podía atacar la Reforma esa problemática de fondo que está señalada allí y quienes serían los actores de semejante revolución pacífica? El documento oficial relativo a la organización pedagógica daba su respuesta:

La discriminación étnico lingüística, económico social y político cultural, por su parte, ha convertido a la educación en un mecanismo de reproducción del sistema de dominación colonial y neocolonial (...) La responsabilidad de este descalabro pedagógico no es de los profesores. Ellos siguen y obedecen un sistema educativo, salvando además, como buenamente pueden, las limitaciones infraestructurales de la escuela. Frente a ello, la Reforma Educativa propone generar un movimiento pedagógico nacional de gran aliento y alcance histórico, destinado a transformar y liberar al hombre boliviano... El país necesita organizar una pedagogía nacional en movimiento capaz de ayudar a todos los docentes de país en el reto de cambiar la escuela desde sus propios cimientos. (UNSTP 1995b:5-6)

Es decir, en un sistema educativo que reproduce el mecanismo de dominación colonial y neocolonial serían los mismos docentes formados al interior de ese sistema los encargados de transformarlo.

(siendo que) por ejemplo, la interculturalidad y el bilingüismo garantizan por sí solos la existencia de un clima en el que el pueblo exprese mejor y más dignamente lo que busca; no sólo sobre los fines y principios de la educación, sino sobre el destino mismo de Bolivia. (UNSTP 1995b:39)

Ya vemos que la Reforma se planteaba, por lo menos en el nivel de su diseño, crear un clima político en el que los sectores tradicionalmente oprimidos y excluidos tendrán las facultades y libertades necesarias para que puedan incidir en el futuro del país: la interculturalidad supone entonces el fin de la exclusión. De la afirmación de tal estrategia política se deberían derivar los medios para su implementación. ¿Cuáles son los medios que se planteaban a este efecto, según el mismo diseño que estamos analizando? Encontramos lo siguiente en lo que se refiere a la política de inclusión:

[...] El trabajo de maestros y maestras consiste en ampliar los conocimientos útiles y no en transmitir instructivamente contenidos de las ciencias que queden afuera de la vida cotidiana de los alumnos. Ahora interpretará, “leerá” lo que los niños saben y hacen, despertando su curiosidad y potenciándola con los conocimientos de las ciencias a través de actividades auténticas, es decir aquellas que sean relevantes, significativas y funcionales para su contexto y su cultura. (UNSTP 1995a:II, 7)

Los docentes de aquí en adelante tendrían una serie de responsabilidades ya que deberán ser a la vez: “maestro modelador”, “maestro organizador”, “maestro observador”, “maestro comunicador”, “maestro comunicador intercultural”. Deberán ser capaces de reorganizar el aula de manera que

... todos los escenarios de la vida cultural (las personas, la comunidad, los lugares de trabajo, las necesidades de la gente, sus actividades) se incorporan al aula como ámbito de actividad... (UNSTP 1995a: II, 26)

Por último, los “Nuevos Programas de Estudio” establecían que

Desde la escuela es posible contribuir a la valoración y por tanto al mantenimiento de la oralidad centrando la atención, sobre todo, en la visión cultural que expresa la lengua oral antes que en los aspectos formales de ésta. Para ello, es imprescindible que la escuela escuche y valore la experiencia oral de los niños y que recurra a los textos orales que produce la comunidad: verbales y no verbales; en lengua materna y en segunda lengua; dentro del aula y fuera de ella y en diversas situaciones. (UNSTP 1995a: I, 19)

He abundado en citas para mostrar al lector que el proceso de diseño de la Reforma educativa fue encarado a profundidad por lo menos en teoría, contemplando diversos aspectos y buscando respuestas no tanto a problemas de eficacia educativa como a los grandes problemas de la sociedad. El trasfondo de ese esfuerzo era una preocupación por responder a la demanda de los pueblos indígenas y las poblaciones siempre marginadas por la opresión, dando lugar a una propuesta de equidad basada en el reconocimiento de la diversidad.

El tema que pongo en discusión es la viabilidad de esta propuesta de transformación social basada en el cambio al interior de la escuela y guiada por un sector de la burocracia estatal que es el magisterio y cuáles son, más allá de las bondades del discurso de transformación social, los productos de estas políticas de interculturalidad en la escuela. Ese tema sigue absolutamente actual pese a que la ley de 1994 ha sido reemplazada por otra ley 070 de 2010. Para

ello, nos referimos a dos aspectos de la política de interculturalidad educativa: uno es el de los *textos* o contenidos de la escolarización intercultural, el otro es el de los agentes que garantizan la interculturalidad al interior de la institucionalidad estatal escolar.

3.1 Los textos orales

Analizaremos algunos de los supuestos incorporados en este discurso de la Reforma. En el aspecto del contenido escolar, encaramos la cuestión del *texto oral* como un tema clave de la transformación en el sentido intercultural ya especificado más arriba del espacio escolar. De la definición de política educativa que antecede se establece con bastante claridad que se refiere a expresiones tanto “verbales y no verbales”. El objeto de nuestro análisis será establecer si este camino está despejado y a la libre disposición de los planificadores y actores escolares, es decir, si basta con definir el terreno de la oralidad como uno de los campos posibles de acción escolar para que la escuela y su protagonista principal, el maestro, lo tengan –al menos en teoría- a su alcance como uno de sus dominios.

El campo de la oralidad supone más que el relato transmitido oralmente. Es un conjunto no sólo tradiciones orales, es también un sistema tecnológico y a la vez un cuerpo normativo consuetudinario, o sea, no formalizado en instrucciones positivas como es el caso del derecho escrito, sino establecido muchas veces en un lenguaje metafórico o en forma de conocimiento inconsciente (el inconsciente cognitivo al que se refiere Piaget).

Esto último puede ilustrarse con una breve descripción de caso. En Vinto, agosto 1995, un *jampiri*²² de la región de Yungas relató en un encuentro de médicos tradicionales una experiencia típica de diagnóstico:

Se presentó el enfermo por la mañana de ese día con sus parientes y estuvo en mi casa descansando hasta que pude atenderlo. Le he palpado sus brazos y sus piernas que él sentía adormecidas, tomé su pulso, le he sentido su pulso lento y pesado, su sangre espesa parece era. Le he friccionado con lo que he preparado (explica algunos elementos de su preparación) y se ha reanimado y ha dormido. Me he ido a mi huerta, he caminado alrededor de la casa buscando plantas. He palpado las hojas de las plantas, he manejado con mis dedos a las plantas para sentir y darme cuenta. Esa noche me he soñado. [...] En la mañana con lo que he soñado le he preparado y después de varios días que pasó en mi casa le he hecho sanar de la enfermedad.

²² En quechua: Especialista comunitario en el arte de sanar.

Este trozo de un relato mucho más extenso y al que llamaremos “texto oral” a falta de un mejor denominativo, nos refiere a una serie de elementos y categorías en base a las cuales se construye el conocimiento local. El primero de ellos es que nos refiere a un lenguaje metafórico, el lenguaje de los sueños, ya que es a través de este lenguaje que el *jampiri* logra “referir” el caso a su experiencia anterior, que ha pasado a formar parte de su inconsciente cognitivo. Los especialistas comunitarios no forman parte de ningún sistema de registro y acumulación del conocimiento a través de la escritura, ni forman parte de sistema alguno de transmisión o socialización del conocimiento que priorice la palabra verbalizada frente a la experiencia directa como fuente de aprendizaje. Los especialistas nativos, contrariamente al sistema estatal reconocido de medicina o de cualquier otra tecnología manejada a través de especialistas autorizados por el estado para su ejercicio, están aparentemente reclusos en espacios sociales pequeños, no forman parte de mecanismos o redes de intercambio mayores de información y su fuente primaria de conocimiento es la experiencia directa. Sin embargo, es asombroso comprobar que los conocimientos locales de medicina andina comparten un patrimonio común, muy similar a través un conjunto muy amplio, disperso y aparentemente incomunicado de comunidades y que parecería estar difundido tanto sincrónica como diacrónicamente. ¿Quién podría explicar este fenómeno?

No me ocuparé aquí de esto, pero trato de mostrar a este sistema de conocimiento comunitario, indígena, andino que supone un conjunto de “textos orales”, como un sistema de conocimientos que no se acumulan ni transmiten a través de las tecnologías de la palabra ni las tecnologías de la transmisión que son propias de la escuela. No cabe duda que la farmacopea tradicional, la herborística, es decir, el conjunto de recursos utilizados por los especialistas nativos, se puede traducir al lenguaje de las tecnologías industriales²³.

Lo que está puesto en duda es la viabilidad de transferir el lenguaje y los medios de aprehensión y aprendizaje que utiliza el *jampiri* (curador) al idioma de la construcción científica. La interacción en el acto de diagnosticar y curar al paciente a través de elementos que son parte de su cultura (y donde la cultura

²³ A partir de estos y otros relatos, varias instituciones han procurado reconstruir el “texto oral” y lo han transformado en texto escrito. Como resultado tenemos varios manuales de uso de plantas para distintos fines. Desde la incursión de la compañía BAYER de Alemania en la región cercana al lago Titicaca, cuya investigación de diez años sobre la medicina *kallawaya* en los años 60 se mantiene sin publicar, hasta la más reciente de la institución francesa de investigación ORSTOM, que ha financiado a varias universidades nacionales a principios de los 90 para realizar un estudio detallado de plantas vermífugas en diversas regiones ecológicas del país, la industria farmacéutica ha rescatado una variedad de principios farmacológicos a partir de datos de conocimiento desprotegido de los especialistas comunitarios.

merece ser considerada parte de un medio ecológico donde los elementos de la naturaleza se incorporan como elementos culturales pero no ya como simples significaciones ideológicas –*allá* Geertz- sino dentro de una interacción ecológica del *tipo* Rappaport) para manipular y funcionalizar conocimientos utiliza lenguajes difícilmente traducibles a la lógica formal característica del espacio escolar.

El lenguaje sintético de los sueños, la decodificación del lenguaje del sentido del tacto y el olfato que luego se metaforizan y le permiten al *jampiri* aprehender el sentido y carácter de la enfermedad y la aplicabilidad de ciertos medios para sanarla, no parecen ser reducibles al lenguaje analítico de las proposiciones lógico formales.

En todo caso, esos textos orales pretenden ser traducidos al lenguaje escriturístico, abstracto. Un lenguaje oral que apela a modos de expresión y manipulación de conocimientos que son parte de un nivel de producción del conocimiento no-verbalizado (por momentos parte de un inconsciente cognitivo) pretende traducirse al modo verbalizado *logocéntrico* escolar manejado por la figura central del maestro. El acto de ser traducidos a través de la figura del maestro supone ser incorporados al lenguaje escolar y no vice-versa. Dejan de ser en ese instante *textos orales* –orales pero a la vez no verbalizados- para convertirse en parte de los textos de recitación escolar y adquirir ese carácter tan peculiar que les transmite la autoridad pedagógica personificada en la figura *autorizada* del maestro. Una diferencia fundamental es que el texto oral es contextualizado, mientras que el texto escrito es abstracto por su naturaleza. Es parte del capitalismo de imprenta descrito por Anderson y es acumulable justamente por ser abstracto.

El ejemplo descrito arriba nos permite poner en duda la posibilidad de que los *textos orales* de las comunidades originarias puedan ser presentados en el aula de una forma que respete sus contenidos culturales como significaciones, como medios de expresión y de transformación (como es el caso del uso de la metáfora en el proceso curativo). No es el texto original ni es el *intertexto* escolarizado lo que revela el contenido cultural sino su *contexto* preciso y práctico: el medio ambiente comunitario en el que se recrea. La transformación del mencionado *texto oral* en texto de lectura, desnaturalizaría su contenido cultural. La descontextualización respecto de su ambiente de origen no permite pensar al aula como un ambiente de interculturalidad donde se puedan recrear esos conocimientos en sus formas de producción y reproducción que le son propios.

Siendo un poco más inquisidores, no se trata en forma vaga de un “ambiente” contextual, ya sean las cuatro paredes del aula o de un ámbito comunitario de

reproducción social que se expresa en múltiples relaciones de todo tipo, productivas y reproductivas. Se trata, más precisamente, de la forma de dominio sobre el espacio social que se ejerce desde la figura del maestro de escuela en contraposición con la forma de hegemonía que las estructuras políticas comunitarias ejercen a través de la figura del *jampiri*. En suma, se trata de autoridad y autorización. Mientras el *jampiri* ejerce su oficio por su lado, autorizado por las instancias político-sociales de la misma comunidad, otro es el lugar que ocupa el maestro de escuela, autorizado para el ejercicio de la enseñanza por el estado, como parte de un aparato burocrático hegemónico. Y esa distancia no se transforma por la mera buena voluntad que le pueda poner el maestro a la transformación de las formas de ejercicio de su autoridad, ensayando introducir la interculturalidad dentro del aula.

3.2 Las limitaciones de principio de la propuesta reformista

Abadio Green, exdirigente de la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia) sostiene que la EIB es una propuesta estatal que los pueblos indígenas se han visto obligados a aceptar pero frente a la cual tienen muchos reparos.

Los pueblos indígenas debimos aceptar y promover, incluso con una insistencia digna de mejores causas, la educación intercultural bilingüe EIB o etnoeducación. Pero las razones para que ello ocurriera no fueron la aceptación de sus fundamentos y ni siquiera el reconocimiento de sus éxitos, sino su avance frente a la educación evangelizadora e integracionista que había. Obviamente ello condujo a que las propias organizaciones indígenas promovieran la concepción de etnoeducación y considero que otro tanto ocurrió con la EIB. (Green, 1996:1)

Se mantiene en general una aceptación acrítica de la escuela, es decir de los currícula, áreas, pedagogías, etc. A pesar que la formulación teórica y jurídica establecía la amplitud para que no fuera la escuela exclusivamente el eje central, no logró zafarse de ella al comportar un discurso circular. Por ejemplo, para ir más allá de la escuela, propugna la flexibilidad de los currícula; pero no hay currícula sin escuela, no hay currícula sin espacio y tiempo segmentados, divididos en el tiempo, en el año! Es decir, se sigue pensando en una propuesta escolarizada como una fatalidad.

Hay una aceptación en todas estas propuestas de la lectoescritura como el eje del aprendizaje [...] debería resultar obvio que el problema de la oralidad-escritura no es tan simple como para darle a la lectoescritura el carácter de eje de la educación indígena [...]. El otro problema de esta propuesta es que el sujeto principal es el maestro [...]. No se reflexiona sobre el carácter híbrido de este personaje, su permanente crisis de identidad, la ausencia de apropiación conceptual por parte de la comunidad y de controles sociales. (Green, 1996:2-3)

Las contradicciones de los textos reformistas aparecen así con mayor claridad, desde la lectura de un lúcido representante indígena. Cuáles son esas contradicciones?

Lo dice Abadio Green: suponiendo que la tarea sea la de cuestionar las consecuencias de un estado colonial o neocolonial, sería paradójico que este colonialismo interno sea superable por la acción del maestro al interior del aula. Señala la propuesta de la Reforma Educativa que el solo hecho de la interculturalidad y el bilingüismo – dándolos ya por hechos y no por lo que son: expresión de deseos que están aún lejos de haber sido realizados- a su vez garantizarían, gracias a la mediación del agente estatal-maestro, el clima necesario para que los pueblos indígenas y la totalidad de la sociedad y sus sectores oprimidos puedan ya expresarse con libertad acerca del destino de Bolivia.

Contrasta con la aparente radicalidad del texto reformista el que se designe al maestro como el protagonista central y único del proceso pedagógico y, en este caso, del proceso político al ser a la vez eje mediador intercultural –como lo refleja la cita rescatada del documento oficial de Organización Pedagógica ya mencionada más arriba- dejando reservado a la comunidad el rol “participativo”. Por otra parte, el aula es un presupuesto no examinado y el lugar privilegiado para ese cambio, ya que todos los escenarios de la vida cultural (“la gente, los lugares de trabajo, las necesidades de la gente”) se incorporarían al espacio-lugar escolar gracias a las buenas artes del maestro -observador, investigador, comunicador, mediador- tal y como lo predica ese texto de la Reforma.

3.3 Oralidad y escritura

Un serio inconveniente en la aplicabilidad de la propuesta reformista de interculturalidad al interior del aula escolar lo constituye la naturaleza misma de la institución escolar como centro de una práctica escriturística.

La aparición de la escritura con el alfabeto fonético ha dado lugar a grandes transformaciones en el sistema de pensamiento y razonamiento que forma parte de las actuales formas de transmitir y acumular conocimiento sea tecnológico, científico o de otro orden. Un sistema clasificatorio que ha dado origen al sistema de la lógica formal era impensable sin un sistema de escritura de este tipo que permite establecer las categorías analíticas que dan lugar al sistema de proposiciones formales. El paso al pensamiento formalizado con el establecimiento de las leyes de la lógica del razonamiento deductivo fue dado una vez desarrollado suficientemente el sistema de escritura (Ong, 1993).

