

Université Catholique de Louvain
Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation



Dimensiones socioculturales andinas en las transformaciones del sistema educativo boliviano: Persistencia del arraigo cultural en las comunidades campesinas quechuas en el desarrollo de la gestión educativa municipal de Bolivia

Promoteur

Pr. Michel Bonami

Thèse présentée en vue de l'obtention

du titre de Docteur en Sciences de l'éducation

par Jaime Zambrana Vargas

Louvain –la- Neuve

Avril 2005

Dedicatoria

A hijo Adrian Rumi

Por su amor y cariño sin límites.

A mis papás, Moises y Severina, con sus ejemplos cotidianos me guiaron por los caminos de respeto a la vida en diversidad y comunidad.

A los amigos/as y los cumpas, por su solidaria complicidad en esta aventura intelectual y por enseñarme a disfrutar la vida en sus diversos colores y sabores.

Tukuy paykunapaj maychhika munakuywan.

RUMISONQO

Palabras de agradecimiento

Al culminar esta aventura intelectual en las tierras belgas deseo expresar mis agradecimientos y aprecio a las personas que me han brindado sabiduría, amistad y solidaridad. De manera especial mi gratitud e inmenso reconocimiento va dirigida a:

Michel Bonami, por su permanente asesoramiento y apoyo a lo largo de trayecto esta tesis.

Marie Verhoeven, por sus consejos y cooperación permanente.

Michèle Garant, por sus sugerencias y predisposición de ayuda constante.

Isabel Yopez, por sus orientaciones y colaboración decidida.

Inge Sichra y Guy de Villers, a pesar de sus múltiples ocupaciones, aceptaron cordialmente examinar esta tesis y formar parte del jurado.

La Administration des relations internationales (ex-SCO) por el apoyo financiero, particularmente a la Sra. Louise Bayens por su amabilidad y colaboración permanente.

Las comunidades de Huayculi y Ucureña, el personal docente de las escuelas Abel Isidoro Antezana y Jose Guerra, y las autoridades educativas y municipales de Tarata y Cliza que me brindaron todo el apoyo, sin cuyo concurso y colaboración decidida no hubiera sido posible la investigación.

Juan Carlos Coca, por su amistad y colaboración en el trabajo de campo de la investigación.

Mis padres, Moises y Severina, mis hermanas Ines, Bertha, Rosmery, Adela, Ramiro (cuñado), mis sobrinos y toda la familia por constante afecto y cariño.

Mis compadres, Grover Vidaure y Marie France Gillet, por todas las maravillosas atenciones y cariño familiar que me brindaron.

Isabel Morales y Manuel Navarro, por su amistad y los estupendos momentos de convivencia.

Patricia Cortéz, Rolando Ewel, Pascale Steyns y Abla Safadi por su apoyo solidaridad y colaboración sin límites.

Y los cumpas de Centro de Investigación de las Culturas Andinas "Ayllu" (C.I.C.A. Ayllu) por compartirme melodías de diversidad y reciprocidad andina.

INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I: LA DESCENTRALIZACION DE LA GESTION EDUCATIVA BOLIVIANA	7
1. La descentralización y la participación social	8
1.1. Tipos y niveles de descentralización.....	9
1.2. La sociedad local y la emergencia de nuevos actores sociales en la gestión del desarrollo	10
2. Antecedentes históricos de la descentralización boliviana.....	12
2.1. Transformaciones político-sociales	12
2.2. Crisis de los modelos de desarrollo de economía estatal y patrimonialista	14
3. Contexto y marco normativo de la descentralización educativa boliviana	16
3.1. La realidad educativa antes de la reforma educativa	16
3.2. Marco legal de la reforma educativa	19
3.2.1. Ley de Participación Popular: como mecanismo de reorganización territorial y social	21
3.2.2. Ley de Descentralización: como mecanismo de reorganización de la gestión pública administrativa estatal.....	23
3.2.3. Ley de Reforma Educativa: como mecanismo de transformación institucional y pedagógica	24
3.2.3.1. Pedagógico-curricular	24
3.2.3.2. Organizativo-institucional	27
3.2.3.3. Órganos de participación social	28
3.2.3.4. La interculturalidad	32
Conclusiones.....	32
CAPITULO II: MARCO TEORICO REFERENCIAL	34
1. Cultura y educación.....	35
1.1. Cultura: Aproximación conceptual	37
1.2. Educación: Aproximación conceptual	40
2. Cosmovisión de las culturas andinas	43
2.1. Características centrales de la cosmovisión andina	45
2.1.1. Mundo andino constituido por seres vivos.....	45
2.1.2. Mundo de múltiples relaciones: reciprocidad, complementariedad, incompletion y conversación	46
2.1.3. Mundo cíclico: wata muyuy.....	47
2.1.4. Mundo inmanente: todo está presente y ocurre dentro del mundo.....	47
2.1.5. Pacha y el ayllu: espacio-tiempo y organización social para la realización de la vida.....	48

2.1.6. Mundo de colectividad y sin jerarquías de dominación.....	49
2.1.7. Mundo de diversidad y variabilidad	50
3. La educación en el mundo andino.....	51
3.1. Sabiduría andina basada en la comunicación recíproca.....	51
3.2. Lenguaje vivo de la sabiduría andina.....	52
3.3. Sabiduría andina basada en la capacidad de mirar	52
3.4. Valores en la sabiduría andina: vivencia y de experimentación.....	52
3.5. Algunas experiencias indígena/campesinas	53
4. La emergencia de la forma escolar en el mundo andino	54
4.1. El enfoque técnico-racionalista a partir de las estructuras	54
4.2. Enfoque interaccionista a partir de los sujetos	55
4.3 La teoría de la forma escolar	56
4.4. Instituciones educativas en las culturas andinas	57
4.5. Coloniaje español	59
4.6 Período republicano.....	61
Conclusiones	66
CAPITULO III: METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION.....	68
1. Población involucrada en el estudio	69
2. Enfoque de la investigación	71
3. Métodos y técnicas de investigación empleadas en el estudio	73
4. Estrategia de trabajo de campo	75
4.1. Contactos y relaciones con los sujetos ligados con la investigación.....	75
4.2. La recolección de datos	76
5. Proceso de análisis cualitativo de la información	77
5.1. Primera etapa: Contextualización	78
5.2. Segunda etapa: Análisis de la información	79
5.3. Tercera etapa: Presentación de resultados	79
5.4. Cuarta etapa: Conclusiones.....	79
CAPITULO IV: MOSAICO SOCIOCULTURAL DE LA REGION DEL VALLE ALTO	81
1. Paisaje sociocultural de la región del Valle Alto	82
2. Configuración de la dinámica productiva y económica de la región del Valle Alto	85
3. Los movimientos campesinos y la educación pública en la región del Valle Alto.....	88
4. Algunos apuntes sobre la matriz cultural del Valle Alto.....	91
5. Tinku: concepto andino para comprender en las interacciones de los actores sociales en la gestión educativa	94

CAPITULO V: LOS ACTORES SOCIALES EN LA GESTION EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD DE HUAYCULI EN EL MUNICIPIO DE TARATA 99

1. Municipio de Tarata.....	100
1.1. Aspectos geográficos y población del municipio de Tarata.....	100
1.2. Vocación productiva y redes de intercambio comerciales, sociales y culturales.....	101
1.3. Visión de la educación y la participación de actores sociales en la gestión educativa municipal.....	102
1.3.1. Estructura organizativa de la administración del servicio educativo en el distrito	103
1.3.2. Participación e interacciones entre los actores educativos	106
1.3.3. Visión y realidad educativa del distrito	109
2. Huayculi: rasgos de una comunidad ceramista	115
2.1. Ciclo de producción de alfarería	116
2.2. Redes de intercambio y comercialización	119
2.3 La socialización de conocimientos de la producción alfarera.....	120
3. La participación de los actores en la escuela de Huayculi	122
3.1 Estructuras organizativas y espacios de interacción de los actores entre comunidad campesina y escuela	124
3.2. Las innovaciones del trabajo de aula.....	127
3.2.1. Características generales de las aulas	127
3.2.2. El trabajo de aula.....	129
3.2.3. Relaciones profesores-alumnos	131
3.2.4. Aspectos culturales en el trabajo pedagógico en el aula	132

CAPITULO VI: LOS ACTORES SOCIALES EN LA GESTION EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD DE UCURENA EN EL MUNICIPIO DE CLIZA..... 136

1. Municipio de Cliza	137
1.1. Características geográficas y poblacionales.....	137
1.2.- Aspectos productivos y redes de intercambio comercial y sociocultural.....	137
1.3. El sistema educativo en el municipio de Cliza	140
1.4. La educación desde los actores sociales.....	140
1.4.1. Visión de educación de las autoridades municipales.....	141
1.4.2. Visión de educación de las autoridades educativas	143
1.4.3. Visión de las juntas escolares	146
1.5. Relaciones y participación de los actores sociales en la gestión educativa municipal	148
2. La comunidad de Ucareña	152
2.1. La producción agrícola y pecuaria	152
2.2. Visión de educación de los actores sociales en la escuela de Ucareña	154

3. Referencias sobre la situación educativa de la comunidad de Ucureña	156
3.1. Estructuras organizativas y espacios de interacción entre la comunidad Ucureña y la escuela Juan Guerra.....	159
3.2. Transformaciones en el trabajo de aula de la escuela Juan Guerra	161
3.3. El trabajo de aula	163
CAPITULO VII: ANALISIS Y DISCUSIONES	165
1. Transformaciones sociohistóricas	167
2. Emergencia y mutaciones de la forma escolar en la región del Valle Alto	167
3. La participación de los actores sociales en la gestión educativa municipal	170
4. La cultura en las transformaciones de trabajo de aula	174
5. El modo de socialización y algunos rasgos de la configuración de la matriz cultural campesina.....	177
CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS	179
BIBLIOGRAFIA.....	187
SITIOS WEB CONSULTADOS	200
ANEXOS	202
Anexo 1: Enfoque pedagógico de la Reforma educativa.....	203
Anexo 2: Mapa de diversidad poblacional de Bolivia	204
Anexo 3: Técnicas de investigación	205
Anexo 4: Dimensiones, unidades de análisis e indicadores de la investigación	217
Anexo 5: Ubicación geográfica del municipio de Tarata.....	219
Anexo 6: Núcleos y unidades educativas por niveles y ciclos del municipio de Tarata.....	220
Anexo 7: Imágenes de la zona y la escuela de Huayculi	221
Anexo 8: Ubicación geográfica del municipio de Cliza	222
Anexo 9: Núcleos y unidades educativas por niveles y ciclos del municipio de Cliza	223
Anexo 10: Distritos y comunidades campesinas del Municipio de Cliza	224
Anexo 11: Imágenes de la zona y la escuela de Ucureña.....	225

INTRODUCCION

En la actualidad el ideal de la viabilidad del modelo¹ de desarrollo de progreso universal y homogéneo es cuestionado y criticado (Esteve, 1997; Alvares, 1997; Rahnama, 1997; Sbert, 1997; Rodríguez, 1997; Grillo, 1993; Rengifo, 1992). La emergencia de lo local, la participación de la sociedad civil organizada en la gestión pública, la recurrencia de las manifestaciones de la diversidad sociocultural en las sociedades, los nuevos actores sociales en la gestión local, las interacciones entre actores; entre algunos otros aspectos requieren ser analizados y estudiados dentro la construcción de procesos de desarrollo local perdurable. (Salinas, 2000; Contreras 1998, 1999; Blanes, 1999; Arocena, 1995).

La influencia de la educación en el desarrollo y el progreso de los países es ampliamente reconocida (García-Huidobro, 1999; Martinic y Pardo, 2001; Loayza et al., 2001; UNESCO, 2001). En este sentido, el tema educativo es inevitable y parte de la agenda permanente de implementación de las políticas sociales de los estados: Mejorar la calidad del servicio educativo influye en las condiciones de vida de la población² y el progreso de los países. Tardif y Lessard (1999)³, Anaya et al. (1997) y Di Gropello y Cominetti (1998) destacan la importancia socio-económica de la enseñanza como un proceso complejo de formación del capital humano. Los trabajos de Muñoz (1998), García-Huidobro (1999), Gajardo (1999) y Winkler y Gershberg (2000), analizan el impacto de diversas experiencias de elaboración de reformas educativas ligadas al cambio social, es decir, de qué manera las reformas educativas y otro tipo de dispositivos de transformación del sistema escolar están contribuyendo a encontrar respuestas pertinentes a las demandas e intereses de la población escolar, y en qué medida las competencias desarrolladas favorecen a una mejor inserción e integración en el desarrollo socio-económico de los países.

Otro aspecto importante a destacar es la emergencia de transformaciones organizacionales de la gestión pública; en este sentido, la descentralización de los bienes públicos ha sido implementada por diversas motivaciones, Di Gropello y Cominetti (1998) señalan y clasifican en por lo menos en tres grandes grupos: razones políticas, económicas y administrativas. Según Pelletier (2001), Di Gropello (1997) y Di Gropello y Cominetti (1998) distinguen varias formas organizacionales de descentralización (desconcentración,

¹ "Par **modèles**, on entend aussi bien des hommes, des discours et des actions, que toute représentation abstraite (par exemple, des êtres divins). Ces modèles comportent simultanément deux aspects. Premièrement, un modèle sert d'étalon pour évaluer les choses, les hommes, les actions ou toute autre représentation. Par exemple, si nous disons d'une personne qu'elle est un modèle de courage, cela signifie qu'elle peut servir de norme ou mesure pour évaluer les autres, pour distinguer les gens plus ou moins courageux de ceux qui sont plus ou moins lâches. Cette personne constitue de la sorte un archétype, un parangon, une incarnation ou un symbole du courage. Deuxièmement, un modèle est chargé d'une valeur positive; il mérite donc d'être imité ou suivi. La personne courageuse mérite évidemment d'être valorisée, imitée, suivie, admirée. Sur un plan plus abstrait, on peut dire qu'un modèle est une schématisation résultant de la sélection et de l'agencement de certaines caractéristiques idéales ou formelles. Par exemple, les théories sont habituellement des modèles à l'aide desquels on analyse un grand nombre de phénomènes concrets." (Tardif 1996: 12-13)

² Con relación a los nuevos roles de la educación se dice "...reiteradamente se mencionan los objetivos de los sistemas educativos señalando que estos deben desarrollar en la personas habilidades para la vida, prepararlas para participar competitivamente en el mercado laboral cada vez más globalizado y poder así acceder a mejores oportunidades de ingresos económicos y como consecuencia, contribuir a mejorar la equidad y que deben dotar a las personas de herramientas para ser ciudadanos integrados y participativos en la sociedad (indicadores de impacto). Asimismo, se señala que los sistemas de educación, en el cumplimiento de estos grandes objetivos, deben ser eficientes, efectivos, equitativos y de calidad (indicadores de desempeño de los sistemas educativos)" (UNESCO/OREALC 2000: 5)

³ Los autores mencionados presentan datos recogidos de la UNESCO y OCDE para ilustrarnos la participación en términos poblacionales y la importancia económica a nivel mundial de los esfuerzos en cuanto al desarrollo de la acción educativa.

delegación, devolución y privatización), su elección responde a criterios de análisis técnico⁴ y teniendo en cuenta el nivel de autonomía de la toma de decisiones de las subunidades en relación al gobierno. Una revisión de las experiencias latinoamericanas dan cuenta que la mayoría de ellas presentan combinaciones o “montajes híbridos” de por lo menos de dos formas/tipos de descentralización (Di Gropello, 1997). Los procesos de descentralización, según Pelletier (2001), esta acompañada por una nueva configuración de procesos de regulación del sistema y posicionamiento ideológico de legitimación⁵ (democrática, profesional, economía de mercado) en el marco de una estructura de Estado con unidades descentralizadas.

El proceso de descentralización educativa boliviana ha otorgado derechos y responsabilidades a los diversos actores sociales en los distintos niveles de la estructura jerárquica del sistema escolar estatal (Honorable Congreso Nacional, 1994; Anaya et al., 1997; y Di Gropello y Cominetti, 1998); con ello se pretende generar procesos de participación organizada de la sociedad civil en el quehacer de la gestión educativa. En este rumbo, el gobierno ha realizado distintas acciones orientadas a mejorar la calidad de la oferta educativa de las escuelas administradas bajo la jurisdicción municipal. La participación de la sociedad civil en la gestión del desarrollo local, ha cobrado una importancia significativa en los procesos de transformación de la gestión pública local.

La reforma educativa plantea dos pilares fundamentales para la transformación del sistema escolar estatal, la interculturalidad -como eje curricular- y la participación social-como eje institucional-, a partir de ellos se persiguen los siguientes propósitos: en el enfoque **pedagógico/curricular**, el trabajo de aula es conceptualizado como procesos de aprendizaje orientados al desarrollo de competencias acordes y pertinentes a las necesidades e intereses de los alumnos (en este sentido, se promueve cambios en: relaciones profesor/alumno, metodología de trabajo, uso de materiales pedagógicos, organización del aula, seguimiento y evaluación de procesos de aprendizaje,... etc.); en el marco **organizativo/institucional**, a promover en sus diferentes niveles la participación orgánica de la sociedad civil, asumiendo derechos y responsabilidades en la coordinación, planificación y evaluación del desarrollo de la gestión educativa (unidades escolares, núcleos, distritos, provincias, departamentos y el país).

Para comprender la complejidad de las interacciones de los actores sociales en escenarios nuevos de la gestión del desarrollo municipal, partiremos del supuesto de la presencia de diferentes lógicas en la gestión educativa municipal, por una parte, la participación de las comunidades campesinas, y por otra parte, las autoridades educativas y municipales, que en conjunto se constituyen en los protagonistas en la gestión del sistema educativo local. Nos interesa analizar los procesos de configuración de la participación social en la gestión educativa municipal.

Por otro lado, la sociedad boliviana es un complejo cultural abigarrado. El análisis y comprensión desde la perspectiva cultural se hace indispensable para realizar procesos de transformación y desarrollo sostenibles, ello significa comprender los sentidos y las connotaciones socioculturales de los actores sociales que interactúan en tales procesos. En este sentido, la cultura es todo lo que produce y transforma el ser humano, el hombre como

⁴ Según Pelletier (2001) existen tres criterios para elegir un tipo de descentralización: la eficiencia, la eficacia y la responsabilidad.

⁵ Los tres principales recursos de legitimación en la realidad no se constituyen como modelos puros "au sein d'une démarche décentralisatrice aucun système ne peut reposer que sur une seule forme de légitimation. De fait, nous sommes en présence d'une légitimité de gouvernance qui puise à différentes sources" (Pelletier 2001: 31)

un ser en relaciones es también un ser cultural, el ser humano interioriza y exterioriza formas de pensar, de sentir y de actuar; y comparte con los otros seres humanos una visión del mundo. La cultura se constituye en un “soporte” material e inmaterial más o menos común compartido por la colectividad humana para “decir y actuar” en el mundo. La cultura es también dinámica y cambiante manifestándose en dos direcciones contradictorias y a la vez complementarias -conservación y transformación- en permanente proceso de construcción.

Según Anaya et al. (1997) y Muñoz (1997), las grandes mayorías nacionales étnicas (quechuas y aimaras) constituyen el 57% de la población total del país, constituyéndose en una faceta predominante de la realidad sociocultural del país. Los trabajos de Albó (2002), Barral (2001) Arratia (2001), Zambrana (2000 y 1998), Rodríguez (1997) destacan la vigencia de las comunidades campesinas del valle y altiplano, las múltiples expresiones socioculturales y las reivindicaciones dan cuenta del abigarramiento⁶ de la dinámica cultural del país. En el transcurso de la historia el tema educativo ha formado parte de las demandas y reivindicaciones campesinas/indígenas⁷, dando lugar a la emergencia de experiencias educativas indígenas. Hasta el presente, el Estado boliviano no ha valorado ni reconocido la realidad de la dimensión cultural constituyéndose en uno de los problemas estructurales que no ha sido resuelto⁸. Asimismo ponen en evidencia la persistencia de la presencia de la dimensión cultural en la problemática del desarrollo del estado boliviano, no obstante del reconocimiento legal⁹ de la diversidad cultural y del carácter multiétnico del país.

Los estudios Albó (2002), Arratia (2001), Comboni y Juárez (2001) y López (2001 y 1997) mencionan que el aspecto más débil de la reforma educativa es el trabajo en lo cultural a causa de la persistencia de visiones de desarrollo homogeneizantes; en efecto, una gran parte de los funcionarios, profesores y autoridades educativas responsables de la gestión educativa y su implementación ignoran o no toman suficientemente en cuenta la realidad cultural de los alumnos y sus familias. “De hecho, Bolivia es un país predominantemente indígena, pero que, como el resto de países de la región, desde los albores de su vida republicana apostó por la homogeneización lingüística y cultural, y la conformación de su Estado implicó la inmersión de los pueblos indígenas en una cultura dominante, la mestizo-criolla hispanohablante.” (Comboni y Juárez 2001: 128)

En el proceso de implementación del Programa de Reforma Educativa (PRE)¹⁰, la participación social y la interculturalidad han constituido temas recurrentes en la problemática de la gestión y transformaciones del sistema educativo boliviano¹¹. El

⁶ De acuerdo a Zavaleta “...para definir la organización cultural y social del país. Lo abigarrado se refiere a un mosaico compuesto por múltiples colores que se mezclan entre sí, que mantienen un cuadro altamente heterogéneo y variado, sin que por eso se pierdan los colores originales.” (Citado en Rodríguez 1997: 101)

⁷ En el contexto boliviano los conceptos de campesino o indígena se utilizan indistintamente, los mismos se utilizan para designar a los habitantes que están concentrados principalmente en el área rural, sin embargo, es posible encontrar en estudios o bibliografía que hacen diferencias entre los conceptos señalados, en adelante utilizaremos indistintamente.

⁸ En los últimos seis años persiste en la agenda de reivindicaciones de los campesinos, el derecho a la tierra, al agua, a una educación acorde a sus necesidades, al respeto a los usos, costumbres y prácticas culturales, y otros que han servido para realizar diferentes tipos de movilización de las organizaciones campesinas.

⁹ La reformas a la Constitución Política del Estado, Leyes de Participación Popular, el Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA) y la Reforma Educativa.

¹⁰ El PRE se ha constituido en el instrumento operativo de las transformaciones del sistema educativo boliviano.

¹¹ El Programa de Reforma Educativa (PRE) ha sido catalogado como una reforma de la educación primaria, muchos lo han calificado como reforma escolar, porque las acciones se concentraron en este nivel. Las organizaciones sociales y

proceso de implementación de la ley reforma educativa y otras leyes ha contribuido a la emergencia de nuevas estructuras organizacionales y actores sociales en el sector de educación, las interacciones entre los actores sociales han reconfigurado las condiciones de participación y el desarrollo de la gestión educativa en el ámbito municipal.

En el primer taller nacional de evaluación¹² del Programa de Reforma Educativa, realizado en diciembre de 2004, el informe presentado por las autoridades del Ministerio de Educación reconoce la ausencia de estudios que permitan contar con una información cualitativa del proceso del programa; “la educación mejoró en las cifras pero aun se desconoce su calidad” es una de las conclusiones del taller registradas en las publicaciones de periódicos de circulación nacional¹³.

Dentro de este marco, nuestra investigación aborda las siguientes problemáticas:

a) Dimensión histórica sociocultural

En base a una revisión de fuentes secundarias se pretende caracterizar y describir la emergencia de la escuela y sistema educativo de la región del Valle Alto, asimismo describir la configuración sociocultural de la/s matriz/ces cultural/es campesina/s quechua/s de la región. Con este propósito se plantea la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las características del sistema educativo en la región del Valle Alto antes de la implementación de la reforma educativa de 1994 y de qué manera este nuevo sistema educativo ha respondido a las demandas educativas y socioculturales de las comunidades campesinas quechuas?

b) Dimensión empírica y vivencial

La participación de los actores sociales en un contexto de descentralización de la gestión de los servicios públicos y la implementación de la reforma educativa han creado condiciones para el desarrollo de procesos de transformación de la gestión educativa municipal. En este sentido, desde las percepciones y experiencias de los actores sociales, interesa conocer y analizar:

¿Cuáles son las contradicciones, tensiones y complementariedades entre las lógicas de participación indígena/campesina y municipal en el desarrollo de la gestión educativa en la región del Valle Alto del departamento de Cochabamba?

Por otra parte, la incorporación de la cultura local en los procesos pedagógicos constituye un elemento central en la reforma educativa, la interculturalidad constituye uno de los pilares centrales de la transformación pedagógica de la reforma, nuestro propósito esta

representantes de la sociedad civil han criticado y cuestionado los resultados del aprendizaje de los alumnos. Si por un lado se ha incrementado la cobertura y permanencia escolar, por otro lado, la calidad de los procesos pedagógicos no ha mejorado, los alumnos aprenden menos y en más tiempo es la crítica central en este aspecto.

¹² El evento reunió tres bloques: el **gubernamental** representado por el Ministerio de Educación, el **social** constituido por el Foro Educativo Boliviano, la Iglesia Católica y la Asociación Nacional de Colegios Privados, y el **popular** conformado por representantes del magisterio urbano y rural, y el Consejo de Pueblos Originarios (CEPO). Este taller es un evento preparatorio para la realización del Congreso Nacional de Educación. Según la Ley de Reforma Educativa se establece la realización del Congreso Nacional de Educación cada 5 años, la realización de este evento fue postergándose por conflictos sociales y diferencias entre los sectores involucrados.

¹³ LA PRENSA (2004). *La Reforma Educativa puede aplazarse*, sit. Web La Prensa consultado el 5 de Noviembre: <http://65.77.216.227/hoy/ciudad/ciudad01.htm>; LA RAZON (2004). *La educación mejoró en las cifras, pero aún se desconoce su calidad*, sit. Web La Razón consultado 5 de Noviembre: <http://www.la-razon.com/Sociedad/Noviembre/soc041105a.html>; EL DIARIO (2004). *Las universidades gastan más que la Reforma Educativa*, sit. Web El Diario consultado el 5 de Noviembre: http://www.eldiario.net/noticias/nt041105/4_03scd.html.

dirigido a describir y analizar la integración de los aspectos socioculturales en las experiencias de trabajo de aula, en este sentido se formula la siguiente pregunta:

¿Qué prácticas pedagógicas de los profesores constituyen un fortalecimiento y valorización cultural para la región del Valle Alto y de qué manera estas prácticas se constituyen en transformaciones pedagógicas orientadas a mejorar la educación en la región?

El estudio contribuye a la reflexión de los vínculos entre la cultura en los procesos transformación pedagógica y la participación social en la educación formal, en este propósito, por una parte, contribuye a develar la complejidad de la participación de los actores sociales en la gestión educativa local, y por otra parte, aporta con elementos de análisis para el debate de los discursos dominantes de la educación formal desde la perspectiva cultural.

El enfoque de la investigación es cualitativo e interaccionista, porque los significados y las interacciones de los actores sociales constituyen el foco central del estudio. La investigación ha sido realizada en las comunidades campesinas de Huayculi y Ucureña, y en los municipios de Tarata y Cliza ubicados en la región del Valle Alto del departamento de Cochabamba.

El contenido del texto está organizado en siete capítulos y una sección destinada a presentar las conclusiones. En el capítulo I, desde una perspectiva sociohistórica se describen y analizan las transformaciones de la gestión pública estatal y se presentan las características de la descentralización del sistema educativo boliviano.

El capítulo II, está orientado a exponer los referentes teóricos que han guiado nuestra investigación. La cultura y la educación se constituyen en los nudos importantes del marco teórico, a partir de ellos, se construyen los significados y sentidos de la cultura y la educación en la cosmovisión andina, y finalmente se presentan los modos de socialización y la emergencia de la forma escolar en contexto de la región andina boliviana.

En el capítulo III, se presentan los lineamientos centrales del enfoque metodológico de la investigación. El proceso de análisis cualitativo de la información, los métodos y técnicas, la estrategia del trabajo, constituyen los ítems principales del contenido de este capítulo.

En los capítulos IV, V y VI se exponen los resultados de la investigación, se describen y analizan los siguientes tópicos: la configuración de la realidad sociocultural de región del Valle Alto, la participación e interacción de los actores sociales en la gestión educativa en los municipios de Tarata y Cliza, y en las comunidades de Huayculi y Ucureña, las dinámicas socioculturales y modo de socialización campesina, y la cultura campesina en el trabajo de aula en las escuelas de las comunidades mencionadas.

El capítulo VII está referido al análisis y la discusión de los resultados del estudio, abarca principalmente los siguientes aspectos: las mutaciones de la forma escolar en la región del Valle Alto, la participación de los actores sociales en la gestión educativa en los municipios de Tarata y Cliza, la cultura en el trabajo pedagógico de las escuelas de Huayculi y Ucureña, el modo socialización de conocimientos y los rasgos de la configuración de la matriz cultural campesina quechua.

Y finalmente se tiene un apartado destinado las conclusiones del estudio, en el cual se exponen: los principales hallazgos de la investigación, algunas perspectivas y orientaciones generales de la dimensión cultural en la gestión educativa, y los límites y posibilidades de la metodología de la investigación.

***CAPITULO I: LA DESCENTRALIZACION DE LA
GESTION EDUCATIVA BOLIVIANA***

En el presente capítulo, se describirán y analizarán las transformaciones del sistema educativo boliviano; con este propósito, se ha optado por estructurar su contenido en los siguientes componentes:

En el primer componente presentaremos y utilizaremos algunas definiciones sobre la descentralización y la participación social dentro el marco gestión del desarrollo; ellas nos servirán de herramientas conceptuales que nos permitirán caracterizar el sistema educativo boliviano y posteriormente nos ayudarán a analizar la situación de la gestión educativa municipal. (Acápito 1)

El segundo componente estará referido a la descripción del proceso de descentralización de la gestión educativa boliviana, para ello presentaremos algunas referencias histórico-sociales trascendentales que han contribuido en el proceso de descentralización y modernización de la administración pública del Estado boliviano; ello será complementado exponiendo las disposiciones legales más importantes que sostienen y promueven las transformaciones del sistema educativo boliviano. (Acápites 2 y 3)

Y finalmente a manera de conclusiones estableceremos algunas características de la descentralización de la gestión educativa boliviana.

1. La descentralización y la participación social

Distintos estudios vinculados a la problemática de la descentralización y los modelos de desarrollo dan cuenta de una abundante producción sobre la conceptualización de la descentralización; abordados desde distintas disciplinas de las ciencias sociales otorgan diversos matices. En nuestro trabajo utilizaremos aquella que nos parece más útil a los propósitos del presente trabajo; en este sentido, la descentralización es entendida como: “[...] la transferencia de responsabilidades en la planificación, gestión, obtención y distribución de recursos, desde el gobierno central y sus agencias, hacia las unidades de campo de agencias del gobierno, unidades o niveles subordinados del gobierno, autoridades o corporaciones públicas semi-autónomas de mayor presencia, autoridades regionales o funcionales, u organizaciones no gubernamentales privadas y voluntarias.” (Rondinelli, Nellis y Cheema¹⁴ citado en Di Gropello 1997: 11)

Los trabajos (Di Gropello y Cominetti, 1998; Ruiz-Mier y Guisani, 1997; Di Gropello, 1997; Hanson, 1997; Anaya et al, 1997; Arocena, 1995) señalan que los procesos de descentralización efectuados en los países en vías de desarrollo han respondido a diversos propósitos:

- a) incrementar la eficiencia y equidad en la oferta de los servicios públicos de las políticas sociales estatales;
- b) desconcentrar el poder político y modernizar la gestión del Estado;
- c) democratizar o dar mayor participación y control social de la sociedad civil en la gestión del desarrollo;
- d) y mejorar la relación Estado-sociedad civil para fortalecer la democracia como sistema político viable y perdurable.

Todos estos propósitos han sido planteados como consecuencias deseadas de la descentralización en el marco de las políticas de desarrollo económico y social

¹⁴ Rondinelli/Nellis y Cheema, 1984: *Decentralization developing countries: a review of experiences*, World Bank Staff WP, N° 581.

implementado por el Estado. Los procesos de descentralización en los países latinoamericanos, los factores económicos y políticos han constituido en los factores más importantes que han influido en las transformaciones de la gestión pública, a ello también se añade el predominio de las tendencias hacia la globalización y liberalización de la economía mundial.

1.1. Tipos y niveles de descentralización

Di Gropello y Cominetti (1998) señalan que los diferentes niveles de descentralización se sustentan en el énfasis de las diferencias cualitativas que radican “en el nivel de autonomía de la toma de decisiones de las unidades subnacionales en relación con el gobierno central, y en el alcance de las responsabilidades transferidas” (Di Gropello y Cominetti 1998: 17). En este sentido, Pelletier (2001), Hanson (1997), Rondinelli, Nellis y Cheema (1984) plantean distinguir cuatro posibles modelos de descentralización¹⁵:

La *desconcentración* transfiere responsabilidades en tareas y el trabajo a los niveles menores al interior de la organización -desde el ámbito central hacia las regiones, provincias, localidades o municipios- implica la delegación de autoridad o competencias de acción pero no la autoridad -no implica la transferencia del poder-, de este modo, el gobierno central ejerce un control sobre los entes territoriales subnacionales.

La *delegación* transfiere la autoridad para la toma de decisiones -en ciertas funciones específicamente definidas- de las unidades centrales hacia a las organizaciones públicas o privadas reguladas mediante mecanismos legales. No implica el traspaso de un poder y autoridad real, tampoco significa una amplia participación de los actores sociales.

La *devolución* consiste en la transferencia de poder y responsabilidades de gestión de las unidades nacionales a las unidades subnacionales del gobierno (gobiernos municipales, unidades administrativas) o unidades públicas en general, las autoridades centrales ejercen poco o ningún control directo sobre las unidades transferidas, y éstas últimas actúan de forma independiente. Se trata de la creación o fortalecimiento de gobiernos subnacionales -gobiernos autonómicos y locales fuertes- que están fuera del control del gobierno central.