Un lento proceso de siglos fue dando lugar a la “domesticación del pensamiento salvaje” (Goody, 1985). En realidad, esa domesticación es una facultad desarrollada por instituciones y no se da al margen de esas instituciones que son parte del proceso de desarrollo de los estados modernos. Es muy notable que en países “avanzados” como en USA, según Gardner (1993), un gran porcentaje de la población integrada al sistema escolar aún sigue haciendo uso extensivo de formas de razonamiento que no son las establecidas en el régimen de las instituciones escolares y académicas. De hecho, son estas instituciones autorizadas por el estado las encargadas de “educar” al niño desde temprana edad de manera de sujetar su pensamiento a las grillas del razonamiento lógico formal. Los estilos de pensamiento no formal sólo son aceptables en las estructuras académicas como expresión de lógicas de producción “artística” pero no parecen ser pasibles de incorporación como parte del sistema de adquisición y transmisión del conocimiento institucionalizado. Este sistema de conocimiento acumulable institucionalmente es aceptado como expresión de “la ciencia universal”, constituyendo la base del sistema tecnológico que permite el desarrollo actual de las formas estatales de dominación en el marco del “sistema-mundo” en su fase actual de globalización.

4. La reforma en práctica

En verdad, no se han llegado a constituir siquiera las condiciones de posibilidad de la proposición del texto reformista que mencionamos arriba porque los términos de la misma no se han podido verificar prácticamente. Por un lado, la aparición de los textos de los nuevos Programas de la Reforma Educativa y los cursos de capacitación que se han brindado en su auxilio no han dado lugar a las actitudes esperadas en los maestros para iniciar el dicho movimiento hacia una nueva pedagogía.

Por el contrario, los supuestos de la misma Reforma Educativa están claros en la Estrategia de Transformación Productiva del Agro (ETPA, diseñada por dicho Ministerio de Planeamiento en 1996 para ser presentada al Grupo Consultivo de París –Banco Mundial) que “la transformación tecnológica se traducirá en una mayor disponibilidad de mano de obra rural. Para facilitar su ajuste laboral, es imprescindible que la población rural tenga acceso adecuado a educación básica y técnica” (*Ibid.*:10). Llamativamente, la ETPA supone que el cambio tecnológico propuesto, cuyo punto de partida es la resolución del tema de la “liberación” del mercado de tierras de manos de las comunidades rurales que mantenían la tierra “como un bien económico inerte” resultará en un “incremento en la productividad que se traduce en la reducción de los precios de los alimentos ... [y] a su vez... mejora[rá] la competitividad internacional del país” (*Idem*).

5 ¿Qué pasó con el Estado Plurinacional?

La Ley 070 de 2010, promulgada poco después de la aprobación de la Reforma de la Constitución Política y el establecimiento de un “Estado Plurinacional” no ha cambiado de ningún modo la situación ya descrita. En su mismo texto, dicha ley contradice principios básicos contenidos en la nueva Constitución aprobada un año antes tales como el de soberanía del pueblo, libre determinación de los pueblos indígenas y establecimiento de las jurisdicciones indígena originaria campesinas. En ningún momento permite a los pueblos indígenas definir sus propios sistemas de educación tal como lo establece el Convenio 169 en función de desarrollar sus autonomías territoriales indígenas; por el contrario, en varias partes el texto legal enfatiza el propósito de garantizar la “integridad territorial” del Estado boliviano y las atribuciones del nivel central en cuanto al ordenamiento de la escuela y su currículum. Las propias Universidades Indígenas, sin ir más lejos, dependen directamente del Ministerio de Educación del gobierno central y las organizaciones territoriales indígenas carecen de cualquier atribución de gobierno sobre las mismas.

De todos modos, el actual gobierno del “Estado Plurinacional” se ha fijado como meta el fortalecimiento del estado (en su actual carácter, es decir, de estado colonial) y, para ello, no se ha detenido en cualquier medida ya sea que esté amparada en el marco legal o no, para garantizar lo contrario de lo que la nueva Constitución establece: es decir promueve un sistema jurídico, educativo y económico monista y modernizado de acuerdo a las exigencias del mercado mundial al cual está subordinado. La demanda de autogobierno indígena y autonomía territorial no ha sido atendida en ningún área y mucho menos dentro del sistema educativo.

Conclusiones

Pese al lenguaje radical con el que algunos textos básicos de la Reforma caracterizan al país como neocolonial y a la voluntad que expresan de lograr un nuevo “clima” para el cambio a través del reconocimiento de la diversidad, encontramos que el Estado guarda su coherencia interna cuando en el texto de la reforma no se concede atribución real alguna a la comunidad indígena en cuanto sujeto de la interculturalidad. Hay una coherencia de parte del Estado en atribuir todas las competencias al maestro como agente estatal y portador único de la autoridad pedagógica. Hay también coherencia de parte del Estado en, por un lado, reconocer nominalmente el valor patrimonial cultural abstracto de los pueblos originarios pero, por el otro, confiscar el patrimonio concreto de la comunidad andina, su tierra, agua, recursos de biodiversidad. Incluso se puede hallar coherencia en que el Estado por un lado reconozca a la comunidad andina como sujeto de las leyes, con personería jurídica, pero al mismo tiempo le despoje de toda autoridad real en el ejercicio de su jurisdiccionalidad territorial.

Esa coherencia a la que nos referimos es histórica, sigue el mismo trazo de la lógica que hemos tratado de esbozar al tratar el tema de la oralidad y la viabilidad de su posible incorporación al aula. Aula que es centro de una lógica escriturística donde tiene su base la organización burocrática de estado. La coherencia lógica de este tratamiento de lo que se ha dado en llamar política intercultural es aquella que marca la posibilidad de un reconocimiento de la diferencia cultural como vía de resolución del conflicto social pero en tanto se subordine políticamente a las necesidades de reproducción del propio aparato burocrático de dominación (incluyendo su tecnología y cultura propia en términos generales).

Las transformaciones que puedan generarse serán el resultado de cambios en las relaciones de fuerza entre el estado - las viejas y nuevas élites dominantes que lo controlan y la burocracia a través de la cual se ejerce dicho control por una parte- y, por la otra, las estructuras políticas que adopten los distintos pueblos y organizaciones de originarios e indígenas, en confrontación permanente por el control de diferentes espacios en los que se articula y se ejerce poder. Poder que se desarrolla muchas veces utilizando como mecanismo de control la politización de la diferencia cultural, es decir, la etnicidad.

El conjunto cambiante de relaciones de fuerza, definido por una amplia gama de movilizaciones campesinas a lo largo y ancho del país en los años 90, estableció las condiciones para que se desatara un flujo de tensiones al interior del espacio de la escuela. Las organizaciones regionales indígenas tenían un buen arsenal de objetivos conscientes por los que reconstituir sus derechos jurisdiccionales sobre su territorio étnico. Sus líderes aprovecharon la inestabilidad de la situación de conflicto al interior de las escuelas estatales como instituciones estatales para encender la chispa de un movimiento, unificando a las comunidades alteñas y llevándolas en último término a conquistar su propio espacio autónomo con el reconocimiento legal de un distrito indígena en Raqaypampa.

No interpretamos las recientes reformas legales, incluyendo la reforma educativa, como un movimiento progresivo de avance o de retroceso de ideas o conceptos dominantes en lo que se refiere a la condición neocolonial y a la relación de interculturalidad dentro o desde el estado boliviano y su aparato burocrático.

El proceso permanecerá abierto a cambios a nivel de las relaciones de fuerza y, por lo tanto, a la posibilidad de cambios hegemónicos y/o a una combinación de cambios a nivel regional y nacional, donde estén involucrados conflictos de clase y étnicos. Esto, a su vez, supone cambios de lugar en el posicionamiento político de los protagonistas. Estas transformaciones son las que definirán la suerte, sostenibilidad y evolución de los sistemas de conceptos que se construyan o a

los que se apele ya sea desde la burocracia estatal o desde las organizaciones indígenas como herramientas para facilitarles conseguir y mantener control hegemónico de diversos espacios sociales.

Por otro lado, no podemos dejar de lado que habrá transformaciones y oscilaciones en el tipo de régimen y de hegemonía de Estado por la imposibilidad de equilibrar la situación política y económica. Oscilaciones entre un sistema de gobierno directo a través de la pretensión de homogenización cultural y política por medio de la ciudadanización y del monopolio de la representación -el así llamado sistema pluralista de la democracia en el estado nación- y otros posibles modelos de gobierno en un estado de corte neocolonial o en formas de colonialismo interno a través de la politización de la diferencia cultural y la re-etnificación (Friedman, 1998) –modelos paradójicamente llamados postcoloniales pero que pueden derivar en formas corporativistas- se irán acelerando en la medida que la crisis actual de globalización y pérdida de hegemonía se vaya profundizando.

Referencias bibliográficas

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*, México: FCE

CSUTCB (1991). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe. Propuesta Educativa de la CSUTCB. Raymi* n° 15. La Paz: Jayma.

Friedman, J. (1998). Transnationalization, Socio-political Disorder, and Ethnification as Expressions of Declining Global Hegemony, *International Political Science Review* Vol.19 n°3

Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.

Goody, J (1985) *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal.

Green, A. (1996). “Viejos y nuevos requerimientos de las políticas lingüísticas de los pueblos indígenas”. En: *II° Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Santa Cruz. 1-10.

Ong, W. (1993). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE.

Regalsky, P. (2003). *Etnicidad y clase; El Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo del espacio*. La Paz: Plural.

Siles, Z. (1992). *Entrevista a Jacinto Albarracín, transcrita del quechua* (Archivo CENDA, Cochabamba).

UNSTP (1995a) *Nuevos Programas de Estudio*. La Paz: MDH, Secretaria de Educación.

(1995b) *Organización Pedagógica*. La Paz: MDH, Secretaria de Educación.

EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL: EXPERIENCIA DE LA UNIBOL QUECHUA CASIMIRO HUANCA

Jaime Zambrana Vargas²⁴

Resumen

La UNIBOL Quechua inició sus actividades académicas a mediados del año 2009, en este corto recorrido, se han gestado procesos de estructuración organizacional y de experiencias pedagógicas que han desembocado en las interrelaciones de los yachaykuna/conocimientos con el llank'anapaq/trabajo productivo y la vida comunitaria en el proceso de la formación profesional y el fortalecimiento de capacidades de los yachakuqkuna/estudiantes para la crianza de la vida.

Los propósitos del proyecto pedagógico de la universidad indígena quechua están orientados a contribuir con planteamientos “teóricos y vivenciales” al fortalecimiento del sumaq kawsay, a la vigorización de los conocimientos y tecnologías de las culturas quechuas y la construcción una epistemología sustentada en la diversidad cultural.

El artículo es un intento de sistematización de la experiencia en la universidad que describe y proporciona elementos de análisis en tres ejes:

- La presentación de la concepción y la socialización de los yachaykuna y la exposición de los elementos culturales quechuas que orientan la concepción del enfoque pedagógico de la formación de profesional.*
- Las experiencias y convivencias en el desarrollo de las actividades pedagógicas, administrativas institucionales y las experiencias de producción de la comunidad académica universitaria son descritas para ilustrar,*

²⁴ Docente universitario, consultor e investigador en temas de interculturalidad, planificación y evaluación de proyectos en el área educativa y social. Ex-Rector de la Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural y Productiva “Casimiro Huanca”.

complementar, aportar o contrastar las argumentaciones en el desarrollo del presente documento.

- *En base a lo anterior, se desarrollan planteamientos - a modo de propuesta - que intentan contribuir con elementos de análisis y plantear lineamientos generales -para su discusión- en la construcción y consolidación del proyecto educativo de la universidad quechua.*

Finalmente, a modo de conclusiones, se exponen lineamientos del enfoque pedagógico y las connotaciones que puede tener sobre los sentidos y significados de la concepción de la gestión de los conocimientos en la gestión académica y los procesos de formación universitaria profesional en la UNIBOL Quechua Casimiro Huanca.

Palabras clave: Educación superior / *Yachaykuna*-conocimientos / Socialización / *Runayay* / Enfoque pedagógico.

A manera de introducción

La educación, como valor y un bien sociocultural de toda civilización, constituye uno de los dispositivos trascendentales para generar, recrear y socializar los conocimientos en la convivencia humana, las formas y mecanismos de su configuración establecen relaciones, interacciones y aplicaciones en diversos ámbitos del quehacer humano. Los conocimientos son consustanciales a la educación y sus prácticas pedagógicas.

El advenimiento de la educación como un instrumento formalizado e institucionalizado en las sociedades modernas se legitima en la forma escolar; de este modo, la institución escolar se constituye en el espacio privilegiado con el que las personas cuentan para el desarrollo de capacidades de adaptación e inserción en la sociedad y para la formación orientada a cumplir roles productivos. La configuración de la forma escolar como institución con prerrogativas para cumplir funciones de educación y de formación de los individuos ha sido consagrada en el discurso para la construcción de la sociedad moderna. Los sentidos y significados del discurso de la educación formal y otros han sido subordinados a los designios de la modernización y el desarrollo económico de los países.

Una de las tendencias predominantes en la sociedad moderna y el desarrollo de los países es que la función de la educación estuvo supeditada a la visión economicista, de este modo, el crecimiento económico, el desarrollo e incremento de productividad, la generación de riqueza, la industrialización y el desarrollo de las fuerzas productivas, la exportación de materias primas, el crecimiento del PIB y otros han determinado las relaciones entre conocimiento-educación-trabajo para sobrevalorar las capacidades productivas y la generación de riqueza como ideal de

progreso y bienestar de los seres humanos, sobrevalorando sus capacidades productivas y de generación de riqueza. La visión economicista del desarrollo redujo al ser humano a la condición de *homo economicus*²⁵ y enajenado en el engranaje de los sistemas de producción y el consumismo.

En la actualidad, con el avance y progreso de los medios de comunicación y el desarrollo de la tecnología informática (computadora, *WEB*, *internet*, *email*, *chat*, etc.) que contribuyen con nuevas opciones y oportunidades para acceder a los conocimientos, se sostiene que los conocimientos constituyen un valor y capital estratégico en el desarrollo y progreso de los países. Por ello, la educación, como un instrumento formalizado e institucionalizado en las sociedades, cumple roles orientados a la formación de la personalidad, los comportamientos y, sobre todo, a la adquisición de habilidades y competencias laborales y eficiencia productiva de las personas. Un mandato recurrente de la función de la educación del siglo pasado.

Adicionalmente, un tema pendiente y recurrente en la agenda de los países es el afrontar los desafíos de la educación en el siglo XXI, la educación o los sistemas educativos deben dar respuestas acertadas a las exigencias de la era de las civilizaciones del conocimiento. Los avances tecnológicos para el acceso y la difusión de la información y el conocimiento requieren nuevas formas de inserción y adaptación del ser humano en las sociedades del conocimiento.

Por otra parte, a lo largo de la historia republicana, la diversidad y la variabilidad cultural han sido invisibilizadas, ignoradas y, en muchos casos, combatidas; los argumentos de los discursos de desarrollo sustentados en la homogeneización cultural y modernización, las formas de exclusión a los indígena/ indios/ campesinos²⁶ fueron recurrentes por las castas sociales republicanas, como consecuencia de la herencia del coloniaje español. Las expresiones culturales autóctonas del país fueron consideradas barreras y atraso para el avance de las concepciones occidentales de desarrollo y progreso del país.

La educación, o más bien, los sistemas educativos estatales implementados han intentado por mucho tiempo “civilizar”, “modernizar”, “educar” y/o “culturizar” a las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos, este enfoque

²⁵ El influjo de la globalización y la legitimación de la economía de libre mercado como discursos hegemónicos del desarrollo han contribuido preponderantemente a institucionalizar los contenidos y la visión instrumentalizada y maniqueísta de esta condición humana.

²⁶ Estas nominaciones responden a formas de diferenciación y discriminación social en los procesos de configuración de sistemas políticos e ideológicos dominantes de las clases o grupos dominantes en el país, en general, estos términos y otros como -pongo, *t'aras*, ariscos, runas, *janiwas*, campesino, indio, indígena-fueron calificativos despectivos y racistas.

predominante ha estado subordinado a los discursos de desarrollo monoculturalistas y modernizantes del sistema republicano estatal; las castas dominantes fueron usufructuarias y dependientes del acervo cultural occidental. En la visión occidental, las concepciones de institucionalización de la educación han formalizado, especializado y homogeneizado los procesos de transferencia de los conocimientos. De este modo, la producción de ciencia y tecnología de la vida moderna occidental europea han predominado sobre las concepciones y las formas de socialización y recreación de los conocimientos indígenas y reducidos a categorías de tradicionales, no científicas e irracionales.

La diversidad lingüística y cultural del país constituye un patrimonio reivindicado en luchas de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos; la educación²⁷, la vigencia de sus cosmovisiones y modos de vida han formado parte de la agenda de reivindicaciones frente al Estado monocultural. Las universidades indígenas comunitarias interculturales productivas constituyen instrumentos y espacios para la descolonización y fortalecimiento de las identidades culturales, la construcción de un Estado y una sociedad pluricultural.

En este contexto, la creación de la UNIBOL Quechua Casimiro Huanca y otras universidades indígenas²⁸ marca un hito importante; contar con un centro de educación superior para la formación profesional que responda a las demandas e intereses constituye un logro en las reivindicaciones de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos.

En el proceso de implementación y funcionamiento de la UNIBOL Quechua Casimiro Huanca se han desarrollado algunas bases que configuran el proyecto educativo, estableciéndose los sentidos y significados para la formación profesional indígena y el *runayay* (camino del ser humano hacia la sabiduría profunda de la crianza de la vida), como parte de los fines teleológicos educativos que contribuyen en los procesos de la vigorización de la diversidad cultural y la descolonización del Estado colonial monocultural. La universidad va hacia el *tinku*/encuentro con el Pachakuti de la crianza de la vida comunitaria, el *sumaq kawsay* (el vivir bien) representa un paradigma posible y viable de convivencia de la humanidad en la Madre Tierra.