La *privatización*¹⁶ como una forma de descentralización extrema, es el traspaso de las responsabilidades y los recursos de las unidades centrales del sector público a las organizaciones o instituciones privadas, en el cual son los organismos privados que forman redes y/o corporaciones para realizar sus acciones de manera autónoma y sin el tutelaje de las organizaciones centrales o del Estado. Se trata de un progresivo desentendimiento del gobierno central de algunos servicios sociales, tales como la educación, en la que el

¹⁵ Sin embargo se tendrá que tener en cuenta que “En la práctica, sin embargo, no es fácil identificar las experiencias reales de descentralización con alguna de éstas tres formas organizacionales. Esto ocurre, en primer lugar, porque las definiciones, ellas mismas no son muy precisas: ¿Qué significa autonomía independiente o semi-independiente? ¿Cómo puede esto ser afirmado? En segundo lugar, porque la mayoría de las experiencias corresponde a tipos híbridos que combinan elementos de por lo menos dos de las formas de descentralización ya mencionadas. Por ejemplo, es común encontrar casos en los cuales una descentralización que implica la entrega de amplias responsabilidades a los gobiernos locales, se combina con limitaciones sobre la autonomía en la toma de decisiones, lo que hace más similar a una delegación que a una devolución.” (Di Gropello 1997: 12). Por otra parte es importante establecer que “La comprensión de las diferencias entre los distintos tipos de descentralización es esencial, debido a que éstas determinan la cantidad, tipo y permanencia de la autoridad que se transferirá.” (Hanson 1997: 5)

¹⁶ “Como afirma Sergio Boisier: “en estricto rigor jurídico, la privatización es un acto formal de descentralización, en cuanto privatizar significa traspasar funciones a entes dotados de una personería jurídica distinta de aquel que previamente era responsable de la producción y/o prestación de bienes y/o servicios.”” (citado en Arocena 1995: 70)

servicio público educativo se convierte en un mercado escolar o "quasi-marchés"¹⁷, en el cual las escuelas establecen relaciones que están reguladas por la dinámica de la competitividad.

El análisis de las experiencias de descentralización en los países en vías de desarrollo efectuados por Di Gropello y Cominetti (1998) da cuenta de la dificultad para situar e identificar a tales experiencias con cualquiera de los modelos presentados, debido a que los datos recogidos corresponden a tipos híbridos, en las cuales se combinan al menos dos de los modelos de descentralización descritos líneas arriba. Los autores mencionados señalan que existen varias motivaciones que determinan la racionalidad de la descentralización, por ejemplo, para el caso de los bienes públicos, tales motivaciones se clasifican en tres grandes grupos:

- a) Razones de tipo político en la cual se destaca la redistribución del poder político, el control de situaciones conflictivas y la democratización;
- b) Razones de tipo económico vinculado con aspectos fiscales, en sentido de que la descentralización de los gastos puede ayudar a reducir el déficit público; y
- c) Razones de tipo económico centrado en las posibles ganancias en eficiencia y calidad en la provisión de bienes vinculados al proceso de descentralización.

En la mayoría de los países latinoamericanos los factores económicos y políticos han constituido los principales argumentos para emprender procesos de descentralización, tales procesos también han sido influenciados y en algunos casos impuestos por las políticas de los organismos de cooperación internacionales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

1.2. La sociedad local y la emergencia de nuevos actores sociales en la gestión del desarrollo

Según Arocena (1995) existen dos dimensiones fundamentales mínimas que pueden contribuir a caracterizar y describir una sociedad local, estas dos dimensiones están articuladas y en ellas interactúan diversos factores que influyen en la constitución y construcción de una sociedad local. En este sentido, según el autor citado, toda sociedad local se expresa:

“En el *nivel socioeconómico*, toda sociedad conforma un sistema de relaciones constituido por grupos interdependientes. Este sistema puede ser llamado “sociedad local” cuando lo que está en juego en las relaciones entre los grupos es principalmente de naturaleza local. Dicho de otro modo, la producción de la riqueza (por mínima que sea) generada en el territorio es objeto de negociaciones entre los grupos socioeconómicos, convirtiéndose en el estructurante principal del sistema local de relaciones de poder.” (Arocena 1995: 20)

Es decir, los sistemas productivos desarrollados por los actores sociales, que les permiten establecer relaciones de intercambio y tomar decisiones sobre el destino (autoconsumo, comercialización) de su producción; es la riqueza generada a partir de uso, aprovechamiento y transformación de los recursos que le rodea, constituyen también las capacidades productivas y potencialidades que tienen los actores sociales para orientar su desarrollo y mejorar sus condiciones de vida en el entorno en la cual viven.

¹⁷ Este tipo de descentralización surge al influjo de las orientaciones de los principios liberales preconizados por Smith, Friedman, y otros en la cuales la racionalidad economicista constituye el ingrediente central para la provisión de los servicios educativos en la sociedad.

El *nivel cultural*, constituye el conjunto de rasgos comunes de un grupo social y que forman parte de la identidad colectiva, y que estos rasgos le permiten diferenciarse de otros individuos y grupos sociales.

“Toda sociedad se nutre de su propia historia y así constituye un sistema de valores interiorizado por todos sus miembros. Cada individuo se reconoce a sí mismo como parte de un conjunto bien determinado que puede identificarse con una ciudad, con un barrio de una metrópoli, con una región de un país, con una microregión, etc. La expresión “yo soy de...” expresa la pertenencia a una comunidad determinada.” (Arocena 1995: 20)

Estas dos dimensiones se articulan a un espacio territorial de influencia, es decir, los límites de territorio de una sociedad local estarán “establecidos” por un conjunto de capacidades de influencia, control y toma de decisiones que afectan un espacio determinado, y en definitiva conduce a la afirmación de una identidad local¹⁸.

Arocena (1995) plantea que el actor social se constituye en una de las principales categorías para la construcción y afirmación de las identidades colectivas, en este sentido, “...bajo la fórmula de actor local entendemos todos aquellos agentes que en el campo político, económico, social y cultural son portadores de propuestas que tienden a capitalizar mejor las potencialidades locales. Es fundamental en esta definición el acento puesto en “capitalizar mejor”. En efecto, se trata de buscar un mayor aprovechamiento de los recursos, pero destacando la calidad de los procesos en términos de equilibrios naturales y sociales.” (Arocena 1988 citado en Arocena 1995: 26)

Barreiro (1988) destaca que los actores locales establecen relaciones de interacción concertación y negociación, se constituyen en sujetos del desarrollo local, y los actores locales se distinguen en tres categorías: “a) actores ligados a la toma de decisiones (político-institucionales); b) los actores ligados a técnicas particulares (expertos-profesionales); c) los actores ligados a la acción sobre el terreno (la población y todas sus expresiones activas).” (Citado en Arocena 1995: 25-26)

De este modo, han surgido diversos enfoques sobre la participación social en el desarrollo.

“La participación social, en sus distintas vertientes y/o discursos validadores está siendo muy reivindicada en América Latina, desde el compromiso social hasta el diseño de políticas y proyectos. Las motivaciones participacionistas son de variado espectro: hay quienes sostienen el protagonismo social como base de una propuesta democratizadora de desarrollo¹⁹, de naturaleza cualitativamente distinta de las formas tradicionales; otros sostienen la participación como integración social de sectores sociales marginados a las gestiones gubernamentales; también existe discurso participativo que sostiene la eficacia técnica que la planificación implica en la confección de diagnósticos de situación cuando existe una escasa información formal y/o confiable, en el análisis de las jerarquías de necesidades sociales que son extremadamente difíciles de discernir y en el control de proyectos de inversión. En todos los casos señalados, sin embargo, queda bien establecido para todos éstos enfoques que la escala local es una dimensión privilegiada para afianzar los procesos participativos.” (Galilea citado en Arocena 1995: 23)

¹⁸ “Esta afirmación de lo “local” no debe ser comprendida como una negación de la “unidad genérica de la especie” de la que habla Morin. Pero esta unidad no quiere decir uniformidad, modelo único. Por el contrario, “¿Existe un modelo más allá de las experiencias y combinaciones titubeantes? Yo no lo pienso. Creo que en función de condiciones históricas locales dadas, existe la manera de avanzar en el menor sufrimiento, la menor atrocidad, el menor mal.” (Morin citado en Arocena 1995: 35)

¹⁹ Los subrayados son nuestros.

De esta manera, la participación social, la emergencia del desarrollo local, y los procesos de descentralización; por una parte, surgen como nuevas categorías para abordar el desarrollo, y como crítica a los enfoques de desarrollo universalistas y homogeneizantes; por otra parte, como resultado de la reivindicación de las demandas de movimientos sociales y de los procesos de transformación de orden económico-social mundial.

Las diversas experiencias de descentralización efectuadas en países en vías de desarrollo han sido respuestas a diversos requerimientos y motivaciones del desarrollo, tales como la búsqueda de un aumento de la eficiencia y equidad de la oferta de las políticas sociales, incremento de participación social en los servicios sociales, desconcentración del poder y la modernización de la gestión pública, y en definitiva establecer una mayor y mejor interrelación e intervención entre la sociedad civil y el Estado sobre las acciones del desarrollo.

2. Antecedentes históricos de la descentralización boliviana

En 1825 según el acta de Constitución Política del Estado de los representantes del Alto Perú, erigen el estado boliviano como una nación republicana y con un sistema administrativo de gobierno de tipo unitario y centralizado. El sistema político del Estado estuvo constituido por dos órganos de poder: el ejecutivo (constituido por el presidente, y los ministros) y legislativo (constituido por senadores y diputados), en torno a dichos órganos estuvieron concentradas las decisiones y el poder en diversos ámbitos de la gestión del Estado. Hasta la década de los noventa del siglo pasado este sistema de administración de la gestión pública se ha mantenido sin sufrir grandes transformaciones²⁰.

Según Salinas, (2000), Contreras (1999, 1998) y Blanes (1999) las transformaciones de la gestión pública estatal boliviana han estado influenciadas por múltiples factores internos y externos²¹. Las condiciones económicas y político-sociales se constituyen en los principales factores para la transformación de la gestión y modernización del Estado boliviano. La búsqueda de la eficiencia de la inversión y del gasto público, el mejoramiento del sistema de representación y participación política social, el reconocimiento de la realidad social pluricultural de la población, se han constituido junto con otros factores en condicionantes internos para la implementación del proceso de descentralización.

2.1. Transformaciones político-sociales

En 1952, se produce un movimiento social liderizado por el partido político Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR); se transforman las relaciones y modo de producción feudal y esclavista heredados de la época del coloniaje español. Los indígenas a través de la ley de Reforma Agraria y otras disposiciones legales adquieren los derechos de propiedad sobre las tierras agrícolas y son reconocidos como ciudadanos con derechos y obligaciones iguales a cualquier otro ciudadano del país. De esta manera, el campesinado²²

²⁰ A principios del siglo pasado hubieron movimientos políticos denominados federalistas que pretendieron establecer una administración descentralizada de la gestión pública, a pesar de un período de gobiernos federalistas el sistema centralizado no cambió.

²¹ Entre los factores externos de manera general podemos mencionar la globalización y mundialización de la economía, los avances de la tecnología de comunicaciones, una tendencia creciente de los países industrializados a fortalecer convenios y acuerdos de cooperación e intercambio comercial, las políticas de cooperación e integración de los organismos financieros (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional) entre otros han constituido una presión e influencia y han obligado a los países en vías de desarrollo a transformar y modernizar la gestión pública estatal.

²² En la visión de la construcción del nuevo Estado-nación boliviano, se utiliza el término de campesino para otorgar carta de ciudadanía a los indígenas y "borra" las diferencias étnica-culturales, en este propósito la escuela y la

emerge como una fuerza social y política importante en la construcción de un nuevo Estado. Sin embargo, a pesar de las profundas transformaciones²³ operadas en el transcurso de la década de los cincuenta del siglo pasado, las vías para la participación de los indígenas y resto de la sociedad civil para intervenir en las decisiones sobre el desarrollo del país han sido escasas sino nulas; la exclusión y marginación de las organizaciones sociales ha contribuido en una permanente confrontación entre el Estado y la sociedad civil. De esta manera a finales de la década de los sesenta, las confrontaciones entre las organizaciones sindicales y populares con los partidos políticos gobernantes tiene como consecuencia el advenimiento de un período de gobiernos de facto²⁴ que se prolongó hasta la década de los ochenta.

En la década de los setenta, los movimientos regionales gestados principalmente en las capitales de departamento, organizaciones de distintos sectores de la sociedad civil²⁵ están afiliadas en la organización regional denominado Comité Cívico Departamental, cuyos propósitos centrales están orientados a reivindicar demandas vinculadas al desarrollo regional y defender los intereses de la región. Dentro este marco, el Comité Cívico Departamental desarrolla su accionar ejerciendo presión a las autoridades de gobierno central demandando atención a diversos requerimientos vinculados con la problemática del desarrollo regional, y a su vez se constituye en una instancia que cohesiona y promueve la participación de las organizaciones representativas en las decisiones sobre el futuro regional. Las movilizaciones sociales liderizadas por esta organización representativa de la sociedad civil de las capitales de departamento pretendían conseguir mayor autonomía sobre las decisiones en el ámbito de la gestión del desarrollo regional. Los comités cívicos criticaban la concentración del poder a nivel nacional, la burocracia e ineficiencia estatal y la excesiva centralización de la administración y decisiones de la gestión pública.

Otro aspecto importante a considerar son los movimientos de indígenas y campesinos que, cansados de vivir marginados y excluidos de los beneficios del desarrollo del Estado, realizaron movimientos reivindicativos para demandar el acceso y la propiedad de la tierras, la atención con políticas de fomento a desarrollo rural, la apertura de mercados para la comercialización de la producción agrícola, el acceso a la educación y el mejoramiento de la infraestructura educativa y sanitaria. En la década de los noventa las organizaciones indígenas y campesinas²⁶ ejercen una fuerte presión para reivindicar el respeto a las formas

educación fueron utilizadas como instrumentos de homogeneización en el nuevo proyecto político-cultural del Estado boliviano, de este modo, se pretendió incorporar a las poblaciones indígenas convirtiéndoles en campesinos y posteriormente en ciudadanos bolivianos.

²³ La nacionalización de los Bancos, la estatización de las empresas, el voto universal, reforma educativa, la reforma agraria, etc. han establecido un nuevo patrón estructural del Estado boliviano; de esta manera, surge un Estado centralista, patrimonialista, burocrático y paternalista, en el cual el modelo de desarrollo predominante está basado en una economía estatista y bajo la tutela del Estado.

²⁴ Desde fines de la década de los sesenta hasta inicios de la década de los ochenta; la presencia de las Fuerzas Armadas en la esfera política del Estado se legitima por los siguientes argumentos: Caos y convulsión social, inestabilidad política, amenaza a la soberanía nacional y lucha contra las fuerzas extremistas comunistas, amenaza a la seguridad del Estado.

²⁵ El Comité Cívico Departamental constituye una organización constituida por las organizaciones de ciudadanos que habitan en el centro urbano de las capitales del Departamento; las organizaciones indígenas y campesinas formaron parte de esta organización de reivindicación cívica, aunque sus demandas no fueron tomadas en cuenta.

²⁶ En 1991, las organizaciones indígenas y campesinas de todo el país realizaron la Marcha por el territorio y la Dignidad de los Pueblos Indígenas, cuyas principales demandas fueron: Reconocimiento de sus autoridades elegidas de acuerdo a sus propias leyes y costumbres, la devolución de sus tierras y territorio, la instauración de la educación intercultural y bilingüe, y el derecho a participar y tomar parte en las decisiones sobre el desarrollo local; gran parte de éstas

culturales de la gestión de las tierras y territorio a los cuales el Estado boliviano no había dado soluciones estructurales desde hace mucho tiempo. El movimiento de los indígenas y campesinos -a diferencia de los comités cívicos departamentales²⁷- presenta reivindicaciones marcadas por contenidos políticos, económicos y socio-culturales. El reconocimiento de la identidad cultural constituye un rasgo trascendental que subyace en las demandas de la población indígena y campesina, los diversos movimientos y luchas indígenas que se han manifestado a lo largo de la historia han develado dos rostros de la nación boliviana²⁸: una Bolivia “q’ara”²⁹, minoritaria, elitista, excluyente y racista; y otra Bolivia “indígena” mayoritaria, comunitaria, marginada, ignorada y diversa. De este modo, la discriminación sociocultural constituye en un factor importante en el origen de las rebeliones indígenas y pone en cuestionamiento la viabilidad de un Estado anclado con esquemas integracionistas y de homogeneización.

2.2. Crisis de los modelos de desarrollo de economía estatal y patrimonialista

El agotamiento del modelo de desarrollo del Estado paternalista y economía estatista³⁰, la crisis provocada por la ineficiencia de las estrategias de desarrollo estatistas llega a su máxima expresión a mediados de la década de los ochenta. A pesar de la bonanza económica -años 70- basada en la explotación de los recursos naturales no renovables (minerales y petróleo) exportados a los países industrializados, los ingresos económicos obtenidos no fueron aprovechados para canalizar estrategias de desarrollo orientados hacia la instalación y fortalecimiento de complejos industriales y productivos; sino al contrario, los recursos económicos fueron destinados a la adquisición de bienes consumo suntuarios y fueron administrados inadecuadamente y con evidentes actos de desfalco de las arcas nacionales. De esta manera, la economía del país queda sumergida en una crisis económica grave, caracterizada por una recesión del sistema productivo, una galopante inflación, y la insolvencia para cumplir con los compromisos de deuda externa contraída en los anteriores años.

demandas han sido permanentes y motivo de conflictos sangrientos entre indígenas y el Estado boliviano gobernado por criollos y blancos en el transcurso de la historia republicana. (Ver Calderón y Dandler, 1986; Rivera, 1984)

²⁷ El carácter apolítico de los comités cívicos estuvo sustentado por acoger en su seno organizaciones e instituciones representativas de distintos sectores de la población departamental. Las demandas y reivindicaciones de estas organizaciones eran concebidas como “cívicas, de progreso y desarrollo regional”. Su composición y representación multisectorial articulaba discursos de reivindicación sobre las demandas y necesidades de desarrollo regionales y no se percibían como políticas.

²⁸ Ver (Patzí, 1999; Calderón y Dandler, 1986; Rivera, 1984)

²⁹ “En la **mit’a** minera, en la hacienda o en el pueblo de vecinos **misti**, el aymara, como los demás hombres andinos, se ha visto obligado a romper sistemáticamente su magro equilibrio económico para producir excedentes en producto o en trabajo para beneficio sucesivo del español, del criollo, del mestizo y después, de los dueños de la República.

En todos éstos casos, el explotador ha sido caracterizado por el aymara [y también por los quechuas] como el **q’ara**, el pelado, el que no cumple las expectativas del pacto social. Recientemente Víctor Ochoa, un aymara del lado peruano, ha explicado esta denominación en los siguiente y expresivos términos:

“Misti” (lit.: “mestizo”) es el nombre que damos a la gente blanca, a los que nos dominan y explotan, a los que nos desprecian en los pueblos y en la ciudad... A los **mistis** los llamamos también **q’ara** (lit.: “pelado”) porque no poseen nada que sea fruto de su trabajo. Viven del esfuerzo de los aymara y de los otros. Los aymaras creemos, vemos y decimos que los **misti q’aras** son personas que no tienen “sangre en la cara”, es decir, son los que tratan de una manera inhumana a sus semejantes aymaras.” (Albó 1986: 421-422)

³⁰ El modelo de desarrollo de economía de Estado, tiene su fundamento en la sustitución de importaciones “desarrollo hacia adentro”, parte de la premisa que el crecimiento económico constituye el motor del desarrollo y el bienestar de la población, esta visión a legitimado y reducido a las personas como criaturas económicas ignorándose las otras dimensiones de las capacidades humanas.

“A mediados de los ochenta, la insostenibilidad del déficit fiscal, la hiperinflación, la distorsión del sistema de precios, la incapacidad del Estado para inducir y generar ahorro interno, la reducción de las inversiones, el poco dinamismo del sector externo que se reflejaba en el déficit de la balanza comercial y la dependencia de la actividad productiva respecto a la exportación de minerales e hidrocarburos, dieron nacimiento a una nueva forma de leer la realidad, en la que predomina el enfoque de la liberalización de la economía.” (Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente 1994: 3-4)

La crisis de los modelos de economía estatista, burocrática, patrimonialista y paternalista coincide también con el agotamiento de los regímenes de gobiernos autoritarios y de facto. Las reivindicaciones de los diversos sectores sociales por la vigencia de un Estado de derecho y democrático (vigencia y garantías para las organizaciones sindicales, libertad de expresión y libre tránsito para los ciudadanos, libertad para presos políticos), las demandas de atención al mejoramiento de sus condiciones de vida (mejores salarios y empleos, mayor y mejor atención en los servicios de educación y salud) conducen a un proceso de consolidación del modelo democrático, como sistema político consensuado por todos los sectores de la población, y constituye además una reivindicación acordada entre los distintos actores sociales del país.

En 1985 el gobierno democrático del Dr. Paz Estenssoro a través de Decreto Supremo N° 21060³¹ implementa la Nueva Política Económica diseñada con injerencia de organismos internacionales³² estableciendo las bases para la transformación de la economía del país. A través de la mencionada medida legal se puso freno al proceso de la espiral inflacionaria, se efectuaron ajustes a las políticas monetarias y fiscales, la fuerza laboral quedó sujeta a las leyes del mercado, se establecieron nuevos roles del Estado dentro de la economía de libre mercado, y el sector privado tuvo responsabilidades en la reactivación económica. Junto con otras reformas ha constituido el denominado ajuste estructural; que por una parte, ha reconfigurado y reorganizado las estructuras de la gestión pública, y ha establecido nuevas formas de interrelación entre Estado y la sociedad civil; y por otra parte, tuvo un impacto brutal en el deterioro de las condiciones de vida de grandes sectores de la población (incremento del desempleo y subempleo, bajos salarios, pérdida de valor adquisitivo de los salarios, debilitamiento de las organizaciones sindicales, disminución del acceso a los servicios de salud y educación).

De esta manera, a mediados de la década de los noventa del siglo pasado, mediante las Leyes de Participación Popular, de Descentralización, la reforma de la Constitución Política del Estado y otras disposiciones legales³³; se promueven cambios en el enfoque de la gestión del desarrollo; el proceso tiene el propósito de valorizar y fortalecer la participación de las organizaciones naturales en las decisiones públicas; reconocer la diversidad y pluralismo cultural como un potencial y un recurso; asimismo busca mejorar

³¹ Decreto Supremo (D.S.) es una disposición legal emitida por el Poder Ejecutivo -rango inferior a la Ley- promulgado por el Poder Legislativo. El Decreto Supremo N° 21060 sentó las bases para la transformación de la economía, la sociedad y la política, a través de esta disposición legal se propició un conjunto de reformas y modernización institucional del Estado boliviano y es parte constitutiva de lo que se denomina como el programa de ajuste estructural.

³² El diseño de este modelo económico forma parte de las recomendaciones e imposiciones de los organismos de cooperación financiera internacional, tales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el gobierno boliviano implemento las reformas a condición de que sea favorecido con la otorgación de préstamos y otro tipo de apoyo o ayuda económica. (Ver Barral, 2001; Patzi, 1999; Martínez, 1995)

³³ En el caso de la educación, la ley de Reforma Educativa, establece transformaciones tanto en el orden organizativo institucional como en la organización pedagógico-curricular del sistema educativo estatal.

la eficiencia y eficacia de los servicios públicos como la educación y la salud, y establecer vínculos entre la demanda social y la oferta pública estatal.

3. Contexto y marco normativo de la descentralización educativa boliviana

El proceso de reforma del Estado boliviano es una búsqueda de acomodo frente a la globalización y la economía de mercado imperante en el contexto mundial, en este propósito la participación del Estado ha sido reducida en los aspectos económicos y sociales, bajo la lógica de Estado regulador se pretende reducir o achicar el aparato estatal. Los conceptos de eficiencia, eficacia y modernización forman parte del discurso para la transformación de la gestión pública; de esta manera, los Ministerios fueron estructurados como instancias político-normativas responsables de la definición y seguimiento de las políticas públicas.

Para analizar el proceso de descentralización del servicio educativo estatal proponemos distinguir dos planos: en el primer plano trataremos de plantear los principales antecedentes que justifican la necesidad de efectuar cambios en el sistema educativo a través de la reforma educativa; en el segundo plano, expondremos las disposiciones legales que proporcionan el marco normativo para las transformaciones de la gestión institucional y pedagógica de la educación boliviana.

La experiencia de la descentralización del sistema educativo boliviano forma parte del conjunto de transformaciones de la gestión pública y la modernización del Estado. El conjunto de reformas denominadas como medidas de ajuste estructural, el Estado boliviano busca adaptarse a la lógica y la racionalidad del modelo de desarrollo de economía liberal. A continuación describiremos los aspectos centrales de la evolución de las transformaciones del sistema educativo estatal y expondremos los aspectos centrales del marco jurídico legal de la actual reforma educativa.

3.1. La realidad educativa antes de la reforma educativa

Presentamos algunos antecedentes recientes sobre el proceso histórico de la educación boliviana, situaremos el análisis desde la década de los cincuenta del siglo pasado en el cual distintos sectores de la sociedad civil, los partidos políticos y gobierno han estado confrontados ideológicamente y defendiendo sus intereses³⁴, presentamos a continuación algunos antecedentes históricos que muestra los planteamientos de la sociedad civil y los gobiernos. Para ello recurriremos principalmente a los trabajos de Barral (2001), Contreras (1998), Juárez y Comboni (1997), Anaya et al. (1997), Martínez (1995a, 1995b) Schroeder (1994) y Suarez (1986).

- En 1955 se implementa el Código de la Educación Boliviana en el gobierno del Dr. Paz Estenssoro, en el cual se establecen las bases y fines de la educación nacional, la formación del hombre boliviano -inculcación del sentimiento de bolivianidad- ha constituido el contenido revolucionario de esta reforma educativa. La educación estatal es única y uniforme en sentido de la construcción de la identidad boliviana, la cobertura del servicio educativo estatal se extendió a las comunidades campesinas e indígenas, la escuela tuvo funciones de integración y de asimilación de los campesinos e indígenas a la nación boliviana.
- En 1968, se realiza un Congreso de educación manipulado por el gobierno del Gral. Barrientos influye en la implantación de una política educativa asimilacionista e

³⁴ Los conflictos entre la sociedad civil y el Estado sobre la educación se remontan desde el nacimiento a la vida republicana del país, y también de la época del coloniaje español.

integradora para los niños aymaras y quechuas, bajo la doctrina de la construcción de un estado nacional homogéneo, se buscaba integrar y civilizar a los indígenas hacia los patrones de la cultura dominante; así los niños indígenas debían tener una alfabetización “inicial” en lengua nativa y el tránsito posterior al castellano.

- En 1970, la Asamblea Popular constituida por representantes de los sectores populares apoyada por un gobierno de tendencia socialista organizaron el Primer Congreso Pedagógico, reivindicaron el carácter nacional y anti-imperialista, la obligatoriedad de la educación en todos sus niveles y además propone vincular el trabajo manual e intelectual, es decir, articular la ciencia y la producción.
- En 1973, el gobierno del Gral. Banzer identificado con los intereses del imperialismo norteamericano, a través de una disposición legal llamado “código Banzer” sustenta el postulado de la construcción de un Estado Nacionalista de Orden y Trabajo, de Paz y Justicia, sienta las bases para la privatización de la educación a través del desarrollo de la escuela unificada y democrática (coexistencia de las escuelas privadas con las públicas).
- En el Segundo Congreso Pedagógico realizado en 1979 las organizaciones populares de la sociedad, caracterizan a la educación como un fenómeno superestructural de esencia económica y finalidad política. La Tesis Educativa de la Central Obrera Boliviana expresaba: “la experiencia sindical ha puesto en evidencia que la educación mejora cuando la acción popular consigue imponerla. El sistema educativo tiende a mantener las tradiciones de opresión y explotación. La liberación es prioritaria para que la clase trabajadora se convierta de “clase en sí” en “clase para sí””. (Barral 2001 : 34)
- En 1980, el gobierno del Gral. García Meza ante la amenaza del crecimiento del poderío de los movimientos populares y los partidos políticos de tendencia socialista y comunista, plantea que la educación y la acción de la escuela esté subordinada a los postulados de la doctrina de seguridad interna y externa del Estado.
- En 1982, con el advenimiento de gobiernos democráticos, el gobierno de la UDP (Unidad Democrática y Popular) a través del Servicio de Nacional de Alfabetización y Educación Popular se lleva a cabo el Plan de Educación Popular destinado a la alfabetización de la población, con un contenido políticamente identificado con los intereses populares, se consideraba que el analfabetismo es básicamente un problema socio-económico y político y no solamente un problema pedagógico.
- A partir de 1985, la implementación del modelo neoliberal, el sistema educativo estatal comienza el proceso de la privatización bajo el pretexto de descentralización; en este sentido, la reforma educativa fue impuesta, elaborada con asesoría y cooperación de las entidades extranjeras y/o consultoras (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional). Surge el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) ³⁵ -trabajo definido como técnico, imparcial y apolítico- es responsable de la recopilación, sistematización y análisis de información. El ETARE elaboró un informe que proporcionaba un diagnóstico en el cual se identifican los problemas aunque sin profundizar el análisis de las causas de la situación educativa. Se plantearon un conjunto de recomendaciones y estrategias en el marco de las orientaciones de la política neoliberal –la educación obligatoria sólo hasta el nivel primario- se sentaron las bases

³⁵ El ETARE está constituido por grupos de profesionales nacionales y extranjeros contratados por el gobierno boliviano, cuyas responsabilidades han sido estudiar y analizar la problemática educativa nacional, y asimismo de proponer recomendaciones para mejorar el servicio del sistema educativo estatal.

para descentralizar los servicios de educación y promover su privatización. En opinión de la coordinadora³⁶ del ETARE la educación debería estar en función de la producción y la economía; por lo tanto, la reforma educativa estaba orientada a cumplir un rol funcional e instrumental a los intereses y orientaciones de la política y economía neoliberal.

- En 1992, la sociedad civil a través de las organizaciones sindicales de profesores, las organizaciones campesinas, la iglesia católica y otros sectores representativos de la población, fueron impulsando acciones y demandas orientadas a mejorar la educación. A través de la Central Obrera Bolivia, máxima instancia representativa de las organizaciones populares del país, se organiza el Congreso Nacional de Educación, y entre sus principales conclusiones se plantea que la crisis de la educación es producto de la dependencia externa y el colonialismo interno agravado por el neoliberalismo, reivindica la educación como un derecho fundamental de todo ciudadano, como instrumento para construir un Estado democrático, pluricultural, participativo desde la perspectiva de las raíces históricas y culturales.
- En 1994 se implementa la reforma educativa, en la cual se plantea dos pilares fundamentales para la transformación del sistema escolar estatal, la interculturalidad -como eje curricular- y la participación social -como eje institucional- a partir de estos dos ejes se persiguen los siguientes propósitos: por una parte, en el enfoque **pedagógico/curricular** se plantea una nueva concepción de pedagógica, se promueve cambios en las relaciones profesor/alumno, en la metodología de trabajo, en el uso de materiales pedagógicos, en la organización del aula, seguimiento y evaluación de procesos de aprendizaje, trabajo de aula es conceptualizado como procesos de aprendizaje orientados al desarrollo de competencias acordes y pertinentes a las necesidades e intereses de los alumnos; y por otra parte, en el marco **organizativo/institucional** se promueve la participación organizada de la sociedad civil en sus diferentes niveles -unidad escolar, núcleo educativo, distrito educativo, provincia, departamento y nacional- en el desarrollo de la gestión educativa.

De lo señalado líneas arriba, la historia sobre el desarrollo de la educación pública muestra que está plagada de reformas educativas importadas, impuestas e instrumentalizadas para responder a intereses elitistas; el estado boliviano ha realizado pocos o ningún esfuerzo para promover y generar procesos de construcción de una educación propia, ha ignorado la realidad de la diversidad cultural de la población y menos se ha valorado las experiencias pedagógicas desarrolladas a partir de matrices socioculturales ancestrales³⁷. Las transformaciones políticas durante este período llevaron consigo consecuencias económicas, sociales, y también en campo de la educación; los distintos cambios políticos muestran cómo el Estado orienta las transformaciones del sistema educativo en función a servicio y a los intereses de los regímenes gobernantes; por otra parte, también muestra cómo la sociedad civil a través de sus organizaciones realiza acciones y articula colectivamente propuestas para transformar el sistema educativo del país.

³⁶ Sra. Amalia Anaya fue Viceministra de Educación Inicial, Primaria y Secundaria y posteriormente Ministra de Educación, Cultura y Deportes.

³⁷ La visión de la educación en las culturas andinas (la educación en la vida, la educación vinculado con las relaciones socioculturales, económicas y políticas) más adelante profundizaremos el tema, el modelo indigenal de escuela-Ayllu de Warisata, las experiencias de educación no formal (educación popular) llevados a cabo por Organizaciones No Gubernamentales iniciados en la década de los setenta, para citar algunos ejemplos.

Con las reformas estructurales implementadas hace más de quince años, se ha reconfigurado una nueva relación entre el Estado y la sociedad civil, se pretende involucrar a la sociedad civil en la gestión del desarrollo, se busca que la sociedad civil organizada participe y sea protagonista la gestión servicios sociales públicos, como en el caso de la educación. El desarrollo local, la emergencia de nuevos actores sociales, el protagonismo de los actores sociales locales, las metodologías de planificación participativa, el poder local, la interculturalidad, etc. constituyen el nuevo contexto. El proceso va orientado a construir una nueva lógica de la gestión del desarrollo, marcado por nuevas formas de relacionamiento y participación de la sociedad civil y el Estado. En este marco, la implementación de la reforma educativa ha constituido una medida importante para la transformación del sistema educativo y forma parte del proceso global de los cambios del Estado boliviano.