²⁷ La lucha por la tierra y territorio, el reconocimiento a sus organizaciones comunitarias, respeto a sus usos y costumbres y la participación en la gestión del Estado constituyen algunos de los aspectos de cuestionamientos permanentes al Estado colonial y de uniformización cultural.

²⁸ Junto con la UNIBOL Aymara “Tupak Katari” y la UNIBOL Guaraní “Apiaguaiki Tüpa” fueron creadas las universidades indígenas mediante el Decreto Supremo N° 29664 del 2 de agosto de 2008.

1. Producción y socialización de conocimientos en las culturas andinas quechuas

La producción y socialización de conocimientos en las culturas andinas quechuas tiene una variada gama de formas procedimentales. En este acápite, se realiza una aproximación inacabada de las concepciones y las convivencias de los pueblos quechuas en relación a los sentidos y significados simbólicos de los *yachaykuna* (conocimientos) y su socialización.

Veamos algunos significados y sentidos que configuran la concepción de los conocimientos:

La creación y recreación de los conocimientos indisoluble del *kawsaypi/kawsakunapaq* (en la vida o para vivir comunitariamente), la esencia de la emergencia de los *yachaykuna*, es vivencial²⁹, los conocimientos fluyen y se dinamizan en correspondencia a la crianza de la vida, esta relación *yachaykuna/conocimientos-kawsay/vida* tienen al menos dos dimensiones complementarias; la primera es una configuración orientada al desarrollo de redes de información, el intercambio festivo de los *yachaykuna* entre los *kawsakuqkuna* en las diversas actividades productivas, festivas, rituales, sociales; la segunda es la construcción de procesos de comunicación con el mundo vivo, los *kawsakuqkuna* conversan y los *yachaykuna* constituyen palpitaciones sensibles de la vida y convivencia entre los *kawsakuqkuna*. La colectividad natural habla y dialoga emitiendo señales y mensajes que son percibidos por los sentidos en la interacción de las comunidades de seres vivos.

Existe una línea invisible y de articulación complementaria en la relación y roles entre el *yachaq/sabio* y *yachakuq/aprendiz/estudiante*; las relaciones y roles no están petrificados por la acumulación cognitiva/enciclopédica o la hegemonía de poder en la gestión de los *yachaykuna*; dado el carácter rotatorio de los roles que exigen de la soberbia del sentido autoritario de la propiedad del conocimiento, tanto el *yachaq* como el *yachakuq* transitan por los senderos de la ignorancia y de la sapiencia; el *muyuy/rotación de roles/cargos* constituye parte de la estrategia comunitaria para el desarrollo de capacidades y el cumplimiento de responsabilidades; entonces, tanto el *yachaq* y el *yachakuq* afirman el carácter interdependencia, la suplementariedad, la solidaridad, el comunitarismo como principios esenciales de la relación entre ellos y con otras colectividades de seres

²⁹ La epistemología occidental hegemónica ha caracterizado este tipo de conocimiento con empírico, práctico, natural, tradicional, irracional y otros, con esta concepción es subvalorado e invisibilizado en los sistemas e instituciones educativas universitarias.

vivos. El rasgo de incompletitud³⁰ es parte del camino hacia el *runayay* del *yachaq* y del *yachakuq* es mediatizada por vínculos de interdependencia e interacción, constituyendo sustento de las relaciones y funciones entre *yachaq* y *yachakuq*.

Las señales y otras formas de conversación se producen a través del empleo de diversos lenguajes, los conocimientos fluyen a través de múltiples formas de convivencia y de relaciones entre los *kawsakuqkuna*, la sabiduría brota y es recepcionada sensorialmente, los *yachaykuna*/conocimientos penetran por la vista, los oídos, el tacto, el olfato, el gusto, la intuición y los sentimientos. Las acciones de la crianza y la regeneración de la vida requieren el uso de estas capacidades y sensibilidades³¹.

Los modos de producción de los *yachaykuna* están asociados a la regeneración de ciclos de crianza de *kawsay*/vida y de los *kawsakuqkuna*/seres vivos, uno de los sentidos esenciales es el vínculo del conocimiento con el desarrollo de capacidades y sabiduría para gestión de la vida; de este modo, el carácter vivencial de la producción, el manejo y el uso de los *yachaykuna* está ligada a la recreación del mundo vivo.

Como corolario, podríamos señalar que el desarrollo de conocimientos y tecnología indígena está arraigado en la concepción biótica, por ello, en la cosmovisión de los quechuas, el entorno es un mundo vivo y todo tiene vida, los *yachaykuna* se construye en los cimientos de la crianza de la diversidad para comprender las pautas/expresiones de vida existentes y de relaciones de complementariedad y reciprocidad entre los *kawsakuqkuna*. Los conocimientos posibilitan el camino al *runayay* sustentado en un *kakuy*/estar en relaciones entre los seres vivos de la colectividad natural del mundo andino.

La socialización de los conocimientos entre los *kawsakuqkuna* constituye uno de los rasgos de las culturas quechuas, la construcción de relaciones, de interacciones y de convivencia en las actividades productivas, sociales, festivas y rituales y todo lo que está vinculado con la regeneración y crianza de la vida. Así, la gestión de los conocimientos connota procesos de deliberación y de experiencias que se manifiesta a lo largo de los diversos ciclos de vida de los *kawsakuqkuna*.

³⁰ En el mundo quechua, no existen seres autosuficientes e independientes, la individualidad se configura en relación al sentido comunitario, en el que cada miembro de la colectividad natural de los *kawsakuqkuna* convive con roles y responsabilidades compartidas y de reciprocidad.

³¹ La producción y la socialización de los conocimientos occidentales están subordinados al imperio de la razón y del pensamiento positivista.

La socialización de conocimientos constituye actos de recreación e innovación de conocimientos desde y para la vida, es una permanente consagración hacia la búsqueda del *sumaq kawsay*, la reciprocidad y la complementariedad actúan como mecanismos de conversación entre la vida y los conocimientos, en consecuencia los procesos de socialización de conocimientos se sustentan en el despliegue de fuerzas sinérgicas de pensamiento y acción para la construcción de la cultura de la vida.

Los procesos de socialización comprometen una relación inseparable del *yachaykuna* con el *kawsakuqkuna*, esta relación constituye un tejido complejo de complementariedades y convivencias de la colectividad natural del mundo andino quechua, las acciones de socialización de conocimientos se estructuran al menos en los siguientes pilares:

- a) Los *yachaykuna* emergen sostenidos por necesidades e intereses de los *kawsakuqkuna*, los conocimientos están relacionados con y para fortalecer las condiciones de la crianza de la vida,
- b) la connotación relacional de los *yachaykuna* constituye una de las matrices en la concepción del mundo vivo, los conocimientos reivindican uno de los rasgos esenciales de los *kawsakuqkuna* -como seres en relación- una de las condiciones de existencia del ser humano y otros seres es el *kakuy* o “estar en relación” para la circulación de los *yachaykuna*,
- c) las condiciones necesarias para producción y existencia del *yachaykuna* radica en el carácter vinculante con el *ruway/hacer* o la experiencia vivencial de los *kawsakuqkuna*, articulando el tiempo pasado con el presente, constituyendo la aplicación y/o experimentación cotidiana de los *yachaykuna* por los *kawsakuqkuna*, de modo que la regeneración e innovación de los conocimientos están arraigados en la memoria larga de los *kawsakuqkuna*, el uso y aprovechamiento de los conocimientos genera estrategias de reproducción de la vida,
- d) el *khuyanakuna* o las relaciones de reciprocidad y solidaridad constituyen principios rectores en los modos y procesos de socialización de los *yachaykuna*, los conocimientos fluyen y se socializan en la afirmación de carácter interdependiente y comunitario de los *kawsakuqkuna*,
- e) una de las finalidades de la socialización se orienta hacia el encuentro festivo con la regeneración de la vida, en virtud del desarrollo de capacidades -criar y dejarse criar- de los *kawsakuqkuna* en la búsqueda permanente del *sumaq kawsay*.

El intercambio e interrelación de los *yachaykuna* entre los *kawsakuqkuna* transitan en los ciclos de regeneración y crianza de la vida, los tiempos e

intensidades de los procesos de socialización se enmarcan en la lógica de articular las experiencias vividas y las demandas/intereses del presente, los conocimientos fluyen de las conversaciones intergeneracionales, de las vivencias de los/as abuelos/as, de los padres, de las madres y de otros miembros de las comunidades; son transferidos a través del lenguaje oral, la comunicación directa “de cara a cara” entre los *kawsakuqkuna*. Las conversaciones y las diversas actividades de los *kawsakuqkuna* constituyen en mecanismos y dispositivos privilegiados de los procesos pedagógicos y la socialización de los conocimientos.

Adicionalmente se emplean otros medios como los tejidos, los rituales, los mitos, los bioindicadores naturales y otros, por las cuales se expresa el mundo vivo y que demandan del desarrollo de una profunda sensibilidad y de capacidades para descifrar, interpretar y comprender la complejidad de la crianza de la vida. La sabiduría y los procesos de socialización entre los *kawsakuqkuna* se guían la búsqueda permanente hacia el *sumaq yachaykuy* allinta *kawsakunanchiqpaq* (aprendemos los conocimientos con profunda sabiduría para buen vivir).

Los aspectos planteados configuran la concepción de los *yachaykuna* y la socialización de conocimientos en el mundo andino quechua, lo descrito configura una lógica diferente sobre la concepción y la gestión de los conocimientos, los elementos planteados configuran un escenario distinto en la concepción de los sentidos y significados de la epistemología³² en la universidad indígena quechua.

2. Sentidos y significados del bagaje cultural de los quechuas en la construcción del enfoque pedagógico de la UNIBOL quechua Casimiro Huanca

La construcción del enfoque pedagógico en la UNIBOL Quechua se sustenta en los principios de la crianza de la vida y de la diversidad cultural, la regeneración de la convivencia comunitaria, la conversación sostenida en la interdependencia y la incompletitud de los seres vivos, en las relaciones de reciprocidad y fraternidad, y otros, que configuran la cosmovisión y bagaje cultural de los quechuas.

³² Se utilizará los términos de “epistemología” y gnoseología como sinónimos enfocados al estudio/análisis de la problemática -producción, validación y otros- del conocimiento; a través del tiempo, diversos autores han desarrollado escuelas, tales como, la teoría del conocimiento, la crítica del conocimiento, la teoría de la ciencia, fenomenología y otros, con esa finalidad. Por otra parte, en función de los propósitos y alcances del artículo se plantea un conjunto de postulados y argumentaciones para establecer lineamientos en torno a las significaciones y contenidos de los conocimientos desde la cosmovisión de los quechuas. Algunos de los lineamientos para la construcción del enfoque pedagógico forman parte de un trabajo en elaboración sobre la epistemología y la concepción/gestión de los conocimientos en la educación superior indígena quechua.

Los sentidos y significados de la formación profesional y desarrollo de capacidades y potencialidades de los *yachakuqkuna* en la universidad derivan en los siguientes aspectos:

- El desarrollo de la sensibilidad y la hospitalidad a la diversidad de formas de producción de conocimientos, los *yachaykuna* fluyen en la convivencia plena de la crianza de la vida, la concepción biótica -todo tiene vida- está arraigada en las acciones educativas, de este modo, los procesos y espacios pedagógicos se orientan hacia el encuentro festivo entre diferentes matrices civilizatorias,
- las relaciones sustentadas en el *khuyanakuy* entre los *kawsakuqkuna* en la recreación de los conocimientos, los *yachaykuna* afirman el legado ancestral de relaciones de cooperación recíproca e interdependencia entre los seres vivos, el sentido de incompletitud e interdependencia del ser humano legitima el ejercicio de la vivencia comunitaria. El respeto constituye uno de los valores en los cuales se dinamizan y construyen las relaciones de reciprocidad y los procesos de socialización de conocimientos entre los *kawsakuqkuna*,
- la necesidad de conversar entre los *kawsakuqkuna* moviliza diversos mecanismos para el intercambio de conocimientos, dialogar en el mundo vivo demanda el desarrollo de capacidades de conversación acude los diversos lenguajes -escrito, oral, iconográfico, simbólico, señales, sensorial y otros- para socializar los *yachaykuna*,
- complementariamente los conocimientos son vivenciados, el diálogo y la socialización de los *yachaykuna* dinamizan los ciclos de vida y de producción comunitaria, de este modo, el aprender y el enseñar se posicionan y sintonizan en la regeneración de la vida y convivencia de los *kawsakuqkuna*,
- los conocimientos se ritualizan en diversas formas de producción para la subsistencia de los *kawsakuqkuna*, se alude a la producción en un sentido amplio e integrador entre los bienes materiales (productos agrícolas, pecuarios, artesanales, etc.) y bienes inmateriales (rituales, valores morales y axiológicos, lingüísticos),
- los conocimientos son circunstanciales y responden a situaciones/contextos concretos -necesidades/intereses de vida- de los *kawsakuqkuna*, los *yachaykuna* emergen de procesos de recreación, flexibilidad y creatividad de las manifestaciones de diversidad y complejidad del mundo vivo.

Los aspectos mencionados configuran los contenidos y significados del *runayay*. El *runayay* esencialmente, en la educación superior, constituirá procesos de crecimiento -de capacidades y de relaciones- del ser humano para la crianza de la vida o el *sumaq kawsay* y la construcción de la convivencia comunitaria o *ayllu*. El

runayay reivindica una epistemología sustentada en la regeneración de la diversidad de la vida, el fortalecimiento de las relaciones e interacciones comunitarias de los *kawsakuqkuna*, y al perfeccionamiento de capacidades y habilidades de los *yachakuqkuna* para vivir en complementariedad y reciprocidad.

El *runayay* constituye uno de los ejes en la construcción del enfoque pedagógico de la universidad indígena quechua y el mismo contempla las siguientes dimensiones:

a) *Kakuy*: El “estar en relación” entre los *kawsakuqkuna*

El significado esencial del *kakuy* hace alusión a la naturaleza de todos los seres vivos en el mundo quechua; cada ser vivo tiene “estar en relación” cumpliendo uno de los mandatos vitales para la convivencia y la crianza de la vida. El sentido de interdependencia e incompletitud constituye uno de los semblantes fundamentales de la naturaleza de los *kawsakuqkuna*. Los ciclos y funciones vitales para la regeneración de los seres vivos demandan establecer relaciones e interacciones de reciprocidad, de complementariedad entre ellos, el condimento substancial de la vida de los *kawsakuqkuna* constituye el crecimiento de las relaciones de ayuda mutua y comunitaria.

En el mundo de los quechuas, la existencia del ser humano está arraigada en el desarrollo de capacidades y habilidades para “construir mundos de relaciones”, el ser humano construye tejidos de relaciones de reciprocidad y complementariedad para la convivencia con las otras comunidades de seres vivos; estas relaciones son vivificantes y constituyen una exigencia inexcusable para la crianza de la vida.

En las culturas quechuas no es posible la existencia de seres vivos soberanos, independientes y autónomos³³. La unidad se configura a partir de la dualidad o la pareja en todos los ámbitos del mundo andino, a modo de ilustración podemos citar: las parcialidades geográficas Urinsaya y Aransaya, formas de organizativas

³³ En el mundo andino la construcción del individuo o, para ser más precisos, del *runa*/persona, se manifiesta cualitativamente por las capacidades de identificación y de relaciones con su *ayllu*, *suyu* o su *marka* y con otros *kawsakuqkuna*. Ante el cuestionamiento de quién eres? Las respuestas son: “*Ñuqa jamuni Marquinamanta*” (vengo de la comunidad de Marquina). “*Ñuqa tiyakuni Majasayapi*” (Vivo en el ayllu Majasaya). “*Ñuqa afiliadasqa kasani sindicatu Chilliqhipi*” (Estoy afiliado al sindicato Chilliqchi), etc., etc., En sus respuestas, las personas reivindican fundamentalmente el “estar en relación”. Estos constituyen algunos ejemplos para denotar que la individualidad se construye en base a la visión comunitaria. El extremo de la individualidad está asociado a la pérdida de los vínculos y las relaciones de pertenencia o lazos de identificación; en esa calidad, el ser vivo es considerado *waqcha/willullu* (huérfano, desvalido, indefenso).

se articulan en suyus de arriba y de abajo, la formas de representación y gobierno como la CSUTCB³⁴ y la CNMCIQB-BS³⁵, las autoridades en el Mallku y la Mama T'alla, las manifestaciones de arte, como la música -el dialogo de sikus- entre el Arca y la Ira, la complementariedad entre seres vivos como río macho y río hembra, en la ritualidad las deidades Mama Killa y Tata Inti, y otros, dan cuenta que en el mundo quechua están plagadas de acontecimientos y de comportamientos para establecer y mantener relaciones sostenidos en las interacciones e interdependencias.

El *kakuy* denota una concepción y posicionamiento ético, axiológico y filosófico del indígena quechua en el *pacha* (mundo vivo, espacio y tiempo) asumiendo responsabilidades y ejerciendo capacidades para estar en el mundo vivo y construir relaciones entre los *kawsakuqkuna*. De este modo, no es posible la condición de *ch'ulla*³⁶ de ser humano.

b. Sumaq yuyay: saber aprender y enseñar entre los kawsakuqkuna

El *sumaq yuyay* (aprender y enseñar a saber) se refieren, por un lado, al conjunto de facultades -entender, memorizar, razonar, comprender, intuir, sentir, escuchar, mirar, y otros- o dispositivos que el ser humano dispone y utiliza para aprender y enseñar; por otro lado, también se refiere al desarrollo de capacidades para encontrar la articulación de los *yachaykuna* con la vivencia, es decir, *yachakuna kawsaypi* aprendemos y enseñamos desde y en vida. Los conocimientos son consustanciales a la vida y crianza de la vida.