3.2. Marco legal de la reforma educativa

La reforma educativa forma parte del proceso global de la transformación estructural del país, el proceso se inició cambiando el modelo de desarrollo económico; transformando y modernizando el enfoque de la gestión pública estatal. En este rumbo, los nuevos roles de la educación deben adecuarse a la nueva dinámica y lógica de desarrollo. El sistema educativo debe contribuir en la formación de recursos humanos de acuerdo a las necesidades y requerimientos de modelo de desarrollo estatal y estar también articulado a responder a las exigencias y desafíos de la dinámica de globalización mundial y de economía de mercado. (Salinas, 2000; Contreras 1999, 1998; Blanes, 1999; Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 1999a; Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, 1994)

Por otro lado, es importante tener en cuenta que la sociedad civil a través de sus organizaciones ha realizado distintas acciones orientadas a demandar y exigir propuestas para el mejoramiento del sistema educativo tal como se describió en el anterior acápite. A pesar de planteamientos a veces antagónicas, la sociedad civil y el gobierno coincidían sobre la necesidad de realizar transformaciones del sistema educativo estatal; el punto central de las diferencias y el antagonismo se situaba en la manera cómo realizar los cambios. De esta manera, el proceso de elaboración de la reforma educativa no ha sido fruto de un trabajo consensuado, con escasos espacios para la participación social, el gobierno promulgó la Ley de Reforma Educativa.

Cuadro 1: Cronología de los dispositivos legales para la reforma del sistema educativo boliviano

AÑOS	MECANISMOS LEGALES	PROPOSITOS CENTRALES
1985	Decreto Supremo (DS) N° 21060	Transformación del modelo de desarrollo pasando de un Estado productor -economía estatista- a un Estado regulador o modelo de economía de mercado. Modernización de la gestión institucional del Estado y redimensionamiento del gasto público.
1994	Ley de participación popular	Participación organizada de la población en la gestión del desarrollo municipal. La jurisdicción municipal se convierte en un espacio para la planificación del desarrollo local. Distribución y provisión de recursos económicos nacionales a nivel municipal. Emergencia de nuevos actores locales en la gestión del desarrollo municipal.
	Ley de reforma a la Constitución Política del Estado	Reconocimiento de la diversidad sociocultural de la población.
	Ley de reforma educativa	Sistema escolar nacional es intercultural y participativo. Estructura desconcentrada de la administración del sistema escolar. Transformación pedagógica-curricular. Participación social en la gestión educativa municipal.
1995	Ley de Descentralización administrativa	Organización de la estructura de la administración pública: central, departamental y municipal. Transferencia de roles y responsabilidades departamental y municipal. Establecimiento de mecanismos de participación de la población en la gestión del desarrollo regional. Transferencia de infraestructura, y equipamiento de la educación y la salud a nivel municipal.

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1999a).

Un conjunto de disposiciones legales constituyen el marco normativo para promover y propiciar condiciones para la reorganización y transformación del sistema educativo estatal. Para comprender los alcances de los cambios propuestos desde el ámbito legal efectuaremos una revisión de las leyes principales que están relacionadas con el proceso de implementación de la reforma educativa boliviana.

3.2.1. Ley de Participación Popular: como mecanismo de reorganización territorial y social

Según Salinas (2000), Ministerio de Desarrollo Humano (1997), Tuchscheider (1997), Vargas (1998) y Verdesoto (1998) sostienen que la Ley de Participación Popular se constituye en el mecanismo legal que reconoce y promueve procesos de participación organizada de la población civil en la gestión del desarrollo en el ámbito de la gestión municipal. A través de la mencionada medida legal; se pretende interrelacionar a las comunidades indígenas, campesinas y urbanas; y se constituyan en actores sociales protagonistas de su desarrollo. Los mencionados autores identifican las siguientes transformaciones en el ámbito municipal:

a) Nueva reorganización territorial

La incoherencia de la organización del espacio territorial ha sido uno de los problemas que ha resuelto la Ley de Participación Popular, a través de la ley (Artículo 12) se establece y constituye el municipio -sección de provincia- como la unidad básica para la planificación del desarrollo local. A través de la ley el municipio es reconocido como una unidad territorial, política y administrativamente organizado en el marco del ordenamiento territorial del estado boliviano. De esta manera, en la actualidad se cuenta con 315 municipios que sirven de marco oficial para la aplicación de la ley.

“...había en Bolivia tres divisiones territoriales no coincidentes: la política-administrativa compuesta por secciones y cantones; la sectorial, con sus distritos administrativos de salud y educación fijados de acuerdo a indicadores estadísticos, y finalmente la división social establecida por las organizaciones comunitarias, vale decir, los sindicatos, los ayllus o las capitánías.” (Ministerio de Desarrollo Humano 1997: 20)

Sin embargo, este reordenamiento territorial no se ajusta a la dinámica de las configuraciones socioculturales indígenas y campesinas (organizaciones comunitarias que ejercen su influencia y jurisdicción más allá de los límites de la jurisdicción municipal, comunidades campesinas pertenecientes a dos municipios) lo cual ha ocasionado/provocado divisiones entre las organizaciones indígenas, desestructuración y reconfiguración de las lógicas de interrelación intercomunal, conflictos y competencia para acceder a los recursos económicos del municipio. En el sector educativo, se han creado núcleos educativos que no coinciden con las jurisdicciones municipales establecidas y los instrumentos de planificación de desarrollo local no tienen contenido intercultural³⁸.

³⁸ “Según los reportes de las oficinas especializadas, hasta 1998 el 55% de Municipios del país contaban con un PDM quinquenal y participativo. El 100% elabora y presenta cada sus POA's anuales, contando con un instrumental metodológico para la formulación de Planes de Desarrollo de Distrito Indígena. Sin embargo, a partir de la revisión de los PDM's existentes y disponibles, el equipo de consultores del presente estudio, ha podido constatar todavía una incipiente lógica conceptual y metodológica de sentido y contenido étnico y mentalidad intercultural. La inclusión de lo *indígena originario* debe tener presencia y operacionalización más esencial en la formulación y análisis del proceso participativo municipal, vital en algunos municipio con preeminencia de este tipo de población.” Banco Mundial (2000) *Diagnóstico Nacional*, Word Wide Web Viceministerio de Participación Popular: <http://cood.rds.org.bo>. Consultado el 25 junio de 2002.

En este sentido, la medida legal promueve la importancia de establecer límites de las obligaciones y responsabilidades en los diferentes niveles de la estructura administrativa estatal (nacional, departamental, municipal). Esta medida legal, por una parte, tuvo como obstáculos iniciales una fuerte oposición de las organizaciones sociales, intereses políticos y sectarios que ven amenazados sus espacios de poder, y por otra parte, tuvo desafíos tales como: el diseño y desarrollo de políticas y planes de desarrollo con enfoque participativo, la valorización las potencialidades y el conocimiento local de los actores sociales en la gestión del desarrollo, el fortalecimiento de nuevas organizaciones locales y la reconfiguración de las nuevas estructuras organizativas de la administración estatal a nivel municipal y departamental.

b) Nueva distribución económica

La Ley resuelve una desproporcionada y desigual distribución de los recursos de la recaudación de impuestos a los capitales de departamento. Con los recursos de la coparticipación³⁹, el reparto de los recursos cambia, las asignaciones presupuestarias de las corporaciones⁴⁰ son recortadas y los municipios se constituyen en las unidades mínimas de planificación del desarrollo local; un aspecto importante es que la distribución de los recursos económicos se realiza mediante un cálculo en función de la cantidad de habitantes que tiene una jurisdicción municipal (distribución per cápita).

“...En la Bolivia previa a la Participación Popular, el 90,8 por ciento de lo recaudado se agrupaba en las tres principales capitales del eje troncal⁴¹, mientras el restante 9,2 por ciento era destinado a las demás alcaldías...la ley de Reforma Tributaria, más conocida con el número 843, determinó que el 75 por ciento de las recaudaciones quede en manos de la administración central, el diez por ciento sea entregado a las alcaldías, el cinco a las universidades y el restante diez por ciento a las Corporaciones Regionales de Desarrollo.” (Ministerio de Desarrollo Humano 1997: 13)

De esta manera, según las prerrogativas de la ley, cada municipio recibe anualmente un monto económico para realizar diferentes obras y ejecutar proyectos que están programados en el Plan Operativo Anual del municipio, la ley también establece algunos criterios de asignación y uso de los recursos de la coparticipación⁴².

A través de la ley (artículo 13) se transfiere a los gobiernos municipales la infraestructura de los hospitales de segundo y tercer nivel, de los centros y puestos sanitarios; en educación los colegios y escuelas en los ciclos inicial, primario y secundario; en recreación, los campos deportivos; en cultura las casas de cultura, los museos y las bibliotecas; la infraestructura de producción y comunicación las obras de microriego y los caminos vecinales.

c) Mecanismos de participación social y político, y constitución de gobierno municipal

³⁹ Se refiere a las recaudaciones por concepto de renta interna y aduanera, impuesto al valor agregado (IVA) e impuesto a las transacciones de hidrocarburos.

⁴⁰ En cada capital de departamento el gobierno central había constituido la Corporación de Desarrollo Departamental, instancia operativa centralizada cuya función y misión principal fue desarrollar la planificación y ejecución del desarrollo departamental.

⁴¹ Se refiere a las capitales de los departamentos de La Paz, Cochabamba y Santa Cruz.

⁴² Mediante el Decreto Supremo 23813 aprobado en 1994 y la Ley Orgánica de Municipalidades se establece el sistema y procedimiento de distribución de recursos, las alcaldías no pueden gastar más del 10% de su presupuesto en gastos corrientes destinados al pago de salarios y funcionamiento, el 90% esta destinado a la inversión pública; posteriormente este relación se modificó en la que el gasto corriente se eleva al 15% y la inversión pública disminuye a 85%.

Finalmente la ley promueve las instancias de organización de la población concentradas en la jurisdicción municipal, de esta manera se reconoce como sujetos de la participación popular (pueblo indígena, comunidad campesina, junta vecinal y otras organizaciones representativas) bajo el denominativo de Organizaciones Territoriales de Base (OTB's), las mismas son reconocidas a través del trámite de la personalidad jurídica.

En cada jurisdicción municipal se conforma el Comité de Vigilancia, que está conformado por una directiva elegida democráticamente por los representantes de OTB's, cuyas principales funciones están orientadas a canalizar los reclamos y demandas de las OTB's al gobierno municipal, y además de pronunciarse sobre la gestión municipal anual.

El gobierno municipal está constituido por el Concejo Municipal⁴³ cuyos miembros son electos mediante elecciones por votación de la población, constituye la instancia deliberativa y legislativa de la jurisdicción municipal. El Alcalde elegido por el Concejo Municipal constituye la instancia ejecutiva del municipio.

A ello se agregan otras instituciones de desarrollo y promoción social, tales como las Organizaciones No Gubernamentales, la iglesia, y otras instituciones privadas de carácter social que ejecutan proyectos destinados a mejorar las condiciones de vida de la población, todos ellos deben consultar y coordinar sus acciones dentro del marco de las políticas definidas por el gobierno municipal.

3.2.2. Ley de Descentralización: como mecanismo de reorganización de la gestión pública administrativa estatal

Por otra parte, la Ley de Descentralización Administrativa se constituye también en otro instrumento legal destinado a establecer nueva forma y lógica de la administración de la gestión pública principalmente en el ámbito departamental; según (Salinas, 2000; Verdesoto, 1998; Ministerio de Desarrollo Humano, 1997) los principales efectos de la mencionada medida legal se traducen en:

a) Transferencia de atribuciones del poder ejecutivo a nivel central con el departamento

El Poder Ejecutivo a nivel nacional transfiere y delega atribuciones de carácter técnico-administrativas al nivel departamental, con el fin de mejorar y fortalecer la eficiencia y eficacia de la administración pública.

b) Estructura de la administración del gobierno departamental

Se establece que el representante del poder ejecutivo central es el Prefecto designado por el Presidente de la República, cuyas atribuciones son el cumplimiento de las normas legales vigentes, representación del Estado, administrar los recursos económicos financieros y bienes departamentales, ejecutar obras de mejoramiento y desarrollo a nivel departamental. Los Subprefectos y Corregidores tienen funciones de responsabilidad administrativa de las provincias y cantones y son representantes del Prefecto.

El Consejo Departamental conformado por un representante por provincia⁴⁴ elegidos por los concejales municipales, y es el órgano colegiado de consulta, control y fiscalización del

⁴³ La ley establece que el número de miembros del Concejo Municipal depende del número de habitantes de las jurisdicciones municipales: municipios hasta 5.000 habitantes tendrán cinco concejales, por cada 50.000 habitantes se agrega dos concejales, las capitales de departamento tendrán once concejales, siendo éste último el tope máximo establecido.

⁴⁴ Esta cifra varía y una provincia podrá contar con más consejeros adicionales de acuerdo a la cantidad de población (se establece una cifra repartidora).

prefecto en ámbito departamental, y cada consejero ejercerá sus funciones por el lapso de dos años, pudiendo ser reelecto.

c) Régimen económico financiero

De acuerdo con el artículo 20 de la ley, los recursos económico financieros del departamento están constituidos por: las regalías departamentales creadas mediante ley, los recursos del fondo compensatorio departamental, el 25 % de la recaudación efectiva del impuesto especial a los hidrocarburos y sus derivados, las asignaciones anuales en el presupuesto general de la nación, las transferencias ordinarias del Tesoro General de la Nación, los recursos provenientes de la enajenación de los bienes a su cargo, los ingresos provenientes de la prestación de servicios, los legados, donaciones y otros ingresos similares.

3.2.3. Ley de Reforma Educativa: como mecanismo de transformación institucional y pedagógica

La Ley de la Reforma Educativa formaliza los aspectos interculturales, plurilingüe, de participación social, organización pedagógica y establece la estructura desconcentrada de la administración del sistema educativo estatal. Podemos identificar cuatro dimensiones trascendentales para la transformación del sistema educativo estatal: pedagógico-curricular, organizativo-institucional, participación social e interculturalidad, a través de estas cuatro dimensiones se operan cambios en el enfoque pedagógico y la organización de la administración del servicio educativo estatal.

Estas cuatro dimensiones se constituyen en los pilares centrales para la reforma educativa, ellos están interrelacionados e integrados en la lógica de mejorar la oferta y la calidad del servicio educativo. A continuación expondremos los principales aspectos de cada una de estas dimensiones.

3.2.3.1. Pedagógico-curricular

Los cambios que se proponen en la reforma educativa tienen el propósito de transformar la concepción de los procesos y estructuras de la pedagogía nacional. Estos cambios de la nueva práctica pedagógica están sustentados en los siguientes enunciados:

a) Dentro el plano del enfoque pedagógico

El aprendizaje es concebido como un fenómeno social, las personas no aprenden aisladas sino en comunidad, las situaciones sociales y culturales sirven de base para el construcción de conocimientos, las actividades deben constituirse en experiencias significativas en el aprendizaje y construcción de conocimientos de los niños, el aprendizaje se intercultural porque promueve la valorización, respeto y tolerancia de la diversidad cultural del país.

La enseñanza es el apoyo y complemento que requiere el aprendizaje del alumno; el profesor cumple un rol motivador e impulsor de la dinámica del aprendizaje. La práctica de la enseñanza busca interacción entre maestro y alumno, cuyo fin es favorecer y crear condiciones de aprendizaje del alumno en la que la enseñanza constituye una ayuda.

El aula es un espacio abierto y organizado para favorecer los aprendizajes de los alumnos, está organizada para articular los siguientes elementos complementarios entre sí: grupos de nivel, módulos de aprendizaje; rincones de aprendizaje⁴⁵, biblioteca de aula, los proyectos, la participación de los alumnos, la participación de la comunidad.

⁴⁵ "...son espacios abiertos donde los niños pueden encontrar materiales que previamente preparan, recolectan o recogen, que luego juntan y ordenan, todo bajo la orientación de sus maestros. Estos rincones de materiales les serán útiles para trabajar en cada una de las áreas curriculares. Podrá haber, así, el rincón de la matemática, el rincón de las

La evaluación consiste en observar y determinar cuánta y qué ayuda es necesaria para que los alumnos vayan alcanzando logros de aprendizaje mayores, de esta manera las funciones de la evaluación son orientadas: a la identificación de los conocimientos previos; al análisis y apoyo para superar las dificultades y obstáculos de aprendizaje de los alumnos; a la promoción y verificación del cumplimiento de los objetivos educativos y la estimación de las competencias adquiridas por los alumnos. (Anexo 1: Enfoque pedagógico de la reforma Educativa)

b) Dentro el plano de la estructura de la organización curricular

La nueva estructura de la organización curricular está compuesta por áreas, niveles, ciclos y modalidades, en el siguiente cuadro podemos apreciar la nueva estructura de la educación pública.

ciencias de la vida, el rincón del lenguaje, el rincón de la comunidad, el rincón del trabajo creativo, el rincón de los deportes, etc. En el nivel pre-escolar se organizan en función de los proyectos y necesidades educativas de los niños; por ejemplo, el rincón de la casa, el del mercado o de la chacra.

La idea es que éstos espacios funcionen verdaderamente como complemento a las actividades de aprendizaje que los alumnos emprenden con el apoyo de sus maestros." (Unidad Nacional de Servicio Técnico-Pedagógicos 1997: 34)

Cuadro 2: Estructura de la organización curricular del sistema educativo nacional por áreas, niveles, ciclos, áreas de conocimiento y modalidades

AREAS	NIVELES	CICLOS	AREAS DE CONOCIMIENTO	MODALIDADES
Educación Formal	Educación Superior	Universitaria Formación Docente Formación Técnica		Modalidades en función de situaciones de aprendizaje (formal o alternativa), de enseñanza (unidocente o pluridocente), de la lengua o lenguas utilizadas como medios de aprendizajes (monolingüe o bilingüe) y en atención a los educandos (presencial o a distancia)
	Educación Secundaria	<u>Segundo Ciclo</u> (dos años) Aprendizajes Técnico Profesionales	Comunicación y Lenguaje Matemática Expresión y Creatividad Ciencias Naturales Tecnología y Computación Especialización ocupacional (profundización)	
		Aprendizajes Científico Humanísticos	Comunicación y Lenguaje Matemática Ciencias Naturales Ciencias Sociales Psicología Filosofía Lógica y Ética	
		<u>Primer Ciclo</u> (dos años) Aprendizajes tecnológicos	Comunicación y Lenguaje Matemática Expresión y Creatividad Ciencias Naturales Ciencias Sociales Tecnología y Computación Orientación vocacional Especialización ocupacional (inicio)	
	Educación Primaria	<u>Tercer Ciclo</u> (dos años) Aprendizajes Aplicados	Lenguaje y Comunicación Matemáticas Ciencias de la Vida Expresión y Creatividad Tecnología y Conocimiento Práctico	
		<u>Segundo Ciclo</u> (tres años): Aprendizajes Esenciales	Lenguaje y Comunicación Matemáticas Expresión y Creatividad Ciencias de la Vida	
		<u>Primer Ciclo</u> (tres años) Aprendizajes Básicos	Lenguaje y Comunicación Matemáticas Expresión y Creatividad	
	Educación inicial	<u>Segundo Ciclo</u> (un año) Preparación escolar	Desarrollo integral del niño (psicoafectivo, cognitivo, sociocultural, ético, etc.) para la educación formal.	
		<u>Primer Ciclo</u> (de 0 a 5 años) Ciclo de Estimulación y Desarrollo temprano	No escolarizado y no formal está confiado a la familia y a la comunidad	
Educación Alternativa	Área complementaria y suplementaria a la educación formal	Se rigen por la educación formal.	De acuerdo a los intereses/necesidades de los educandos	Educación de Adultos Educación Permanente Educación Especial

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1999a)

3.2.3.2. Organizativo-institucional

Según las leyes de Descentralización y Reforma Educativa se identifican tres niveles de gestión administrativa del sistema educativo, a cada una de ellas se le otorga atribuciones y competencias y ámbitos de jurisdicción.

La estructura organizativa del sistema educativo está constituida por las siguientes carteras de acuerdo en orden de importancia jerárquica.

Cuadro 3: Estructura organizativa de administración estatal del sistema educativo

NIVELES	CARGOS	MISION CENTRAL
Nacional	Ministerio de Educación, Cultura y Deportes Ministro de Educación, Cultura y Deportes tiene bajo su tuición a los viceministerios y directores. 1) Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria Director General de Coordinación Departamental y Distrital Director General de Formación Docente 2) Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología Director General de Educación Técnica Superior Director General de Educación Universitaria y Post Grado Director General de Ciencia y Tecnología 3) Viceministerio de Educación Alternativa Director General de Educación Alternativa 4) Viceministro de Cultura Director General de Promoción Cultural Director General de Patrimonio Cultural 5) Viceministro de Deportes Director General de Promoción de Infraestructura del Deporte	Político-normativo Planificación indicativa y normativa
Departamental	Servicio Departamental de Educación (SEDUCA) Director Departamental del Servicio de Educación Consejo Técnico Departamental (coordinación) Auditor interno (control) Asesoría Jurídica (asesoramiento) Unidad de Análisis e Información (apoyo técnico) Unidad de Asistencia Técnica y Coordinación Unidad de Seguimiento (apoyo técnico) Unidad de Administración de Recursos	Planificación estratégica Asistencia técnica y de apoyo jurídico-administrativo
Municipal	Dirección Distrital Director Distrital de Educación (dirección) Consejo Técnico Distrital (coordinación) Equipo Técnico Distrital (apoyo técnico) Directores de Núcleo Directores de unidades educativas Profesores	Planificación operativa Operativo-ejecutivo

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1999a)

La formulación de políticas, la fiscalización y supervisión de los programas de los servicios educativos, la provisión de los recursos necesarios para el desarrollo de la educación pública y establecimiento de normas para el funcionamiento del sistema escolar constituyen las principales tareas y funciones del nivel nacional.

El nivel departamental se constituye en un nexo articulador entre el nivel nacional (normativo-político) con el nivel municipal (operativo-ejecución), para ello desempeña funciones de asistencia técnica y de apoyo jurídico-administrativo.

El nivel municipal constituye una instancia de la ejecución e implementación de las políticas y programas nacionales, de acuerdo con las normas esta instancia desarrolla la gestión educativa con cierta autonomía, principalmente en algunos aspectos de la administración del servicio educativo como el mejoramiento de infraestructura educativa, la provisión de material didáctico.

De esta manera, la estructura de la administración del sistema educativo estatal hace énfasis sobre las responsabilidades y competencias técnico-administrativas dentro el marco de la descentralización administrativa. A través de esta nueva estructura organizativa se busca contribuir en el mejoramiento de la calidad del servicio educativo. Los niveles nacionales y departamentales se constituyen en instancias político-normativas y apoyo técnico administrativo respectivamente, son responsables de la implementación de políticas de desarrollo de la educación boliviana; en tanto que el nivel municipal, es considerado como la instancia operativa y de ejecución de los procesos de la gestión educativa. Finalmente, el funcionamiento de estos tres niveles de la estructura administrativa educativa debe estar vinculado con los órganos de participación social de educación para la realización de tareas de coordinación, planificación y gestión del servicio educativo en los distintos niveles.

3.2.3.3. Órganos de participación social

La Reforma Educativa enfatiza de manera relevante la participación de la sociedad civil organizada en la gestión y desarrollo del servicio educativo estatal, se atribuye mayor protagonismo de la sociedad en la gestión educativa, la diversidad cultural del país es considerada como un recurso importante para el proceso de transformación del sistema educativo nacional, a través de la Ley de Reforma Educativa, el Decreto Supremo N° 23949, complementadas con las Leyes de Participación Popular y de Descentralización Administrativa, establecen mecanismos para hacer posible la participación y constitución de los siguientes órganos de la participación social.

Cuadro 4: Estructura de la participación social por niveles, instancias y competencias y atribuciones

NIVELES	INSTANCIAS	COMPETENCIAS Y ATRIBUCIONES
Nacional	Consejo Nacional de Educación	Consultivo y asesoramiento Promover y organizar eventos para mejorar la educación boliviana Convocar a la realización de Congresos Nacionales de Educación (ordinario cada cinco años y extraordinario cuando fuere necesario) Solicitar orientaciones y apoyo a personalidades destacadas en el mundo profesional.
	Consejo Educativo de Pueblos Originarios Quechua.	Participar en la formulación de políticas educativas, lingüísticas y culturales de alcance nacional;
	Consejo Educativo de Pueblos Originarios Aymara.	Velar por la ejecución de las políticas educativas (distrital, departamental y nación).
	Consejo Educativo de Pueblos Originarios Guaraní.	Coordinar con las juntas y autoridades educativas en los niveles núcleo, subdistrital y distrital.
	Consejo Educativo de Pueblos Originarios amazónico multiétnico y otros.	
Departamental	Consejo Departamental de Educación.	Control y fiscalización Asesorar a las autoridades educativas en la formulación de políticas educativas en sus ámbitos de acción. Velar por el funcionamiento del sistema educativo dentro de su jurisdicción. Velar por la aplicación de las normas de funcionamiento del sistema educativo.
Municipio	Junta Escolar de Distrito. Junta Escolar de Núcleo. Junta Escolar de la unidad educativa.	Consultivo, control y fiscalización Evaluar la calidad del servicio educativo en el ámbito de sus jurisdicciones. Plantear las demandas educativas. Velar por el cumplimiento de las normas establecidas para el funcionamiento del sistema educativo. Velar por el mantenimiento de la infraestructura y mobiliario. Controlar la asistencia y desempeño de directores, maestros y personal administrativo. Evaluar las actividades y resultados de la gestión anual y aprobar informes, balance e inventario de la dirección del nivel correspondiente.

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1999a).

Según la Ley de Reforma Educativa y el Decreto Supremo N° 23949, definen la naturaleza de los miembros de cada nivel otorgando responsabilidades y atribuciones en los tres niveles:

a) Nivel nacional

El **Consejo Nacional de Educación**, está constituido por un representante de las siguientes organizaciones: Consejos departamentales de educación, Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, Asociación de Gobiernos Municipales de Bolivia, Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, Asociación de Universidades Privadas de Bolivia, Federación de Profesionales de Bolivia, Central Obrera Boliviana, Confederación de Empresarios Privados de Bolivia, Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, Confederación Indígena del Oriente Boliviano, Asociación de Colegios Privados de Bolivia, Confederación Nacional de Juntas Vecinales y dos representantes de la Confederación Sindical de Maestros de Bolivia.(Artículos 21-22 de la ley de reforma educativa)

Los **Consejos Educativos de los Pueblos Indígenas**, son instancias regionales de la participación por afinidad sociocultural, entre sus principales funciones son expresar las demandas educativas, realizar seguimiento y control sobre desarrollo educativo, se constituye también en órgano de consulta. Está constituida de acuerdo a las necesidades, usos, valores, costumbres y prácticas socioculturales de los pueblos que los conforman. Entre sus funciones está participar en la formulación de políticas educativas, lingüísticas y culturales de alcance nacional y los referidos a su ámbito de jurisdicción, coordinar con las juntas y autoridades educativas en los niveles núcleo, distrital y subdistrital, velar por la ejecución de las acciones educativas propuesta para su jurisdicción. (Artículos 26-31 de la ley de reforma educativa)

b) Nivel departamental

El **Consejo Departamental de Educación** está constituido por un representante de cada Junta Distrital del Departamento, Organización Comunitaria Campesina, Comunidades Vecinales, Central Obrera Departamental, Universidad Pública, Universidad Privada, Organización de Estudiantes de Secundaria y de Educación Superior del Departamento y dos representantes de la Organización Sindical de Maestros del Departamento. Es una instancia de tipo consultivo, y también cumple funciones de asesoramiento a las autoridades educativas, opina sobre los informes anuales de los directores sobre el funcionamiento del sistema educativo de su jurisdicción, apoya al desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares. (Artículos 21-25 de la ley de reforma educativa)

c) Nivel municipal

La **Junta Escolar de Distrito** está constituida por un representante de padres de familia de cada núcleo, dos representantes de cada una de las Asociaciones Comunitarias del Distrito, un representante del Comité de Vigilancia, un representante de los docentes del Distrito, y otro de la organización estudiantil del mismo nivel. Entre sus funciones principales está resolver los conflictos entre las juntas, coordinar en las demandas de infraestructura y equipamiento escolar con la asociación de OTB's (Artículos 17-20 de la Ley de Reforma Educativa y los artículos 19-21 del Decreto Supremo N° 25273)

La **Junta Escolar de Núcleo**, conformada por un representante de cada una de las juntas escolares correspondientes a las unidades educativas de ese núcleo. Entre sus funciones principales está evaluar en cada gestión escolar el desempeño de los docentes, supervisar el trabajo de los asesores pedagógicos, resolver los conflictos si existiesen entre las juntas

escolares. (Artículos 9-12 de la ley de reforma educativa y los artículos 16-18 del Decreto Supremo N° 25273)

La **Junta Escolar de la unidad educativa** está constituida por miembros de las OTB's y de los padres de familia. Sus funciones principales son: evaluar permanentemente la calidad del servicio educativo, plantear demandas y requerimientos de infraestructura y equipamiento escolar; controlar la asistencia y desempeño del personal educativo de la escuela, controlar la administración de los recursos económicos de escuela. (Artículos 3-8 de la ley de reforma educativa y los artículos 7-16 del Decreto Supremo N° 25273)

De este modo, la participación de la sociedad civil es uno de los pilares importantes dentro de la estructura de la participación social de la gestión educativa estatal; la ley de Reforma Educativa otorga a la participación de la sociedad civil organizada un rol importante en el desarrollo y las orientaciones del quehacer educativo principalmente en el ámbito municipal.

El cuadro siguiente nos permite apreciar la emergencia de nuevos actores sociales en la gestión educativa pública avalados por las disposiciones legales y también nos permite apreciar las diferencias con el sistema educativo anterior.

Cuadro 5: Diferencias de la estructura organizativa del sistema educativo boliviano con referencia a la reforma educativa actual

NIVELES	ANTES DE LA REFORMA EDUCATIVA	DESPUES DE LA REFORMA EDUCATIVA	
		Estructura Sectorial	Estructura de Participación Social
Nacional	Ministerio de Educación.	Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria.	Consejo Nacional de Educación. Consejos Educativos de Pueblos originarios indígenas (Quechua, Aymara, Guaraní, Amazónico multiétnicos y otros).
Departamental	Dirección Departamental de Educación.	Servicio Departamental de Educación (SEDUCA).	Consejo Departamental de Educación.
Provincial	Dirección Distrital de Educación (Capital de provincia). Director de Unidades Educativas. Personal Administrativo y plantel docente. Juntas de auxilio escolar.	Según las leyes de Reforma Educativa y Descentralización Administrativa no establece ninguna estructura organizativa a este nivel.	Según la ley de Reforma Educativa y el Decreto Supremo N° 23949 Reglamento de órganos de participación popular no establece ninguna estructura organizativa a este nivel, tampoco prohíbe su constitución.
Municipal	No existía ninguna estructura organizativa estatal a este nivel.	Dirección Distrital de Educación. Directores de Unidades Educativas. Personal Administrativo y Asesoría. Plantel Profesores.	Juntas Distritales, de Núcleo, y Escolares. Comité de Vigilancia. Organizaciones Territoriales de Base (OTB's).

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1999a).

Uno de los aspectos críticos en implementación de la reforma educativa está referido a la participación de los actores sociales en la gestión educativa pública. Las diversas acciones gubernamentales orientadas a fortalecer la participación no están teniendo los resultados deseados; las evaluaciones del gobierno y de las instituciones de cooperación internacional sobre los avances de la reforma educativa coinciden en la necesidad de fortalecer la participación social en la gestión educativa en sus distintos niveles.

3.2.3.4. La interculturalidad

La Ley de Reforma Educativa en reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística⁴⁶ del país (Anexo 2: Mapa de diversidad poblacional de Bolivia), establece que uno de los ejes transversales de la educación es la interculturalidad. En el artículo 1 inciso 5 señala de la ley mencionada postula como una de las bases de la educación boliviana “Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”; y considera que uno de los fines es “Fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional” en el artículo 2, inciso 4 de la ley.

Por otra parte, el reglamento sobre la organización curricular (Decreto Supremo N° 23950) en el acápite de las consideraciones señala “Que habida cuenta de la heterogeneidad ecológica, socioeconómica, sociolingüística y regional del país y de la necesidad de otorgar mayores responsabilidades y autonomía de gestión a las diversas regiones etnoculturales y reparticiones político-geográficas del país, el Código de la Educación concibe la interculturalidad como un recurso y como una ventaja comparativa para promover un nuevo y armónico desarrollo personal y social de todos los educandos del país, así como para construir un sistema educativo nacional que a la vez asegure su unidad y respete, reconozca y valore la diversidad.”. De este modo, en el capítulo II del Currículo en los artículos 8 y 9 del reglamento, se plantea que el currículo está constituido por el *tronco común curricular* de alcance nacional; son los contenidos a la adquisición de competencias básicas adquiridas por todos los educandos; es obligatorio y rige para todo el territorio de la república, y las *ramas complementarias* de carácter diversificado; son los contenidos elaborados de acuerdo a la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipios del país.

De este modo; según la Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos (1997); la organización pedagógica debe adecuarse a las realidades de diversidad cultural y lingüística de la sociedad boliviana, en este sentido los procesos de aprendizaje de los alumnos deben estar orientados a usar, compartir, valorar, reconocer y respetar su bagaje sociocultural; por ello la diversidad cultural es considerada como un recurso que fortalece el aprendizaje y la construcción de conocimientos; y a la vez contribuye a enriquecer las visiones sobre el mundo social y natural en la cual interactuaran los profesores y los alumnos.

Conclusiones

La descentralización del servicio educativo boliviano está vinculada con el proceso de democratización del país respaldado y demandado por el conjunto de la sociedad civil, la democracia como sistema político fue reivindicada como una forma de gobierno que pueda

⁴⁶ En el territorio boliviano habitan más de 30 grupos étnicos que se hallan distribuidos en las distintas regiones del país, entre ellos los grupos originarios mayoritarios son el aymara, quechua y guaraní. Mediante disposiciones legales se reconocen el aymara y el quechua como lenguas oficiales.

garantizar las libertades ciudadanas. El distanciamiento entre los órganos del poder político estatal con la sociedad civil, pérdida de credibilidad de los partidos políticos, el surgimiento de las reivindicaciones locales, y la emergencia de los movimientos indígena/campesinos han contribuido en la transformación de las relaciones y roles del Estado y la sociedad civil. De este modo, mediante la Ley de Participación Popular el gobierno promovió la participación organizada de la sociedad civil a través de un esquema de corresponsabilidad entre los niveles territoriales para la provisión del servicio educativo y el desarrollo local; en la cual, la jurisdicción municipal se convierte en la unidad mínima de la planificación estatal del desarrollo; de este modo, la reforma educativa se sustenta en una motivación política.

Ante la crisis económica y el agotamiento del modelo estatista y patrimonialista, los gobiernos impulsan un conjunto de reformas que tienen su base en la implementación de un modelo económico denominado neoliberal. La mayor parte de la población ha sufrido los impactos del modelo neoliberal; los indicadores socio-económicos daban cuenta del crecimiento de la pobreza, el aumento de la brechas entre ricos y pobres. El nuevo modelo económico otorga un rol preponderante a la educación; la formación de recursos humanos orientados dentro de las necesidades de desarrollo y progreso nacional; la reforma educativa se inscribe también en este contexto en la cual la educación es considerada como componente importante en el progreso y desarrollo de las personas y la sociedad.

La descentralización del servicio educativo se sitúa dentro de los procesos de descentralización administrativa de la gestión pública, la ley de reforma educativa responde a la necesidad de transformar el sistema educativo y también busca profundizar la participación de la sociedad civil en la gestión de la educación. Dentro este marco se lleva adelante la descentralización sectorial de la educación, en la cual uno de los ingredientes principales para la transformación y mejorar la calidad del servicio educativo constituye la participación de la sociedad civil organizada.

CAPITULO II: MARCO TEORICO REFERENCIAL

Este capítulo está destinado a exponer los referentes centrales del marco teórico de la tesis doctoral. Con este propósito se ha realizado una revisión de la literatura que nos ha permitido elaborar el corpus teórico que constituirá el instrumento de análisis para el trabajo de investigación de la tesis doctoral; el contenido se ha estructurado en las siguientes partes:

La primera sección está consagrada principalmente a la presentación del desarrollo conceptual de la cultura y la educación, estableceremos sus vínculos, interrelaciones e interdependencias a partir de las disciplinas más importantes que los han hecho su objeto de estudio y que han contribuido en su desarrollo. (Acápite 1)

La segunda sección está destinada a presentar los componentes esenciales de la cosmovisión andina, ello nos permitirá describir sus principales elementos y configurar la matriz sociocultural que subyace en las comunidades andina/indígenas de la región andina de América de Sud. (Acápite 2)

En la tercera sección abordaremos la educación en el mundo andino, expondremos los principales componentes, connotaciones y características de la visión andina en relación a la educación; identificaremos también los espacios y escenarios en los cuales el hombre andino propicia sus procesos educativos. (Acápite 3)

En la cuarta sección la escuela en el mundo andino constituirá la temática central, a través de análisis sociohistórico expondremos las ideas centrales de emergencia de la forma escolar en las comunidades campesinas/indígenas andinas.

Finalmente como epílogo del capítulo, a manera de conclusiones expondremos los aspectos generales y trascendentales de las temáticas abordadas en los distintos acápite desarrollados.

1. Cultura y educación

Cultura y educación son dos conceptos estrechamente vinculados que forman parte de un mismo sistema⁴⁷ y cuya relación en el campo de las ciencias sociales no es de larga data (Akkari, 2002; Santillan, 2000; Gundara, 1997; Tardif, 1996; Illich, 1991; Hannoun, 1987), la significación de cada uno de ellos ha variado y se ha transformado en el transcurso del tiempo y también de acuerdo al contexto en el cual se han desarrollado. Distintas disciplinas y corrientes teóricas se han ocupado de la cultura y la educación, sus enfoques y definiciones tienen su origen en la acción humana y sus orientaciones contribuyen a transformar el desarrollo de las sociedades.

La antropología cultural y etnología⁴⁸ han hecho como objeto de estudio a la cultura, uno de los principales propósitos es establecer la diferenciación de las creencias, instituciones y

⁴⁷ "Système comme **unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions, ou individus.**" (Morin (1977) cité en Bonami 1993a: 18). Dans ce sens "Le système est une unité complexe, organisée, paradoxale car il associe en lui les idées d'**unité** et de **diversité**. Il ne nous est possible de réduire le tout aux parties, ni les parties au tout." (Bonami 1993a: 20). Dans ce sens "L'éducation est une partie intégrale de la culture. En d'autres termes, la manière dont l'éducation est structurée et dispensée dans tout contexte est un élément central de ce contexte. L'éducation joue également un rôle majeur dans la production et la reproduction de la culture. Le contenu de chaque système éducatif a ainsi une relation particulière avec la culture. Le contenu des manuels scolaires est par exemple le reflet de ce que la société considère comme connaissances indispensables pour les générations futures. Non seulement le contenu du curriculum est une sélection de la culture, mais les méthodes pédagogiques et les pratiques d'évaluation sont également des pratiques culturelles." (Akkari 2002: 43)

⁴⁸ El desarrollo del corpus teórico de la cultura y la educación en diversas disciplinas de las ciencias sociales como la Antropología Social y Cultural, también de la Etnología; la cultura como proceso de elaboración humana constituye en el núcleo y el elemento central para comprender la antropología de la educación, consecuentemente son en el seno de

de estructuras sociales; dentro de éstos dos campos de las ciencias humanas la cultura adquiere y se puede encontrar con mayor desarrollo y transformación conceptual. Sin pretender realizar una exhaustiva revisión de las diversas definiciones sobre la cultura; sino más bien, tratando de construir las principales connotaciones conceptuales que serán útiles y pertinentes para los propósitos de nuestro estudio; en este rumbo buscaremos establecer sus principales elementos y orientaciones que nos permitan construir un marco teórico referencial de la cultura como productos y visiones de procesos de desarrollo de diversos grupos sociales, tal empeño no está exento de sopesar varias dificultades y debates a veces desde paradigmas complementarios y/o contradictorios⁴⁹.

Los estudios sobre cultura como un fenómeno socio-antropológico en la realidad educativa son pocos y marginales, el punto central de la problemática tiene su origen en que “La cultura definida únicamente a partir de criterios estéticos no expresa la realidad de otras formas culturales. Hay una tendencia unánime a favor de una definición socio-antropológica de la cultura que abarque los rasgos existenciales, es decir, concretos de pueblos enteros/ los modos de vida y de producción, los sistemas de valores, las opiniones y creencias, etc.” (UNESCO citado en Santillan 2000: 3). También la necesidad de una mirada antropológica y sociológica se justifica en el hecho que “...la no explicitación del concepto de cultura ha supuesto una barrera para el avance de la investigación sobre los fenómenos de multiculturalismos y la escuela, y en segundo lugar, que no ha existido ningún modelo, paradigma o enfoque de la educación multicultural que estuviese fundamentado principalmente en un aparato conceptual antropológico.” (Garcia et al. 1997: 9); y de este modo “Les approches interculturelles représentent un champ de recherches et de pratiques relativement récent, un peu marginal (et marginalisé), et donc encore mal connu. Pour certains, il a même mauvaise réputation: les concepts utilisés sont encore assez flous, et les méthodes de recherches parfois peu précises.” (Dasen 2002a: 7). En este sentido, nos interesa el hombre como un ser *cultural, social y relacional*; producto de experiencias individuales y colectivas que se desarrollan en el transcurso de su existencia; con voz propia y con un bagaje cultural que le permite, por una parte, ser miembro de una comunidad; y por otra parte, interrelacionarse e interactuar dentro de su grupo y con otros grupos culturales; nos proponemos clarificar –“lo teórico” ligado con “lo práctico o empírico”- ciertas tensiones, paradojas, conflictos u omisiones de las relaciones entre los actores sociales en una comunidad educativa como protagonistas de procesos de acciones culturales y educativos en el campo de la gestión educativa.

Los modos de producción, cosmovisiones y estilos de vida, las costumbres y ritos, las expresiones de comunicación, el lenguaje y sus expresiones lingüísticas, las formas de

éstas ciencias que se han desarrollado y han aportado de manera preponderante la construcción del corpus teórico de la cultura, como un fenómeno social y humano, así por ejemplo “L’ethnométhodologie a pour objet les procédures auxquelles recourent les acteurs sociaux pour construire et reconnaître leur monde, ainsi que pour le rendre familier. Les acteurs sociaux sont désignés comme les *membres* d’une forme sociale, c’est-à-dire comme des personnes pourvues d’un stock de connaissance de sens commun à propos du monde social et d’une compétence commune dans la mise en œuvre de ce savoir. C’est au raisonnement pratique pour lui-même que s’intéresse l’ethnométhodologie. L’accent mis ainsi sur le raisonnement pratique souligne le fait que le discours accomplit les scènes et les activités que celles-ci contiennent.” (Van Haecht 1990: 104)

⁴⁹ “Aussi, le mot culture oscille-t-il entre divers sens plus ou moins restrictifs ou résiduels: sens anthropologique-sociologique-littéraire-esthétique...l’histoire elle-même témoigne à sa manière de cette multiplicité et de cette hétérogénéité des conceptions. On a pu ainsi recenser des centaines de définitions plus ou moins normatives, privilégiant tel ou tel aspect de la culture: qualité du jugement se transformer en “catalogue à la Prévert”, on est tenté de dire: “Devine si tu peux et choisis si tu l’oses”; ce vers célèbre extrait du modèle d’imbroglio que constitue Héraclius, - l’une des tragédies préférées de Corneille, -symbolise bien l’embarras dans lequel nous nous trouvons, si nous osons déchiffrer un vocabulaire dont le sens apparaît très vite sibyllin.” (Mandon 1990: 41-42)

socialización y convivencia sociocultural, entre otros factores; por una parte, nos remiten al reconocimiento de la diversidad como un factor clave para comprender y entender la naturaleza intercultural de las sociedades contemporáneas; por otra parte, la importancia estos factores en el análisis de las transformaciones de sistemas educativos y los procesos de la gestión e innovación educativa en un contexto determinado. De este modo, nuestro interés es describir y analizar enfatizando la naturaleza procesual de las relaciones socioculturales, establecer los vínculos e interacciones entre las culturas y las transformaciones del sistema educativo en una realidad específica; para este propósito utilizaremos una mirada o enfoque interdisciplinario que aporte con nuevos elementos para reflexión y discusión teórica sobre los fenómenos abordados en la investigación.

1.1. Cultura: Aproximación conceptual

Dasen (2002a), Santillán (2000) y Hannoun (1987) dan cuenta sobre el papel importante de la antropología en la construcción del corpus teórico sobre la cultura. A mediados del siglo pasado, los antropólogos Kroeber et Kluckhohn⁵⁰ habían recogido 164 definiciones diferentes sobre cultura/s, y con certeza al momento actual esa cifra se habrá incrementado notablemente. Dos concepciones predominantes persisten en la actualidad en torno a la cultura: la primera, una visión restringida y elitista como "el cultivo de las ciencias, las artes y las letras" que constituye un conjunto de valores y riqueza del patrimonio cultural transmitido y difundido de manera vertical por élites; la segunda, socio-antropológica que se refiere a la producción material e inmaterial del hombre, "cuya expresión mas exacerbada se sintetiza como "todo lo hecho por el hombre es cultura"." (Santillán 2000: 14).

Por otra parte, Dasen (2002a) señala que las definiciones tienen como herencia común los siguientes aspectos:

a) Hacen referencias a significaciones simbólicas ampliamente compartidas en un grupo social,

"Toda cultura, por el mero hecho de ser cultura, organiza su cosmos, el lugar donde vive, determina e interpreta los fenómenos naturales, tiene un concepto de su imagen, de la de los hombres, de sus comportamientos; tiene idea de lugar y del tiempo, lo que constituye una manera particular de ver el universo; realmente no es sólo una manera de verlo, es también una forma de vivirlo y de sentirlo. El significado de los símbolos está generalmente arraigado en el mismo proceso histórico de la comunidad y pertenece por entero a su propia ordenación del mundo: su cosmovisión." (Artunduaga 1997: 37)

b) que son transmitidos por aprendizaje de generación en generación,

"La culture est un phénomène d'un tout autre ordre: elle n'est pas acquise génétiquement, mais par apprentissage. Les gènes humains assurent la reproduction d'organismes capables d'acquérir une culture, mais ne prédéterminent pas quelle culture ce sera. Les enfants n'ont pas encore de culture à leur naissance, mais ils ont la capacité; génétiquement garantie, d'en acquérir une au moyen d'un long processus d'apprentissage, largement inconscient. Les différences entre cultures ne proviennent pas du fait que les populations concernées

⁵⁰ Los antropólogos citados sintieron la necesidad de elaborar su propia definición "La cultura consiste en patrones ("patterns" o modelos) explícitos o implícitos, de y para la conducta, adquiridos y transmitidos mediante símbolos, constituyendo los logros distintivos de los grupos humanos, incluyendo sus expresiones en artefactos; el núcleo central de la cultura se compone de las ideas tradicionales (es decir, derivadas y seleccionadas históricamente) y especialmente de los valores que se les atribuyen; los sistemas culturales pueden, por una parte, ser considerados como los productos de la acción; por otra parte, como elementos condicionadores para otras acciones." (citados en Santillán 2000: 12 y Dasen 2002: 12)

posséderaient des capacités héréditaires différentes, mais du fait que leurs membres ont été élevés et éduqués différemment.” (D’Hertefelt 1992: 223)

c) por lo tanto, relativamente estables en el tiempo y más o menos exteriores a los individuos.

“Ensemble de valeurs, de significations y de comportements acquis et partagés par les membres d’un groupe qui tendent à se transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres.” (Perregaux cité par Dasen 2002a: 12)

“La culture est une totalité complexe faite de normes, d’habitudes, de répertoires d’action y de représentation, acquise par l’homme en tant que membre d’une société. Toute culture est singulière géographiquement ou socialement localisée, objet d’expression discursive dans un langue donnée, facteur d’identification pour les groupes et les individus et de différenciation à l’égard des autres, ainsi que d’orientation des acteurs les uns par rapport aux autres et par rapport à leur environnement. Toute culture est transmise par les traditions reformulées en fonction du contexte historique.” (Warnier cité en Belkaïd 2002: 207-208)

“...la culture est toujours relationnelle, inscrite dans un procès de communication qui existe, historiquement, entre des sujets qui entretiennent des relations de pouvoir. (...). La culture et l’idée que nous nous en faisons sont historiquement produites et activement contestées. Il n’existe pas de tableau d’ensemble qui doive être rempli, car percevoir des lacunes et les combler entraîne la constatation de nouvelles lacunes. (...) Si une culture n’est pas un objet qui puisse être décrit, ce n’est pas non plus un corpus de symboles et de représentations qui pussent être définitivement interprétés. La culture est contradictoire, temporelle et créatrice. Représentation et explication -que ce soit de l’intérieur ou de l’extérieur- sont impliquées dans cette création.” (Clifford (1986) cité dans Colleyn 1998: 171-172)

De este modo, un primer elemento para comprender a la cultura o las culturas, emerge del sentido existencial del ser humano -la naturaleza social- en tanto que es un ser de relaciones, el hombre es humano en cuanto vive en comunidad; el ser humano desde que nace y en el transcurso de su vida establece múltiples y diversas relaciones a través de experiencias individuales y colectivas de ser humano. Según Santillan (2000) estas relaciones pueden clasificarse en:

- a) la *comunidad humana con la naturaleza*, cada configuración social está situada dentro de determinado espacio geográfico; el ser humano forma parte del paisaje natural, en él se desarrollan procesos adaptativos y de aprovechamiento de los recursos del entorno dando fruto a diversas formas de subsistencia humana. En este sentido, las relaciones serán resultado de la combinación de elementos culturales, tecno-económicos y organizativos;
- b) los *hombres como miembros de la comunidad*, forman parte de un proceso de organización social, establecen sistemas de parentesco, desarrollan ciclos productivos, rituales, festivos y la participan en la gestión de su desarrollo, es decir va configurándose matrices socioculturales que diferencian o distinguen entre grupos sociales;
- c) las *intercomunales*, constituyen las interacciones de una comunidad con otras comunidades, son los intercambios económicos, culturales, sociales, políticos y otros de diversa índole, que marcan en su desenlace como encuentros o desencuentros entre los grupos sociales como de dominación, de conflicto, de convivencia pacífica;

- d) la *comunidad con lo sagrado*, es decir las relaciones y contacto con todo aquello que es nombrado también de otras maneras -sobrenatural, creencias, inmaterial, indeterminado, trascendente- con los cuales se establece una relación de afirmación.
- e) y finalmente en algunos tipos de sociedades históricas, son las relaciones que cada *miembro de una comunidad* -como persona- mantiene consigo mismo y con la totalidad (la naturaleza, otras comunidades, lo sagrado) que constituyen otra forma de realización social.

Un segundo elemento, es importante destacar la dimensión dinámica e interaccionista de la cultura. Cada cultura o las culturas pueden ser concebidas como un campo de interacciones sociales, en la cual intervienen factores de múltiples dimensiones, los procesos no son lineales y acabados, la cultura no es una entidad fija, inmutable y uniforme; al contrario, “Je prétends au contraire que la culture, et la recherche de significations au sein d’une culture en fait les vraies causes de l’action de l’homme.” (Bruner cité in Berthoud-Aghili 2002: 148); en este sentido, las nociones de cambio y conflicto contribuyen en la concepción dinámica y procesual de la cultura (Cuche, 1996).

Un tercer elemento, la concepción de la cultura constituida en un conjunto de elementos interrelacionados y con diversos sentidos y/o connotaciones, es decir, que la totalidad de una cultura no es una sumatoria -o inventario- de sus partes, sino que cada uno de sus elementos tienen un valor y significado específico para vincularse o interrelacionarse con los demás; “cultura no consiste en la mera totalidad de “cosas” sino de sentidos” (Santillan 2000: 7). En consecuencia, por una parte, cultura puede comprenderse también como un espacio o campo de interacción de representaciones y significaciones elaborados por y para los actores; y por otra parte, como un sistema abierto y sensible a las mutaciones y transformaciones del mundo complejo. Berthoud-Aghili (2002), Marin (2002), Clanet (2002) y Belkaïd (2002)

Un cuarto elemento, siguiendo a Mandon (1990), el concepto de cultura ha tenido distintas connotaciones en el transcurso de la historia. De este modo, en el siglo XVI, “el hombre total” supone el desarrollo y expansión correlativo del cuerpo y del espíritu; en el siglo XVII, es el carácter adquirido de una persona, la utilización del saber para desarrollar sus gustos, sus juicios y aprender a vivir bien mediante una educación adquiridas por las experiencias vivenciales; en el siglo XVIII, responde a una pretensión y vocación de universalidad y se busca forjar su sentido sociológico; posteriormente en el siglo XIX, bajo la influencia de la tradición alemana como un producto de la vida social, se da una concepción de pluralidad de culturas, entonces tenemos tantas culturas como sociedades; y finalmente en el siglo XX, la cultura de masa es uno de los productos de las sociedades industriales en la cual la cultura es un producto de las élites sociales. Ella nos remite a la naturaleza trascendente de la cultura.

“Mais, on doit souligner avec Talcott Parsons que la culture ne saurait être synonyme de milieu de vie; pas plus d’ailleurs qu’elle ne saurait se réduire au genre de vie, ou au code de vie, encore moins aux seules superstructures, par exemple: “les œuvres de l’art et de l’esprit” de même qu’il serait simpliste de la réduire à une quelconque idéologie. Inséparable de l’idéologie elle la transcende sans cesse.” (Mandon 1990: 48-49)

En el orden conceptual, la significación y definición de la cultura varía según los enfoques disciplinarios, los contextos geográficos, el desarrollo y las acciones de los grupos humanos, las épocas, los autores; todos ellos influirán de diversas maneras para la configuración de las culturas; indudablemente un punto central para el origen y el

desarrollo de la cultura está asociado al segundo nacimiento del ser humano⁵¹ “Il naît d’abord une fois comme animal, c’est-à-dire comme un être naturel, et il doit naître une seconde fois comme humain, c’est-à-dire comme un être culture” (Tardif 1996), ello será posible mediante procesos de enculturación, socialización y mecanismos de transmisión cultural.

De este modo, “La culture doit être prise en consideration non seulement comme l’une des caractéristiques des élèves, mais qu’elle représente un élément central des systèmes éducatifs contemporains. Quand nous insistons sur les fondements culturels de l’éducation, nous croyons en la nécessité d’écouter tous les acteurs qui réfléchissent sur l’éducation. Ceci requiert un retour permanent sur les discours scientifiques produits et quotidiennement utilisés. Cela suppose une disposition radicale d’écouter la voix de l’autre, à transformer l’invisible en visible, le silencieux en “entendu”, et le donné pour garanti en discutable.” (Akkari 2002: 43-45)

En este sentido, enfatizamos en el carácter diverso y complejo de la construcción de las realidades culturales, las culturas se diferencian por las diferentes formas y estrategias de relacionarse y adaptarse a su entorno. Cada cultura constituye una expresión dinámica de las manifestaciones materiales y espirituales compartidos en un grupo sociocultural, cada cultura es inacabada, incompleta, y en relación e interacción con otros grupos culturales. La identidad cultural es una representación más o menos común compartido entre los miembros de un grupo, la cultura y su identidad se forma y tiene contenido y significaciones a través de un sinfín de enfrentamientos y tensiones entre grupos culturales. La cultura se expresa mediante comportamientos -conscientes e inconscientes- aprendidos mediante procesos de socialización que dan continuidad, orden y significado a las vidas a un grupo sociocultural.

Para analizar la participación de los actores sociales en la gestión educativa es necesario tener en cuenta: las realidades socioculturales de los actores sociales se configuran y tienen como tela de fondo un contexto socio-histórico. La visión y los mecanismos de participación de los actores sociales están estrechamente ligados a su realidad sociocultural y otros factores que influyen en las formas y las expresiones de la participación.

1.2. Educación: Aproximación conceptual

La educación al igual que la cultura, tiene diversas definiciones, su conceptualización ha evolucionado en el transcurso de la historia del desarrollo de la humanidad. El origen de la educación está vinculado a la aparición de la vida en grupo -naturaleza social del ser humano-, del lenguaje, del trabajo, y otras formas de expresión de la especie humana. En este sentido, la educación es inherente a las experiencias humanas y a la construcción de la sociedad y cultura. (Tardif, 1996; Montandon y Sapru, 2002; Dasen y Perregaux, 2002)

Por otra parte “a menudo olvidamos que la palabra "educación" es de acuñación reciente, no se conocía antes de la reforma. La educación de los niños se menciona por primera vez en francés en un documento fechado en el año 1498. En la lengua inglesa la palabra **education** hizo su primera aparición en 1530. En tierras de España, el uso de la palabra y la idea de **educación** tardó otro siglo más. En 1632, Lope de Vega sigue refiriéndose a la educación como una cosa novedosa. Los centros de aprendizaje existían antes del término **educación** entrara al lenguaje común...” (Illich 1991: 20)

⁵¹ Según Kant “L’homme est mauvais, sauvage à sa naissance; il vit à l’état sauvage (wildheit), on si l’on préfère à l’état de nature, que caractérise “l’indépendance envers les lois”. Et cependant l’homme peut être bon, s’élever à la conscience du devoir et de la liberté raisonnable, qui définit l’état de culture.” (1984: 36).

La educación de acuerdo a los procesos de desarrollo de la sociedades ha adquirido diferentes connotaciones y sentidos, lo cual “Tout comme les termes “art”, “politique”, “technique”, etc., la notion d’“éducation” est indéfinissable scientifiquement ou logiquement. Il s’agit d’un champ général de connaissances, dont la signification varie selon les époques, les cultures, les auteurs. En ce sens, il n’y a pas une bonne définition de l’éducation; il y en a plusieurs, et ces définitions son limitées, partielles, incomplètes. Cela dit, on peut tout de même proposer une définition qui nos semble acceptable. En nous inspirant de Durkheim (1980), définissons donc l’éducation comme étant **l’action exercée par les adultes sur et avec les enfants afin de les intégrer à leur communauté et de leur transmettre leur culture**, c’est-à-dire l’ensemble des savoir nécessaires à l’existence de cette communauté.” (Tardif 1996: 22-23)

La educación cumple una función importante en la producción y reproducción de la cultura; la educación es intencional, es parte integral de la cultura y es un proceso socialmente organizado por cada sociedad. Responde y está definida en función de los intereses y finalidades de las sociedades.

Tardif (1996) plantea que la cultura griega se constituye en la base de la civilización occidental, y está tradición es la que también ha influido el desarrollo de las ciencias y el conocimiento occidental europeo. La historia occidental de la educación se origina en la Antigua Grecia, los fundamentos de tradición educativa occidental tienen su inicio en esta realidad sociocultural, este autor sostiene que el nacimiento de la historia educativa está marcada por la crisis de la cultura (la disolución de modelos tradicionales, religiosos y autoritarios del mundo antiguo).

Desde sus orígenes, la educación occidental ha sido una respuesta a la crisis de cultura; el nuevo modelo cultural en el occidente⁵² basado en el racionalismo y humanismo han sido el pilar para la construcción del discurso educativo dominante del occidente; “L’idée occidentale d’éducation, telle que nous la comprenons aujourd’hui, est donc apparue en même temps que les idéaux de vérité, de science, de rationalité, de beauté, de vertu, d’humanisme, etc. qui constituent les éléments fondamentaux de la tradition intellectuelle et scientifique de l’Occident.” (Tardif 1996: 12)

Akkari (2002) plantea considerar tres conceptos fundadores del modelo del discurso dominante de las ciencias de la educación, estos tres conceptos desarrollados en el campo de la psicología de la educación han servido para legitimar y establecer el dominio y hegemonía de discurso de la educación del mundo occidental. Según el autor mencionado, la discusión -teórica y empírica- de estos conceptos puede contribuir a la deconstrucción de la superioridad del modelo escolar hegemónico y universal que está por éstos conceptos fundadores.

La *infancia* es una noción que ha sido inventada en la modernidad. En Europa se reconoce a la infancia como una etapa separada y específica del desarrollo del ser humano, la instauración de la escolarización obligatoria, disciplinaria y rígida produjo la adecuación de la edad de niño con el grado escolar; que fue formalizada e institucionalizada a través de

⁵² “Ce sont les idées des penseurs grecs de l’Antiquité qui vont former par la suite le cœur de la grande culture classique. Cette culture est à la fois dominée par la conception lettrée et érudite des sophistes et la conception intellectualiste et philosophique de Platon et de ses successeurs. Ces idées-rationalisme, humanisme, équilibre, sens de la mesure, esprit critique, etc.- constituent bien sûr des idéaux éducatifs puisque, dans l’Antiquité, l’éducation a été essentiellement le privilège d’une élite. De plus, la réflexion éducative des philosophes et des sophistes n’a jamais vraiment été confrontée au problème très concret d’instruire des enfants dans une classe. Ils ignoraient ce qu’étaient un système scolaire, une école, la pédagogie enfantine.” (Tardif 1996: 35)

la emergencia de la forma escolar como el modelo predominante de socialización de conocimientos y fue desplazando a las otras formas de socialización como la familiar y la comunitaria. La construcción de la infancia en otras culturas difiere de acuerdo a las prácticas de socialización; tal es el caso de los aborígenes australianos que prohíben los castigos en el desarrollo de la infancia habida cuenta de que éstos puede afectar el desarrollo psicológico del niño; o como en las escuelas coránicas tradicionales en la que los niños aprenden la escritura y la memorización de versos coránicos en grupos heterogéneos y no existe la separación basadas en las edades.

El desarrollo del capitalismo industrial en las sociedades occidentales, trajo consigo el *individualismo*. El individuo en estas sociedades es considerado como el único responsable de elegir sus trayectorias sociales, dependiendo de sus aptitudes y capacidades individuales para un alto performance en el nivel de funcionamiento humano; la posición social y el origen cultural son factores que no son considerados determinantes. El individuo es centro y motor de los procesos de educación y de formación; dentro de una lógica de competición, y el logro de intereses y autonomía individuales; la sabiduría y la ayuda comunitaria no son tomadas en cuenta y son calificadas de tradicionales e inferiores. Dentro de otros contextos culturales, el individualismo es percibido y valorizado de diferentes maneras, tal como es el caso de las comunidades indígenas de la región andina, la educación valoriza los lazos de solidaridad y la colaboración mutua de los individuos, la autonomía de hombre andino está integrada en las relaciones de reciprocidad y regeneración de las comunidades.

La noción de *autoestima* surge en la psicopedagogía americana, la autoestima es ligada a una tendencia a la autovalorización del individuo, y se presenta como una característica preponderante en las sociedades occidentales. En el campo educativo los problemas de fracaso escolar, los problemas y dificultades de integración de los alumnos migrantes, la violencia en la escuela son explicados y relacionados con la autoestima; un perfil bajo de la autoestima del individuo es explicado como la causa de los problemas mencionados. Sin embargo, habrá que tener en cuenta que la autoestima no representa una dimensión apropiada para todos los grupos humanos (por ejemplo algunos grupos culturales no tienen conceptos equivalentes de autoestima); la relación significativa directa entre autoestima y performance escolar desaparece cuando se analizan simultáneamente las variables importantes del niño y de su familia. A ello se agrega también las respuestas temporales y la fiabilidad de las escalas de medición de los test de autoestima aplicados en diferentes niveles de la estructura social, se aconseja tomar con prudencia los resultados de la relación del impacto de la autoestima en la éxito escolar; esto se debe principalmente que dentro de otras sociedades la autoestima está elaborada en otros sentidos; por lo tanto, existen otros referentes socioculturales respecto a la visión de la educación.

Estos tres conceptos desarrollados dentro de la psicología, han servido para que la educación sea abordada predominantemente desde esta disciplina⁵³, y durante mucho tiempo diversos tests; como el coeficiente de inteligencia han sido utilizados para medir las aptitudes intelectuales de los individuos.

De esta manera, la psicología de la educación se enraizó en la cultura europea y norteamericana; e influyó notablemente en la universalización y construcción del discurso dominante de las ciencias de la educación. El desarrollo de la educación formal en

⁵³ "...l'instauration progressive de l'école publique obligatoire à la fin du XIXe siècle avait provoqué un essor sans précédent de la réflexion psychopédagogique. Avec la publication de la revue L'Année Psychologie au début des années 1900, Binet marquait l'installation de la psychologie comme discipline scientifique et son investiture au service de l'éducation publique de masse." (Akkari 2002: 32)

América Latina está influido por las concepciones de la educación de Europa occidental; “Dans les deux Amériques l’école officielle est tributaire du modèle occidental. Dès le XIXe siècle l’école est instituée simultanément à la création des Républiques. Au XXe siècle, cette éducation officielle et les programmes d’alphabétisation des adultes essayent d’accentuer l’implantation des valeurs étrangères aux cultures autochtones. Malgré leur résistance, l’occident a imposé sa vision du monde, sa langue et sa culture.” (Montoya citado en Marin 2002: 267)

De este modo; la concepción dominante de educación se ha ido construyendo y configurándose con los procesos sociohistóricos que han tenido lugar en occidente; posteriormente el discurso dominante de las ciencias de la educación se ha ido irradiando e imponiéndose desde la emergencia e implantación de sistemas educativos en el período colonial en América Latina.

Dentro de este marco, los pueblos indígenas que constituyen la mayor parte de la población latinoamericana⁵⁴, afectados por sus condiciones de opresión y explotación económica, excluidos y discriminados social y culturalmente han realizaron movimientos reivindicativos demandando una educación que responda a sus necesidades socioculturales y se ha enfrentado a las políticas de asimilacionistas e integracionistas de los Estados-Naciones. En el transcurso de las transformaciones socio-históricas; las poblaciones indígenas dan cuenta de diversas experiencias educativas que han surgido de su riqueza y bagaje cultural.

2. Cosmovisión de las culturas andinas

Las culturas andinas presentan una antigüedad aproximada de 14.000 años⁵⁵, según estudios realizados por historiadores, sociólogos, antropólogos y etnólogos sobre el desarrollo y la evolución de las sociedades andinas. En la presente sección nos abocaremos a destacar los principales rasgos de las culturas andinas teniendo en cuenta los siguientes criterios:

La descripción de la cosmovisión andina no tendrá un enfoque historicista, es decir, no se trata de registrar una evolución cronológica y lineal del “pensamiento” de los andinos, habida cuenta de que no existe una historia del “pensamiento” de las culturas andinas. La gran diversidad de los estudios constituyen referencias parciales acerca de las transformaciones o cambios socio-políticos que han afectado a las sociedades andinas⁵⁶, nos referimos al pre-incario, el tawantinsuyu o incario, el coloniaje español y la república.

⁵⁴ “Les peuples autochtones d’Amérique latine comptent approximativement 50 millions de personnes; ces peuples font partie de la configuration historique et culturelle du continent. En conséquence ils ont un rôle à jouer dans l’avenir de la culture et de l’éducation de leurs peuples.” (Marin 2002: 269)

⁵⁵ (Valladolid, 1993b, Grillo, 1993) las diferentes fases de desarrollo de las culturas andinas: Movimiento Pan Andino Chavin, Movimiento Pan Andino Tiwanaku, Movimiento Pan Andino Tawantinsuyu; en cada una de éstas fases ha constituido un importante movimiento cultural que ha ocupado y ha tenido influencia en grandes regiones del territorio andino.

⁵⁶ “... lamentablemente, la mayoría de los historiadores de los Andes, tomando acriticamente como modelo la génesis y el desarrollo de los Imperios y Estados de otros continente, han visto en la expansión de las federaciones panandinas Chavin, Tiawanaku e Inka o Tawantinsuyu un afán de conquista militar. Sin embargo, ello también pudo deberse a un esfuerzo no de conquista sino de federación, de alianza multiétnica, de formación de una “colectividad multiétnica”, como una respuesta adecuada a una variación drástica del clima y como contraparte de la “colectividad panandina de los Apus” de la religiosidad.” (Grillo 1993: 22-23)

La tradición oral y los mitos⁵⁷ han constituido las formas de transmisión y trascendencia de la cosmovisión de las culturas andinas, el bagaje cultural se ha transmitido de generación en generación; la oralidad y las vivencias/experiencias han constituido los medios o mecanismos principales para la socialización. La cosmovisión de las culturas andinas es flexible y vivencial que se desarrolla a partir de los ciclos de generación de la vida y de acuerdo a las condiciones de particulares del contexto.