El *yachay yuyay* moviliza las energías internas y externas del ser humano para recrear y socializar los conocimientos en relación íntima con la vida y en sintonía con el mundo vivo; en este sentido, los procedimientos de producción, adquisición y socialización de conocimientos -sobrepasa las visiones centrados en el cognitivismo e enciclopedismo predominantes de la formación universitaria tradicional- interpelan hacia la búsqueda de las múltiples articulaciones con las vivencias. El arraigo natural de la sabiduría indígena fluye del manantial de la coexistencia de los saberes y la vida.

El *yachay yuyay* constituye la dinamización de procesos sensibles, flexibles y complementarios para dar contenido y significado de las relaciones y vínculos del *kakuy* con el *kawsay* y el *yachay* del ser humano.

³⁴ Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia.

³⁵ Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia "Bartolina Sisa".

³⁶ Estar *ch'ulla* (sin pareja) manifiesta una condición de incapacidad, invalidez, desamparo y huérfano del ser humano y de otros seres vivos en el mundo quechua.

c. *Yachay ruway*: saber aprender y enseñar para hacer entre los *kawsakuqkuna*

El *yachay ruway* revitaliza al ser humano -en la práctica- las capacidades para la crianza de la vida del ser humano, de modo que los contenidos y significados pedagógicos orientan procesualmente a la puesta marcha de los conocimientos para lidiar y plantear soluciones a las problemáticas de la vida y las necesidades e intereses de los *kawsakuqkuna*.

El bagaje de los conocimientos y sabiduría quechua florece comprometido con la construcción y fortalecimiento del *sumaq kawsay* arraigado profundamente en el tiempo pasado -*sumaqta kawsakunachiqpaq ñawpaqmanpuni rina*³⁷- para atender las demandas y necesidades del presente y las condiciones coyunturales de los ciclos de vida.

c. *Yachay kawsay*: saber aprender y enseñar para criar la vida entre los *kawsakuqkuna*

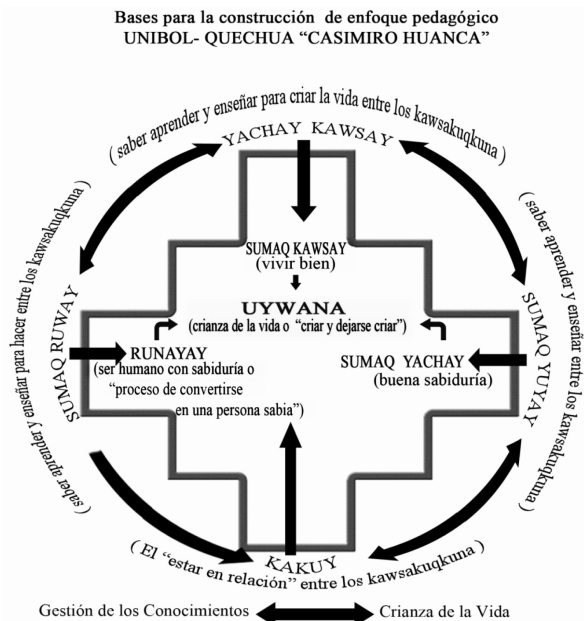
El *yachay kawsay* se estructura en la concepción de la interacción intensa entre los *yachaykuna* y el *kawsay*, reivindica y posiciona la unión en términos de complementariedad e interdependencia entre los conocimientos y la vida. El ser humano deberá desarrollar capacidades y sapiencia para aprender y enseñar el arte de la recreación de la vida, con ello, se aluden a las responsabilidades y roles de los *kawsakuqkuna* comprometidos con la vitalización del mundo vivo.

El *yachay kawsay* sustenta la crianza de la diversidad y sensible a dialogo intercultural, los *yachaykuna* arraigados en el crecimiento y respeto a la pluralidad propician encuentros de intercivilizatorios. Los senderos para saber aprender y enseñar para criar la vida son múltiples e inacabables que se sustentan en relaciones de reciprocidad e incompletitud entre los *kawsakuqkuna*.

La naturaleza nos habla: los glaciares polares y otros se derriten; la temperatura está en aumento; los huracanes se multiplican y crecen en la fuerza destructiva; los suelos, el agua y el aire están contaminados; se promueve el turismo lucrativo y divertido, pero las zonas rurales se están despoblando. Todo esto no se “escucha”, porque lo que interesa son los negocios, la competitividad, la macroeconomía. Se vive así por no escuchar nada, sobre todo al nivel de la naturaleza. El no escuchar lo encontramos en la política, la economía la cultura y la sociedad. Es preocupante e inquietante lo que nos motiva a escribir sobre el escuchar. (Lenkersdorf, 2008:19)

³⁷ Construyamos el buen vivir mirando/poniendo el tiempo pasado hacia adelante.

El *yachay kawsay* fortalece -exige también actitudes de sensibilidad- las capacidades de escuchar y de conversar de los *kawsakuqkuna*, los conocimientos fluyen en las vivencias, en las experiencias cotidianas de los *yachachiqkuna-yachakuqkuna* en la crianza de la vida. El *yachay kawsay* consagra las energías materiales y espirituales hacia el proceso del *runayay* de los *kawsakuqkuna*.



Fuente: Elaboración propia.

A modo de corolario, el enfoque pedagógico y la formación profesional de la universidad indígena quechua se sustenta en las dimensiones socioculturales descritas, se configura en una concepción multidimensional de la gestión del conocimiento, en una epistemología sostenida en la variabilidad y diversidad cultural, en la crianza festiva de las diversas manifestaciones de la vida, en una estructura administrativa-académica-pedagógica flexible, dinámica, innovadora y sensible a la satisfacción de los requerimientos materiales y espirituales de los *kawsakuqkuna* y comprometido con la vigorización cultural de los pueblos indígenas.

La universidad boliviana indígena quechua está orientada constituirse en un espacio hacia la convivencia intercultural y comunitaria, en la que generan procesos pedagógicos y académicos basados en la conversación, la reciprocidad y complementariedad en la gestión de los conocimientos enraizados en vivencia,

y la formación profesional de los jóvenes indígenas transcurre en el fortalecimiento de capacidades y habilidades para regeneración de los ciclos de vida.

De este modo, la formación académica y profesional -algunos de los mandatos supremos- de la universidad se orienta hacia el *sumaq yachay* (sabiduría buena) para el *sumaq kawsay* (vivir bien), y la consagración al *runayay* (camino hacia la sabiduría plena para la crianza de la vida del ser humano).

3. Apuntes sobre las experiencias de la formación profesional en la UNIBOL quechua Casimiro Huanca

Las actividades pedagógicas y académicas implementadas desde mayo del 2009, fueron contribuyendo procesualmente a la construcción de la concepción de la gestión del conocimiento en la universidad. En este acápite describiremos algunos aspectos de las experiencias de la formación académica y profesional de la UNIBOL Quechua Casimiro Huanca.

La formación profesional y fortalecimiento de capacidades de los yachakuqkuna ha combinado la adquisición y prácticas de conocimientos en el aula y el laboratorio con la aplicación -o más bien- en la convivencia con la chacra³⁸. Los procesos pedagógicos y los conocimientos buscan fluir de todos los miembros de la comunidad universitaria y desde distintos ámbitos o espacios con espíritu comunitario, reconociendo la variabilidad y diversidad de los ciclos vitales³⁹ en las acciones educativas de la formación profesional constituyen los componentes esenciales del desarrollo de las acciones pedagógicas y académicas de la universidad.

A continuación, describiremos algunas de las experiencias cuyo intento es articular y argumentar los planteamientos desarrollados en los anteriores acápites.

³⁸ Constituye un espacio pedagógico importante, imprescindible y complementario de la formación y convivencia de docentes, estudiantes y administrativos en la universidad. Las significaciones de la chacra se orientan para dar énfasis al *tinku* festivo de conocimientos, de experiencias y de vivencias en el saber hacer; forma parte de la construcción de las responsabilidades comunitarias en la gestión de los conocimientos, contribuye a la producción, la socialización e interacción de conocimientos extracurriculares y la vigorización de los conocimientos indígenas.

³⁹ Asumir los ciclos vitales -concepción biótica- como parte de las actividades académicas implica posicionar los ciclos productivos agrícolas, forestales, transformación de productos, rituales, festivos y otros hacia construcción de la gestión de los conocimientos sensibles al fortalecimiento de las capacidades y potencialidades del criar y dejarse criar en el camino interminable del *runayay* de la comunidad académica de la universidad.

a. Yachakusanchiq chanta kawsakusachiq puquchisaspa: vida y formación profesional productiva

Al inicio de las actividades académicas una de las preocupaciones substanciales fue articular las acción pedagógica con los emprendimientos de producción y transformación de productos agrícolas, asumiendo el mandato de *yachakusunchiq puquchispa* (nosotros aprendemos sabiendo producir) vigente en las culturas quechuas, reivindicado las relaciones de reciprocidad y complementariedad entre los conocimientos y la producción.

Las iniciativas de producción agrícola emergieron de manera espontánea y natural, la comunidad universitaria motivada por la necesidad de relacionarse con la chacra, por una parte, los *yachakuqkuna*, como agricultores natos o criadores de diversidad productiva, por otra parte, el plantel académico/administrativo, como profesionales para vivenciar los conocimientos. Las propuestas de los *yachakuqkuna* y *yachachiqkuna* surgieron para producir mediante diálogos y la necesidad de convivir con la *Pachamama*, las actividades fueron organizándose en propuestas de perfiles de proyectos productivos comunitarios. De esta manera se realizaron las siguientes actividades:

- La limpieza de las chacras que constituyó una de las actividades para emprender la producción agrícola. El chaqueado consiste en el derribado de los arbustos y árboles y el desmalezado de las hierbas han constituido en las primeras labores comunitarias en la preparación de las chacras.
- Se habilitaron y prepararon varias parcelas para cultivar la yuca, maíz, arroz, el plátano y la coca, en cada una de ellas, se realizaron diversas formas de preparación de las parcelas y proceder posteriormente a la siembra o la plantación.
- Las labores culturales realizadas según el requerimiento de cada emprendimiento productivo, la incorporación de abonos orgánicos y la carpida como actividades de mantenimiento de los cultivos.
- La cosecha de los productos se efectuó conforme a las características de cada emprendimiento productivo, el segado de las espigas de arroz, cosecha de las hojas de coca, el cavado de la yuca y la recolección de frutos tropicales (naranja, plátano, copoazú, carambola).
- Los productos cosechados, por un lado, fueron destinados a las despensas de la cocina para el consumo de la comunidad universitaria y por otro lado, para compartir con las organizaciones indígena originario campesinas, con las instituciones estatales y las universidades indígenas hermanas.

Estas jornadas fueron planificadas y organizadas conformándose comunidades de trabajo productivo. La universidad indígena quechua estuvo orientada a criar

con cariño la chacra y vigorizar las estructuras y estrategias de la diversificación productiva campesina/indígena⁴⁰ en reivindicación de las cosmovisiones y vivencias de las comunidades quechuas.

En cada una de las actividades se han generado procesos y espacios de diálogos e intercambios de conocimientos entre los miembros de la comunidad universitaria. El uso de la lengua quechua, la aplicación de los conocimientos adquiridos, la observación de los ciclos vitales productivos, el compartir conocimientos, el fortalecimiento de las relaciones de reciprocidad y otros han configurado a la chacra como un espacio pedagógico-curricular y extracurricular- que contribuye a la formación profesional en sintonía con los ciclos vitales y productivos.

b. Tukuyninchiq khuyanakuna sumaq kawsayta purichispa: vida comunitaria para el vivir bien

El construir el sentido responsabilidad comunitaria como uno de los aspectos del *sumaq kawsay*, ha sido encaminado en la comunidad universitaria mediante la identificación de actividades que requerían de la cooperación de todos sus miembros en el logro de beneficios comunitarios.

El sentido de la vida comunitaria se ha vigorizado mediante la organización de actividades que demandaban la participación de toda la comunidad universitaria, para ello, en diálogo y acuerdos en consenso con los miembros de la universidad, se efectuaron los siguientes trabajos:

- La limpieza de los espacios comunes en grupos de trabajo⁴¹, tales como, las habitaciones, las aulas, los campos deportivos y los espacios de recreación.
- En grupos organizados, se realizaron actividades de atención y el servicio de cocina durante una jornada, tales como: la atención con servicio del desayuno, almuerzo y la cena, el aseo de los utensilios y mobiliario de cocina y el control de los comensales.
- Cada grupo -al menos una vez cada semestre- durante un fin de semana, fue responsable de la preparación de la alimentación para toda la comunidad universitaria. La elaboración del menú, la preparación de los alimentos, la sazón y el cocimiento de las comidas y otros, fueron las actividades centrales en la elaboración de la alimentación.

⁴⁰ La tendencia de los centros de educación superior bolivianos -el sentido de la producción- se reducen simplemente a los experimentos y las prácticas de laboratorio o campo y se soslaya la articulación de los conocimientos con los ciclos vitales y los procesos de producción de la vida comunitaria en la pacha.

⁴¹ Toda la comunidad universitaria fue organizada en grupos constituidos por las autoridades académicas/administrativas, el personal administrativo, los docentes y los estudiantes.

Los trabajos mencionados y otros fueron parte del *jatun llank'ay* (trabajo comunitario), cuya finalidad es el fortalecimiento de las relaciones comunitarias, que emergen de la necesidad de establecer espacios y encuentros de dinamización de las relaciones de reciprocidad. El beneficio colectivo y la búsqueda del bien común radican en la vigorización de comportamientos de interdependencia y el desarrollo de actividades de servicio y colaboración para el beneficio colectividad universitaria.

c. Ch'allakuna sonqocharinanchiqpaq Pachamamanchiqta: Ritualidad y festividad a la *Pachamama* y otras deidades

Uno de los aspectos trascendentales en la gestión académica/administrativa de la universidad estuvo orientado al fortalecimiento de los actos de ritualidad y relación con la comunidad de las deidades. Los rituales y las fiestas forman parte de la vivencia de las comunidades quechuas, varios de los rituales fueron incorporados como parte de la vida institucional de la universidad, se mencionan los siguientes:

- Los *akullikus* o *pikcheos*⁴² de coca, que fueron instituidos por la fuerza del ímpetu de los usos y costumbres quechuas, las circunstancias en los cuales se *pikcheaba* fueron en las repasos/estudio de las asignaturas, en las reuniones, en las actividades productivas agrícolas y en los eventos de ritualidad y festividad.
- Las *Ch'allas* y las *Q'uwas* constituyen celebraciones de dialogo y el remozamiento de las relaciones de reciprocidad con la *Pachamama* y otras deidades y también la conmemoración de fechas importantes en el calendario festivo, tales como, el año nuevo andino, primer viernes de cada mes, aniversario de la universidad y otros eventos festivos.
- Los ensayos de música y la preparación de danzas para participar en los eventos festivos de la región, la presentación de música y danzas de la comunidad universitaria ha contribuido al fortalecimiento y respeto a las identidades culturales en la universidad.

La vigorización de la espiritualidad y las diversas formas de expresión de la ritualidad y festividad quechua en la universidad ha generado procesos de autoidentificación y reconocimiento sobre los valores profundos de la vida y la convivencia quechua. Las actividades realizadas han posicionado y fortalecido positivamente las identidades quechuas en la gestión institucional de la universidad.

⁴² El *akulliku* o *pikcheo* consiste en el masticado de la hoja de coca, la misma que se realiza antes y/o después de una actividad productiva, económica, festiva y ritual.

d. Kallpachaspa ayllu kawsayta: Fortalecimiento organizativo y relaciones comunitarias

Otro componente importante del funcionamiento de la universidad constituye la participación de las organizaciones quechuas en el desarrollo de la gestión institucional. De este modo, al inicio de las actividades académicas/administrativas, una de las tareas centrales fue consolidar los espacios e instancias de la participación de las organizaciones quechuas.

- La conformación de la junta comunitaria, como la máxima instancia institucional en la cual participan los representantes de las cinco organizaciones matrices indígena originario campesino (CSUTCB, CNMCIOB-BS, CSCIB CIDOB, CONAMAQ) y el brazo técnico educativo quechua (CENAQ) para tomar parte del control social y acompañamiento de desarrollo institucional de la universidad.
- La implementación de actividades y jornadas comunitarias, tales como: productivas, rituales, festivas y otros, en la universidad para vigorizar las relaciones de solidaridad han constituido formas para cultivar y recrear la vida en comunidad.
- Las visitas estudio o trabajo de los *yachakuqkuna* a las comunidades y sindicatos de la región han permitido conocer e intercambiar experiencias en diversos aspectos de la producción y su formación profesional. Esta actividad constituye un potencial pedagógico que deberá ser incorporado de manera formal en la gestión académica de la universidad.
- El respeto y los valores comunitarios arraigados en las relaciones y la convivencia de los quechuas fueron incorporados en las actividades y en la residencia universitaria. Los modales y saludos entre los miembros de la comunidad universitaria fue instituido como valores de cortesía y de respeto. El reconocimiento de la honradez, la honestidad, la verdad, el trabajo comunitario, la responsabilidad e interdependencia como valores axiológicos y de convivencia en la vida universitaria.