Las culturas andinas no se mantienen puras más bien la riqueza de su desarrollo y fortaleza es la variabilidad (no existen dos comunidades indígenas y/o campesinas iguales); tampoco están aisladas de otras culturas existentes en el país. En este sentido, a través del tiempo las comunidades indígenas han enfrentado y resistido a diversas formas de agresión sociocultural, económica y política⁵⁸; pero también han recreado, dialogado e incorporando elementos culturales de otras culturas.

Las culturas andinas han dejado de ser exclusivamente de los indígenas y campesinos puesto que su presencia en los espacios urbanos ha cobrado una importante notoriedad. Es decir que, dentro de su proceso de resistencia y fortalecimiento, las culturas andinas se han ido recreando y regenerando en otros espacios que tradicionalmente estaban hegemonizadas por otras culturas no originarias⁵⁹. Por ello, dentro de esta dinámica nos interesa destacar los elementos culturales significativos y centrales que están presentes y que forman parte del bagaje cultural del mundo andino.

De este modo, partiremos de la siguiente premisa “cada cultura tiene una singular concepción del mundo derivada de las relaciones entre lo étnico y el contexto natural y social en el cual se desarrolla. De acuerdo a su concepción una cultura “ve” y “no ve” la realidad que la rodea.” (Valladolid 1993c: 239). En este sentido; la cultura como un atributo de los seres vivos, la cultura como una expresión de estructuras simbólicas y materiales, la cultura como expresiones de particularidades y singularidades de una colectividad natural; cada cultura tiene una particular forma de ver el mundo.

“...pour l'ensemble des peuples autochtones des Amériques la culture est considérée comme le produit des rapports étroits qu'entretient l'homme avec la nature. La nature y est considérée comme un système vivant duquel l'homme fait partie.” (Descola, 1986; Gasché, 1999; Marin 1996; Montoya, 1990; Narby, 1995 citados en Marin 2002: 267)

Siguiendo las consideraciones señaladas anteriormente intentaremos configurar la cosmovisión andina, para ello recurriremos a los trabajos desarrollados en diversos ámbitos de la problemática indígena-campesina tales como Marin (2002), Arratia (2001), Rodríguez (1997), Malengreau (1995), Grillo (1993), Rengifo (1992), Pratec (1993 y

⁵⁷ Los mitos en el mundo andino son los relatos o los discursos que la comunidad de los runas hacen para describir y explicar de manera simbólica e idealizada sus orígenes, su historia, sus divinidades, sus relaciones con otras comunidades, concepción de vida, su futuro, etc. Los mitos constituyen también representaciones de hechos y personajes “reales” transformados por la imaginación colectiva, tales representaciones están conectadas a sus vivencias y experiencias socioculturales y hechos de su pasado histórico.

⁵⁸ La evangelización, el etnocidio e imposición de formas de explotación económica en el período colonial; en los intentos de homogeneización cultural, la escolarización monolingüe, políticas de expansión de la propiedad privada de las tierras agrícolas de los estados nacionales.

⁵⁹ Significaremos como culturas no originarias a las realidades culturales que han surgido por influencia de otras culturas provenientes de otros espacios y territorios ajenos a las culturas andinas.

1994) y también acudiremos a experiencias de trabajo y vivencias personales⁶⁰. Presentamos a continuación los principales aspectos de la cosmovisión andina.

2.1. Características centrales de la cosmovisión andina

Para describir y comprender la cosmovisión andina enfatizaremos desde dos miradas necesarias y que a su vez se complementan:

Por una parte, para aproximarnos a la cosmovisión andina, nos interesa contar con las voces de los campesinos/as; la oralidad constituye es uno de los mecanismos importantes para la socialización de la sabiduría andina que se transmite de generación en generación, habida cuenta que “Dans les sociétés orales, ce sont des hommes vivants, de chair et d’os, qui sont les dépositaires du patrimoine. Peu de moyens techniques permettent de fixer les règles et les savoirs; c’est la mémoire qui joue le rôle le plus important, ce qui a fait dire au sage Hampaté Ba: “chaque vieux qui meurt est une bibliothèque qui brûle.”” (Colley 1998: 171). En este sentido, utilizaremos testimonios o relatos campesinos como argumentos y también como textos de apoyo que nos ayudan a configurar los distintos componentes del mundo andino reflejados a través de las experiencias y vivencias.

Por otra parte, recurriremos a los estudios realizados sobre distintos aspectos de las culturas andinas y desde diferentes disciplinas, nos proporcionaran una mirada integral e interdisciplinaria que nos permitirá identificar los elementos constitutivos globales más significativos que forman parte de la cosmovisión andina.

En este sentido, no pretendemos hacer un estudio antropológico detallado de las culturas andinas, sino más bien, tomando en cuenta las dos miradas, se busca construir la cosmovisión andina destacando sus principales características y singularidades culturales. Siguiendo esta orientación nuestro propósito es contar con una aproximación descriptiva e interpretativa del mundo andino que posteriormente nos pueda ayudar a analizar y comprender la educación y la participación de la comunidad campesina en la escuela.

2.1.1. Mundo andino constituido por seres vivos

El mundo andino está constituido por una multiplicidad de seres vivos: los humanos, los animales, las estrellas, los cerros, las piedras, las plantas, las tierras, la Pachamama⁶¹ (madre-tierra), achachilas (divinidades de las montañas), etc. -todo tiene vida- por lo tanto está constituido por los kausajkuna (seres vivientes) o por personas que sienten, dialogan, se alimentan, escuchan, tienen su carácter, tienen nombres, tienen sexo etc. El mundo andino es percibido como un lugar de encuentro e interacción entre la multiplicidad de seres animados. La colectividad natural del mundo andino está constituida por tres formas de comunidades o ayllus:

- Comunidades de huacas (deidades o divinidades), constituidas por todas las divinidades como los seres tutelares y protectores: Pachamama (madre-tierra), achachilas (cerros tutelares), quilla-mama (madre-luna), tata-inti (padre sol), mama-qhochas (madre laguna) y otros; se constituyen en algunos miembros de la colectividad natural que representan los espacios sagrados del mundo andino.

⁶⁰ Nuestras experiencias y vivencias en la región andina boliviana se han desarrollado por un trabajo de recopilación y difusión de música y otras formas de expresión cultural a través del CICA Ayllu (Centro de Investigación de las Culturas Andinas Ayllu), y también trabajos de investigación realizados sobre algunos aspectos de la problemática indígena-campesina (Ver Zambrana, 2001, 2000, 1998)

⁶¹ A lo largo del documento haremos referencia a términos o conceptos del idioma quechua acompañados entre paréntesis de una traducción literal al español.

- Comunidades de la *sallqa* (naturaleza) conformadas por diversas especies de plantas cultivadas, plantas salvajes, de animales domesticados y salvajes que se encuentran o forman parte del paisaje pluri-ecológico de la colectividad natural.
- Comunidades de *runas* (humanos), constituidas por hombres y mujeres miembros de diversas colectividades humanas multi-étnicas, y sus estructuras organizativas sociales.

Las colectividades de seres vivos en el mundo andino coexisten y son interdependientes, tienen como propósito central la crianza y reproducción de la vida. En la cosmovisión andina todo es vivo; en este sentido, todos los miembros de la colectividad natural están comprometidos a la "*uywana*" (criar y dejarse criar) y al respeto de todas las formas de vida⁶². La recreación y regeneración de la vida se produce a través de diversas formas de relaciones de diálogo, reciprocidad, complementariedad y suplementariedad en las diversas actividades agrícola-pecuarias, rituales, festivas y sociales.

2.1.2. Mundo de múltiples relaciones: reciprocidad, complementariedad, incomplitud y conversación

En el mundo andino todo tiene su par, es decir cada miembro de la colectividad natural es parte de un complejo mundo de relaciones de complementariedades y reciprocidad.

La interdependencia entre las personas es un signo de incomplitud; la crianza de la vida en solitario no es posible, es necesaria la unión entre las parcialidades, por ejemplo: para ser *runa* o *jaqi* (persona) es importante tener pareja; las comunidades se dividen en parcialidades de *hanan* (arriba) y *urin* (abajo); *yaku* (agua) macho y hembra; *achachilas* macho y hembra; e inclusive en las ciudades se puede encontrar barrios urbanos divididos por arriba y abajo o grande y pequeño.

Entre las parcialidades se establecen diversas formas de reciprocidad, en la cual se involucran todos los miembros de la colectividad natural según los intereses y las necesidades de las personas. En este sentido, el *ayni* (ayuda mutua en las faenas agrícolas entre campesinos), la *mink'a* (colaboración mutua en algunas actividades del ciclo agrícola entre familias campesinas), las *q'oas* (ritual de agradecimiento, curaciones y otros), *intiwatana* (nuevo año andino), las *ch'allas* (ritual festivo), el *pasanaku* (rotación de dinero o víveres), etc. constituyen en algunas expresiones que forman parte del sistema de reciprocidades en el mundo andino.

El diálogo y la conversación⁶³ entre las personas forman parte de los mecanismos para intercambiar experiencias, establecer sintonías para conocerse mejor entre los seres vivos. De esta manera, por ejemplo el campesino conversa (señales agrobiológicas) con los vientos, las piedras, los animales para saber en dónde y cuándo sembrar mejor, también le ayuda para detectar enfermedades y otras cosas, las fiestas son animadas por músicos que

⁶² La muerte no es la cesación de la vida, sino que a través de ella se produce otra manera de vivir; en sentido "El culto a la muerte significa para el aymara [y también para el quechua] la celebración de la vida nueva que surge de la muerte." (Grillo 1993: 23)

⁶³ "El diálogo en un mundo emotivo y vivo es una comunicación de sensibilidades. se dialoga con la boca, las manos, el olfato, la vista, el oído, los gestos, las floraciones, los colores de la piel, el sabor de la lluvia, el color del viento, etc. Como todos son personas, todos hablan. Hablan las papas, las llamas, la comunidad humana, los cerros, la lluvia, el granizo, las huacas." (Rengifo 1992: 170). Se habla con las huacas para pedir favores, para pagar favores y para reclamar o regañar si no cumplen. Por ejemplo, en el mes de mayo de cada año, se realiza la fiesta de Santa Vera Cruz en la zona de Valle Hermoso, la zona se encuentra a una distancia de 8 kilómetros de la ciudad de Cochabamba (Bolivia). A la fiesta asisten familias campesinas, las parejas campesinas piden cantando a la imagen del Jesús crucificado la dotación de un hijo, o la multiplicación de sus animales, plantas. De esta manera, el santo cristiano se convierte en una huaca para el ritual de la fertilidad y reproducción andina.

dialogan con sus instrumentos musicales⁶⁴. A través de las señales⁶⁵ que dan las hojas de coca, los sueños y los rituales a las *huacas*, los campesinos pueden captar o “leer” mensajes que les permiten identificar las cosas por hacer para enfrentar a determinadas circunstancias adversas a sus existencias.

Las relaciones de reciprocidad⁶⁶ fortalecen la regeneración de la vida; se realizan en el transcurso del *wata muyuy* (transcurrir del año en forma circular) del ciclo vital y en diversos ámbitos de las actividades para la reproducción y recreación de la vida.

2.1.3. Mundo cíclico: *wata muyuy*

La crianza y recreación de la vida en el mundo andino es cíclica, es decir la producción agrícola, las fiestas, los rituales, cambios de autoridades comunales, las relaciones de reciprocidad y todo el acontecer están regidos por los ciclos de regeneración de la naturaleza.

Los procesos cíclicos -no son una repetición mecánica ni homogénea - son manifestaciones de secuencialidad de la regeneración de la colectividad natural que transcurren en el *wata muyuy* (transcurrir del año en forma circular); en cada uno de los ciclos se produce nacimiento, maduración, cansancio, “muerte”, nuevo nacimiento, así por ejemplo: las fiestas rituales de celebración de la vida y la muerte rotan cada seis meses (Todos Santos en noviembre y Fiesta de la Cruz en mayo); el ciclo agrícola (preparación de tierra, siembra, cosecha); los ciclo de estaciones climáticas como: *paray-pacha* (temporada de lluvias), *chiri-pacha* (temporada de frío), *chakiy-tiempo* (temporada seca), *usyai wata* (año seco), *para wata* (año lluvioso). Los denominativos de los ciclos varían de acuerdo a las zonas o lugares.

La noción de secuencialidad (antes y después) forma parte de la visión andina, está secuencialidad deviene de su vocación agrocéntrica, esta continuidad se desarrolla al cultivar la chacra (primero se siembra para después cosechar). En cada *wata muyuy* el ciclo agrícola “se repite de manera diferente” y se complementa con otros ciclos (festivo, ritual, etc.).

2.1.4. Mundo inmanente: todo está presente y ocurre dentro del mundo

En las culturas andinas todo lo que existe está presente y es visible. Lo trascendente y sobrenatural es percibido y se lo ve. Las divinidades o deidades están presentes y representadas en el mundo de la colectividad natural.

Las divinidades o deidades de la religiosidad andina⁶⁷ están presentes o son visibles a través del ritual. Mediante los rituales hacen aparecer o hacer visibles a la comunidad de

⁶⁴ CICA AYLLU (1990). *La música en la agricultura*, Cochabamba, AGRUCO-UMSS.

⁶⁵ “Eusebio Céspedes campesino de una comunidad de Cochabamba, Bolivia, aprendió a dialogar con las señas de su padre quien le decía “a ver mira el Mayu (la vía láctea)” aquello es sara phiña (la seña del maíz) este otro es papa phiña (la seña de la papa), éste que esta atrás, el de adelante es adelante es sara phiña. Bien tiene fijarse “hijitos”...las fechas que tiene que fijarse son en San Juan (24 de junio). El 1° de agosto obligatoriamente tienen que ir a las lomas a fijarse las piedras, clarito es, voltean y ven si están transpirando agüita está corriendo.” (Cono Sur Ñawpagman, 1991 en Valladolid 1994b: 221)

⁶⁶ Las redes de reciprocidad y trueque se manifiestan también en el ámbito urbano, mediante el intercambio de bienes y servicios en la cual no interviene el dinero en varias ciudades del continente latinoamericano: Buenos Aires, Cochabamba, para citar algunos ejemplos. (Ver el artículo “Redes de Trueque en América Latina ¿quo vadis? en <http://www.desarrollolocal.org/>)

⁶⁷ “... [a pesar de más de] 500 años de evangelización compulsiva se constata hoy que el panteísmo de la religiosidad andina se ha re-creado, se ha renovado, incluyendo a Cristo, a la Virgen María y algunos santos pero no como

las huacas, en este sentido, el ritual se constituye en un mecanismo que cumple la función “hacer visible a las divinidades del mundo andino”; a través de ella se comunican, establecen relaciones y conversación entre las deidades y otros seres. De esta manera, los yatiris, por medio de los rituales hacen visible a la Pachamama que puede ser un terreno de cultivo, el hogar de la familia, un lugar de reunión de la comunidad, etc. ; los achachilas o apus pueden ser las montañas. Veamos un ejemplo:

“La Pachamama significa madre tierra y nosotros vivimos de la tierra, entonces debemos brindar también a la tierra comida y bebida al igual que nos servimos nosotros de ella, por eso ch'allamos⁶⁸ y q'oamos⁶⁹....a la Pachamama tienes que respetarla porque si no le tratas bien se enoja y te castiga por eso tienes que q'oar...en mi comunidad (de origen) al empezar la siembra, en la cosecha, en las fiestas de carnavales, mis papás ch'allaban a la Pachamama, ahora aquí hacemos las ch'allas en martes de carnaval, y cada primer viernes de cada mes, bueno de otros es diferente depende de las costumbres...si nosotros vivimos de la producción tenemos que agradecer a la Pachamama ch'allando y q'oando... realizamos ch'allas y q'oamos en varias oportunidades del año por costumbre de nuestros antepasados, en carnaval o año nuevo, los días viernes y martes...en carnavales tenemos que festejarle a la Pachamama como si fuera su cumpleaños, le adornamos con serpentinas, misturas, coca y la q'oa...la Pachamama no significa nada para mí, yo soy creyente y para mi, solo existe un Dios que ha creado el mundo... realizamos los católicos ch'allas y q'oamos en varias oportunidades del año, como el martes de carnaval, el primer día del año para San Juan y otros días como los martes y viernes, los creyentes no practican estas cosas.” (Testimonios y entrevista colectiva a campesinos y campesinas en Zambrana 2000: 40)

Con la imposición e influencia de la religión cristiana desde la época de la conquista española y los últimos tiempos por la presencia de iglesias y sectas fundamentalistas, dentro de la religiosidad andina cada vez está más presente la idea de dioses lejanos, invisibles y todopoderosos.

2.1.5. Pacha y el ayllu: espacio-tiempo y organización social para la realización de la vida

El pacha es el micro-cosmos, está entendida/compuesta por la conjunción del tiempo y el espacio (el tiempo lluvioso-cálido es *puquy uku* o *jallu pacha*, tiempo de descanso es el *samay pacha*); pacha es un lugar y momento donde ocurre la vida (morada u hogar), también es un ámbito donde se producen relaciones de confraternidad y afectividad entre las comunidades de seres vivos (la unión de los ayllus de la colectividad natural) ; se trata de una complejidad de relaciones afectivas, territoriales y temporales; es el manejo y aprovechamiento de los diversos nichos ecológicos para la crianza y regeneración de la vida; lo que Murra (citado en Valladolid, 1994a) ha denominado como el control de los

todopoderosos sino con la incomplicidad propia de lo andino: no se les adora sino que se conversa y reciproca con ellos.” (Grillo 1993: 13)

⁶⁸ Ch'allamos (ch'allar) consiste en rociar con alguna bebida alcohólica a diversos lugares de la tierra, tiene el significado de alimentar a la Pachamama, de agradecer o pedir dones en la producción agrícola, forma parte en algunos casos del ritual de la q'oa, o también se utiliza para festejar la adquisición de un bien material y desear su permanencia y durabilidad.

⁶⁹ Q'oamos (Q'oar) es un ritual de agradecimiento y mantenimiento de relaciones de reciprocidad con la comunidad de las huacas o deidades, en la preparación de la mesa intervienen diferentes elementos de la naturaleza: mirra, coca, q'oa, misterios (representaciones de deidades en masa de azúcar y harina), cigarros, feto de llama, grasa de animales y otros, que varían de acuerdo al sentido y connotación del ritual.

pisos ecológicos (productivo-económico, ritual-festivo, reciprocidad-afectivo, social-organizativo, etc.)

Según el contexto la pacha tendrá varios sentidos: la tierra sagrada es *Pachamama*, la memoria que trae el pasado al presente es *mayra pacha*, el tiempo de cambio cíclico es *Pachakuti*⁷⁰, el *suyu* es otra de las características del pacha, vinculado con unidad de organización espacial andina (*kollasuyu* o región de los kollas, la parte superior o la cabeza de una región *umasuyu*), el *ayllu* como unidad de organización social andina (no es sólo humana) sino que asocia a todos los seres que existen y son miembros del pacha.

El *ayllu* se constituye y se construye a través de relaciones de consanguinidad y también mediante lazos de reciprocidad social, ritual, para ello cada el hombre andino debe hacer crecer la familia -no hay persona sin *ayllu*- mediante vínculos de confraternidad y afectividad (queroando a las divinidades, haciendo compadres, haciendo trueques; etc.).

De este modo, pacha y el *ayllu* tiene importancia y sentido en la realización de la vida y los ciclos de regeneración de la vida (*wata muyuy*). Las conversaciones y *tinkus*⁷¹ (encuentros) de todo el *ayllu* de un pacha tiene el propósito de establecer el amparo y la crianza de la vida; de este modo «saber criar y dejarse criar» constituye uno de los fundamentos centrales de la sabiduría andina.

2.1.6. Mundo de colectividad y sin jerarquías de dominación

En la colectividad natural no se distingue y no hay distanciamientos entre el humano y la naturaleza, el carácter de interdependencia mutua y sin jerarquías de dominación –cada persona requiere de otra/s para vivir- entre las personas constituye la base para la regeneración de la vida en el mundo andino. No hay todopoderosos ni autosuficientes sino que cada persona necesita de otros para vivir.

El respeto y la complementariedad entre las personas favorecen para que las relaciones se mantengan en clima de confraternidad y reciprocidad, en la cual la naturaleza da para vivir al hombre y a su vez éste tiene que dar de comer, agradecer por lo recibido; la relación es de intercambio y ayuda mutua.

El sentido de colectividad es uno de los rasgos importantes de las personas, en la chacra campesina se crían varios cultivos, resulta imposible que el campesino andino sea monocultor (ver 2.1.7), los trabajos comunales para construir escuelas, sedes sindicales constituyen también ejemplos sobre la lógica comunitaria.

Lo señalado anteriormente no significa que no hay diferencias, y asimetrías, éstas están presentes en el mundo andino, sino que estas diferencias no están estratificadas con sentido

⁷⁰ “Pachakuti significa en quechua ‘el fin del mundo, gran destrucción, pérdida y daño común’. En aymara, Bertonio define a pachakuti como “tiempo de guerra y también ahora lo toman para significar el juicio final”; pues ya vimos que pacha significa totalidad, mundo (espacio) y tiempo, y la raíz kuti en sus diferentes acepciones significa vuelta, inversión, transformación, regreso, oposición y contradicción. En otro sentido, kuti significa “vez, turno o temporada” y es sinónimo de mit’a.

Por todo ello, el pachakuti vendría a ser una vuelta, inversión o transformación renovadora del mundo, del tiempo y del espacio. Esta inversión de un estado a su contrario se efectuaría por mit’as o turnos, es decir, en forma periódica y alternada.” (Rodríguez 1997:145)

⁷¹ “El *tinku* es festivo, amoroso, conflictivo, luchado, ritualizado. Pero, la condición básica es que las circunstancias y condiciones de los que hacen el *tinku* sean equilibradas, para permitir equilibrar la relación. Entre una cultura que domina y otra que está dominada no puede haber *tinku*, esto obliga a que el diálogo y la negociación cultural entre los saberes andinos y los conocimientos occidentales tengan un mínimo de condiciones similares para hacer posible el *tinku*.” (Rodríguez 1997: 145)

de dominación más bien con el propósito de establecer equilibrios y armonías entre las personas que forma parte de la colectividad natural andina.

2.1.7. Mundo de diversidad y variabilidad

La crianza, el respeto, las relaciones de reciprocidad y complementariedad entre los seres vivos, la ocupación de diversos pisos ecológicos, han configurado condiciones de vida ideales para el desarrollo de la diversidad y la variabilidad.

Otra característica del paisaje andino es diversidad de climas que dan lugar a una gran variabilidad en las estaciones climáticas, la región andina tiene una geografía accidentada, los suelos tienen una topografía irregular, esta estructura determina diversas zonas de vida natural. Según Valladolid (1994a, 1994b, 1993a y 1993b) la zona andina se constituye en una de las regiones con mayor densidad, variedad y variabilidad ecológica y climática⁷².

En el mundo andino lo habitual es la diversidad, ello se refleja por ejemplo cuando utilizan los campesinos la chacra para cultivar varios productos a la vez ; de esta manera la chacra se convierte en un lugar para la crianza de la diversidad. El monocultivo no está presente en la lógica de la producción agrícola de las comunidades andinas y campesinas.

De este modo, la chacra -jallp'awan kausakuyku-⁷³ cría la diversidad y se constituye es el espacio para propiciar la crianza de plantas, del suelo, el agua; se constituye en el microclima que contribuye en el enriquecimiento del paisaje natural; así por ejemplo “dentro del cocal ponemos hortalizas: tomate, lechuga, perejil, quilquiña,... porque produce bien. Hasta sandía ponemos... no se pelean.” (testimonio de un campesino en Rodríguez 1997 : 55); “en mi chaco produce coca, siembro también yuca, piña y tengo también plantitas de naranja y plátano, la gente aquí vive de la agricultura...cada año tienes que cambiar de cultivo no puedes sembrar lo mismo porque el chaco se cansa y no produce bien...en mi chaco las tierras son diferentes en algunos produce bien la yuca en el otro no da [no produce], entonces tienes saber como producir...cada planta tiene su lugar para producir bien, tienes que criarlo como a tus wawas, atenderlo significa sacar las malezas, fumigar para que no entre enfermedades y así tienes buena cosecha...en mi chaco tienes que cuidar la tierra por eso se hace la rotación de cultivos... a las plantas tienes que tratar con cariño, criarlo como a tus hijos, por eso tienes que desyerbar, hacer el aporque en su tiempo, sino se resienten y no dan buena producción...” (Testimonio campesino en Zambrana 2000: 41).

La diversidad de estrategias de gestión y aprovechamiento de las chacras se sustenta en el reconocimiento de un mundo vivo e interdependiente, de múltiples relaciones afectivas y de reciprocidad, la conversación y diálogo entre seres vivos, en la cual el hombre/mujer campesinos forma parte de la colectividad natural, participando y contribuyendo a un propósito común la crianza y la regeneración de la vida. En este sentido, las chacras (parcelas de cultivo) juegan distintos roles y funciones: a) *ritual* porque la Pachamama (madre tierra) es parte de la comunidad de divinidades, a ella se efectúan ch'allas y q'oas que son ofrendas periódicas para alimentarla; b) *productivo* son escenarios y la base para el desarrollo de gestión y estrategia productiva agrícola, adaptado a la variabilidad de las

⁷² “En la clasificación ecológica mundial, a través de factores climatológicos, se determina la existencia de 103 zonas de vida natural, de las cuales 84 están presentes en las regiones andina. También hay clasificados 11 climas principales en el mundo de los cuales ocho están presentes en la zona andina.” (Rodríguez 1997: 55)

⁷³ Expresión en idioma indígena quechua que traducido al español podría tener los siguientes significados: “Con la tierra vivimos”, “La tierra nos da vida” o “La Pachamama nos da vida”.

condiciones de la calidad del suelo o tierras⁷⁴, clima, disposición de sus recursos productivos, etc. ; el hombre andino realiza la rotación de cultivos y otras estrategias para disminuir los riesgos de la producción; c) *sociales* a través de relaciones de reciprocidad y ayuda mutua (el ayni, la mink'a y la mit'a) entre las familias campesinas en las distintas etapas del ciclo productivo; d) *socialización e intercambio* de conocimientos a través de las diversas prácticas y experiencias en los ciclos agrícolas de las colectividades humanas en interacción con las otras colectividades.

De este modo, la convivencia y regeneración del paisaje natural andino es consubstancial a la diversidad y variabilidad.

3. La educación en el mundo andino

La visión andina de la educación tiene una concepción holística de la realidad y está basada en el complejo entramado de las relaciones socioeconómicas y culturales, cuyo propósito está ligado hacia fines solidarios y de complementariedad de la colectividad natural del mundo andino.

La educación en el mundo andino está estrechamente ligada con la capacidad de uywana (criar y dejarse criar) de las personas. La uywana es uno de los fundamentos centrales la sabiduría del hombre andino, ella se remonta a los orígenes de la agricultura en los andes⁷⁵.

La chacra constituye en uno de los espacios y escenarios privilegiados de la uywana, constituye como otra de las formas para propiciar la crianza recíproca entre la naturaleza, las huacas y la comunidad humana. De tal modo que los conocimientos/andinos están estrechamente ligados a este contexto.

3.1. Sabiduría andina basada en la comunicación recíproca

En concepción andina todo lo que existe tiene vida, la realidad es un mundo vivo, los seres vivos conversan dentro de la colectividad natural, ellos se comunican a través de diferentes lenguajes y/o señales, así un campesino de los andes bolivianos señala “Tenemos gran fe en lo que la naturaleza nos transmite. Estos indicadores no son el resultado de la ciencia del hombre ni tampoco la invención de la gente de gran experiencia. Mas bien, es la voz de la naturaleza misma que nos anuncia el modo en que debemos sembrar nuestros cultivos.” (Van den Berg, H. (1990) citado en Rengifo 1992: 168). Las personas hablan o dialogan porque tiene necesidad de ayudarse y cooperarse mutuamente; es la incompletion y la interdependencia que hace surgir el diálogo; de esta manera, cada persona está expresando y mostrando su forma de ser mediante señales.

Cada persona en el mundo andino está dotada de medios para expresarse; así por ejemplo: el color y la posición de las estrellas; la cantidad, crecimiento, el color de la floración de las plantas silvestres; el anidamiento, y los sonidos de ciertas aves, la disposición de las hojas de coca en los rituales; la frecuencia e intensidad de los vientos/granizos/lluvias, etc.;

⁷⁴ Los conocimientos andinos en relación a las tierras, les permite clasificarlos de diferentes maneras: De acuerdo a su productividad (produce más papa u oca), por los elementos predominantes que tienen (rumiraras, t'iu jallp'as), a las texturas (greda jallp'as), a los colores que tienen (yana jallp'as, q'ello jallp'as), por la ubicación (orqo jallp'as, pampa jallp'as, k'oñi jallp'as, chiri jallp'as), por citar algunos. (Ver Valladolid, 1994a, 1993a; Rengifo, 1994)

⁷⁵ “Desde la aparición de la agricultura en los Andes, hace 10.000 años, las diversas y múltiples etnias que se desarrollaron, siempre tuvieron como principal actividad para su sobrevivencia y la reproducción, la crianza de las plantas y animales. Todas las demás actividades fueron utilizadas para mejorar estas crianzas. La observación de los astros para “conversar” con ellos también fue para mejorar estas crianzas, de allí que el término Agroastronomía sea el más adecuado para referirse al sistema de conocimientos estelares que empleó y aún usa el campesino andino, para producir ritualmente sus alimentos y materias primas mediante la agricultura.” (Valladolid 1993b: 99)

todos están diciendo algo a través las señas que el hombre andino debe saber interpretar. La capacidad de abstracción del hombre andino -al dialogar con seres que emiten estas señales- está en discriminar, suprimir y elegir las señales que considera importantes con relación a las circunstancias o situaciones que está viviendo.

3.2. Lenguaje vivo de la sabiduría andina

La comunidad humana no está apartada de la naturaleza, sino que es una relación de armonía y en vivo y en directo entre los dos⁷⁶. El lenguaje es vivo, no existe la distinción entre símbolo y simbolizado porque a través del lenguaje y las palabras no se representa sino que se busca que la persona este presente para establecer relaciones; por ello cuando el hombre andino nombra las hojas de coca en un ritual no representa a la coca sino que es la planta de coca misma la que está presente en el ritual; de este modo, a través de la palabra pronunciada el hombre andino hacer venir a la persona para ser partícipe de una convivencia o relación en el ciclo de regeneración de la vida.

Mediante la conversación y el diálogo horizontal, el hombre andino con los otros seres no pretende enseñar “yo sé todo” (no es dueño absoluto del conocimiento), sino más bien está interesado en mostrar “cómo se hace”. No está interesado en enseñar sino que interactúa y comparte relaciones de cooperación mutua y de reciprocidad. Las experiencias y las vivencias constituyen una fuente para compartir y cuya finalidad es culminar con acciones de crianza y regeneración del paisaje andino. De este modo, la sabiduría andina es vivencial, sintoniza y responde a las dinámicas de los ciclos, la variabilidad y complejidad del mundo andino.

3.3. Sabiduría andina basada en la capacidad de mirar

El *qhawariy* (mirar) o la capacidad de ver, es un ver profundo, los ojos y la sensibilidad les permiten ver el lado interior, anterior y posterior de la vida, en la cultura andina todo lo que existe comparte el atributo de la visión⁷⁷; y el uso de otros sentido sensoriales juegan un rol importante en los proceso de producción de la sabiduría andina.

Qhawarispa umachakunki chanta ruwanayki tian (viendo con atención adquieres conocimientos y tendrás que probarlo haciéndolo); la sensibilidad y los sentidos juegan un rol importante en la producción y recreación de los saberes; la experiencia o la experimentación “tengo que ver cómo se hace, tengo que probarlo” constituyen por decirlo de alguna manera las formas de aproximación para conocer y construir conocimientos de la realidad. En ningún caso lleva a los campesinos a fabricar sus recetas para decir “así hay que hacer o así lo debes hacer”; sino más bien, son procesos que conducen a mejorar los procesos de diálogo y crianza con las personas. Los manuales o recetarios para hacer las cosas tienen un valor referencial en la mente de los andinos.

3.4. Valores en la sabiduría andina: vivencia y de experimentación

Desde el Tawantinsuyu el *Ama sua* (no seas ladrón), *ama llulla* (no seas mentiroso) y *ama kjella* (no seas flojo) constituyeron los valores axiológicos que sirven como patrones de

⁷⁶ “Para los que viven en armonía y diálogo con el mundo, esta distinción –entre símbolo y simbolizado- es nociva. La Diosa no debe ser entendida como un símbolo de la tierra o de las mujeres. Esta manera de comprender las cosas nos deja en el dualismo entre lo mental y la realidad, o sea entre la naturaleza y la cultura. La Diosa en su existencia muestra que las mujeres y la tierra son lo mismo.” (Federica Apffel Marglin comunicación personal con Grillo (1992), citado en Rengifo 1992 : 171)

⁷⁷ En numerosas piezas andinas, tales como el obelisco Tello de Chavin (escultura monumental de hace 4.000 años), los monolitos del Tiwanaku, objetos de arcilla, aguayos (tejidos multicolores de forma rectangular o cuadrada), ch'ulus (gorras andina) etc.; contienen figuras y diseños de la colectividad natural con ojos enormes.

comportamiento del hombre andino. Estos valores han constituido en principios regidores de la convivencia de la colectividad andina que aún persisten en la actualidad.

El sentido comunitario de la colectividad andina se expresa en valores como la reciprocidad “hoy por tí mañana por mí”, constituye otro de los valores centrales para la convivencia del hombre andino. De este modo, al *ayni*, la *mink'a*, el trueque, etc. y las diversas manifestaciones de reciprocidad andina forman parte de los contenidos de la visión de educación.

La sabiduría andina parte de estos principios que son centrales en los fines teleológicos de la educación andina.

En el mundo andino la sabiduría responde a los problemas y necesidades de existencia – criar y dejarse criar- sus conocimientos son necesarios y útiles “en” y “para” la regeneración de los procesos de crianza de la vida. Sus conocimientos/saberes tienen como punto de partida en las experiencias, la experimentación que provienen de la práctica y se recrean en las diversas esferas de la vida del hombre andino; de tal manera sus conocimientos están estrechamente vinculados al trabajo agrícola-pecuario, las relaciones y la vida sociocultural, ritual-festiva, etc.