El fortalecimiento de la gestión institucional, por una parte, se ha nutrido de los valores axiológicos quechuas y, por otra parte, ha sido recreado en la convivencia de la universidad. El reconocimiento del rol de las organizaciones como sujetos fiscalizadores y de acompañamiento para la consolidación de la educación superior indígena quechua fue importante en el proceso gestión institucional de la universidad.

d. Sinchichaspa yachaykuna chanta yuyaninchiqta: Vigorización de conocimientos y tecnologías indígenas quechuas

Las acciones encaminadas a la recuperación y la vigorización de los conocimientos y tecnologías quechuas han constituido otro componente en el

accionar institucional de la universidad. En esta orientación se han efectuado las siguientes actividades:

- Uso de la lengua quechua en las actividades académicas, de relacionamiento y convivencia. Este fue un desafío que continúa encaminándose de manera procesual. Establecer y posicionar el idioma quechua como un medio de comunicación importante en la universidad y también como instrumento de interacción en intercambio de conocimientos ha contribuido a la recuperación de conocimientos quechuas.
- Incentivando a la producción de relatos sobre diversos aspectos de la vida quechua o sistematizando eventos socio-organizativos, rituales y productivos realizados de los *yachakuqkuna*, han contribuido a descubrir y visualizar el bagaje de conocimientos del mundo quechua. Varios de estos conocimientos y experiencias fueron sistematizados y publicados en una revista de difusión interna.
- La realización de investigaciones, tanto por los *yachachiqkuna* como por los *yachakuqkuna*, están aportando con conocimientos sobre diversos aspectos de las culturas quechuas. Las investigaciones han estado enfocadas a la recuperación de experiencias y conocimientos de las comunidades quechuas y que forman parte de complejos procesos de producción y socialización de conocimientos quechuas.

Las acciones de recuperación y vigorización de los conocimientos y tecnologías han constituido una agenda recurrente en el desarrollo de la gestión del proyecto pedagógico de la universidad, implementar actividades sustentadas en las matrices culturales quechuas ha contribuido positivamente en el desarrollo de un clima de relaciones, interacciones y comunicación entre los miembros de la comunidad universitaria.

Adicionalmente, las actividades de recuperación y sistematización de los conocimientos quechuas están contribuyendo a posicionar y promover la construcción de una epistemología sustentada en la crianza de la diversidad cultural.

De este modo, se postula que

la escuela [y también la universidad indígena] del Indio no admite discriminaciones raciales. No es posible mantener predomios de sangre si el nuestro es continente de la raza cósmica, donde convergen las esperanzas de la nueva humanidad. Perseguimos en cambio, conservar a través de la escuela la herencia social e histórica de nuestras culturas y civilizaciones aborígenes [y otras culturas], impidiendo se extingan por falta de visión de las virtudes y las excelencia de la raza cuyo ímpetu

creador culminó en vastísimos imperios, sabia y justificadamente organizado (Elizardo Pérez, citado en Ministerio de Educación y Culturas 2008:7)

A manera de conclusiones

La formación universitaria profesional y el desarrollo de la educación superior indígena en la UNIBOL Quechua Casimiro Huanca se va configurando o más bien haciendo *thaskiy*⁴³ de la gestión académica e institucional -por menos sustentado- en base a los siguientes componentes:

a. Sentidos y contenidos de la concepción pedagógica y la formación profesional: runakay kawsayninchista p'ukuchispa

El proyecto pedagógico en sus aspectos operativos manifiesta su arraigo de la crianza de la vida y reivindica la sacralización de las relaciones, las interacciones y la convivencia entre las comunidades de los seres vivos. De este modo, asumir desde las cosmovisiones quechuas que Hay mucha sabiduría en la naturaleza. Debemos observar a nuestras montañas y ser como ellas, fuertes y con un espíritu bueno, que protegen a los demás, que abraza a los demás. Debemos escuchar y observar a los ríos y ser como ellos, transparentes, con un corazón limpio, sin esconder nada. Debemos observar las nubes que van junto al viento y dan sombra y lluvia a todos. Debemos aprender del Padre Sol, que da calor y vida a todo y permite ver con más claridad todas las cosas: Debemos aprender de la *Pachamama*, que brinda alimento y protege a todos, sin preguntar si les corresponde o no. Debemos aprender del viento, que purifica a todos. Nosotros debemos andar como lo han hecho nuestro abuelos, con el mismo sentimiento, con el mismo pensamiento, escuchando a nuestro corazón, agrandando nuestro espíritu (Montes, F.; Andia, E. y Huanacuni, F., 2009, págs. 15-16).

De este modo, es el *tinku* festivo y vivificante en criar y dejarse criar entre las comunidades vivientes constituyendo uno de los puntos de partida de las acciones académicas y administrativas de la universidad.

Las relaciones de interdependencia, de complementariedad y de reciprocidad entre el *kawsay* y los *yachaykuna* forma parte de las cosmovisiones quechuas, la producción y socialización de conocimientos está estrechamente articulada a

⁴³ El *thaskiy* constituye el recorrido/transitar que hacen los quechuas para asumir gradualmente responsabilidades, roles y funciones productivas, de representación y autoridad, de interacción sociocultural y otros, que contribuyen a “estar en relación” con las demás comunidades de seres vivientes del mundo andino para la crianza de la vida.

la vida, es decir, se trata de vivenciar los conocimientos, *sumaq kawsayta tarisunchik sumaq yachaywan* (encontraremos el vivir bien con los conocimientos buenos), por ello, la búsqueda del *sumaq kawsay* está asociada con el *sumaq yachay*. La universidad asume y recoge como un principio ordenador las relaciones *kawsay/yachaykuna*, constituye a su vez, un mandato para el desarrollo de las acciones pedagógicas y la construcción para un posicionamiento sobre la gestión de conocimiento, en este sentido, la *uywana* o la crianza de la vida, el *uywanakunanchik* o el “criar y dejarse criar” constituye una de las nociones esenciales que orienta el desarrollo de la concepción pedagógica y la formación profesional en la universidad.

El posicionamiento de la concepción pedagógica vigoriza procesos de aprendizaje/enseñanza orientados hacia la práctica cotidiana de la regeneración de la vida, con ello, los *yachaykuna*/conocimientos están articulados a los ciclos vitales y la diversidad de la vida, las convivencias e interacciones orientadas al fortalecimiento de las relaciones comunitarias, arraigar la crianza de la diversidad biótica y cultural, los *yachaykuna* fluyen en el encuentro dinámico con las vocaciones y potencialidades productivas de la chacra, constituyen algunos de los aspectos de la construcción de la concepción pedagógica.

La formación profesional de los *yachakuqkuna*/estudiantes está enfocada en al menos dos sentidos esenciales: al desarrollo de competencias la vigorización de capacidades y vivencias para la crianza de la vida, y el emprendimiento del camino al *runayay*. En el primer caso, se trata que la formación supere los límites de la adquisición instrumental y mecánica de conocimientos “técnicos” para su desempeño profesional. En este sentido, la adquisición y construcción de conocimientos son vivenciadas en la cotidianidad de las actividades académicas, la aplicación de los conocimientos en fortalecimiento de las vocaciones y/o desarrollo de las potencialidades productivas en la universidad y en las comunidades o regiones constituye un mandato en el trabajo académico y la formación profesional. En el segundo caso, en el marco de la vigorización de las culturas quechuas, el desarrollo de los contenidos y sentidos de sus cosmovisiones (valores éticos y axiológicos, filosóficos) orienta el recorrido ascendente y trascendente del *runayay*, es decir, las capacidades y habilidades para la crianza de la vida y el *sumaq kawsay*, las relaciones de reciprocidad y complementariedad para la convivencia, la producción comunitaria y diversificada, la aplicación de los conocimientos en la vida, el respeto a la *Pachamama* y la diversidad cultural, y otros, constituyen pilares importantes que guían la acción pedagógica de la universidad. De este modo, las

orientaciones planteadas van configurando y construyendo las bases de una nueva epistemología en la educación superior universitaria.

- Gestión de conocimientos en la universidad: *yachaykunata purichispa kawsayninchikta uywanapaq*.

Lo señalado en el inciso a plantea nuevos enfoques sobre la gestión de conocimientos en la universidad. La producción y la socialización de los *yachaykuna*/conocimientos están arraigadas o, más bien, abigarradas en la vida y la convivencia comunitaria. La crianza de la diversidad se constituye uno de los aspectos que orienta la gestión de conocimientos y de las actividades académicas en la universidad, y posicionan los roles del docente en los siguientes: la docencia e innovación pedagógica, la investigación comunitaria aplicada y la producción e interacción comunitaria.

La docencia e innovación pedagógica está enfocada a generar procesos educativos que contribuyan a saber aprender y saber enseñar de manera vivencial entre docentes y estudiantes, la interacción y las relaciones entre docentes y estudiantes buscan reivindicar la dimensión comunitaria de las actividades académicas. De este modo, los procesos pedagógicos constituyen mediaciones de interdependencias y complementariedades entre los *runamasis* para que fluya el *sumaq yachay* para el *sumaq kawsay*. Esta intencionalidad pedagógica es uno de los pilares para la vigorización de la producción y socialización de conocimientos y configura una nueva manera de encarar la gestión de conocimientos en la universidad.

La investigación comunitaria vivencial/aplicada constituye otro mandato esencial en las acciones del trabajo académico, las universidades están para “producir ciencia y conocimientos” que aporten al mejoramiento de las condiciones de vida humana comunitaria. Algunas de las iniciativas de investigación en la UNIBOL Quechua están incorporando paulatinamente -tanto en la aplicación como en la reflexión- algunos aspectos que contribuyen a dar un *corpus* e identidad de la investigación. A modo de referencia se plantean los siguientes: concepción relacional y de interacción entre los sujetos/*kawsakuqkuna*; la articulación de la producción y socialización de conocimientos con las dinámicas de crianza de la vida (ciclos productivos, rituales, festivos, socioculturales y otros); los productos o resultados de las indagaciones están arraigados en las vivencias y experiencias de la comunidad; los estudios son procesos que emergen de diálogos y conversaciones entre los *yachakuqkuna* con los *yachachiqkuna* y las comunidades de los *kawsakuqkuna*; la acción investigativa requiere de un compromiso de vigorización entre las

relaciones de complementariedad y reciprocidad en la producción y socialización de conocimientos.

La producción e interacción comunitaria forma parte de las actividades de formación y de las actividades pedagógicas y académicas, las acciones de emprendimientos productivos puso al descubierto las capacidades de la comunidad universitaria para producir en la chacra. El *kakuy* o estar –en relaciones de los *yachakuqkuna* con los otros miembros de la colectividad del mundo vivo y otros miembros de la universidad- en la chacra ha movilizó y generado los siguientes procesos: el uso de la lengua quechua para la comunicación, diálogo e intercambio de conocimientos y saberes, las relaciones e interacción en el trabajo de manera comunitaria, la aplicación de los conocimientos adquiridos en el trabajo de aula, la apertura de espacios de convivencia e intercambio de conocimientos extracurriculares. La *chacra*, por un lado, se constituyó en uno de los ejes articuladores de los conocimientos con los ciclos productivos, contribuyendo también a la recreación y vigorización de las formas de vida sociocultural y comunitaria, y por otro lado, en un recurso y espacio pedagógico importante para la educación y formación de la comunidad universitaria.

De este modo, la chacra se ha ido configurando como un espacio pedagógico privilegiado en la gestión pedagógica y académica, los resultados y avances que se han obtenido han abierto senderos para la soberanía alimentaria y la vigorización de los conocimientos y las tecnologías de las culturas quechuas en la malla curricular de la formación profesional de la universidad.

b. Vigorización de los conocimientos y tecnologías: kapachaspa yachaykunata sumay yuyaywan

Las acciones emprendidas hacia la vigorización de conocimientos y tecnologías quechuas han tenido el propósito de posicionar y formar parte de las actividades académicas, los rituales para la celebración del año andino, las *q'uwas* a la *Pachamama*, la producción de textos sobre las experiencias de los estudiantes, los trabajos en las chacras, las reuniones con los dirigentes de la junta comunitaria, las visitas a otras comunidades e instituciones de la región y otros, contribuyeron a establecer intercambios de experiencias y convivencias entre los miembros de la comunidad universitaria.

Las experiencias de vida de los estudiantes quechuas han contribuido con nuevos sentidos y contenidos a las actividades académicas; a través de las interacciones se ha situado los *yachaykuna* en la *pacha*, la chacra y el territorio

se han convertido en espacios para la socialización de conocimientos, las práctica o aplicación, la experimentación y vivencia constituyen aspectos centrales de la relación conocimientos/vivencias, en este sentido, la comunidad universitaria a evidenciado y vivenciado la articulación de los conocimientos con los ciclos vitales productivos-rituales-festivos-socioculturales del mundo quechua. De este modo, los conocimientos son consubstanciales en la crianza de la vida y constituyen una de las fuerzas movilizadoras en el proceso de construcción del *sumaq yachay* en la universidad.

La diversidad cultural de los quechuas constituye otro componente esencia y poderoso potencias para la convivencia en la universidad, esta realidad cultural pone de manifiesto un mandato en el desarrollo de la gestión institucional: criar la diversidad en sus múltiples dimensiones. A modo de ilustración, la gestión de conocimientos se encamina hacia la construcción de una gestión académica e institucional sustentada en una epistemología de crianza de la diversidad y la vivencia comunitaria.

La formación profesional en la UNIBOL orientada al desarrollo de capacidades y habilidades hacia el dialogo y la crianza de la vida en diversidad, al fortalecimiento de las relaciones y convivencia comunitaria, al potenciamiento de la matriz productiva diversificada a través de los emprendimientos productivos, contribuyendo en el ejercicio pleno del *kakuy* (estar en relaciones) en armonía con la *Pachamama*, con la chacra, con las otras comunidades de seres vivos en un permanente aprender y enseñar comunitario. Las transformaciones pedagógicas, académicas e institucionales están encausándose con estas convicciones emplazan el *thaskiy* (abrir y hacer el camino) jubiloso hacia el *runayay*.

c. Construcción de la educación superior indígena quechua: kallpachapaq jatun mama yachay wasita

Algunos de los elementos y aspectos que aportan las experiencias de la universidad para sentar las bases de la educación indígena quechua son:

La articulación de conocimientos con la producción comunitaria constituye un aspecto importante en la configuración del enfoque pedagógico y académico en la universidad, conocimientos y chacra forman una diada de complementariedad para la producción y socialización de conocimientos en las relaciones de convivencia de la colectividad natural del mundo quechua, los conocimientos florecen en el criar y dejarse criar de los *kawsakuqkuna* y aleja la posibilidad de la producción de conocimientos estériles a la misión de la crianza de la vida.

La concepción de la gestión de los conocimientos arraigada en los ciclos vitales corresponde a la visión de la *uywana* o la crianza de la vida de las comunidades quechuas. En este sentido, la producción y socialización de conocimientos discurren en la flexibilidad y variabilidad de los ciclos vitales del mundo y vida quechua, por ello, la convivencia de los *kawsakuqkuna* y *yachaykuna* son indisociables a la construcción del *sumaq kawsay*.

La articulación de los *yachaykuna* con la chacra implica un posicionamiento espacio temporal concreto y específico de los procesos pedagógicos, y responde a desarrollar la gestión de los conocimientos para el manejo y gestión del territorio. Este es otro rasgo característico de la concepción de los procesos de producción y socialización de conocimientos en los pueblos y comunidades quechuas que está siendo incorporado en las actividades pedagógicas de la universidad.

Los procesos de producción y social de conocimientos y las dinámicas de la interacción entre los *yachaykuna* con la chacra están orientados y fomentan la crianza de la diversidad; de este modo, en las comunidades quechuas “no hay el conocimiento único” sino conocimientos adaptados y recreados para cada contexto y/o circunstancia, el reconocimiento de la variabilidad y la flexibilidad de los conocimientos contribuyen para que las comunidades de los runas puedan conversar -criar y dejarse criar- con otras comunidades de seres vivos, este es otro aspecto, que alimenta a la construcción de los procesos pedagógicos en la universidad.

El posicionamiento de la UNIBOL Quechua Casimiro Huanca reivindica las demandas y concepciones educativas de los pueblos quechuas y de otros indígenas. La convivencia en diversidad cultural, la chacra y los emprendimientos productivos como espacios pedagógicos privilegiados, la dinamización de las relaciones de reciprocidad y la vida comunitaria, el uso progresivo de la lengua quechua en las actividades educativas y la comunicación, una malla curricular que postula 60% práctica/aplicativa y 40% teórica, la articulación complementaria de conocimientos/vivencias, el encuentro y diálogo de matrices civilizatorias, el *sumaq yachay* para la crianza de la vida, los *yachaykuna* arraigados a los ciclos vitales – productivos, económicos, sociales, festivos, rituales y otros- de los quechuas, el *tinku* y el diálogo de conocimientos, constituyen los rasgos esenciales que caracterizan el proceso de construcción del proyecto académico y pedagógico de la universidad.

Referencias bibliográficas

Albó, X. (2002). *Iguals aunque diferentes*. La Paz: Offset Boliviana.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata S. L.

Amawtay Wasi Universidad Intercultural. (2004). *Aprender en la sabiduría y el buen vivir*. Quito: Imprenta Mariscal.