3.5. Algunas experiencias indígena/campesinas

Una revisión de la literatura en relación a la visión de la educación en el mundo andino nos permite encontrar numerosos testimonios campesinos/as que dan cuenta de la praxis pedagógica comunitaria andina, veamos algunos.

La experiencia educativa indígena de Warisata, destaca la triple dimensión de la acción educativa de la escuela campesina. El profesor Salazar que fue parte de esta experiencia decía "...La actividad es la que hizo al hombre, dio lugar al razonamiento, permitió el crecimiento del cerebro. La actividad transforma a la naturaleza y por consiguiente transforma al hombre mismo...pues la actividad como trabajo, destinada a un fin útil, es el único elemento que ha sido capaz de producir inteligencia...el trabajo como producto social, puesto que sin sociedad no se concibe al hombre ni su razonamiento...haciéndolo productivo en relación a los requerimientos del ambiente, haciéndolo necesario para el desarrollo de la comunidad". (Salazar 1992: 96-100).

En este sentido, la matriz de la educación andina tiene su base en la chacra campesina; las actividades agrícolas constituyen escenarios importantes para propiciar diversas formas de intercambio de saberes: la conversación con las plantas, las tierras, los animales. Las familias campesinas posibilitan acercamientos de profunda sensibilidad con su medio natural, entonces las acciones de “*cuidar y ser cuidados*”, “*criar las plantas como a tus hijos*”, “*mi papá me ha enseñado*”, “*tienes que probar cómo se hace para aprender*”, “*el compañero que sabe cómo sembrar te muestra cómo se hace*”, “*todo compañero siempre tiene algo para compartir*”, son expresiones entre los miembros de la familia y la comunidad, la socialización e intercambio de saberes y conocimientos se manifiesta en los diferentes encuentros de la actividad productiva; por lo tanto, se experimentan formas de recreación de conocimientos locales y adopción de otros.⁷⁸; de este modo, la chajra o jallp'a es el espacio privilegiado para recrear y desarrollar dinámicas de fortalecimiento del conocimiento local.

⁷⁸ Diversos testimonios y experiencias campesinas se ilustran en (Arratia 2001; Zambrana, 1998, 2000, 2001; Rodríguez, 1997; Pratec, 1994, 1993)

En este sentido, el campesino andino reivindicaba recurrentemente a la educación formal estatal lo siguiente; "Queríamos una escuela en nuestro idioma, de acuerdo a nuestra vida y costumbre. Donde el estudio sea también pensando, mirando y observando nuestra naturaleza, el trabajo de la tierra, del tejido y la vida campesina; esa es buena." (Vallejos 1995: 68).

El diálogo y la conversación propician encuentros entre las personas; los tinkus constituyen posibilidades encuentro entre contrapartes equivalentes que se enseñan recíprocamente; de este modo; "En muchos lugares de los Andes, los campesinos denominan a este proceso de acostumbramiento, como "enseñarse". Así dicen esta papa "no se enseña" ó "se enseña". Este "enseñarse" es algo intrínseco a la vida productiva, y se orienta a establecer la sintonía de un miembro de una colectividad en el seno de otras. Este proceso de "enseñamiento" se hace con paciencia, tiempo y en el marco de un ritual. El término "enseñarse" debe ser entendido en esta circunstancia como el aprender a convivir con otras formas de vida, y no como la transmisión de conocimientos de alguien que sabe a otro que no sabe." (Rengifo et al. citado en Zambrana 1998: 62).

La educación significa también la recreación de su modo de vida y estar en el mundo, tal como doña Genovaria Rodríguez, de la comunidad de Raqaypampa, en la provincia Mizque del departamento de Cochabamba, expresaba diciendo "Nosotros queríamos que la escuela sea para hacer despertar nuestra cultura; para el propio campesino, para que nuestra sabiduría no quede atrás, para eso queríamos escuela." (Vallejos 1995 citado en Zambrana 1998: 62).

De este modo; la visión andina de educación se refleja en una praxis pedagógica comunitaria que es flexible, sensible, práctica, vivencial, dialógico y contingente a las circunstancias del modo de vida andino. La experiencia y la sabiduría han sido transmitidos de generación en generación con un contenido social comunitario, solidario y de complementariedad que tiene sus raíces en los procesos de desarrollo de las formas antiquísimas de organización sociocultural de las sociedades andinas.

4. La emergencia de la forma escolar en el mundo andino

Dentro de la sociología han desarrollado varios enfoques para analizar la educación y la escuela moderna⁷⁹, estos enfoques han sido clasificados de diferente manera (Ball, 1989; Duru-Bellat y Henriot-Van Zaten, 1999; Verhoeven, 1996; Forquin, 1997; Cousin, 1999). Nosotros optamos por clasificarlos en dos grandes grupos: un enfoque funcionalista, positivista, técnico-racionalista o macrosociológico, basado en una metodología principalmente cuantitativa y centrado principalmente en el análisis y la composición de estructuras; el otro enfoque microsociológico o etnológico, interaccionista que emplea una metodología cualitativa y está centrado en el análisis de las interacciones del sujeto.

4.1. El enfoque técnico-racionalista a partir de las estructuras

La teoría funcionalista considera que la sociedad tiene una existencia objetiva y global, en la cual sus elementos como partes de un sistema están ordenados, coherentes y jerarquizados; cada elemento cumple un rol y función específica en la conservación y adaptación del sistema. La organización como un subsistema de la sociedad cumple

⁷⁹ A fines de siglo XVII tiene lugar la emergencia de la escuela moderna; la relación pedagógica (maestro-alumno), modo de socialización (saberes codificados formalizados, saberes objetivos y delimitados en disciplinas), la escuela como un lugar específico para la transmisión de saberes objetivos, reglas y aprendizaje relaciones de poder, la sistematización de la enseñanza como un campo autónomo constituyen en los fundamentos de la escuela moderna. (Verhoeven, 1996; Vincent, Lahire y Thin 1994; Vincent 1994)

funciones de adaptación, consecución de objetivos, integración y mantenimiento de pautas demandados por el sistema. Siguiendo a Tyler (1996), Mintzberg (1984), Bonami (1996, 1993a y 1993b) algunos rasgos de este enfoque son:

El hombre como parte del sistema, debe cumplir su rol de manera mecánica y funcional a los intereses de cohesión y existencia de la estructura social; el hombre es un accesorio más del funcionamiento y desarrollo del sistema. Cualquier comportamiento humano contrario a los intereses del sistema, es considerado anormal y patológico no como situaciones naturales que se presenta en cualquier organización, en este sentido, este enfoque, niega y desnaturaliza la complejidad del comportamiento humano y sus diferentes lógicas de acción.

Dentro del enfoque técnico-racionalista emergen diversas teorías de la organización: la teoría *mecanicista o burocrática* como modelo ideal y cerrado para las instituciones logren la eficacia; la teoría de las *relaciones humanas* que incluye el componente humano desde variables psicosociales y toma en cuenta la satisfacción de las necesidades de los miembros en la organización y la teoría de la *contingencia*, donde las características de las organizaciones se estructuran a partir de la influencia de las variables del contexto.

En este sentido, la escuela es considerada como una organización productiva adaptada a los intereses del sistema y que tiene por misión la legitimación y mantenimiento de los valores de la sociedad. La escuela es considerada como: una organización burocrática-profesional (Bonami, 1996), anarquía organizada (Weick, 1982) y organización efectiva. (Hoyle, 1986, citado por Bardisa, 1997)

4.2. Enfoque interaccionista a partir de los sujetos

Las relaciones, las interacciones y las interpretaciones de los sujetos o actores de la organización constituyen el fundamento central del enfoque interaccionista. Siguiendo a Tyler (1996), Crozier y Friedberg (1977), Forquin (1997), Derouet y Dutercq (1997), Dubet y Martuccelli (1998), Duru-Bellat y Henriot-van Zanten (1999) y Durouet (2000) presentamos las principales connotaciones de este enfoque:

La acción social es comprensible a través de los esquemas interpretativos de los actores, cada acción es específica y particular determinada por una multiplicidad de factores, por tanto no se trata de encontrar las leyes generales del funcionamiento y estructuración de la sociedad.

- Las estructuras sociales son productos de la acción social, es decir, los actores sociales involucrados en procesos de intercambio y despliegue de estrategias para conseguir sus objetivos o intereses grupales van reconfigurando la estructura social.
- El hombre no sólo se adapta al medio, sino que transforma en virtud a su capacidad de reaccionar creativamente frente a diversas situaciones de su existencia, por tanto, no es solamente una pieza adaptada al sistema.
- La organización no es sólo fruto de la racionalidad formal, sino también es resultado la interacción y relaciones de actores sociales organizados, en este sentido el funcionamiento y la configuración de la organización se elabora y es fruto de la construcción de significaciones que emergen de los actores sociales.

De este modo, desde la perspectiva interaccionista, la institución escolar es considerada en diferentes connotaciones, tales como: un mundo social, un campo de lucha (micropolítica de la escuela), un espacio de experiencias del alumno, una institución promotora de igualdad de oportunidades o como una institución que contribuye a la transformación social.

4.3 La teoría de la forma escolar

Los diversos estudios sociológicos históricos sobre la educación francesa realizados por (Vincent, 1980; Bernard, 1981; Chartier, Julia et Compere, 1976; citados en Vincent, Lahire et Thin; 1994) han contribuido en sentar las bases conceptuales de la teoría de la forma escolar. Los autores mencionados destacan la importancia del análisis socio-histórico de las instituciones escolares en relación con las transformaciones en otros campos del acontecer humano en un contexto determinado. En este sentido, “L’étude aujourd’hui des pratiques socialisatrices dans l’école et hors l’école, *située dans la perspective socio-historique*, permet d’avancer l’idée d’une prédominance de la forma scolaire dans les processus de socialisation et de formuler l’hypothèse que les transformations de l’institution scolaire y des rapports des différents groupes sociaux à celle-ci participent de cette prédominance.” (Vincent, Lahire y Thin 1994: 38-39)

En la teoría de la forma escolar “un mode de socialisation scolaire s’est imposé à d’autres modes de socialisation, pour discerner aussi quels en sont les caractères principaux et tout ce qui fait partie de cette configuration historique singulière, alors que nous avons tendance à le croire, sinon naturel, du moins éternel et universel: la “pédagogie”, les “disciplines”, etc. Pour comprendre enfin comment l’hypothèse d’une “pédagogisation des rapports sociaux” pourrait rendre compte, de manière paradoxale, de la crise actuelle.” (Vincent, Lahire y Thin 1994: 14)

En este sentido, a través del análisis socio-histórico pretende buscar la unidad de una configuración histórica particular, en este caso, la unidad de la forma escolar; esta unidad se construye tomando en cuenta procesos de ruptura y continuidad, y en interrelación e interacción con otras transformaciones y formaciones sociales. Tardif (1996), Tardif y Lessard (1999), Dasen y Perregaux (2002), Verhoeven (1996) Vincent, Lahire y Thin (1994) y Vincent (1994) destacan la existencia de una estrecha interdependencia entre las formaciones sociales con las transformaciones en los modos de socialización y la apropiación de saberes.

“Une analyse socio-historique de la forme scolaire, dont le projet incluait d’être une sociologie des transformations, et pas seulement de la reproduction, doit être attentive à ces règles méthodologiques. En parlant de “forme scolaire” comme d’une forme sociale apparue au XVI^e-XIX^e siècles dans les sociétés d’Europe occidentale, n’avons-nous pas négligé l’importance des changements intervenus au XVIII^e et au XIX^e siècles? Avons-nous le droit de parler de variantes de la forme scolaire, lorsque nous analysons l’école mutuelle ou l’école de Jules Ferry? Et en ce qui concerne la période contemporaine, ne sommes-nous pas en train de méconnaître l’importance de changements qui pourtant se produiraient, comme on dit, “sous nos yeux?”.” (Vincent 1994: 208-209)

La aparición de instituciones educativas en las sociedades, el desarrollo de las escuelas organizadas por la iglesia, la organización de la educación pública por el Estado, etc. están asociados estrechamente a las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales en transcurso de la evolución y desarrollo de la sociedad humana. De este modo, las formaciones sociales están acompañadas por transformaciones de modo de socialización y apropiación de saberes predominante.

“La forme scolaire du processus de socialisation apparaît en réunissant des éléments (écriture et calcul concurremment transmis par les maîtres-écrivains, civilité conseillée à ceux qui veulent maintenir ou acquérir un rang social supérieur, instruction religieuse donnée par les curés ou les pasteurs...) auxquels elle confère un sens, une fonction et donc une structure nouvelle. Les formes dans lesquelles s’opère la transmission des savoirs et des savoirs-faire sont choisies et travaillées de manière à produire des effets (moralisation,

discipline, dit Ph. Ariès, suivi par M. Foucault) qui nous sont apparus comme de effets de pouvoir.” (Vincent cité en Van Haecht 1990: 204)

La emergencia de la forma escolar desde fines del siglo XVIII en los países de Europa occidental, se constituye en un nuevo modo de socialización, este modo escolar de socialización se generaliza y es predominante en los procesos de las formaciones sociales; ello no significa “Dire que le mode scolaire de socialisation est dominant ne signifie pas qu'il s'exerce selon les mêmes modalités, en tous lieux et toutes circonstances, ni qu'il n'existe pas des résistances “objectives” de la part d'êtres sociaux socialisés dans d'autres formes de relations sociales. Il faut notamment compter avec les appropriations différentes opérées para les divers groupes sociaux.” (Vincent, Lahire y Thin 1994: 43); es decir, la forma escolar se constituye y construye de modo particular y específico en las luchas y las transformaciones sociales.

De este modo, siguiendo los planteamientos de la teoría de la forma escolar, describiremos y analizaremos las transformaciones de los modos de socialización y la apropiación de saberes en la región andina haciendo énfasis el contexto del boliviano andino.

4.4. Instituciones educativas en las culturas andinas

La aparición del hombre en la región andina data de aproximadamente unos 20.000 años (Mac Neish et al. 1970 citado en Grillo 1994: 18) y desde hace unos 10.000 años se desarrolló la agricultura andina. (Valladolid 1993a, 1993b, 1994a; Engel 1966, Thomson 1960, Cardich 1980, 1988 citados en Grillo 1994) señalan que la región andina fue la cuna de uno de los centros originales del desarrollo de la agricultura en el mundo. En los diferentes períodos del desarrollo panandino (Chavin, Tiwanaku y Tawantinsuyu)⁸⁰, la sabiduría y los conocimientos andinos se han desarrollado progresivamente, de esta manera el paisaje andino se ha ido construyendo y regenerando poco a poco siguiendo diversas formas de crianza; recordemos que la sabiduría del hombre andino está ligado al atributo de la *uywana* (criar y dejarse criar).

El estilo o modelo de convivencia de las sociedades andinas ha sido de carácter solidario y comunitario, de tal manera que el *ayllu* (quechua), la *hatta* (aymara) han constituido las unidades básicas de organización económica, social, religiosa y política andina, dentro de estas formas organizativas han originado diversas formas de reciprocidad en la cual la educación comunitaria ha tenido un rol importante en la reproducción y regeneración de la colectividad natural del mundo andino.

En los períodos panandinos de Chavin y Tiwanaku, no se cuentan con referencias y datos sobre la existencia de un sistema de educación organizado e institucionalizado por el conjunto de las sociedades andinas en estos períodos. La educación familiar y comunitaria fue predominante para la socialización de saberes agrícolas-pecuarios, arquitectura, astronomía, textiles y cerámica; la educación respondía principalmente a sus necesidades de vida, también a expresar la riqueza y el valor artístico de las culturas. Las diversas expresiones de las culturas regionales : el obelisco de Tello escultura monumental, las obras de orfebrería en cerámica en Chavin y Mochica ; la puerta del sol y monolitos de piedra las ciudadelas de piedra labrada, la infraestructura de riego, la agricultura de terrazas, los conocimientos de astronomía, los tejidos multicolores en Tiwanaku y Colla-

⁸⁰ Valladolid (1993b) se refiere al desarrollo panandino como procesos de configuración sociocultural; en los Andes se sucedieron tres grandes movimientos culturales que extendieron su influencia y dominaron extensas regiones del territorio andino: Movimiento pan andino Chavin (2.000 - 500 A.C.), movimiento pan andino Tiwanaku (200 - 1000 A.C.) y el movimiento pan andino Tawantinsuyu (1.400 - 1.532 D.C.) y que en cada uno de estos movimientos surgieron las denominadas culturas regionales.

Aymara ; son testimonios del desarrollo tecnológico y cultural en la región andina en el cual la educación comunitaria ha contribuido y ha jugado un rol importante.

En el período del movimiento pan andino *Tawantinsuyo* (cuatro regiones)⁸¹ ; en el incario se tiene referencias de la emergencia de un sistema de enseñanza organizado e institucionalizado para responder a los requerimientos y valores de la sociedad incaica; los principios educativos en el incario tuvieron como fundamentos en el *Ama sua* (no seas ladrón), *ama llulla* (no seas mentiroso) y *ama kjella* (no seas flojo); el proceso educativo era de carácter oral, práctica y de experiencia. Según Weinberg (1995) Juárez y Comboni (1997) en el incario se tienen dos instituciones ligadas a la socialización de saberes y la expansión de la cultura incaica:

El *yachayhuasi* (casa del saber o de la enseñanza) estaba destinado a la formación de los niños y jóvenes. Los *yachayhuasis* estaban reservados a la formación de los varones, aprendían la religión, lengua, historia, adquirían técnicas indispensables para la administración y para ejercer gobierno con autoridad, artes bélicas, agricultura, estadística. El acceso a estos centros de enseñanza era restringido, elitista, selectivo y reservado a los estratos altos de la organización de la sociedad incaica.

El *Acllayhuasi* (casa de escogidas) constituido por centros de formación estaban destinados a las mujeres, bajo fuertes y severas medidas de selección. Las mujeres escogidas estaban destinadas a ser sacerdotisas o vírgenes del sol. Un grupo de sacerdotisas era la responsable de la enseñanza de la religión, del arte de tejer y otras actividades complementarias para su rol como esposa de los dignatarios o autoridades del incario. También estaban destinadas a quedar a disposición del Inca, quien las asignaba en matrimonio a los miembros de su casta o para establecer alianzas inter-étnicas en los propósitos de expansión.

Estas dos instituciones fueron creadas por el poder de las castas dominantes del imperio incaico, y su finalidad estaba ligada a legitimar su poderío en las áreas de influencia y expandir su dominio hacia otras culturas. Con la llegada de los españoles se produce una ruptura, estas instituciones desaparecen al influyó del dominio y la imposición del coloniaje español.

Los responsables de la transmisión de conocimientos eran los *amautas* (sabios) que enseñaban las ciencias; *aravicus* (poetas) que transmitían la historia de arawis sobre los grandes hechos del incario, y los *quipucamayus* (especialistas en elaborar estadísticas a través de los *quipus*)⁸² que registraban y contabilizaban la producción agrícola-pecuaria, la población, etc. Este equipo de intelectuales vivía en los centros de enseñanza, eran respetados, venerados y aplicaban rígidas medidas de disciplina moral.

Finalmente para las comunidades andinas o sea la mayor parte de la población, la socialización de los saberes se realizaba en las experiencias de la vida comunitaria. La educación tuvo sus bases en la solidaridad y la cooperación mutua transmitidos de generación en generación. La comunicación oral se ha constituido en uno de los mecanismos más importantes para la difusión de la sabiduría andina y persiste aún en la actualidad dentro las poblaciones indígena/campesinas de la región andina. Las formas organizativas ancestrales gestadas desde los orígenes del desarrollo pan andino han sido recreadas en el tiempo y en las condiciones sociohistóricas de las comunidades

⁸¹ Las cuatro regiones del Tawantinsuyu fueron el Antisuyu, Contisuyu, Chinchasuyu y Collasuyu. La región del Collasuyu es lo que actualmente constituye el territorio boliviano.

⁸² Los quipus son un sistema de registro estadístico e historia en base a la combinación de hilos de colores y nudos.

indígenas/campesinas. En los acápites siguientes veremos cómo esta forma de socialización de la sabiduría andina ha persistido y se ha recreado hasta el presente.

4.5. Coloniaje español

En 1492, Cristóbal Colón llega a las costas de América, y con él se inicia el período del coloniaje español en los Andes y otras regiones. La corona española implanta e impone un modelo de desarrollo basado en una economía de explotación centralista y monopólico destinado a producir excedentes abundantes a través de: las *encomiendas* (trabajo forzado, excesivo sin la compensación de un salario); mediante las *haciendas* (creación de grandes unidades productivas agrícolas); la extracción, saqueo y pillaje de metales preciosos acumulados por los indígenas, otras formas de trabajo obligatorio como la mita, el repartimiento, y el pago de tributos exigidos a la población indígena.

En el nuevo régimen político social se estructuró en una organización vertical fuertemente jerarquizada que en el transcurso del tiempo fue configurándose en varias castas que dependían del poder de la corona española: los *españoles* que ocuparon la cúpula del poder desplazando a las élites indígenas del incario, los *criollos* constituían los hijos de españoles nacidos en América, los *mestizos* descendientes de familias constituidas por españoles e indígenas, constituyeron en ese orden de importancia los detentores del poder. La población *indígena* y los *negros* provenientes del continente africano estaban oprimidos y obligados a cumplir con las exigencias de la jerarquía del régimen colonial.

Dentro de ese contexto, la labor educativa estaba en manos de la iglesia, cuyos fines estaban orientadas en las tareas de evangelización y el fortalecimiento del régimen colonial; “Carlos IV decía: “*No conviene ilustrar a los americanos. Su majestad no necesita de filósofos buenos, sino buenos y obedientes súbditos*”. Otra frase de la clase dominante era: “*El mejor vasallo es el que más cree y el peor el que más razona*.” (Barral 2001: 25).

El sistema colonial español consideraba al indio como un recurso productivo importantísimo que había que explotar en beneficio de la corona española y de las nuevas castas que administraban las colonias. La educación era reservada a las castas dominantes para legitimar y fortalecer su poderío; la mayoría de los indígenas calificados como bárbaros y sin alma no tenían ninguna posibilidad de acceso a la educación⁸³.

“Los considerados más cerca de la barbarie que los hombres civilizados, no podían ser incluidos en el reino humano, estimándose que pertenecían a la categoría de “bestias”. La educación tuvo un criterio de casta; el disciplinarismo se caracterizaba por el castigo a látigo “*enseñar a palos*”, “*la letra entra con sangre*”. España durante el coloniaje subordina las actividades de la cultura a las exigencias de carácter político. Quería mantener la autoridad imperial mediante la sumisión de las inteligencias. Lo que urgía era la preparación de los futuros señores feudales y dueños del comercio para el gobierno y la

⁸³ Algunos nobles o hijos de los caciques indígenas podían acceder a la educación evangelizadora de la iglesia, esta estrategia fue utilizada con el propósito de asimilarlos y utilizarlos en las acciones de dominación y expansión de las colonias, habida cuenta que “En la “Real Orden del Virrey del Perú sobre el colejo de cacique e indios nobles de Lima”, suscrita en San Lorenzo el 24 de noviembre de 1785, ...Otros, por el contrario, han opinado que aún el establecimiento de escuelas en los pueblos puede traer perniciosas consecuencias, i que los indios deben ser instruidos solamente en la doctrina cristiana, pues cualquiera otra enseñanza es mui peligrosa; respecto a que desde la conquista parece que no ha habido revolución de estos naturales, que no proceda de alguno más instruido ...[de este modo] No a todos los niños se les enseñaba a leer, escribir y contar, sino a aquellos únicamente que el bien público lo aconsejaba, para que de entre ellos se eligiese más tarde el Alcalde, los regidores, magistrados, escribanos, procuradores, prefectos de iglesia y médicos. Estos pocos niños a quienes se otorgaba este honor sobre los demás pertenecían en su mayoría, a las familias de los caciques y de los indios principales.” (Weinberg 1995: 59-66)

administración de las colonias. Por eso, se creó preferentemente la universidad como organismo educativo de orientación política y de filosofía definida.” (Barral 2001: 24)

El primer establecimiento educativo daba cuenta del carácter evangelizador e imposición de los valores católicos; diversas órdenes religiosas han estado interesadas en salvar almas mediante la propagación del mensaje evangélico y la destrucción de idolatrías.

“Más desde un riguroso punto de vista cronológico debimos anteponer a Vasco de Quiroga, el nombre del fraile flamenco, quien organizó el primer establecimiento educativo del Nuevo Mundo, y tuvo la admirable iniciativa de volcar al náhuatl los libros de doctrina necesarios para ejercer su ministerio...A éstos nobles misioneros es justo añadir el nombre de fray Bartolomé de las Casas, quien para colonizar efectivamente pedía labradores.” Weinberg 1995: 58)

De este modo, paralelamente a la creación de las ciudades y grades metrópolis por los españoles se va configurando el sistema educativo en las colonias, que estuvo principalmente controlado por la iglesia católica, era destinado a las castas dominantes y destinado a los varones⁸⁴.

“El primer colegio en Bolivia fue fundado en La Paz por padre Alfonso Bargano, en 1571. En Chuquisaca en 1599, el obispo Alonso Ramirez fundó el Colegio Seminario, llamado también San Cristóbal o Colegio Colorado, por el distintivo que se le dio, un medallón rojo. El 22 de febrero de 1621, por orden del virrey Príncipe de Esquilache, don Francisco Borja, se fundó el Colegio Santiago, denominado más tarde por cédula real del 10 de abril de 1621, San Juan Bautista, o Colegio Azul⁸⁵ [después constituido en la primera universidad], por el distintivo de ese color.

A pesar de los avances logrados, la educación seguía clasista, pues en él ingresaban solamente los hijos de los caballeros. No fue sino hasta 1792 que Fray José San Alberto, Arzobispo de la Plata, fundó en Chuquisaca la Escuela de Niñas Pobres “San Alberto”. Estaba convencido de que el progreso del Estado dependía de la buena o de la mala educación de la juventud. Las buenas costumbres son producto de la educación durante los primeros años.” (Juárez y Comboni 1997: 4)

De acuerdo a las necesidades de la sociedad colonial, algunos indígenas eran autorizados para estudiar artes y oficios. Según Weinberg (1995) existe abundante documentación sobre las distintas modalidades y proyectos de creación de escuelas profesionales, contratos de aprendizaje, expedientes sobre exámenes de carácter profesional, extractos de ordenanzas de gremios de artesanos, etc., etc. que demuestran el desarrollo de este tipo de enseñanza.

“*Contrato de aprendizaje para el oficio de carpintero*. Mérida, 18 de diciembre de 1579. Comparecen ante Francisco de Trejo, teniente de corregidor y justicia mayor de la ciudad de Mérida, y ante el escribano, Cristóbal Pérez, carpintero, y Marcos, indio ladino y

⁸⁴ En el coloniaje la mujer estaba marginada y excluida participar en la educación ya que “El caso de Sor Juana Inés de la Cruz, excepcional en su medio, por las limitaciones con que tropezó su brillante carrera literaria y los obstáculos que debió vencer precisamente por su condición femenina, confirman nuestro acierto. El modelo también era masculino.” (Weinberg 1995: 62)

⁸⁵ En la Audiencia de Charcas ubicado en lo que hoy es el departamento de Chuquisaca-Bolivia “En el año de 1623, el “Colegio Azul” fue transformado con goce de preeminencias y prerrogativas e inmunidades de los colegios reales para que pueda dar grados de Bachiller, Licenciado, Maestro y Doctor en Artes, Teología, Cánones y Leyes, con valor en cualquier universidad. El 27 de marzo de 1624, el mismo Virrey Príncipe de Esquilache, le reconoce el rango de Universidad Real y Pontificia con el nombre de San Francisco Javier.” (Juarez y Comboni 1997: 4)

cristiano del servicio de Juan Aguado, con licencia de éste, y en virtud del acuerdo a que previamente habían llegado los mencionados, el dicho teniente de gobernador puso a soldada al citado indio con Cristóbal Pérez, para que éste le enseñase su oficio por tiempo de dos años y medio, de manera que al cabo de dicho tiempo el dicho Marcos sepa hacer una puerta y una mesa y una silla y armar una casa y un arado, un yugo, batea y una cama llana, y un telar...y además de esto le dará de comer y vestir a la usanza de la tierra cada año un vestido y el vestido ha de ser dos camisas y dos camisetitas, dos pares de zaragüelles, y esto en cada año ; y más le ha de dar en fin de los dichos dos años una azuela, un escoplo y una barrena.” (Weinberg 1995: 63)

El sistema educativo colonial ha tenido su mayor desarrollo en las metrópolis coloniales importantes; desde las escuelas, los colegios hasta las universidades⁸⁶ ; la educación estuvo adecuada al modelo de sociedad colonial. Al contrario, en las comunidades indígenas/campesinas la presencia de las escuelas y la asistencia de un servicio educativo ha sido prácticamente nula; de este modo, educación de la niñez indígena continuaba en manos de la familia y la comunidad.

4.6 Período republicano

El proceso independentista muestra una lucha y conflicto de intereses entre las nuevas castas de la colonia con la corona española. La nueva clase dirigente reivindicaba los ideales de la Ilustración, la expresión política se manifestaba por el cambio del modelo de desarrollo, la constitución del Estado, y “*la sustitución del ideal del súbdito fiel por la del ciudadano activo.*” (Weinberg 1995: 99), los movimientos y luchas de las élites dominantes en las colonias buscaban independizarse del dominio de la corona española. En el campo educativo se buscaba estimular una mayor participación de la población, eliminar la rigidez y los castigos corporales, eliminar las exclusiones y privilegios en el acceso a la enseñanza, todo ello se fundamentaba en los ideales de igualdad, libertad y justicia de construcción del nuevo Estado.

Con el nacimiento de los Estados soberanos, libres e independientes en América, se inicia el período republicano. De manera global podemos identificar dos corrientes o fuerzas políticas que alternaban en el ejercicio y dominio del poder político del Estado: los *conservadores* -propietarios, hacendados tradicionales y comerciantes- vinculados con intereses regionales que constituían los beneficiarios directos de la política colonial y los *liberales* -intelectuales, propietarios de minas y exportadores de agrícolas- que constituían en un nuevo grupo vinculado con intereses comerciales y finanzas exteriores. (Weinberg, 1995; Barral, 2001; Patzi, 1999; Calderón y Dandler, 1986 y Rivera, 1984)

En el plano educativo estas dos corrientes reconocen el valor de la educación aunque con diferencias en su concepción⁸⁷ “lo importante es que, tanto liberales como los conservadores, van a tener conciencia de la importancia de la educación en su doble valor:

⁸⁶ El estudio de Rodríguez (1973) sobre la historia de las universidades hispanoamericanas planteó la siguiente tesis “...Salamanca, la más añeja y célebre de las universidades españolas, fue el modelo, prototipo y *Alma Mater* de las universidades hispanoamericanas. La fundación de las universidades en el Nuevo Mundo, hijas e imitadoras de Salamanca, es uno de los capítulos más gloriosos de la obra cultural española en América, la gran epopeya de la cultura española...” (en Weinberg 1995: 68)

⁸⁷ “...los liberales, por los intereses que expresaban y su filiación ideológica, se pretendían renovadores a la par que secularizadores, vale decir adoptaban una posición que los llevaba a un enfrentamiento con el poder político y económico que conservaba la iglesia, y pretendían por tanto reducir la influencia del clero en el campo educativo. Los conservadores, en cambio, alegaban que la Iglesia era un factor importante para mantener o restablecer el orden.” (Weinberg 1995: 127)

como instrumento de mejoramiento material del país y como modelador de ciudadanos leales... aunque con signos encontrados. Pero además habría que añadir que aún cuando la población latinoamericana era predominantemente rural, ninguno de esos grupos hizo demasiado por la educación en el campo, lo cual parece lógico si se toma en cuenta el carácter mayoritariamente urbano de los liberales por un lado, y por el otro lado, la manifiesta falta de interés de los conservadores por elevar los niveles culturales del campesinado, constituido en su mayoría por peones y grandes masas indígenas no siempre integradas a la economía monetaria.” Weinberg 1995: 127)

En este contexto, Bolivia nace en 1825 a la vida republicana, Simón Rodríguez maestro del libertador primer presidente de país Simón Bolívar, organiza el sistema de educación pública, el plan de enseñanza aprobado y promulgado mediante ley por el Congreso General Constituyente, establecía la siguiente estructura del sistema educativo estatal.

“En la escuela primaria se debía enseñar a leer y a escribir por el método de la enseñanza mutua, así como los rudimentos de la religión, de la moral y de la agricultura. En las capitales de provincia, además de las primarias se debían establecer escuelas secundarias para el perfeccionar la lectura y la escritura, la religión y la moral; se debían impartir rudimentos generales de la gramática castellana, las cuatro reglas de la aritmética, la agricultura, la industria y la veterinaria. En las Capitales de Departamentos, además de las mencionadas, se debían establecer escuelas centrales para enseñar completamente la aritmética, la gramática, el dibujo y el diseño. A estas escuelas sólo debían pasar los que hubiesen demostrado aptitudes a juicio de los maestros. En las Ciudades de Potosí y La Paz se establecerían escuelas de Mineralogía en donde se enseñase geometría y arquitectura subterránea; elementos de química y mineralogía, el arte de beneficiar y fundir toda clase de metales, construyendo para ello pequeños laboratorios. En la capital de la República se debía enseñar, además de las disciplinas que se dicten en los colegios departamentales, la historia de la literatura, las matemáticas completas, la química, la botánica, la pintura, la escultura, el grabado y la música, Se planteaba la creación de un establecimiento literario denominado Instituto Nacional. El Plan de Enseñanza instruía sobre la conformación de las Sociedades Literarias en las capitales departamentales y sobre la enseñanza de las Artes y Oficios en cada departamento.” (Juárez y Comboni 1997: 5)

Posteriormente los gobiernos vinculados a los intereses de las castas criollas, han efectuado transformaciones en campo educativo favoreciendo y beneficiado a los hijos⁸⁸ de las élites de sociedad boliviana; la creación de centros de educación superior, con la creación de universidades⁸⁹ y centros de enseñanza técnica en las ciudades estaban destinados a las castas criollas; en tanto que la educación elemental del pueblo fue desatendida y marginalizada. Las políticas educativas favorecieron a las clases dominantes, han sido excluyentes y discriminatorias, se orientaron al fomento de las profesiones liberales: abogacía, sacerdocio y formación militar. Reyeros (1952) sostiene que una de las herencias de la ociosidad profesional de las castas criollas es “que se han acostumbrado a vivir de los empleos, de las vicisitudes de la política, del juego de las intrigas, del movimiento de las pasiones.” (Citado en Baptista 1987: 61).