Barral Z., R. (2001). *Reforma educativa: Más allá de las recetas pedagógicas*. La Paz: Yachaywasi.

Bowers A., C. (2002). *Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación*. Lima: Gráfica Bellido.

Choque, R. y Quisbert Q., Cristina. (2006). *Educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencia patronales*. La Paz: EDOBOL.

Grillo, E., Guiso, V., Rengifo, G., Valladolid, J. (1994). *Crianza andina de la chacra*. Lima: PRATEC.

Huanacuni M., F. (2010). *Vivir bien / Buen vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. La Paz: III-CAB.

Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Mexico, D. F.: Plaza y Valdés, S. A. de C. V.

Mato, D. (2008). “Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina”. En Mato, D. (Coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina. Experiencias en América Latina. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008. Consultado el 15 de octubre de 2008 en: http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=20&catid=3&Itemid=14&lang=es

Ministerio de Educación y Culturas. (2008). *Compilado de documentos curriculares. 1er encuentro pedagógico del sistema educativo plurinacional*. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas.

Ministerio de Planificación y Desarrollo (2006). *Plan de Desarrollo Nacional: Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para Vivir Bien*, La Paz, Ministerio de Planificación y Desarrollo.

Montes, F.; Andia, E. y Huanacuni, F. (2009). *El hombre que volvió a nacer. Vida y saberes y reflexiones de un amawt'a de Tiwanaku*. La Paz: Plural editores.

Rodríguez, G. y Weise C. (2006). *Educación Superior universitaria en Bolivia. Estudio nacional*. Consultado el 15 de octubre de 2008 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001489/148999s.pdf>

Rosat, A. (2004). *Diccionario enciclopédico Quechua-Castellano del mundo andino*. Cochabamba: Verbo Divino-Bolivia SRL.

Saavedra (Comp.), J. L. (2007). *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: Fundación PIEB.

Tapia, L. (2009). *Pluralismo epistemológico*. La Paz: Muela del Diablo Editores.

Viaña, J. et al. (2009). *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz. III-CAB.

Weise, C. (2004). *Educación Superior y poblaciones indígenas en Bolivia*. Recuperado 16 de octubre de 2008 de: www.iesalc.unesco.org.ve

Weinberg, G. (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, D.K.L. Hueco Offset S.A.

Yapu (comp.), M. (2006). *Modernidad y pensamiento descolonizador*. La Paz, IFEA Instituto Francés de Estudios Andinos.

Zambrana, J.

_____ (2006). *La escuela en el mundo campesino quechua: Tensiones socioculturales entre modos de socialización de conocimientos*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas 14(32). Publicado en Noviembre en el sitio Web: <http://epaa.asu.edu/epaa>.

_____ (2008). *Diseño curricular (malla curricular) para la formación del Bachillerato Técnico-Humanístico y la Formación Técnica Profesional Media Superior (Tecnológico) en el Municipio de Vinto*. Cochabamba: Informe de consultoría para la CTB-PROMIC.

_____ (2011). *Yachayninchiqta wiñachispa sumaq kawsanapaq: Apuntes para la construcción de la educación superior universitaria indígena boliviana*, Cochabamba, UNIBOL Quechua “Casimiro Huanca”.

ESTRATEGIAS DE INTERCULTURALIZACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA DE LA UNIBOL “APIAGUAIKI TÜPA”

Marcia Mandepora Chunday

RESUMEN

En este artículo se presentan brevemente las experiencias de concreción de los resultados, impactos y percepciones sobre el intento de construir una gestión educativa con orientación intercultural en la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”. Se trata de una universidad indígena creada con perspectiva de desarrollo de conocimientos, saberes y valores culturales de los pueblos indígenas, asumiendo un enfoque intra e intercultural. Para este cometido se sistematiza la experiencia de participación en las instancias de gobierno de la UNIBOL, como es la Junta Comunitaria compuesta por diferentes actores educativos (dirigentes, Ministerio de Educación, autoridades de la UNIBOL, docentes y estudiantes); asimismo, se describe la experiencia de incorporación y rol que cumplen los sabios indígenas para garantizar la aplicación de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas en los procesos de formación profesional de jóvenes indígenas a través de las cátedras y su incidencia en diferentes ámbitos y niveles de la institución. El objetivo de estas actividades fue el de lograr fortalecer el relacionamiento de la universidad con los pueblos indígenas. También se considera importante recuperar, como elemento interculturalizador, el desarrollo de las lenguas indígenas a nivel de comunicación oral y escrita, porque la elaboración de las tesis y las defensas de las mismas fueron realizadas en lenguas indígenas. Finalmente, se incorpora una breve reflexión sobre la forma de comprensión de la interculturalidad en las prácticas educativas cotidianas por los docentes y estudiantes.

Palabras Clave: Universidad Indígena / Educación Superior / Junta Comunitaria / Junta Universitaria / Sabios Indígenas.

Introducción

Como respuesta a las demandas de las organizaciones y pueblos indígenas, el gobierno creó, mediante el Decreto Supremo N° 29664, tres universidades indígenas bolivianas comunitarias interculturales y productivas. Una de éstas, es la universidad de las naciones y pueblos indígenas de tierras bajas “*Apiaguaiki Tüpa*” de carácter descentralizado y público; administrada bajo régimen especial por el Ministerio de Educación y, con sede central en la comunidad histórica de Ivo- *Kuruyuki*.

Esta universidad se constituye en una nueva alternativa de cambio en la educación superior, en el sentido de que se caracteriza por asumir una nueva dinámica y visión de formación profesional, en las que se valorizan los saberes indígenas. Las bases filosóficas que orientan su accionar son: la descolonización, el modelo productivo comunitario, integración universidad - Estado y la democracia comunitaria.

Los ejes principales ejes articuladores del currículo de la UNIBOL son la intraculturalidad y la interculturalidad; por un lado, está orientada al fortalecimiento cultural propio y por otro a la revisión y reversión de las relaciones de poder naturalizadas a lo largo de la historia. De manera más específica, la intraculturalidad proyecta la profundización de los saberes y conocimientos propios “promueve la cohesión y fortalecimiento de las naciones indígenas originarias, afro bolivianas y de sectores sociales menos favorecidos” (MEC, 2006: 20). A través de la interculturalidad se propone lograr el establecimiento de una “relación simétrica de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios con los ajenos, fortaleciendo la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones, entre la cultura indígena originaria, y la occidental” (MEC, 2006: 20). Este aspecto posibilita, en términos de Saavedra (2008) “el diálogo de saberes entre las diferentes civilizaciones”.

Sobre la base de la experiencia personal surge el interés por reflexionar sobre el proceso y la forma en que se ha venido incorporando y desarrollando las estrategias específicas para que la UNIBOL Guaraní poco a poco se convierta en un centro de formación con prácticas concretas encaminadas hacia una gestión educativa intercultural.

1. ¿Qué es la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”?

La UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “*Apiaguaiki Tüpa*” es una de las universidades indígenas de Bolivia, creada el 2008 mediante Decreto

Supremo 29664. La universidad se encuentra asentada en la comunidad histórica de Ivo, del municipio Macharetí⁴⁴.

La UNIBOL guaraní tiene la visión de forjar “la complementariedad de los saberes y conocimientos ancestrales y científicos en función a las necesidades de desarrollo socioproductivo y sociopolítico del Estado Plurinacional”; y define su misión institucional como de carácter “intracultural, intercultural y plurilingüe, para que respondan con calidad y pertinencia a las demandas de desarrollo social, político y productivo de las naciones indígenas y pueblos de tierras bajas”.

La UNIBOL recupera y considera como principios ordenadores del documento curricular los valores y principios porque son concebidos como los pilares de la estructura global de la sociedad, permitiendo de esta manera, buscar, mantener y consolidar la unidad como sociedad o como pueblo, enmarcando en todos sus ámbitos político, organizativo, económico, ciencia tecnológica y socio-cultural (Plan de Vida - APG; 2008: 56). Los valores y los principios que se practican en los pueblos indígenas de tierras bajas son: *mboroaitu* (guaraní: amor y sentimiento humano), *usaka aybu Nuipiaka* (Besiro: amor al prójimo) *mboromboete* (respeto a las personas y la naturaleza), *mborerekua* (reciprocidad), *yoparareko* (solidaridad), complementariedad, identidad, espiritualidad, preservación de la vida, tolerancia, unidad, libertad y autodeterminación y territorialidad.

Las carreras con las que la UNIBOL Apiaguaiki Tüpa inició sus actividades académicas son cuatro: Ingeniería del Petróleo y Gas Natural, Ingeniería en Ecopiscicultura, Ingeniería Forestal y Medicina Veterinaria y Zootecnia. Como acreditación terminal se opta por la maestría y los correspondientes niveles intermedios de titulación: Técnico Superior y Licenciatura.

Todas las carreras tienen como materias transversales: ciencias sociales, Historia, Economía y Medio Ambiente, a través de las cuales se incorporan y se desarrollan los principios culturales de las naciones y pueblos indígenas en los procesos de formación profesional.

En lo que se refiere al desarrollo de las lenguas, el castellano se usa como medio de comunicación y de enseñanza y se enseñan las lenguas indígenas y el inglés, y. Es importante mencionar que el D.S. de creación establece que los docentes

⁴⁴ El 2 de agosto del 2009 inauguró oficialmente el primer semestre académico, en su sede temporal del Pueblo de Macharetí, Provincia Luis Calvo del Departamento de Chuquisaca.

deben ser hablantes y escribientes de la lengua originaria que caracteriza a la UNIBOL; sin embargo, en la práctica esto no se cumple porque no se cuenta con profesionales indígenas con formación a nivel de ingeniería, por lo que la mayoría de los docentes son castellano-hablantes, excepto los docentes de lenguas indígenas, que son maestros bilingües egresados de la Escuela Superior de Formación de Maestros.

Entre otras características de la UNIBOL se encuentran: la gratuidad con base en el rendimiento; funciona preferentemente bajo régimen de internado; oferta una formación orientada a la producción; integra la teoría y la práctica; es plurilingüe; realiza actividades productivas y se considera incubadoras de empresas comunitarias y familiares. Los estudiantes se benefician de un servicio de comedor (desayuno, almuerzo y cena) y residencia universitaria. Para garantizar la convivencia armónica entre los y las estudiantes se tiene una dinámica de funcionamiento establecida en el reglamento de residencia universitaria, donde los estudiantes tienen derechos, deberes y obligaciones a cumplir, tomando en cuenta la característica intercultural, comunitaria y plurilingüe de la universidad.

Cabe señalar que en agosto de 2014 se titularon los 35 primeros profesionales a nivel de licenciatura de las cuatro carreras. Algunos de ellos se encuentran trabajando en la propia universidad como docentes y otros como responsables técnicos de los proyectos de los módulos productivos de la UNIBOL.

2. Las organizaciones en la selección de estudiantes

Los estudiantes provienen de contextos culturales, familiares y comunales diversos. Ellos son seleccionados y avalados por sus organizaciones naturales, y uno de los requisitos importantes que deben cumplir los estudiantes es ser hablantes de una lengua indígena y pertenecer a una organización indígena. Los estudiantes seleccionados se incluyen en la modalidad internado cerrado, donde reciben apoyo con alimentación, vivienda y servicios básicos de atención de salud.

Actualmente se cuenta con una población estudiantil de 667 y las lenguas habladas por los estudiantes y los pueblos a los que pertenecen son los siguientes: castellano, *aimara*, *bésiro*, *baure*, *canichana*, *guaraní*, *gwarayu*, *ignaciano*, *itonama*, *leco*, *movima*, *mojeño*, *mosetén*, *quechua*, *sirionó*, *takana*, *tsimane* y *weenayek*.

Las organizaciones son las que avalan a los jóvenes para su ingreso a la universidad, además ante la universidad los jóvenes firman una carta de

compromiso con el cumplimiento de los reglamentos internos, para cumplir con sus responsabilidades de estudiantes. Pero las experiencias han demostrado que no todos los avalados cumplen con sus compromisos con las organizaciones; algunos abandonan a la universidad, en muchos casos los dirigentes que avalaron ni conocen las razones, por eso existen algunos cuestionamiento hacia los dirigentes, por no avalar a jóvenes que provienen de las comunidades, a jóvenes que realmente tienen la necesidad de estudiar y de ser apoyado. En diferentes asambleas se escucha a los dirigentes de las organizaciones manifestar que seleccionar estudiantes es un derecho de la comunidad para postular a los jóvenes, para asegurar su retorno a la comunidad una vez concluidos sus estudios. La observación permanente de los padres y madres de familias es que la mayoría de los jóvenes son de los pueblos, son urbanos, por eso no hablan la lengua, y tienen otro tipo de exigencia y no se adecúan a las exigencias y las condiciones de la UNIBOL.

A partir de estas referencias es que en los cursos de nivelación, además de las asignaturas de áreas técnicas se trabaja con los estudiantes el tema de la cultura y las identidades culturales, son actividades donde los sabios indígenas se involucran de lleno para conocer las expectativas y proyecciones de los jóvenes, y apoyar el fortalecimiento cultural y lingüístico de los jóvenes.

3. La Junta Comunitaria como espacio de participación

El órgano de gobierno de la UNIBOL es la Junta Comunitaria y la Junta Universitaria. La Junta Comunitaria está compuesta por los representantes de las organizaciones regionales, representantes de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, representantes de los estudiantes, de los docentes, de los directores de carrera, del Ministerio de Educación, Rector (a) Vicerrector (a) y representantes de las instituciones productivas de la región. De la Junta Universitaria participan: Rector, Vicerrector, Directores de Carrera, Representante Docente, Representante de Estudiantes y Representante de la Junta Comunitaria.

La Junta Comunitaria se ha convertido en el espacio donde los diferentes actores tienen la posibilidad de plantear temas relacionados a las actividades académicas e institucionales. Los temas que generalmente se desarrollan en las sesiones de la Junta Comunitaria son relacionados a lo administrativo. A la mayoría, principalmente a los dirigentes le preocupa más informarse si los estudiantes tienen buena atención con la alimentación o si cuentan con condiciones adecuadas para cumplir con sus responsabilidades como estudiantes. Sin embargo, otros temas relacionados a lo académico como es el desempeño

académico de los docentes y estudiantes, generalmente son relegados a un segundo plano, tanto así que en muchas situaciones se ha calificado a la Junta Comunitaria como espacio de “quejas” y no como espacio para establecer lineamientos de planificación y evaluación de su cumplimiento de acuerdo con la demanda social y las características productivas de la región que es una de sus atribuciones.

Es muy importante considerar como positivo el funcionamiento de la Junta Comunitaria como órgano de gobierno de la UNIBOL, porque permite a los representantes de las organizaciones establecer relaciones de comunicación estrecha con las autoridades académicas, los docentes y estudiantes, y de esta forma sentar precedente en sentido de que es posible dinamizar participación social en los espacios de Educación Superior. Esto, aunque en las discusiones y análisis no se priorice el desempeño académico de los estudiantes en cuanto a su rendimiento, deserción y otros temas relacionados al ámbito académico. De igual manera, no se toma mucho en cuenta el desempeño de los docentes en cuanto al manejo metodológico de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A pesar de todo, este espacio se puede considerar como un logro importante con miras a que se convierta en espacio de encuentro entre diferentes actores, el cual dependerá de la apropiación, de la consolidación por parte de sus miembros para que en un futuro sea espacio de participación efectiva.

Una de las debilidades para que la Junta Comunitaria se convirtiera en un espacio real de participación tiene que ver con la falta de comprensión de las atribuciones y competencias que deben cumplir los miembros participantes en las asambleas de la Junta Comunitaria, las cuales son:

Establecer los lineamientos de planificación de acuerdo con la demanda social comunitaria y las características productivas de la región y evaluar su cumplimiento, según objetivos y políticas de desarrollo académico de corto, mediano y largo plazo, en lo que se refiere a la formación profesional, la investigación científica y la integración socio comunitaria (Ministerio de Educación – UNIBOL, 2011).

Según la percepción de algunos estudiantes, la Junta Comunitaria es la instancia en la que se toman las decisiones en cuanto a las problemáticas que tiene la universidad, aunque la palabra “comunitaria” no se refiera tanto al origen o a la cultura de donde proceden o la comunidad con la que se identifican. Lo comunitario para los estudiantes implica vivir en comunidad, vivir en un solo sector. Además existen ciertas instancias de toma de decisiones a nivel interno como la Junta Universitaria, luego estas propuestas se las debate en la Junta

Comunitaria y si es para la toma de decisiones a nivel de las tres UNIBOL se encuentra la Junta Plurinacional (Estudiantes, 7mo. semestre IFO).

Por otra parte, también se consideran como la instancia que está representada por diferentes organizaciones matrices, representantes de la universidad, en la misma se toman las decisiones una vez que ya se hayan analizado en la instancia de menor grado. Sin embargo, asumen que carecen de conocimientos sobre la junta comunitaria y sus objetivos, por quienes lo conforman, y que solamente participan los representantes de las distintas carreras (Estudiante, 5to. semestre MVZ). Uno de los estudiantes manifiesta que es la forma de organizarse o conformarse, a través de una asamblea y que en la misma se analizan tanto los problemas como las soluciones, para fortalecer a la propia universidad. También asumen que los temas discutidos y las decisiones asumidas no se socializan, sino que se difunden y solamente las conocen los que participan de las asambleas como representantes de las carreras, y observan como aspecto débil que para la toma de decisiones en la Junta no son consultados (Estudiante 7mo. semestre IPGN).