⁸⁸ A veinticinco años de la creación de la República sólo había escuelas para varones; la Convención Nacional de 1851, promulgó la VI Constitución de Bolivia, en la que se dispuso el derecho a la instrucción primaria gratuita para todos los ciudadanos y se dispuso la creación de escuelas para mujeres.

⁸⁹ 30 de noviembre de 1830, se creó la Universidad Menor de La Paz, el 5 de noviembre de 1832 la Universidad de San Simón en Cochabamba en Juárez y Comboni (1997)

Las ideas de reforma educativa propugnadas por Simón Rodríguez (escuela modelo), la escuela de Ciencias Naturales, la iniciativa de crear Colegios de Artes y Oficios en el gobierno de Gral. Belzu, el funcionamiento efímero (tres años) de la Escuela de Agricultura y Veterinaria en 1861, el “Proyecto de Revolución” presentado por Gral. Narciso Campero y otras iniciativas fracasaron en su intento de transformar el sistema educativo en el siglo XIX. El poco interés y atención de los gobernantes, la falta de recursos humanos calificados y los insuficientes recursos económicos constituyen algunas de las causas para que las diferentes propuestas de mejoramiento del sistema educativo público no tuvieran éxito deseado. Durante este período el método predominante de enseñanza fue discursivo, memorístico, rígido, en idioma español⁹⁰ y con escasa o ninguna participación de los alumnos.

La escuela en el área rural y en las comunidades indígenas es casi inexistente durante este tiempo. La presencia y la asistencia del Estado en el campo educativo eran prácticamente de desamparo total, no obstante a las reivindicaciones y luchas de los movimientos indígenas (Barral, 2001; Patzi, 1999; Calderón y Dandler, 1986; Rivera, 1984). El acceso a la educación ha constituido un punto importante en la agenda de reivindicaciones indígenas.

En las primeras décadas del siglo XX, en la región andina boliviana se desarrolla una experiencia educativa indígena. Las escuelas indígenas de Warisata (*escuela-ayllu*) recuperan el poder creativo y riqueza de la cultural de los indios como aspectos centrales para el desarrollo de las acciones educativas en las comunidades.

“...Warisata mostró que la escuela puede producir algo más que la transmisión del saber formal, que las escuelas pueden ser también centros de desarrollo económico y social...A lo largo de sus casi diez años de desarrollo, Warisata no sólo había llegado a ser una reconocida institución educativa india, sino que al mismo tiempo se había convertido en el símbolo del movimiento indigenista, el símbolo de un proceso de emancipación, incluso social y política, del indio.”(Schroeder 1994:151-152).

Según Juárez y Comboni (1997) y Salazar (1992) la escuela-ayllu tuvo como *principios ideológicos-políticos*: la recuperación y promoción de los valores comunitarios, el fortalecimiento de los lazos de solidaridad y reciprocidad, como *postulados pedagógico*: el trabajo colectivo solidario, la escuela productiva, el aprendizaje cooperativo y el aprender-haciendo, la supresión del horario escolar y supresión de exámenes, la supresión de vacaciones anuales (permisos temporales para realizar trabajos de siembra y cosecha), la reducción del tiempo de escolaridad y la coeducación, la no discriminación de sexos, la educación bilingüe, los contenidos vinculados a las necesidades de los indios, la ayuda mutua (entre maestros y alumnos, alumnos entre sí, comunidad-escuela), y como principios de *organización administrativa y curricular*: la escuela-ayllu dentro de un ayllu importante de la región; el núcleo escolar -conjunto de escuelas- estaban asociadas y dependían de una escuela central- y algunos núcleos contaban con Centros integrados para adultos, los Centros de alfabetización y Educación Popular, los Colegios Técnicos y Humanísticos de nivel medio y las Escuelas Normales Superiores.

⁹⁰ “El conflicto del niño aymara, quechua o tupi guaraní en la escuela formal, comienza, como se ha mencionado reiteradas veces, con el idioma; pero éste se complica cuando descubre que la escuela no está organizada en función de sus necesidades familiares, de trabajo, de organización familiar, de la producción, etc....La escuela no contiene una expresión de su realidad ni de su cultura pues está pensada con una lógica urbana que ni siquiera toma en cuenta el ciclo de producción agrícola y su calendario, siendo el laboreo de la tierra la actividad central que debe cumplir la familia campesina.” (Martínez 1996: 74)

El modelo de la escuela-ayllu, es un testimonio de la capacidad de indígena de recrear y acoger a la escuela como una institución integrada a su sabiduría y cosmovisión⁹¹. Durante su existencia fue combatida y finalmente destruida por los latifundistas apoyados por los gobernantes que identificaron como un peligro a sus intereses de explotación de las haciendas mediante el pongueaje indígena. Este modelo fue adoptado en otros países y su huella perdura en el tiempo puesto que la actual reforma educativa recupera algunos de sus planteamientos.

A mediados del siglo XX, un movimiento de masas trascendental (indígenas, obreros, clase media) provoca cambios sociales, económicos y políticos importantes; el modelo de hacienda y colonialista es transformado, el país se encamina hacia un modelo de economía estatista y patrimonialista. En el campo educativo, la reforma educativa se implementa mediante el Código de la Educación Boliviana (1955), a través de este código se buscó democratizar el acceso a la educación fiscal, se pretendía integrar a los campesinos a la sociedad boliviana, consolidar un país nacionalista moderno, unitario y monocultural en el marco de nuevo modelo de desarrollo.

“Como balance del proyecto nacionalista y sus resultados, hay que destacar el apoyo al surgimiento de propuestas pedagógicas bolivianas tanto en lo ideológico, como en el diseño curricular, la vinculación educación-producción y la formación popular; la reglamentación y normatividad; así como la democratización y extensión de la educación. Críticas que se puede hacer, se refieren a su carácter homogeneizante y castellanizador, su excesiva vinculación con afanes de organización política, y la poca efectividad de la preocupación por elevar la calidad de la labor de enseñanza-aprendizaje.” (Contreras 1998: 59)

De manera general; podemos señalar la asistencia del servicio educativo ha beneficiado a los sectores minoritarios de la población. La educación y escuela boliviana estatal en el área rural durante mucho tiempo ha sido insuficiente y no ha respondido a las demandas e intereses de la comunidad indígena/campesina; en este sentido;

“La escuela, hasta ahora, está siendo una isla; solamente hay relación con las autoridades que con la comunidad, o nuestras autoridades están relación con la comunidad, solamente en su asamblea, para ver la escuela como proyecto educativo y lo que hemos podido participar el algunas fiestas...la comunidad lo que nosotros vemos es que en sí está bastante desorganizada, está desunida y entonces no se hace actividades bien concretas... yo conozco es sólo del sindicato, y no tengo vínculos en mi trabajo educativo y sólo conozco algunos de los representantes.” (Leonor Cabrera, educadora de Ruway Wasi) [...] *kay escuelaqa nisqa kasan ecológica, chanta yachanqanku planta cuidanamanta, naturalesata munakunamanta, mana plantas llatachu sino animalestapis, mayustapis, orkostapis, chaypis kosallataj o positivullataj*⁹².” (Testimonio de un campesino de la comunidad La Floresta de Tiquipaya en Zambrana 1998: 122 y 136)

⁹¹ “Es importante tratar de que la comunidad no deseche, de ninguna manera, sus conocimientos previos. Estos forman parte indisoluble de una estructura ya que son sus mecanismos adaptativos ensayados y probados durante largos períodos de tiempo.

Si hay imposición de conocimientos se provocará un choque cultural que sólo tendrá como consecuencia la valoración de un cierto tipo de contenidos y la devaluación de otros que, incluso, pueden quedar representados por la misma institución o grupo, creándose así una peligrosa relación entre una escuela que sabe y una comunidad que aprende. En realidad, la escuela debe partir de que la comunidad sabe para construir con ella nuevas explicaciones a fenómenos que sean considerados relevantes.” (Perez et al. 1983: 72)

⁹² Esta escuela es llamada ecológica, entonces aprenden como cuidar a las plantas, amar la naturaleza, no sólo las plantas también los animales, los ríos, los cerros, eso es bueno.

En 1994, se implementa la reforma educativa (acápito 3), el proceso de transformación del sistema educativo en la cual se otorga un rol central a la participación social en la gestión de la educación pública. En el ámbito rural, las comunidades indígenas junto con los otros actores sociales se constituyen en los protagonistas en la construcción de propuestas educativas que respondan a sus realidades socioculturales. La riqueza de la diversidad cultural constituye una potencialidad que requiere ser estudiada e incorporada en la proceso de las transformaciones e innovaciones pedagógicas. Por ello, es necesario tener en cuenta las siguientes críticas y comentarios sobre el proceso de implementación de la reforma educativa.

“Me indigna –en general- el desprecio colonial por nuestras propias potencialidades y la fascinación por la mediocridad externa (...). Se trata, pues, de diseñar una propuesta de Reforma Educativa intercultural, y para ello, ésta debe ser por un lado, partir de la **civilización cosmocéntrica** de nuestras culturas amerindias, con todo lo que ello implica y que ha hecho de la naturaleza un gran texto semiótico y que la Escuela justamente, le asesta un golpe ignorante e imbécil –vía diseño curricular- pues a fuerza de desprestigiar ese saber ancestral, los niños que salen de la escuela, por ejemplo ya no saben leer un textil, ni leer los indicadores biológicos : utilísimos para manejar la agricultura y tampoco salen sabiendo leer y escribir correctamente, ni tiene luego las facilidades para desarrollar y cultivar esas habilidades (...). Por otro lado, se trata de diseñar una propuesta de Reforma Educativa que se base efectivamente en el **Antropocentrismo** del Occidente cristiano, pero a la altura de los nuevos conocimiento del nuevo paradigma científico-técnico; es decir saltándose la bazofia positivista de los ismos del siglo XIX que muchos consultores internacionales siguen arrastrando con un pathos misionero.” (Medina citado en Barral 2001: 42)

En el seminario Andino “Conflictos y políticas interculturales. Territorios y educaciones”⁹³ Froilan Condori, presidente del Consejo Educativo de Nación Quechua destacaba el sentido y visión de la educación comunitaria con relación del enfoque constructivista de la reforma educativa en los siguientes términos: “En la educación comunitaria frente al constructivismo, que me quejaba que no esta bien, planteamos que en la educación comunitaria se aprende mirando, escuchando, sintiendo, haciendo, reflexionando, por lo tanto, la educación debería partir de esta práctica educativa comunitaria, antes de aplicar teorías constructivistas construidas, a partir de los derechos colectivos de los niños y las sociedades ...El constructivismo debe ser realimentado a partir de las experiencias en curso, para que responda a la realidad en las unidades educativas, los niños y los maestros, por tanto, no deben responder únicamente de las teorías o realidades externas, porque estamos formando recursos para que pueda ir mejorando no solamente la calidad educativa sino también la calidad de vida, no estamos formando recursos para Rusia, ni para los contextos europeos, sino que para nuestra sociedad a partir de los conocimientos de las wawas, de la comunidad, de la región, del país, así se pueda avanzar. Tampoco aquí nosotros nos limitamos a decir que solamente debe aprender la lengua originaria, no, yo estoy totalmente de acuerdo que el castellano en Bolivia, en América Latina, es sumamente importante y su aprendizaje, pero con metodología apropiadas es tan importante al igual que el inglés también.” (Transcripciones textuales en CD Room editado por CEIDIS, 2000)

⁹³ En octubre de 1999 en Cochabamba, el Centro de Estudios Superiores Universitarios (CESU-UMSS), Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), Centro de Comunicación y Desarrollo Andino que forman parte del Consorcio Sur Andino (CEIDIS) organizó el Seminario Andino “**Conflictos y políticas interculturales. Territorios y educaciones**” a la que concurrieron autoridades y representantes indígenas, e investigadores de diversos países especialistas en educación intercultural andina.

“En el área quechua como en el aymara y probablemente en otras áreas también, nuestros mismos hermanos no aceptan la educación intercultural bilingüe sencillamente porque desde la escuela hemos recibido mensajes paternalistas, individualistas, egoístas, cristianos y todas esas cosas. Ya no pensamos como aymaras y ya no pensamos como quechuas, pensamos con esa mentalidad de Francisco Pizarro, de Diego de Almagro y seguimos pensando en este momento, lo tenemos aquí adentro hermanos...cuando hablan de interculturalidad tendría que ser con una propuesta política de los pueblos originarios fundamentalmente, aunque nos digan subversivos, estamos en nuestro derecho porque en el caso particular de los bolivianos, los pueblos originarios somos una gran mayoría.” (Felix representante aymara en Transcripciones textuales en CD Room editado por CEIDIS, 2000)

Conclusiones

La cultura y educación como resultado de procesos de construcción social, con el desarrollo de la ciencia varias disciplinas sociales han contribuido en su construcción y enriquecimiento conceptual; por ello es difícil de contar con definiciones acabadas y definitivas; sino más bien tener en cuenta que sus conceptualizaciones y sus significaciones varían de acuerdo a las épocas, las culturas, disciplinas, los autores. De este modo, la noción de campo general de conocimientos planteado por Tardif (1996) corresponde de manera pertinente y apropiada para una aproximación conceptual de cultura y educación.

En el contexto andino, la *uywana*, el carácter comunitario, la reciprocidad y diversidad constituyen algunos de los componentes centrales de la realidad sociocultural andina que ha ido transformándose y recreándose en el transcurso de los procesos socio-históricos. El *Ayllu* (comunidad-sindicato) se constituye aún en la unidad básica de organización andina y se mantiene actualmente dentro de las poblaciones indígenas de la región de los Andes. La forma de socialización predominante de los conocimientos y la transmisión de la sabiduría andina fue la tradición oral y de generación en generación y sigue vigente en la actualidad. Después, en el *Tawantinsuyu* aparecen el *yachayhuasi* y *acclayhuasi* como instituciones educativas para la formación de las élites del incario. La emergencia de la forma escolar moderna se produce en los procesos de colonización y evangelización española. Posteriormente, la escuela estatal aparece en las comunidades campesinas y durante mucho tiempo, el Estado boliviano ha utilizado con fines integracionistas y asimilacionistas a la cultura de las élites dominantes.

Akkari (2002), Allemann-Ghionda (2002), Dasen (2002a), Marin (2002), Ouellet (2002 y 1991), Gundara (1997) y Garcia et al. (1997) consideran que el reconocimiento de la complejidad sociocultural de las sociedades es un aspecto importante en la definición de la oferta de servicio educativo en los países. Ello conlleva la necesidad de elaborar una fundamentación socio-antropológica de la cultura y educación pertinente a una realidad o contexto específico. El análisis socio-histórico de los procesos de transformación cultural y educativa, complementado con las visiones de los actores sociales respecto a sus demandas educativas y sus manifestaciones socioculturales, puede contribuir en la construcción de procesos de gestión educativa duraderos con mayor protagonismo y participación de los actores sociales, en la cual la escuela puede constituir un escenario propicio para el fortalecimiento de las identidades socioculturales y procesos de aprendizaje desde una perspectiva intercultural.

En este sentido, el análisis con enfoque intercultural de la problemática educativa en las sociedades multiculturales, contribuye en la reflexión sobre los principales aspectos a tener en cuenta en el proceso de la acción educativa en la escuela, dicho proceso nos podría

permitir en: contar con una mejor comprensión sobre la situación de la cultura en las sociedades con diversidad sociocultural, esta comprensión sobre las realidades culturales, conduce al incremento de las capacidades y posibilidades de comunicación/diálogo entre personas de culturas diferentes, también aumentará las capacidades y competencias de las personas para una mejor adaptación a un contexto de social de diversidad cultural. Asimismo fortalecer las capacidades en las interacciones sociales que contribuyan al respeto y convivencia de las culturas, y a la construcción colectiva de una sociedad tolerante y sensible a la diversidad sociocultural.

CAPITULO III: METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

1. Población involucrada en el estudio

La región del Valle Alto se constituye en un espacio geográfico, sociocultural e histórico muy importante en el desarrollo en el departamento de Cochabamba. La población de esta región tiene raíces socioculturales quechuas, la región ha jugado un rol protagónico en las transformaciones económicas y socio-políticas en la historia boliviana⁹⁴. Por otra parte, en el marco de la descentralización y la reforma educativa, gran parte de las escuelas participan en el Proyecto de Fortalecimiento a la Calidad y Equidad de la Educación (PFCCE), dicho proyecto está destinado a fortalecer las competencias en la gestión educativa de los actores sociales locales y mejorar la calidad del servicio educativo en las jurisdicciones municipales.

La investigación ha sido efectuada en la región del Valle Alto, en la cual han sido involucrados dos municipios, en cada municipio se ha elegido una comunidad campesina, y en cada comunidad campesina se ha seleccionado una escuela. Siguiendo los planteamientos de las preguntas de la investigación, las unidades de análisis están comprendidas en las siguientes áreas geográficas.

Cuadro 6: Dimensiones y unidades de análisis centrales de la investigación

DIMENSIONES CENTRALES DE LA INVESTIGACION	CANTIDAD	UNIDADES DE ANALISIS	TEMATICA PRINCIPAL
Histórico sociocultural	1	Región del Valle Alto.	Configuración de la matriz sociocultural.
Empírico vivencial	1	Municipio de Tarata.	Participación de los actores sociales en la gestión educativa.
	1	Municipio de Cliza.	
	1	Escuela en la comunidad Huayculi.	Cultura campesina y transformaciones pedagógicas.
	1	Escuela en la comunidad Ucureña.	

Algunos criterios que orientaron la selección de los municipios, comunidades campesinas y escuelas de la región del Valle Alto fueron los siguientes:

Municipios y comunidades campesinas que cuenten con unidades educativas del nivel primario.

Municipios y comunidades campesinas que tienen unidades educativas que participan en el programa de transformación de la reforma educativa.

Municipio y comunidades campesinas que han participado del Programa de Fortalecimiento a la Calidad y Equidad de la Educación (PFCEE);

⁹⁴ La historia de la región de la Valle Alto muestra el rol importante en la economía nacional, por su abundante producción de cereales, por ello denominado como “el granero de Bolivia”, también ha jugado un rol protagónico en las transformaciones socioeconómicas mediante la formación de los primeros sindicatos campesinos, la lucha por los derechos de acceso a las tierras y respeto a las formas socioculturales de uso. (Rivera 1984; Calderón y Dandler, 1986; Patzi, 1999).

Municipios y comunidades campesinas con características socioculturales interesantes e importantes en la región (historia, tradición, riqueza productiva, fortaleza organizativa, cultura)

Autoridades educativas, municipales y juntas escolares predispuestas a colaborar con el estudio.

Posibilidades de acceso a la información documental disponible sobre los municipios, las comunidades.

Accesibilidad y vías de comunicación con los municipios y las comunidades campesinas.

Y finalmente la información y asesoramiento de los informantes claves (investigadores que conocen la región del Valle Alto).

A continuación presentamos un cuadro resumen de los actores sociales que han participado como informantes claves en la investigación, con los cuales se han realizado entrevistas, conversaciones informales y establecido una comunicación permanente en transcurso del trabajo de campo.

Cuadro 7: Actores sociales entrevistados por municipio y comunidad

TIPOS DE ACTORES	MUNICIPIO DE TARATA Y COMUNIDAD HUAYCULI	MUNICIPIO DE CLIZA Y COMUNIDAD UCUREÑA
Autoridades municipales	2	2
Autoridades educativas	3	2
Juntas escolares y padres de familia	4	3
Plantel docente	5	4
Totales	14	11

Los criterios de base que han guiado la selección de los actores sociales como informantes claves, han sido los siguientes:

Autoridades municipales que ocupan puestos de responsabilidad del área educativa, posean conocimientos sobre la problemática educativa del municipio, que conozcan la región y que hayan tenido una permanencia de tres años en el municipio.

Autoridades educativas y profesores que hayan tenido permanencia en la zona, que conozcan la región y hablen quechua, que desarrollan su trabajo en el nivel primario, cuenten con tres años de experiencia de trabajo en la región, que ocupan cargos de responsabilidad importante en el desarrollo de la gestión educativa y reconocidos por su conocimientos sobre la problemática educativa.

Juntas escolares y representantes de la comunidad que hayan tenido experiencias de apoyo al desarrollo de la educación en el municipio o comunidad campesina, reconocidos por su conocimiento sobre la problemática educativa, sean (o hayan sido) representantes de la comunidad ocupando cargos de responsabilidad en la unidad escolar, y otros niveles de organización de la gestión educativa municipal (Juntas Escolares, Equipo de Gestión, Comité Municipal de Educación).

2. Enfoque de la investigación

La perspectiva del estudio se sitúa predominantemente en el enfoque cualitativo e interaccionista (Van der Maren, 2003; Lessard-Hébert, Goyette y Boutin, 1997; Pineda et al., 1994; Rojas, 1987 y Ander-Egg, 1995 y 1980) porque el significado de los sujetos o actores constituye el foco central de la investigación (Mella, 1998; Mucchielli, 1991; Coulon, 1993; Pourtois y Desmet, 1988). A partir de observaciones y de lo que dicen los sujetos de la investigación se busca construir conceptos que puedan cubrir una parte de la realidad. La realidad es concebida como una producción de interacciones simbólicas entre los actores y el mundo; las narraciones y relatos de los sujetos se constituyen en insumos para construir la realidad, en este sentido, la realidad es considerada como un producto social.

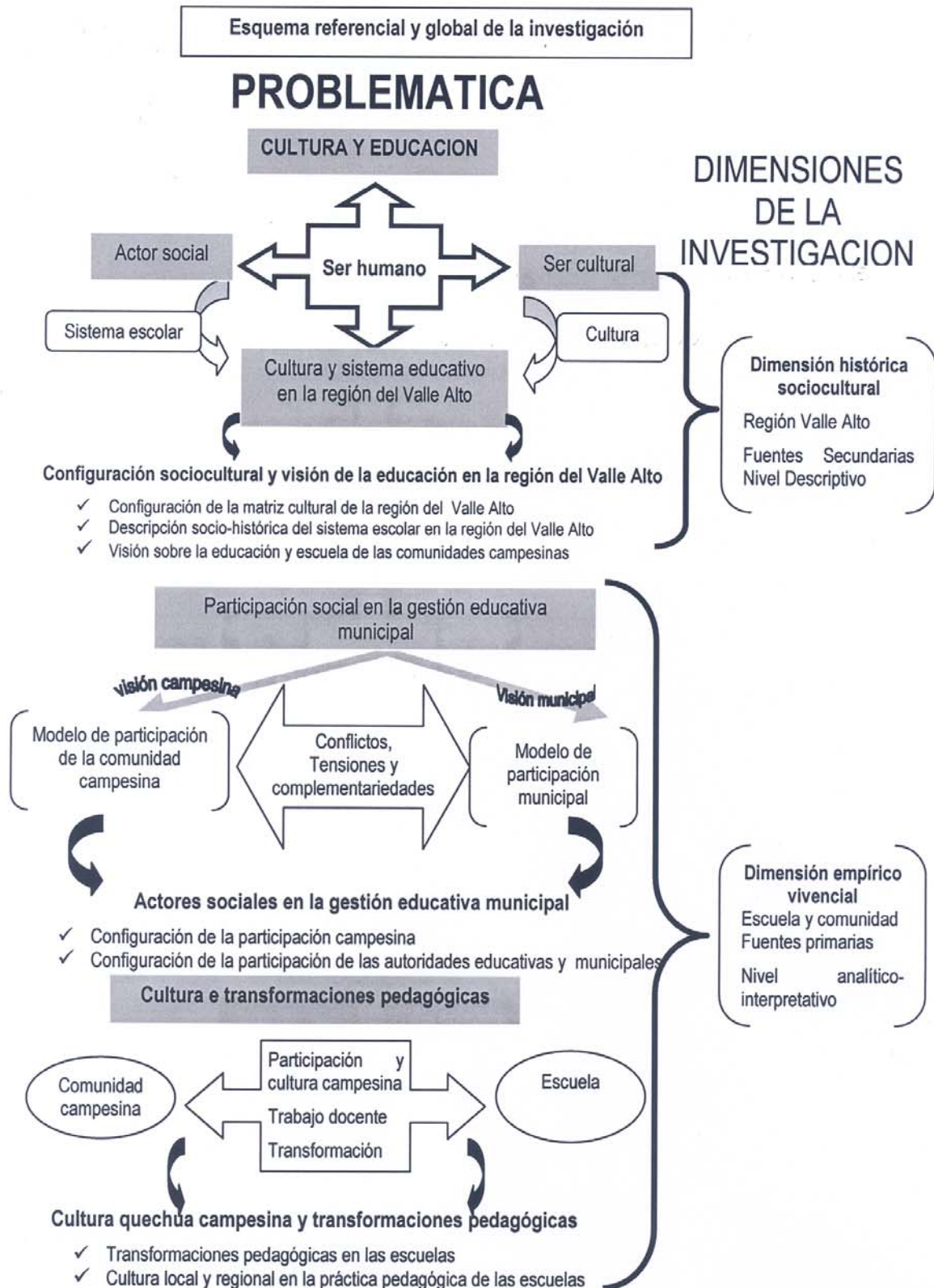
Al abordar el estudio de un fenómeno de la realidad desde la perspectiva de los sujetos; se pretende comprender e interpretar las representaciones de los sujetos. En este sentido, la subjetividad llega a constituirse en una condición necesaria del conocimiento social. La visión cualitativa en la investigación busca encontrar las cualidades que caracterizan al fenómeno estudiado; se trata entonces de estar alerta ante la diversidad o más bien a las expresiones diversas del mundo social respecto a un mismo fenómeno de la realidad. De este modo, no se trata de probar o de medir en qué grado se encuentra una cierta cualidad o acontecimiento dado (cuantificar o medir el fenómeno a través de relaciones causales), sino más bien, develar tantas cualidades como sea posible del fenómeno estudiado.

La investigación cualitativa hace énfasis en el carácter procesual del fenómeno estudiado, puesto que se trata de mostrar una dinámica de la vida social. Esta dinámica no es caótica sino es un flujo de acontecimientos interconectados que responden a los condicionamientos locales y globales. Por lo tanto, el fenómeno estudiado es descrito, analizado e interpretado en referencia a un contexto social con interconexiones y cambios.

Otra de las posibilidades de la investigación cualitativa es constituirse en un espacio y escenario para desarrollar procesos de diálogo y construcción de saberes. A partir de lo que dicen los sujetos se busca relacionar, comparar, confrontar, y complementar las representaciones de los actores en un proceso continuo y permanente que se inicia desde la recopilación de datos, la sistematización y análisis de la información.

El carácter reflexivo de la investigación cualitativa se manifiesta en una mayor sensibilidad hacia las señales o las expresiones de los sujetos. En este rumbo, el proceso demanda del investigador establezca lazos de confianza y empatía con los sujetos que intervienen en la investigación. La relación e interacción entre los dos sujetos (sujeto investigador-sujetos investigados) constituye un aspecto importante en el proceso de construcción de conocimientos o conceptos que cubren una parte de la realidad. Esta relación tiene un sentido bidireccional con características de interdependencia y complementariedad entre los dos sujetos. En este sentido, algunos de los roles del investigador están orientados a promover y valorizar los conocimientos locales, a establecer una convivencia sincera con la gente que está involucrada en la investigación, y coordinar y facilitar los procesos en la cuales los sujetos construyen su realidad. En cierto modo, el investigador se constituye también en un instrumento de la investigación cualitativa.

En el siguiente esquema se exponen los componentes centrales de la problemática de la investigación y las dimensiones del abordaje metodológico de la investigación.



Fuente: Elaboración propia en base a la problemática y metodología de la investigación

Dentro de este marco, la investigación está orientada a construir de un esquema teórico de comprensión sobre la interacción de los actores sociales en la gestión educativa. Desde los significados de los sujetos se pretende elaborar progresivamente los conceptos y categorías que ayudarán a comprender el fenómeno estudiado en un contexto determinado; en este propósito global se pretende:

- Encontrar múltiples rostros y facetas de la participación social y transformaciones pedagógicas, identificando las diferencias, contradicciones y complementariedades, a través de ella podamos contribuir en la reflexión y debate de los discursos dominantes en el campo educativo desde la perspectiva cultural.
- Describir y analizar la participación de los actores sociales a partir de las percepciones e interacciones de los actores sociales, que contribuya a develar la complejidad de la participación social en la gestión educativa municipal en el contexto de la reforma educativa.
- Describir y analizar los vínculos entre la cultural local y las transformaciones pedagógicas que forman parte del trabajo de aula del docente y establecer las relaciones entre docentes y alumnos.

Esta perspectiva metodológica nos permitirá analizar de manera integral y complementaria la complejidad de las problemáticas planteadas en la investigación; puesto que pretende estudiar y comprender los hechos humanos o comportamientos humanos a partir de sus acciones, creencias y valores culturales que permiten apropiarnos de los significados que los miembros comparten en la vida cotidiana de la escuela; de esta manera, según Mella (1998) con los datos recopilados se busca obtener informaciones de entendimiento en profundidad en relación a las problemáticas planteadas en la investigación.

3. Métodos y técnicas de investigación empleadas en el estudio

La investigación cualitativa ha desarrollado métodos y técnicas apropiadas para recopilar información que proviene de los sujetos y otras fuentes. A continuación describiremos las principales técnicas empleadas en la investigación. (Anexo 3: Técnicas de investigación)

a) La **recopilación documental** es una técnica de la investigación social cuyo propósito central es obtener datos e informaciones a partir de documentos escritos y no escritos (De Ketele y Roegiers, 1996; Ander-Egg 1995). La técnica consiste en la revisión y análisis información de materiales documentales, en la investigación se recurrió principalmente a los siguientes:

- **Documentos escritos** entendidos como un conjunto de materiales que contienen información escrita o textual sobre los aspectos ligados a la problemática de la investigación (históricos, socioculturales y educativos). Acudimos a los centros de información privada, a los archivos de documentación departamental y municipal, a la documentación de las direcciones distritales de educación y las unidades educativas del área intervención de la investigación.
- **Documentos estadísticos o numéricos**, constituidos por las bases de datos originados a partir de censos y encuestas nacionales realizados por instituciones estatales u organismos privados sobre el conjunto de la población; para ello se ha visitado a los centros información estatal como el Servicio Departamental de Educación (SEDUCA) y el Instituto Nacional del Estadística (INE).
- **Documentos cartográficos**: registros gráficos ligados con la situación espacial y territorial, los mapas elaborados sobre diversos aspectos se constituyen en materiales importantes de apoyo y orientación en el trabajo de investigación.

- **Documentos objetos**, se refieren a todo tipo de realizaciones o construcciones materiales del hombre: objetos domésticos, de distracción, de juego, de defensa y guerra, religiosos y rituales, de trabajo, etc.; en nuestro trabajo se acudió los objetos que forman parte de la dinámica de trabajo pedagógico y comunal.

El propósito central de la recopilación documental es la de construir el contexto de la investigación; la construcción de la contextualización constituye un aspecto importante para el entendimiento o comprensión de las significaciones de los sujetos.

b) La **entrevista** es un método que tiene por base principalmente el diálogo o conversación entre dos personas, en la cual uno es el entrevistador y otro u otros son los entrevistados; el proceso demanda la existencia de personas y la posibilidad de la interacción verbal, a través de este método se busca descubrir las percepciones, sentimientos, interpretaciones y juicios que los entrevistados hacen con relación a un/os fenómeno/s estudiado/s.

“L’interview est une méthode de recueil d’informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d’obtenir des informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le grade de pertinence, de validité e de fiabilité en regard des objectifs du recueil d’informations.” (De Ketele et Roegiers 1996: 20)

De acuerdo con las formas o procedimientos empleados la entrevista se clasifica en entrevista estructurada o formal y la entrevista no estructurada (Ander-Egg, 1995; Hernandez et al. 1996, Van der Maren, 2003). Para autores como De Ketele y Roegiers (1996) sostienen que la entrevista puede ser libre, semi-dirigida y dirigida. Existen también clasificaciones en función de la cantidad de personas que intervienen en la entrevistas, de este modo, se está hablando de entrevistas individuales y grupales o colectivas.

En **entrevista no estructurada**, se busca obtener información a partir de una guía referencial de preguntas, pero dando mucha libertad para que la persona entrevistada pueda expresar sus ideas en sus propios términos y de manera amplia. Constituye una conversación a partir de preguntas abiertas, en el cual se busca alentar al entrevistado para que exponga de manera libre y espontánea sus sentimientos y opiniones respecto a un tema determinado. En la investigación se ha optado por el uso de la entrevista no estructurada por el hecho que nos interesa conocer las percepciones de los actores sociales sobre sus intereses y motivaciones en el desarrollo de la gestión educativa. A través de las entrevistas realizadas pretendemos obtener información que nos permita comprender la participación y las interacciones de los sujetos que están vinculados en el desarrollo de la gestión educativa en los distintos niveles de la estructura de la administración educativa municipal.

La información obtenida con la entrevista no estructurada ha sido registrada en cassettes audio, con el uso de una grabadora portátil. Los datos conseguidos de los entrevistados han sido posibles mediante la aplicación de una guía de preguntas.

c) La **observación** es el procedimiento empírico por excelencia, que consiste en la búsqueda deliberada e intencionada de hechos o aspectos más significativos de un fenómeno o un hecho que es siendo objeto de estudio. Existen distintas modalidades de observación discriminados de acuerdo a diversos criterios (Lessard-Hébert, Goyette y Boutin, 1997; De Ketele y Roegiers, 1996). En nuestro caso, empleamos la observación participante o activa que consiste en el involucramiento directo e inmediato del observador dentro de la situación determinada, en el grupo o en la vida de la comunidad que es objeto de estudio.