Frente a varias debilidades que se han observado, algunas veces se ha hecho la propuesta a los miembros de la Junta Comunitaria, de realizar capacitación, actualización en diferentes temas con la finalidad de optimizar su participación como miembro de la Junta, sin embargo los miembros siempre han tomado esta propuesta como ofensa, como si se los tildara de “incapaces”. Entonces, siempre decían: “Ustedes, los profesionales, creen que nosotros, los dirigentes, no tenemos la capacidad para hacer bien nuestro trabajo, nosotros sabemos, tenemos experiencia, no necesitamos de capacitación” (AMA. Mojeña, 2012).

Esta situación ha generado ciertas tensiones entre los dirigentes, docentes y personal de la UNIBOL; por su parte, los dirigentes sienten o sospechan que los docentes y otro personal de la UNIBOL no los aceptan, no les valoraban, no les respetaban como dirigentes. Por otra parte los docentes y personal administrativo cree que los dirigentes los acosan laboralmente, los amenazan con despidos y que tienen que alinearse a lo que digan los dirigentes. En cambio, los estudiantes siempre esperan con muchas expectativas las Juntas Comunitarias para presentar sus necesidades para que los dirigentes los apoyen en sus requerimientos, pero generalmente sus requerimientos son: alimentación, agua, la no reprobación de las materias, la no sanción por indisciplina y otros. También utilizan esta instancia para poner en alerta a los docentes, es decir, algunos estudiantes increpan a sus docentes, al personal de la cocina y otros diciéndoles que se quejarán en la Junta Comunitaria. Cuando se aproxima una Junta Comunitaria

ya es normal escuchar decir en los pasillos: “Qué pasará ahora, dicen que los estudiantes se van a quejar, que nos van hacer botar, que por ellos, por los estudiantes tenemos trabajos”.

Entonces, la Junta Comunitaria se ha convertido en espacio de lucha permanente entre quienes se imponen sobre otros, o quién hace prevalecer sus decisiones; otros que prefieren mantenerse de oyentes y no opinar nada para no poner en riesgo su cargo. Es el caso de la mayoría de los directores de carrera y representantes docentes, aunque probablemente no estén de acuerdo con muchas decisiones. La actitud asumida por estos actores no contribuye a la generación de propuestas ni a la resolución de los problemas, porque solamente se limitan a cumplir con su trabajo de docencia o trabajo administrativo. En esta situación se encuentran la mayoría de los actores involucrados, como son los dirigentes, docentes, estudiantes y personal administrativo; ellos desconocen o no comprenden la esencia y la base filosófica con la que ha sido creada la universidad indígena; algunos consideran que solamente es denominativo lo de “indígena” y que con la presencia de estudiantes indígenas ya se cumple con las expectativas y demandas de los pueblos indígenas. Lo que se observa a partir de la actitud de algunos docentes y personal administrativo es que aún ven a los dirigentes indígenas solamente personas que pueden dar el aval para la postulación a algún cargo. Una vez conseguidos estos resultados se olvidan de que es con los dirigentes con quienes se debe trabajar y generar propuestas y ponerlas en práctica, en este caso, implementar el currículo bajo la mirada de los dirigentes y pueblos indígenas.

4. Elección de autoridades como un derecho

El Rector(a), Vicerrector(a) y directores de carrera son elegidos por el gobierno de la UNIBOL, la Junta Comunitaria. La Junta Comunitaria lanza la convocatoria mediante mecanismos oficiales de publicación y una vez cumplido el plazo de la convocatoria, la Junta Comunitaria sesiona a través de la asamblea y en este espacio selecciona a los mejores postulantes mediante un proceso participativo y de consenso. Al mismo tiempo, la Junta Comunitaria es la que posesiona a las autoridades por período que el reglamento establece. La postulación y la elegibilidad de las autoridades pasan por el consenso y recomendación de las organizaciones indígenas que certifican el vínculo permanente con su comunidad y el manejo de una lengua indígena.

Para los representantes de los pueblos indígenas esta es una forma de hacer el uso y hacer el ejercicio de sus derechos, eligiendo a sus autoridades educativas para operativizar sus demandas, que en ningún otro espacio tienen la posibilidad de hacerlo. Esta práctica de elección permite a las autoridades de la institución

mantener una comunicación y coordinación fluida con las organizaciones de tierras bajas, y además informar de manera permanente sobre sus actividades a las comunidades, de esta forma la UNIBOL tiene presencia y difunde sobre su oferta académica.

5. Sabios indígenas para garantizar la complementariedad de saberes

Los sabios indígenas están distribuidos por carreras, existen cuatro carreras: Veterinaria y Zootecnia, Ingeniería Forestal, Ingeniería en Petróleo y Gas Natural y Ecopiscicultura; así también, en este momento existen cuatro sabios. Son seleccionados por sus organizaciones con la finalidad de asegurar la pertinencia cultural, de constituirse en bisagra entre la comunidad y la universidad. Los sabios aseguran la complementariedad de saberes indígena y no indígena y el desarrollo de la espiritualidad.

Con el fin de asegurar el mejor desempeño de los docentes sabios, con base en su trayectoria, experiencia, conocimiento y manejo de las temáticas, la universidad asume que el trabajo no es a título personal, sino por delegación de sus pueblos.

Al comienzo, la aceptación de los sabios por parte de los docentes técnicos con título profesional fue difícil; era normal escuchar en los pasillos o en las reuniones murmullos o risas respecto a los sabios. También se escuchan comentarios como éstos, “¿Qué hacen los sabios?”, “¿Qué saben”, “A ver que hagan llover”, “Que lean nuestra mano”, “Ganan sin hacer nada”, y así, muchos otros comentarios más, inclusive los mismos estudiantes, cuestionaban que los sabios no les enseñaban bien. Para hacer frente a esta situación se tuvo que realizar actividades de sensibilización permanentes a través de charlas, talleres, cursos de capacitación, seminarios con temas de cultura, identidad, interculturalidad, descolonización y otros temas que permitieran reflexionar al personal docente y administrativo. Desde el nivel administrativo surgieron también cuestionamientos sobre el nivel salarial, en sentido de que los sabios no deberían percibir el mismo nivel salarial que los docentes con títulos, deberían ganar menos. Realmente el trabajo de concientización que se ha emprendido con el apoyo de los mismos sabios, los docentes transversales y docentes de lenguas indígenas ayudó para que poco a poco comenzaran a valorar, respetar y aceptar a los sabios en las actividades académicas.

Es en este tipo de circunstancias que nos damos cuenta de cuánto daño nos ha hecho la educación escolarizada, que somos capaces de rechazar a nuestro propio hermano indígena, nuestro propio conocimiento, sabiduría, tenemos tan metido

en nuestras cabezas que los únicos que “saben” o los únicos poseedores de conocimientos son los que cuentan con títulos universitarios. ¿Si en la universidad indígena ocurren estas cosas, cómo será en las que no lo son?

5.1. Perfil y rol de los sabios indígenas

El perfil de los sabios indígenas se encuentra claramente definido en el documento del Plan Curricular:

- Asesora a todo el personal de la institución sobre las políticas de desarrollo cultural, lingüístico y educativo de las naciones indígenas de tierras bajas para fomentar una dinámica de trabajo intercultural, productivo y descolonizador.
- Asume las responsabilidades de articulador ante instancias académicas, administrativas y jurídicas de la universidad, sobre aspectos de gestión y organización institucional en pro de generar una rutina de trabajo sistemático y pertinente con la visión y misión institucional.
- Conoce e interpreta elementos del bosque y la biodiversidad como indicadores de fenómenos climatológicos
- Maneja diversas formas comunicativas con los bosques y la naturaleza para trabajar los diferentes saberes relacionado con las carreras de la UNIBOL Guaraní.
- Es la persona de enlace inmediato entre la universidad y las organizaciones indígenas, así como con los sabios que existen en las comunidades indígenas.
- Incide en la formación de los jóvenes estudiantes sobre la importancia de la espiritualidad de los pueblos indígenas, la identidad cultural y el fortalecimiento de las lenguas indígenas y la conciencia orgánica.
- Asesora en cuestiones culturales en las diferentes instancias de la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas.

Con estas orientaciones, los sabios indígenas, en acuerdo con las autoridades, proyectan realizar tareas específicas plasmadas en un plan de actividades cuyo cumplimiento deberá ser valorado de forma cualitativa durante y a finales de la gestión con miras a realizar los ajustes necesarios para fortalecer la participación indígena en educación superior.

La tarea principal de los sabios es posicionar los saberes y conocimientos de las naciones indígenas mediante la participación activa de los sabios indígenas en las cátedras, consultas individuales por parte de los docentes y estudiantes, conversatorios grupales, talleres y seminarios y acompañamiento en las prácticas preprofesionales de interacción comunitaria. Todas estas prácticas contribuyen a fortalecer el espíritu científico de los estudiantes sobre la base de su afirmación cultural.

Las actividades que realizan los sabios es la socialización de la visión de los pueblos indígenas con docentes técnicos, docentes de áreas transversales y docentes de lenguas indígenas, también desarrollan la cátedra indígena, con el fin de elevar el nivel de autoestima de los estudiantes sobre su modo de ser indígena. . De esta forma, inciden en la planificación, desarrollo y seguimiento a la implementación de las actividades curriculares asegurando la complementariedad entre los saberes y conocimientos indígenas con los no indígenas.

5.2. Sabios y su incidencia en la docencia universitaria y gestión institucional

La presencia de los sabios indígenas en la UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” se sustenta en una posición política e ideológica apoyada y planteada por las organizaciones sociales e indígenas del país como condición estratégica para desarrollar los saberes y conocimientos ancestrales.

Los sabios indígenas contribuyen en dos ámbitos: primero, en constituirse en apoyo permanente y cercano a los docentes de la UNIBOL en todas las temáticas referidas a conocimientos ancestrales, historia de los pueblos indígenas, las reflexiones sobre la pedagogía comunitaria; y también, en proporcionar informaciones bibliográficas generadas en las organizaciones indígenas del contexto regional, nacional e internacional. La contribución en el segundo ámbito se refiere a la participación permanente en las reuniones de la Junta Universitaria, Junta Comunitaria y la Junta Plurinacional para asegurar que las decisiones respecto a la gestión de la UNIBOL Guaraní y de Tierras Bajas siempre sean coherentes con sus principios y su visión. En las reuniones de la Junta Comunitaria, los líderes indígenas miembros de la Junta Comunitaria confían en la misión orientadora que tienen los sabios indígenas en los debates, análisis y toma de decisiones. Las orientaciones se refieren a los aspectos y cuestiones formativas, culturales, organizativas y normativas que implican el desempeño institucional que caracteriza a la UNIBOL Guaraní y de Tierras Bajas.

5.3. Sabios e interacción comunitaria

En esta acción, las orientaciones a las prácticas consisten en una y otras veces abordar esta cuestión para profundizar la significación de una verdadera práctica pre-profesional, teniendo el cuidado de no confundir el activismo poco productivo con lo formativo. Teniendo claridad sobre el verdadero sentido de la práctica es que se podrá aprovechar al máximo las salidas programadas y los lugares que sean propicio para la realización de esta misión.

Desde la visión de los sabios indígenas la práctica es una continuidad pedagógica y la vinculación entre la teoría y la práctica. Por tanto, esa actividad debe ser programada al mínimo detalle, con sus respectivos instrumentos de seguimiento, el tiempo y los lugares propicios. Las prácticas son espacios que permiten el abordaje de los saberes propios de los pueblos indígenas con los saberes no indígenas, permitiendo la visualización objetiva y la complementariedad de estas formas de desarrollar la ciencia, especialmente en los módulos productivos de la UNIBOL. Así, en el acompañamiento continuo participan los sabios de las carreras de Ecopiscicultura, Veterinaria y Zootecnia y Forestal.

Mientras que en la carrera de Ingeniería del Petróleo y Gas Natural, esta acción se supedita al espacio que puedan brindar las compañías petroleras existentes en la región, por tanto, el número de salidas hacia la práctica es más limitado. Sin embargo, el apoyo del sabio indígena apunta a fortalecer la gestión de incidencia para la negociación de las comunidades indígenas con las empresas, a partir de la proyección institucional que pueda generar diversos cursos especializados sobre el monitoreo y el abordaje de la consulta previa, libre e informada.

Los sabios, además de las actividades ya mencionadas realizan la actividad gestionar o de impulsar, ante las capitánías y organizaciones indígenas, la firma de convenios para que los estudiantes puedan realizar las prácticas pre-profesionales en los territorios indígenas.

5.4. Sabios y la cátedra en el área transversal y técnica

Los sabios Indígenas desarrollan la cátedra con los estudiantes nuevos que ingresan a la UNIBOL, con la misión de brindar las orientaciones generales sobre la universidad, de sus principales ventajas y las condiciones para ser estudiante en esta casa superior de estudio. Se pone especial énfasis sobre el rumbo que deben seguir cada uno de los estudiantes hasta la conclusión de sus carreras.

Las asignaturas que desarrollan los sabios indígenas son: Cosmovisión de los pueblos indígenas, Identidad cultural e Historia de los movimientos sociales en Bolivia. También propician diálogos con los estudiantes sobre los principios y valores que rigen la vida individual y comunitaria de hombres y mujeres de los pueblos indígenas.

En las áreas transversales, los sabios indígenas realizan conversatorios programados por docentes de áreas transversales temáticos en las cuatro carreras. Con esta actividad se refuerzan las clases teóricas con las experiencias narradas por los sabios indígenas que de una y otra forma son líderes de reconocida trayectoria en sus organizaciones y los pueblos indígenas de Bolivia.

Los sabios indígenas también tienen la misión de movilizar a otros sabios que se encuentran en las comunidades, asegurando su contribución en momentos claves del desarrollo curricular. Así, se promueve la participación de un sabio mojeño y de un sabio y dirigente guaraní en los cursos vestibulares como soportes sociales que brindan orientaciones a los estudiantes nuevos de la UNIBOL.

Los sabios, con el apoyo del Instituto de Investigaciones Culturales (IIC), organizan actividades de capacitación, especialmente los seminarios y foros dirigidos a estudiantes y docentes de la UNIBOL. La importancia de los seminarios y foros permite a los estudiantes exteriorizar de forma pública sus interrogantes y despejar las dudas a partir de las respuestas por los panelistas o también de los participantes que intervienen. Asimismo, se constituye en espacio para los estudiantes que participan en los foros, ellos tienen la posibilidad de proponer, de acuerdo al nivel de su formación que se encuentran. En los foros se abordan cuestiones especializadas y su relación con los saberes y conocimientos indígenas.

El rol de los sabios indígenas también es el de responder las consultas grupales e individuales planteadas por estudiantes y docentes. Las consultas de los estudiantes mayormente se refieren a las tareas que se generan en las clases y relacionadas a sus respectivas carreras. Las consultas van desde cuestiones lingüísticas, históricas, el modo de producción ancestral, la tecnología ancestral hasta sobre la diversidad de visiones que tienen los pueblos indígenas de Bolivia.

Los docentes de las transversales, durante el desarrollo de las sesiones didácticas dentro y fuera del aula, demuestran y promueven una actitud positiva frente a los pueblos indígenas, en el sentido de que los estudiantes conozcan, se identifiquen, investiguen temas relacionados a las comunidades indígenas. Estas actividades permiten a los estudiantes, además de conocer y fortalecer sus saberes y conocimientos, tomar posicionamiento de la situación actual de los pueblos indígenas.

Los sabios, en el campo de la incidencia, trabajan con los docentes la valoración de los conocimientos en el sistema y la aplicación de la malla curricular. Aunque manifiestan lo siguiente:

Somos conscientes que los conocimientos ancestrales requieren de tiempo y su ritmo propio para que los docentes técnicos puedan asumir y aceptar como ciencia de las naciones indígenas. Es difícil de la noche a la mañana la aplicación de esos temas. Existen dudas pero son los mejores recursos

para aprender y enseñar, especialmente cuando se trabaja en las tareas que se tienen respecto a nuestros conocimientos. La metodología de enseñanza es aplicable a las comunidades porque responde a la escuela de la vida. (Sabio, Enrique Camargo, 2015).

Esto significa que al momento de implementar la malla curricular, se dan ciertos desencuentros entre los docentes de áreas técnicas que son áreas propias de cada carrera con los docentes sabios y docentes transversales, porque los docentes de las asignaturas técnicas consideran que no es necesario desarrollar asignaturas relacionadas a las culturas, lenguas, identidad, porque no existe carreras de áreas sociales, lingüísticas, además que los estudiantes ya llegan con los conocimientos relacionados a su cultura, conocimientos y saberes y lenguas, los comentarios más comunes que vierten es: “No estamos formando lingüísticas, antropólogos ni educadores”. Y, por su parte, los sabios y los docentes de áreas transversales que asumen la posición firme de trabajar los temas señalados. Aquí se observa la desvaloración de los saberes indígenas y la sobrevaloración de los conocimientos occidentales que son formas de pensar con las que llegan en su mayoría los docentes a la UNIBOL. Es durante su permanencia en esta institución que se los va sensibilizando; se los va convenciendo poco a poco para que puedan tener una apertura y una mirada más positiva hacia los pueblos indígenas, a través de los estudiantes que son los representantes vivos de estos pueblos.

El comprender la complementariedad de los saberes indígenas con los saberes no indígenas en las prácticas reales de implementación en las aulas se vuelve complejo, principalmente en los escenarios de la educación superior. A pesar del carácter indígena de la UNIBOL, hasta ahora no se ha logrado una complementariedad, con las excusas de que las carreras son carreras técnicas, y que, por lo tanto, los estudiantes requieren adquirir competencias propias de las carreras. Otro argumento interpuesto es que no existe bibliografía sobre los saberes indígenas, así los conocimientos técnicos u occidentales se sobrepone y se sobre valora. Como resultado de este pensamiento la mayoría de los estudiantes ingresa a la universidad para titularse como ingenieros y luego ir a las empresas a prestar servicios; son muy pocos los estudiantes que piensan volver a su pueblo a apoyar a su organización con emprendimientos productivos, con investigaciones, y esta situación lleva a pensar que no en vano la carrera más codiciada es la carrera de ingeniería del petróleo y gas natural.

6. Desarrollo de las lenguas indígenas

El idioma es uno de los instrumentos más importantes para que las distintas naciones indígenas puedan transmitir sus saberes y conocimientos de generación

en generación, así como permitir la comprensibilidad de su sentido de ser cultural. El tema de las lenguas significa, para la UNIBOL, un desafío importante en su propósito de desarrollar una educación intra-intercultural y plurilingüe, porque la presencia de estudiantes de diversas nacionalidades indígenas exige que se consolide el reconocimiento, la aplicación y el desarrollo de las diversas lenguas a fin de fortalecer las diferentes culturas existentes. Esta es una preocupación de la UNIBOL, en este sentido, la universidad se ha planteado el desafío de fortalecer y revitalizar las lenguas indígenas, porque es importante que los estudiantes tomen conciencia de la importancia de la valoración y uso de su lengua. Por lo tanto, es necesario que reflexionen durante el proceso de su formación, de esta manera crear conciencia de identidad y adhesión hacia sus lenguas.

Lo fundamental es generar conciencia en los estudiantes en sentido de que el idioma es el alma de una cultura que engloba la ciencia, tecnología, cosmovisión y la religiosidad. Si bien se habla y todavía se transmiten oralmente las culturas de naciones indígenas, en estos tiempos existe la necesidad de que los idiomas indígenas también sean escritos. hasta el momento han sido escritos a nivel de textos cortos como cuentos, canciones, poesías, traducciones y no se han escrito a nivel de textos académicos, lo que significa que en el ámbito académico el uso y el desarrollo de las lenguas indígenas aun están desventaja respecto al uso de la lengua castellana. En los procesos de enseñanza y aprendizaje predomina el uso del castellano, debido a las condiciones limitantes y otros factores que influyen de manera negativa para el desarrollo de las lenguas indígenas, por ejemplo el no contar con terminología específica, especializada para ser utilizada en todos los ámbitos comunicativos. Sin embargo, esto debe ser considerado como un desafío para crear y elaborar terminología y el camino a seguir parece ser el de realizar trabajo de investigación de los y con los propios hablantes de las lenguas indígenas.

No cabe duda que el desarrollo de los idiomas precisamente reside en concientizar a los hablantes de la existencia de estas opciones y de sus repercusiones. Es posible que esto se logre mediante las convenciones y la sensibilización respecto de las convenciones propias y de su explicitación. Sin embargo, es importante señalar que desarrollar este tipo de conciencia no es tarea fácil para los docentes de idiomas. Pueden existir muchas estrategias, no se conoce cuál realmente resultará efectiva.

Los sabios conjuntamente con los docentes de lenguas indígenas apoyan en la redacción de las tesinas en lenguas indígenas y las traducciones de textos

necesarios para complementar informaciones para la formación. De la misma manera, realizan el trabajo de corrección de los glosarios con nuevos términos técnicos de utilidad para las carreras. Los glosarios técnicos cumplen el rol pedagógico de mejorar la comprensión conceptual de los términos técnicos que se emplean en las carreras. También apoyan a los estudiantes en la realización del análisis comparativo de las lenguas para determinar sus raíces y su parentesco, para que sobre esta base puedan continuar el trabajo de la elaboración del método de aprendizaje de la lengua indígena como segunda lengua.

Las tesis y las tesinas para la graduación, asimismo los proyectos de emprendimientos productivos se constituyen en herramientas para la transformación económica de las naciones indígenas en las que los sabios se involucran de manera activa, asegurando que los temas de investigaciones tengan pertinencia con las naciones indígenas. Vale la pena resaltar que los emprendimientos productivos se originan desde las comunidades y por ello, es una contribución de la universidad al desarrollo productivo de los pueblos indígenas, considerando las potencialidades y la realidad de los territorios indígenas.

Refiriéndonos nuevamente al desarrollo y proceso de aprendizaje de las lenguas indígenas, se puede decir que no todos los estudiantes muestran interés para aprender o reaprender una lengua indígena; otros, por su parte, muestran total desinterés para aprender una lengua indígena. Con frecuencia los estudiantes argumentan que su inasistencia y el desinterés para aprender una lengua indígena se deben a las múltiples responsabilidades y los horarios establecidos entre las asignaturas del área técnica, pero también hacen referencia a la metodología inadecuada, falta de motivación y de materiales que motivarían una asistencia regular a las clases de lenguas indígenas.

7. ¿Qué se entiende por gestión educativa intra e intercultural?

Desde las prácticas educativas institucionales, así como define Sánchez (1997), la comprensión de gestión educativa aún se reduce al manejo de recursos humanos, manejo de recursos materiales y financieros. En las prácticas cotidianas de la vida institucional es muy frecuente observar que las acciones y las planificaciones educativas se centren principalmente en el manejo de recursos humanos, principalmente docente, la mayor preocupación se centra en la designación de docentes, autoridades y otro personal. En muchos casos, inclusive se obvia el perfil profesional que deberían cumplir los docentes y autoridades designadas; la tarea de seguimiento por parte de las autoridades a los docentes, mayormente se centra en el control de asistencia a su fuente de trabajo y el cumplimiento de horas trabajadas, aunque no siempre cumplan a cabalidad con sus funciones. Frente a estos hechos, en

algunos casos se origina cierto descontento de algunos padres de familia, como comentaba un padre de familia del pueblo de Machareti:

Es increíble que todos los viernes mis hijos pasen clases hasta las diez de la mañana no más. Los profesores siempre tienen excusas para largarlos, ya que tienen que ir a cobrar, que tienen que ir hacer trámites, que tienen que hacer sus trabajos de PROFOCOM, pero siempre tienen que salir por algo. Pero ya me quejé en la reunión de padres de familia, les dije que el Estado les paga por hora para que trabajen y como no cumplen su horas de trabajo están engañando al Estado, se enojaron mucho conmigo, pero alguien tenía que decirles. Lo mismo pasa cuando hay capacitación, todo el día suspenden la clase, siendo que las capacitaciones son en la tarde; peor es cuando hay olimpiadas, porque ahora hay olimpiadas para todos, hay olimpiada para estudiantes, olimpiada para docentes a nivel provincial, departamental, nacional, entonces ¿cuándo recuperan las clases?, me pregunto. (A.S. 2015)

Es muy interesante observar la actitud y la posición que asumen los docentes frente al comentario señalado anteriormente, cuando se les pregunta cuál es su opinión al respecto Responden por ejemplo:

Generalmente no se recuperan las clases, se dice que se debe recuperar, es difícil, porque las clases recuperativas tendrían que ser en otros horarios, pero los estudiantes no vienen a las clases recuperativas y el docente ya no se da tiempo, y se habla no más con el Director se le explica la situación y queda así. (S.S. 2015)

Esta situación no solamente ocurre en las aulas de educación primaria, también ocurre en las aulas de educación superior, cuando los docentes asisten a alguna reunión, talleres de capacitación u otras actividades no logran recuperar las clases.

Esta situación tiene su origen en el momento que se sobreponen los intereses personales con los laborales, y es cuando entra en el olvido las propuestas y las demandas educativas de los pueblos indígenas, es decir, queda en el olvido el interés colectivo; cada quien comienza a pelear por el supuesto cupo que le corresponde, y exigen que los espacios fueran ocupados por supuestos profesionales de “confianza”, aunque no cumplan con los requisitos mínimos para el área de formación y mucho menos con el enfoque intra e intercultural para ejercer el cargo de autoridad o de docencia.

8. ¿Cómo se entiende y se aplica la interculturalidad?

El término “intercultural” al momento de implementar en diferentes experiencias educativas ha derivado en diferentes confusiones y problemas. En el caso específico

de las UNIBOL, la mayoría de los actores involucrados aún reduce la interculturalidad al rescate de las tradiciones, desarrollo de los elementos culturales o a la incorporación de las lenguas indígenas en el proceso de formación. Algunos docentes y estudiantes entienden por interculturalidad el hecho de presentar danzas, cantos, preparar comidas típicas, presentar de comidas típicas, artesanías, dramas, la expresión de la música autóctona o utilizar vestimenta con diseños de los pueblos indígenas ya lo definen como intercultural. Y observo que esta situación no solamente ocurre en la universidad guaraní, sino que ocurre en todos los escenarios y niveles educativos. No hay un gran avance en la comprensión de la interculturalidad folklorizada hacia una comprensión de una interculturalidad como diálogo de saberes, tanto así que cuando se organizan algunas actividades culturales y ferias educativas, los docentes de áreas técnicas están convencidos de que organizar y realizar estas actividades les corresponde a los sabios, a los docentes de áreas transversales y a los docentes de lenguas indígenas, y ellos no tendrían por qué involucrarse. Esta concepción origina, en la práctica, desencuentros y tensiones permanentes. Y los mismos estudiantes a partir de estas prácticas van construyendo su idea en este sentido; los docentes de lenguas indígenas manifiestan que los estudiantes dan mayor prioridad a las clases de áreas técnicas, y se faltan cuantas veces puedan a las clases de lenguas indígenas, y en muchos casos no quieren participar de las actividades culturales.

De cierta manera participamos en las danzas y ferias dentro de la universidad. Sin embargo muchos de nosotros lo hacemos por notas; otros, por el contrario, lo hacen de manera voluntaria para resaltar lo que es su cultura. (Estudiante 7mo. Semestre Ecopiscicultura)

Frente a esta situación es que se ha venido reflexionando al interior de la universidad, generando opiniones en torno al enfoque intercultural y, de alguna forma, se ha logrado comprender que no se trata de eliminar las diferencias, sino de aprovecharlas como un proceso de enriquecimiento a partir de los conocimientos de los otros y basado en la interacción. Y concebir la diferencia como una virtud que implica respeto y comprensión recíproca entre distintas culturas; esto supone una relación entre las culturas en condiciones de igualdad.

Desde mi punto de vista la interculturalidad puede representar un cierto riesgo, porque favorecer las formas de interacción entre las culturas puede ser también una forma de desaparición y/o integración “silenciosa” de las culturas minoritarias a la cultura dominante, por eso considero que la interculturalidad no debe quedar reducida a las relaciones establecidas a partir del uso de las lenguas indígenas solamente- a pesar de que permiten mejores condiciones de

relacionamiento y comunicación positiva entre las culturas-. No se puede hablar de la interculturalidad al margen del contexto, porque la interculturalidad se nutre de cada contexto y circunstancia que la caracteriza y la define, por lo tanto, no se puede tener como referencia una definición terminada o definitiva de interculturalidad. Es lo que se percibe en los estudiantes monolingües en castellano; aunque se identifican con una cultura, o muchas veces vienen avalados por una cultura concreta, por ejemplo, la canichana, como existe predominancia de la cultura mayoritaria, el estudiante termina aprendiendo la lengua mayoritaria. Entonces, su cultura que tiene lengua propia termina perdiendo hablante.

De manera general, se puede percibir que en la institución hay una diversidad cultural, cada uno con un pensamiento y sentido de pertenencia distinto. Además, la relación que se tiene con una organización a nivel local, regional, departamental y nacional depende de la circunstancia y las situaciones que se propicien.

En la actualidad la concepción misma de interculturalidad, es amplia ya que contiene muchos aspectos relativos con lo político, el derecho y la educación. Sobre esta última, es bueno dilucidar que la interculturalidad es una dimensión que no se limita únicamente al campo de la educación, sino que se encuentra presente en las relaciones humanas en general como alternativa frente al autoritarismo, el dogmatismo y el etnocentrismo.

Conclusión

En los escenarios de educación superior, la comprensión de gestión educativa intra e intercultural es mucho más efímera. Para empezar, el concepto de gestión, es entendido como sinónimo de administración de recursos económicos, humanos y bienes institucionales. Si bien existen algunos programas con contenidos interculturales, éstos no tienen ninguna incidencia sobre la forma de hacer la gestión institucional. En algunos casos, son programas aislados surgidos por iniciativa de algunos que se los considera como “despistados” porque intentan romper o desequilibrar la estructura vertical ya edificada. Aunque existen centros de educación superior como es el caso de la UNIBOL, creada con enfoque intra e intercultural, esta institución apenas se encuentra en el intento inicial de comprender los términos “intra e intercultural”. Algunos docentes escuchan estos términos por primera vez y lo primero que hacen es relacionar estos conceptos con la cultura, pero la cultura entendida como sinónimo de folclor (danza y música). Lo mismo ocurre con las autoridades, que en muchos casos son autoridades que ni siquiera tienen la formación ni la experiencia en el área de educación y, mucho menos, experiencia en docencia.

¿Entonces, cómo se puede operativizar la intra e interculturalidad desde las prácticas de gestión educativa? Obviamente, que se sigue reproduciendo el sistema tradicional de gestión educativa que regularmente se cuestionan.

El desafío importante es que la UNIBOL se convierta en un espacio de desarrollo de la interculturalidad teórica y discursiva al ámbito de implementación de la gestión institucional y gestión curricular. La experiencia ha demostrado que no es suficiente ser una universidad indígena, contar con presencia de estudiantes indígenas de diversas culturas, cuando las prácticas educativas y los contenidos temáticos de occidente siguen teniendo predominancia sobre los saberes propios de los pueblos indígenas y no se definen políticas concretas de fortalecimiento, de desarrollo, de investigación y de difusión de los saberes, conocimientos, y lenguas, sino que se sigue reproduciendo la misma lógica de cualquier centro de formación que en muchos casos se cuestionaron.

Lamentablemente, se sigue considerando como una condición limitante el comprender la complementariedad de saberes propios y no indígenas, y no se logra comprender como una innovación en la educación superior. Por eso es que existe la tendencia hacia la folklorización de los saberes indígenas y las pedagogías comunitarias. Se piensa que son prácticas antiguas y que deben desarrollarse solamente en los espacios de las comunidades indígenas y no así en los escenarios de la educación superior. Esta forma de pensamiento se refleja a través de la forma de evaluación que se aplica, ya que aún prevalece la forma tradicional donde la prueba teórica tiene superioridad sobre el saber hacer, es decir, sobre la aplicación práctica de los conocimientos. Sin embargo, existe la conciencia de que todos los docentes y los demás actores involucrados son parte de la tradicional forma de comprender la formación, y es por eso que el proceso va siendo un poco lento que día a día seguir insistiendo para responder al mandato de los pueblos indígenas.

Las lenguas indígenas, aún están siendo consideradas como medio de comunicación interpersonal, pero aún tienen muy débil aplicación como recursos para el aprendizaje y enseñanza en la UNIBOL. Sin embargo, no se puede negar que cada día va adquiriendo y teniendo presencia el uso de las lenguas en diferentes espacios.

Sin bien la Junta Comunitaria se ha convertido en una instancia de control social o de gobierno de la UNIBOL guaraní, en la práctica es aún limitante comprender la importancia del rol histórico de las organizaciones para hacer que la universidad sea distinta, y no se está aprovechando el verdadero sentido de la participación social. A estas instancias se las considera como respaldo solamente,

pero no como sujeto activo que ayuda a construir la educación superior de calidad y aún no se logra entender que ejercer los derechos de participación en el gobierno de la educación superior es para asegurar la pertinencia de la formación profesional de los estudiantes, elección de autoridades académicas, participación de las organizaciones sociales.

También considero que mientras la UNIBOL no cuente con normativas inspiradas en la visión, principios y valores de los pueblos, será difícil responder a las demandas educativas de los pueblos indígenas, y la gestión institucional educativa seguirá centrándose en el manejo de recursos económicos, humanos y materiales y no así en la promoción del acercamiento entre la educación superior y los propios destinatarios, considerándolo como protagonistas de la educación superior orientado hacia el vivir bien de los pueblos indígenas.

Finalmente, es necesario replantear las estructuras institucionales de la UNIBOL para operativizar las nociones de interculturalidad, descolonización para lograr relaciones simétricas entre los pueblos indígenas y de éstos con los no indígenas.

Referencias bibliográficas

APG. (2008). *Plan Estratégico de la Nación Guaraní. Situación y Estrategias. Plan de Vida*. Camiri.

CNC – CEPOS. (2008). *Educación, cosmovisión e identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios*. La Paz: CNC - CEPOS.

Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana - Ministerio de Educación y Culturas (2006). *Nueva Ley de Educación Boliviana. Santa Cruz: Publicación del Periódico “El Deber”*.

Ministerio de Educación y UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa” (2011). *Documento de Organización Curricular*. La Paz.

Sánchez, G. (1997). *Gestión Educativa*. Lima: Foro Educativo.

Saavedra, J. (2008). “Descolonización” *Ponencia. Primer Encuentro Internacional de Participación Social en Educación del Abya Yala*. Sede Cochabamba.