La **observación participante** constituye una de las técnicas importantes en la metodología de la investigación cualitativa, consiste principalmente en que el observador se involucre o forme parte de la vida de la comunidad. A través de esta técnica, por un lado, se busca

conocer las cualidades objetivas y manifiestas de los fenómenos; y por otro lado, contar el sentido subjetivo de ciertos comportamientos sociales de la comunidad y/o de los sujetos que intervienen en la investigación (Van der Maren, 2003; De Ketele y Roegiers, 1996 y Ander-Egg, 1995). La observación participante es apropiada para el estudio de las acciones y comportamientos que tienen los sujetos en su vida cotidiana (reuniones, trabajo de aula, actividades productivas, relaciones sociales, eventos festivos y rituales, etc.).

A través de la observación participante, nos interesa conocer y comprender la relación e interacción de la dinámica sociocultural la comunidad campesina y la dinámica de participación en el desarrollo de la gestión educativa en la escuela. Se identifican y seleccionan las situaciones a observarse que contribuyan a recoger información sobre las interacciones entre los sujetos. La información recopilada a través de apuntes de diario de campo o de notas de campo es complementaria a la entrevista no estructurada.

4. Estrategia de trabajo de campo

La recolección de los datos de campo ha implicado previamente la realización de las siguientes actividades:

Consultar a informantes claves⁹⁵ (investigadores, autoridades educativas, responsables de instituciones de desarrollo estatal y privadas) que permitan obtener información existente sobre el área de intervención del estudio, y proporcionen sugerencias y consejos de orden logístico para la realización del estudio de campo.

Tomando en cuenta los criterios de base para la selección del área de estudio, se realizaron visitas de reconocimiento de la región del Valle Alto, para contar con información general sobre el funcionamiento de las instituciones estatales y educativas y evaluar las condiciones de factibilidad para la realización del estudio.

En base a la información obtenida de la región del Valle Alto; se han definido y elegido los municipios, las comunidades campesinas y las escuelas para la realización del trabajo de campo de la investigación, siendo los siguientes: El municipio de Tarata (primera sección y capital de la provincia Esteban Arze), la comunidad de Huayculi perteneciente al municipio de Tarata, y la escuela Abel Isidoro Antezana; y el municipio de Cliza (primera sección y capital de la provincia Germán Jordán), la comunidad campesina de Ucureña y la escuela Juan Guerra.

4.1. Contactos y relaciones con los sujetos ligados con la investigación

Se tomaron contacto y realizaron reuniones informativas con las autoridades educativas y políticas a nivel departamental, los municipios, comunidades campesinas y las unidades educativas que participan en la investigación. La finalidad principal de las reuniones fue socializar los propósitos y alcances del estudio. Estas reuniones fueron importantes en sentido de contar con el aval institucional, y establecer las posibilidades y apoyos de orden logístico para la realización de investigación.

Se realizaron visitas y permanencias en los municipios y las comunidades campesinas, estableciendo relaciones y lazos de confianza con los actores sociales que nos permitieron

⁹⁵ Dr. José Antonio Rocha profesor de las Universidades de Mayor de San Simón (UMSS) y la Católica Boliviana (UCB), profesora Antonieta Mendez directora de Servicio Educativo Departamental de Cochabamba, Lic. Itala de Maman directora del Archivo Histórico de Cochabamba, Dr. Antezana director del departamento de museo y arqueología de la UMSS, Lic. Maria de los Angeles Muñoz investigadora en cultura y arqueología de la UMSS, Ing. Mario Aranibar investigador sobre historia de Tarata, Ing. Pedro Corrales director de Comité de Desarrollo de Tarata, Lic. Astrid Stellnauer directora de Global Humanitaria, Dr. Cliver Mendez responsable de Desarrollo Humano de Cliza.

crear las condiciones necesarias para la obtener información. Estas primeras visitas han servido también para identificar los informantes claves, conocer mejor la zona sobre las posibilidades en cuanto a la comunicación y contacto con los actores, afinar mejor la estrategia de trabajo en la zona.

Se contó con la participación de un colaborador⁹⁶ en el trabajo campo de la investigación (con experiencias en procesos de educación para adultos, y elaboración de estrategias para el desarrollo educativo municipal); con él se realizaron reuniones y sesiones socialización en el uso de los instrumentos investigación, e intercambiar ideas sobre aspectos logísticos y metodológicos para contar con las mejores condiciones de la recopilación de la información empírica del estudio.

4.2. La recolección de datos

Durante el proceso de la recolección de los datos, dos lineamientos centrales han guiado el enfoque del trabajo de campo:

Sensibilidad e interés sobre lo que dicen los actores sociales y el entorno. Eso ha significado, por una parte, tener una actitud de un aprender crítico y reflexivo respecto a lo que dicen y hacen los actores sociales y también las señales explícitas que da el entorno; y por otra parte, cuestionar, confrontar e intercambiar ideas con los actores sociales sobre los aspectos tratados en la investigación y también de algunas temáticas que surgen en el desarrollo de la interacción. En este sentido, se ha valorado el sentido bidireccional del intercambio e interacción de saberes y conocimientos entre los dos sujetos (investigador e investigados) involucrados en el estudio.

El respeto a los ritmos y tiempos de la dinámica de funcionamiento municipal y de las comunidades campesinas ha orientado a una organización flexible del trabajo, lo cual implicó adaptar y reformular las actividades evaluando permanentemente las condiciones y situaciones coyunturales que se presentaban como dificultades para la realización de lo programado y al tiempo de permanencia fijado en la zona. En este sentido, la planificación con enfoque flexible contribuyó en el propósito de sintonizar y ser sensible a las dinámicas de funcionamiento sociocultural de los actores sociales en el área de estudio; y también en obtener la información sin presiones y menos subordinadas a cumplimiento de un plan de trabajo rígido.

Cuadro 8: Instrumentos empleados en la investigación

Dimensiones de la investigación	TECNICAS	
	Por cada dimensión	En común
Histórico y sociocultural	✓ Revisión documental ✓ Entrevista con informantes claves (investigadores)	✓ Diario de campo
Empírica y vivencial	✓ Entrevista no estructurada ✓ Observación participante ✓ Ficha de observación ✓ Revisión documental	

⁹⁶ El Sr. Juan Carlos Coca, egresado de la carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) con experiencia en procesos educación alternativa, es coordinador de Centro de Educación Técnica y Humanística de Adultos (CETHA- Sacaba), realiza su trabajo de investigación en la zona para concluir su formación universitaria.

En el desarrollo de la recopilación de datos de campo; se ha recurrido como se ha señalado anteriormente las siguientes técnicas:

La recopilación documental fue una de las técnicas empleadas en el estudio, para ello se ha realizado revisión de la documentación sobre la región del Valle Alto, de las comunidades campesinas y las unidades educativas en el periodo de estadía en las zonas; asimismo se acudió a los centros de información como bibliotecas de la universidad, de centros de investigación públicas y privadas. Se adquirió material bibliográfico vinculado a las problemáticas de la investigación, se consiguieron copias de información documental escrita y también se realizó registro fotográfico de las zonas.

Entrevistas no estructuradas, que se realizaron con el uso de una guía de preguntas, la información fue registrada en cassettes magnetofónicos. Su realización ha contemplado las siguientes etapas: actividades preparatorias para la realización de la entrevista (contacto y fijar fecha de realización de la entrevista con los entrevistados, preparación de los dispositivos técnicos para el registro de la información, revisión de la guía de preguntas); realización de la entrevista (explicación de los propósitos de la entrevista, uso de la guía de preguntas, uso de la grabadora); finalización de la entrevista (agradecimiento a los entrevistados y despedida o fijar otra sesión de entrevista). Algunos de los criterios que han primado en la realización de las entrevistas, enfatizar sobre el interés de conocer las experiencias de los entrevistados, formular preguntas sencillas y claras, pedir al entrevistado las aclaraciones necesarias respecto a los temas tratados. En las entrevistas también se tomaron apuntes para la profundización de algunos temas emergentes surgidos en las sesiones de entrevistas, confirmación y contrastación de los datos proporcionados por los entrevistados.

La observación participante fue otra técnica utilizada en la investigación, dentro un cuaderno de apuntes se registraron los principales eventos de las jornadas de trabajo en los municipios y las comunidades campesinas, también se utilizó para registrar detalles descriptivos sobre las actividades de la comunidad y la escuela, tales como: reuniones y actividades en la escuela, eventos festivos, actividades productivas en la comunidad campesina, diálogos informales con los actores sociales.

5. Proceso de análisis cualitativo de la información

En las investigaciones cualitativas, la forma más habitual de presentación de los datos cualitativos constituyen las palabras, los pensamientos de los sujetos recopilados a través de diversas técnicas de investigación. Algunos de los problemas que se presentan en el procesamiento y análisis de la información plantean las siguientes interrogantes: cómo procesar la gran cantidad de información acumulada? y cómo establecer un método de análisis de la información cualitativa que nos permita llegar a establecer conclusiones sustentables con criterios de solidez y validez?. En consecuencia, por un lado, se requiere establecer un método de análisis cualitativo que oriente el proceso de tratamiento de la información recopilada; por otro lado, se requiere contar con una concepción del análisis cualitativo.

Según Huberman y Miles (1991) la concepción del análisis cualitativo comprende tres actividades interconectadas estrechamente:

La primera actividad es la **condensación o agrupamiento de datos** en bloques por temáticas, por aspectos o la construcción de categorías, teniendo como punto de partida la elaboración de la guía de las principales dimensiones del estudio. Luego se elabora un esquema de contenidos generales en base a problemáticas del estudio (Anexo 4: Dimensiones, unidades de análisis e indicadores de la investigación) y del plan de recojo de datos

(entrevista semi estructurada, ficha de observaciones, diario de campo). El proceso comprende la selección, centralización, simplificación, abstracción y transformación de la información bruta registrada en entrevistas grabadas, registros de diarios de campo; este proceso es continuo en el transcurso de la realización de la investigación.

La segunda actividad es la **presentación de los datos**, consiste en adoptar algunos formatos de exposición de información (matrices, mapas conceptuales, gráficas, tablas, esquemas, diagramas) que permiten explicar de manera compacta, sistematizada, breve y comprensible la información recopilada en el trabajo campo. El proceso implica determinar y definir los formatos ligados estrechamente con el análisis de la información.

La tercera actividad consiste en la **elaboración/verificación de conclusiones**; comprende el proceso de dar sentidos, formular las explicaciones e interpretaciones de los fenómenos abordados en el estudio, tratando de establecer ciertas regularidades, patrones y configuraciones posibles. Las significaciones que salen o emergen de los datos procesados deben orientarse dentro los criterios de confiabilidad, solidez y confirmación, en suma deben legitimar su validez. Durante el proceso demanda que el investigador realice diversas actividades que vayan verificando la solidez de las conclusiones de la investigación.

El objetivo central del análisis cualitativo es contribuir descubrimiento, la formulación y la construcción de un esquema teórico de comprensión (intelligibilité) dentro de un campo empírico concreto; es decir los procesos del análisis cualitativo nos orientan de manera progresiva a la elaboración de un corpus teórico de entendimiento de una situación, de un fenómeno o de un proceso situado dentro de un campo empírico determinado.

En este sentido, siguiendo las orientaciones del método de análisis cualitativo de datos de Huberman y Miles (1991) y los planteamientos globales de los procesos de análisis cualitativo de entrevistas de Maroy (1995); describiremos el proceso de análisis cualitativo en nuestro trabajo de investigación ligado con el uso de las distintas técnicas empleadas en el trabajo de campo.

5.1. Primera etapa: Contextualización

Uno de los aspectos centrales para comprender e interpretar los significados de los actores sociales, es la necesidad de construir una imagen del entorno en la cual se encuentran o se sitúan los actores sociales y los fenómenos que están siendo investigados. La construcción de la imagen proporciona las principales cualidades y características que constituirán el marco contextual de la realidad. En este sentido, la descripción del contexto se constituye en un primer ejercicio de discriminación, selección y sistematización de la información que proviene principalmente de fuentes documentales secundarias.

Los datos provienen principalmente de las fuentes documentales y en la medida de lo posible se han incorporado algunos testimonios de los actores sociales; para ello se ha empleado como técnica principal la revisión documental:

Revisión de trabajos de investigación relativas a la zona de intervención del estudio.

Recopilación y revisión de la información documental en las zonas intervención de la investigación.

Los apuntes realizados en el diario de campo de las observaciones realizadas en el trabajo de campo.

Dentro de este marco, la descripción estará localizada en relación con los aspectos que contribuyen a una mejor comprensión de los significados de los sujetos, la información es

considerada como insumos que puede orientar o guiar el proceso de análisis e interpretación de la información.

La elaboración de la contextualización distingue dos planos que están estrechamente relacionados, un primer plano global orientado a presentar los aspectos centrales del área del estudio -en nuestro caso-la región del Valle Alto; un segundo plano dirigido a exponer las características y cualidades particulares de las zonas donde se realizó el trabajo de campo, en este caso los municipios de Tarata y Cliza, las comunidades campesinas de Huayculi y Ucureña y las escuelas de Abel Isidoro Antezana y Juan Guerra.

5.2. Segunda etapa: Análisis de la información

La información documental y los datos empíricos recopilados han seguido los siguientes procedimientos generales en el proceso del análisis de la información:

El material recopilado ha sido ordenado y clasificado por municipio, por comunidades campesinas, por actores sociales.

La información de los actores registrada en cassettes de audio fue transcrita para su procesamiento, posteriormente organizada y seleccionada por temas o aspectos sobre la problemática abordada en la investigación.

Los apuntes realizados en el trabajo de campo fueron transcritos y organizados en orden cronológico por municipio y comunidad destacándose los aspectos más importantes de las visitas.

El análisis se ha efectuado realizando comparaciones y triangulaciones de la información obtenida de los actores y de la información documental.

La información empírica recogida ha sido analizada y contrastada a la luz del marco teórico.

5.3. Tercera etapa: Presentación de resultados

Se elaboró un esquema o índice de contenidos de la información para la presentación de los resultados del trabajo de campo.

Se elaboraron matrices para comparar y reflejar los posicionamientos de la los actores sociales, se seleccionaron los testimonios representativos que cumplirán funciones de argumentación en el proceso de construcción del contenido del informe.

Algunos datos recogidos han sido expuestos en gráficos representativos de algunos aspectos de la realidad sociocultural de la región.

5.4. Cuarta etapa: Conclusiones

La etapa final del análisis de la información está orientada a presentar algunas conclusiones que tienen las siguientes características:

Exponer las características principales del fenómeno estudiado desde la perspectiva de los actores sociales, desde esta perspectiva presentamos los principales elementos de lo que dicen y hacen los actores sociales en el marco de los problemas planteados en la investigación.

Con la información empírica recompilada y marco teórico se identificaron los aspectos centrales de las matrices culturales de los actores sociales estableciendo sus complementariedades y diferencias en la gestión educativa.

Establecer los aspectos centrales desde la perspectiva sociocultural que influyen en la participación de los actores sociales y el funcionamiento de las organizaciones en los diferentes niveles de la gestión educativa municipal.

***CAPITULO IV: MOSAICO SOCIOCULTURAL DE LA
REGION DEL VALLE ALTO***

El contenido del presente capítulo corresponde a los primeros hallazgos y resultados de la investigación. Acudiendo principalmente a fuentes documentales y, en algunos casos, recurriendo a la información recopilada en el trabajo de campo realizado en la región, se ha re-construido una parte de la realidad sociocultural de la región del Valle Alto.

Siguiendo los planteamientos de Arocena (1995) enfatizaremos dos dimensiones (económico y cultural) que posibilitan caracterizar y describir la configuración de sociedad local; al interior de estas dimensiones destacaremos algunos aspectos centrales para describir y caracterizar la región del Valle Alto. El contenido estará constituido por los siguientes ejes: socio-cultural, económico-productivo y organizativo-educativo, cada uno de ellos representan imágenes que se interrelacionan y se complementan para configurar el contexto de la región del Valle Alto; en este sentido:

- La **configuración sociocultural** estará orientada a exponer los rasgos característicos poblacionales, el conjunto de valores culturales más o menos comunes; algunos rasgos generales de la estructura organizativa en las distintas etapas históricas de desarrollo de la región.
- La **dinámica productiva y económica** características centrales de sus potencialidades y vocación productiva, las principales actividades de la población; los flujos y lazos comerciales e intercambio de productos, la participación e importancia dentro de la economía nacional.
- Los **movimientos campesinos y emergencia de la escuela** en la región del Valle Alto, nos ayudarán a presentar las principales características del sistema educativo estatal en las comunidades campesinas, las organizaciones y sus formas de participación social en el campo de la educación; ello contribuirá develar algunas de las condiciones centrales sobre las cuales se ha implementado la reforma educativa actual.

Los tres ejes de trabajo elaborados principalmente en base a las fuentes documentales y complementadas con los datos empíricos recopilados en el trabajo de campo, están enmarcados a develar las principales características en sus aspectos generales y parciales⁹⁷ sobre las características de la configuración sociocultural de la región del Valle Alto, con ello se habremos construido la contextualización, que de manera global constituye un marco referencial para comprender e interpretar la participación de los actores sociales, y los vínculos entre la cultura local y las transformaciones del trabajo de aula. Según Huberman y Miles (1991) la elaboración de la contextualización es importante y necesaria para el entendimiento en profundidad de las percepciones e interacciones de los actores sociales.

1. Paisaje sociocultural de la región del Valle Alto

Según Schramm (1990) y Muñoz (1993) las primeras referencias sobre los asentamientos humanos en la región del Valle Alto, estas provenían del traslado de poblaciones “mitmaquna” en el período incaico. La composición poblacional en el Valle Alto y Cochabamba estaba constituida por varios ayllus y señoríos étnicos como los soras, los cotas, los chuys y principalmente aymaras. En el afán expansionista del imperio incaico la región ha sido considerada como un lugar de interconexión entre las zonas montañosas del

⁹⁷ Empleamos la noción de incompletion planteada en la cosmovisión andina (punto 2 del capítulo II), la información documental y empírica recopilada ha constituido integral y complementariamente los insumos para construcción de la matriz sociocultural del Valle Alto. Los dos tipos de información ha contribuido a la re-construcción de una versión de la realidad sociocultural de la región pertinente para el análisis de las problemáticas planteadas en el estudio.

sur andino y las zonas selváticas. En ese propósito la región ha sido considerada como un gran *chaupi* (centro) para consolidar el control de pisos ecológicos y los flujos de intercambio de productos a través del fortalecimiento de lazos de reciprocidad y complementariedad entre los grupos étnicos.

“Se conoce por un conjunto de trabajo arqueológico que los valles y serranía de Cochabamba fueron, desde antiguas épocas, lugar de encuentro de varios grupos cuyos núcleos se hallaban diseminados en otras regiones. Sitios arqueológicos en lugares como Cliza, Mizque, Tupuraya, etc., dan cuenta de asentamientos relativamente tempranos en diversas áreas del espacio cochabambino. Colonias y valladas de los ayllus y señoríos de otras regiones coexistían aquí en un mismo territorio, entre ellos “se encontraban –dice Albó– los Charka, los Qhara Qhara, los Karanka, los Killaka...”: En la Colonización cuzqueña del sur andino las cabeceras de valle y los valles mesotérmicos orientales tuvieron un papel relevante; espacio intermedio llamado *taypi* en aymara y *chaupi* en quechua. Cochabamba, se convirtió en un gigantesco *chaupi* estatal interpuesto entre los aymaras y los selváticos.” (Guardia y Mercado 1995: 7)

Por tanto esta región se convirtió en un centro articulador para el intercambio entre pisos ecológicos (comunidades de arriba y comunidades de abajo), el establecimiento de lazos y alianzas entre comunidades/etnias situadas en distintos áreas geográficas, es parte de las estrategias de vida indígena/campesina practicadas desde tiempos remotos.

“La instalación de los moradores de los valles internos de Cochabamba y de Pocona en la *montaña*, convierten al ecosistema cochabambino en un lugar de confluencia de una pluralidad de culturas y de asentamientos multiétnicos. El Inca quiso darle coherencia orgánica a este espacio con un proyecto agrícola estatal, una colonización masiva de mitimaes que se asientan en las diferentes áreas que componen la región, para proveer de enormes cantidades de maíz a los tambos estatales y para su propio sustento, canalizando también este producto a sus ayllus de las alturas. Entre estos colonizadores foráneos se encuentran los que, en cierta manera, difundirán la cultura quechua. Los cerca de 14.000 mitimaes –entre los que se encuentran parcialidades de indios Soras y Uros de Paria, en lugares ubicados en Sicaya y Capinota hasta las proximidades de Charamoco, llegando incluso hasta el Valle Alto– dan muestra de la dimensión del proyecto y la característica regional de un *espacio geográfico abierto*.” (Guardia y Mercado 1995: 7-8)

Los hallazgos arqueológicos en el valle de Cliza y sus alrededores dan cuenta de la presencia de grupos étnicos, las piezas de cerámica encontradas dan cuenta incluso de una presencia anterior a la llegada de los incas. Estudios realizados por Bennett (1936), Posnasky (1928) y Céspedes (1982) citados en Schramm (1990) y Wachtel, (1978) señalan que en los alrededores de región del Valle Alto se habían llegado a constituir señoríos y alianzas multi-étnicas, tales como de los Cotas, Chuys y Cavis que fueron disueltas con la llegada y asentamiento de los mitmaquna del incario.

“Desde tiempos remotos, exactamente precolombinos Tarata fue habitada por diferentes culturas, vamos a ver que en el sector de “Mocopata” y la Ladera y en el Cerro de “Jalajala”, más propiamente estuvieron asentadas las culturas de “Tiawanaco”, hemos encontrado vestigios o sea en cuanto a cerámica, de igual manera estuvo asentada la cultura “Chuy”, la cultura aymará y la sobre posición de la cultura quechua.” (Director de Cultura y Turismo, Tarata, 05/11/2003)

En este mismo sentido Rodríguez (2003), Muñoz (1993) y Wachtel (1981) señalan que la presencia de grupos étnicos en los valles de Cochabamba datan de tiempos anteriores a la llegada de los incas. El inca Huayna Capac mediante los mitimaes o mitimas -Quillacas, Carangas, Chilques, Chiles, Collas, Uros, Soras, Caracaras, Chichas, Charcas y Yamparaes- van convirtiendo el área en una de las regiones con mayor diversidad cultural y más densamente pobladas. Los asentamientos étnicos en la región del Valle Alto han sido en menor proporción con relación a los otros valles cochabambinos⁹⁸ debido principalmente a que las condiciones de la zona no eran aptas para la agricultura sino más

⁹⁸ Valle Alto, Valle Central y el Valle Bajo constituyen la región de los valles de Cochabamba.

bien para la ganadería, de manera que los mitimaes que llegaban a la región fueron destinados a las tareas del cuidado de los animales que venían cargados de productos de las zonas montañosas para intercambiar con los productos de las zonas tropicales.

Alrededor de 1538, se producen los primeros asentamientos españoles en la región de los valles de Cochabamba⁹⁹, las poblaciones asentadas estaban fuertemente emparentadas con la cultura aymara. Con arribo de los españoles se desarticulan la estructura y las formas de la administración central y de poder del incario. (Rodríguez, 2003; Schramm, 1990 y Wachtel, 1978)

Durante el período del coloniaje español, se producen importantes flujos poblacionales a la región, por un lado, los grupos étnicos de los Valles Central y Bajo fueron trasladados e integrados a la región Valle Alto a las nacientes haciendas como yanaconas (indígenas obligados a pagar impuestos trabajando en diversas tareas agrícolas para los españoles¹⁰⁰) y por otro lado, la administración colonial con el propósito de evitar la dispersión y ejercer dominio en la zona, crearon las reducciones cuyo propósito fue la concentración de la población indígena. El dominio español ha contribuido para que la región del Valle Alto se configure en un complejo mosaico de grupos étnicos; la interacción e integración entre los indígenas impulsados por los intereses económicos y políticos del coloniaje han contribuido en procesos de mestizaje. Mediante la acción evangelizadora de la iglesia y las diversas formas de explotación colonial legitimaron el discurso y lenguaje del poder español; emergió el término de indio; la misma que sirvió para nombrar y homogenizar a las diversas etnias que poblaban en la región y también utilizó para designar su posicionamiento dentro de la estructura social colonial. En la cúspide de la estructura social colonial se situaban españoles, posteriormente los criollos (hijos de españoles nacidos en América, luego los mestizos (unión de españoles y indígenas), finalmente los indios (grupos étnicos) y negros (población africana).

De esta manera, durante el período colonial se produjo un complejo proceso de mestizaje de la región, el cual constituyó uno de los rasgos distintivos y característicos de la configuración de la identidad cultural del Valle Alto. Dicho mestizaje es resultado de las acciones de la política de colonización española y de las interacciones de los grupos asentados. El idioma quechua se ha constituido en el principal medio de comunicación que ha servido en la interrelación y articulación de los grupos étnicos.

En el período republicano (antes del 1952), el poder hegemónico de los grandes terratenientes sobre los indios o colonos, dividió en dos bloques sociales antagónicos los patrones y los colonos o pongos. Todos los medios y la fuerza de trabajo formaban parte de la propiedad de los terratenientes. El pongueaje se constituyó en una de las principales formas de explotación a los indios de la región del Valle Alto; los indios o colonos fueron considerados como esclavos o animales que no tenían derechos. Según Rocha (1999) y Guzmán (1999) el sistema hacendal¹⁰¹ originó procesos de configuración de la estructura social; los patrones, los colonos, los piqueros (campesinos propietarios de pequeñas

⁹⁹ El nombre de Cochabamba tiene su origen en el pre-incario, deriva de qhochapampa que es una traducción literal quechua de la palabra aymara "qutapampa", con dos posibles significaciones; la primera para describir las características geográficas –existencia de ciénegas y lagunas- del zona; y la segunda por la presencia del grupo étnico –qutas- en la región. (Schramm, 1990).

¹⁰⁰ Los españoles empezaron a ocupar y apropiarse de las tierras en la región convirtiéndose en chacareros (Guardia y Mercado, 1995; Larson, 2000)

¹⁰¹ La herencia del régimen colonial y ideología de la superioridad de la raza sustentados por teoría evolucionista constituyeron los fundamentos para legitimar este nuevo sistema.

tierras), los arrenderos (los que se alquilaban terrenos), arrieros (propietarios de animales de carga) y los comerciantes (chicha, jabones, tejidos, abarcas o sandalias) fueron emergiendo producto de la dinámica del eje económico occidental del país¹⁰². (Rodríguez, 2003; Gordillo, 2000 y Sánchez, 1992).

El acceso y la tenencia de tierras constituyeron en una de las tensiones principales en las relaciones entre los nuevos terratenientes y los indios. Las dinámicas de reproducción y recreación cultural de los actores sociales se produjeron en los siguientes escenarios; los patrones ejercieron su poder y dominio en las haciendas y los pueblos y capitales de departamentos. Con su poder económico habían creado una red con poder de influencia en los poderes estatales. En tanto que los colonos, arrenderos, comerciantes, arrieros interactuaron en la producción agrícola, las ferias y fiestas regionales, etc. Es decir, la vida cotidiana constituyó un espacio para la reproducción de la ideología étnica de la región -el *yanantin* (llegar a ser par) proceso de unión de la pareja campesina, *uywa michiy* (pastoreo), *phuskay* (hilado para la confección de vestidos), *muk'eo* (preparar *muk'u* para la elaboración de chicha), ritos a la *Pachamama*- descritos por Rocha (1999); la importancia de la producción de chicha en la economía regional y también la aparición de las chicherías como un nuevo escenario¹⁰³ para la interacción entre los distintos actores descrito por Rodríguez (2003).

2. Configuración de la dinámica productiva y económica de la región del Valle Alto

Durante el período incaico las tierras estaban destinadas a pastoreo del ganado y en escasa proporción a la agricultura. La región estaba constituida por extensos bofedades y lagos de variado tamaño muy apropiados para la crianza del ganado. De esta manera, según Rodríguez (2003), Schramm (1990) y Wachtel (1978 y 1981) la ganadería ha constituido una de las actividades principales en la vida de los grupos étnicos asentados en la región; las referencias toponímicas del valle de Cliza y en todo el valle alto son abundantes con la partícula -uyu- (crías) “Las actividades ganaderas en el valle de Cliza, se descubren desde una perspectiva lingüística. En todo el valle, hasta el día de hoy abundan toponimios con la partícula -uyu- como el ya conocido Machacahuyo (corral nuevo), Calahuyo (corral sobre terreno pedregoso) y Yacanahuyo (corral de ganado joven)... todas estas tierras, antes de su llegada eran *baldías del ynga*, donde pastoreaban sus ganados. Los indios de Pojo y de Pocona solamente tenían la tarea de guardarlos... Zonas extensas del valle de Cliza fueron más apropiadas para la ganadería que para la agricultura. La administración incaica aprovecha entonces de estas condiciones ecológicas, poniendo en el Valle Alto el ganado que, probablemente, estaba dispuesto a servir como carguero de las cosechas producidas en el valle de Cochabamba y la coca de los yungas de Pocona y Totora. Para su guarda, la administración incaica había asentado en diferentes lugares del valle de Cliza cotas, chuys y charcas.” (Guardia y Mercado 1995: 8-11)

En este sentido, en la lógica de expansión incaica, la región estaba orientada a cumplir funciones de articulación e intercambio de productos entre las zonas tropicales y las zonas montañosas; esta estrategia de interrelación, interdependencia y complementariedad entre los pisos ecológicos forma parte de la cosmovisión de los indígenas andinos en el propósito de la regeneración de la vida.

¹⁰² El modelo económico y desarrollo de ese tiempo se basaba en la exportación de minerales, la región del Valle Alto estaba articulada con los centros mineros de los departamentos de Potosí, Oruro y La Paz.

¹⁰³ La chichería es un lugar destinado al consumo de la chicha, a ella acudían los terratenientes, comerciantes, los arrieros, los piqueros y colonos.

En el período colonial, el modelo de desarrollo basado en una economía de explotación centralista y monopólica destinada a producir excedentes abundantes a través de las *encomiendas* se instaura una exigencia tributaria de la corona española por la cual los indios estaban obligados a pagar tributo, como el trabajo forzado sin la compensación de un salario, pago en especies (maíz, trigo, coca, gallinas, chanchos, ojotas o sandalias); mediante creación de *haciendas* por los chacareros españoles (creación de grandes unidades productivas agrícolas).

Los indios son concentrados mediante las reducciones para ser controlados por la administración colonial, la integración e interacción de las diversas etnias asentadas en la región ha forzado a un mestizaje inter-étnico y posteriormente con los españoles que dieron origen a los mestizos, los indios son catalogados como *yanaconas* y despojados de sus derechos de propiedad sobre las tierras. El régimen colonial fuertemente jerarquizado estructura la diferenciación social en base a la división de castas y origen racial. La pirámide social está constituida en el siguiente orden: los españoles, luego los criollos, después los mestizos, y finalmente los indios y negros.

La presión y exigencia de los tributos coloniales hizo que los indios utilicen estrategias para eludir el pago de los impuestos a la corona, una de ellas fue ocultar su origen étnico fingiendo la dificultad de hablar la lengua de los yanaconas o indios, inscribiéndose en las partidas de registro de bautizos de la iglesia como mestizo según Guzmán (1999), aprendiendo oficios manuales (carpintería, albañilería, herrería) en las iglesias tal como nos muestra los contratos de aprendizaje de oficios descritos en el estudio de Weinberg (1995).

Desde inicios del coloniaje español, el Valle Alto se constituyó en la región de mayor importancia como productor y exportador de granos (maíz, trigo, cebada), de artesanías (telas, botellas de cristal, de pólvora y jabón) y alfarería (ladrillos, tejas para construcción de casas) que estuvieron destinados satisfacer las necesidades del Alto Perú (centros mineros de Potosí, Oruro) y también a los mercados de Perú, Chile y Argentina. (Rodríguez, 2003; Guardia y Mercado, 1995; Larson, 2000 y Schramm, 1990).

“Tarata desde la época colonial posteriormente en la República tiene trascendencia histórica, por lo siguiente: es una zona bastante productiva, era una zona donde la producción agrícola fue tan grande, tan grande, que no solamente alimentaba a la población de Tarata, sino que la producción de granos mas propiamente el trigo, el maíz, la cebada, las arvejas, las habas, papas y porque no hablar de la producción de la fruticultura como los duraznos, los ciruelos, los damascos, uva, naranjos y también pues había que referirse a la tuna, esta es la zona productora de tuna. [La historia muestra la importancia] del intercambio comercial entre Tarata y Potosí, pero no solamente con Potosí, toda esa producción también se exportaba al Perú, a Chile y a la Argentina... también la manufacturera cobra importancia en Tarata, se tenía fábricas de jabones, telas, de ácidos, fábricas de telares, tejidos, ruanas, ojotas o abarcas... en aquella época tenía un poder económico trascendental, vamos a ver que acá en Tarata, por ejemplo, se comercializaba a los mulatos, había un mercado de negros o de mulatos, entonces Tarata hasta aproximadamente 1950 tiene trascendencia histórica no?. Tal vez es el único pueblo en la actualidad o ciudad colonial que tiene cinco iglesias, dos estuvieron destinadas exclusivamente para españoles y criollos (la Catedral de San Pedro de Tarata y la iglesia de San José), y otras dos estuvieron destinadas para mestizos indígenas y mulatos (la iglesia del Señor de Romasa y la de San José de Rakaypampa), y hay una quinta iglesia que esta en el cementerio general, el único acceso al cementerio se llamaba *ayacalle* o sea “la calle del muerto” y actualmente lleva el nombre de la calle de La Igualdad que nos conduce directamente al cementerio general, justamente por esa situación en vida en la población tenemos esa diferencia social, pero cuando uno ya muere todos son iguales no?” (Director de Cultura y Turismo, Tarata, 05/11/2003)

Durante el período republicano, el modelo económico predominante se estructura en torno a la explotación de minerales. La producción agraria estaba subordinada a las demandas de

los grandes centros mineros del país. La ley de Exvinculación¹⁰⁴ promulgada a mediados del siglo XIX, profundizó y legitimó la concentración de las tierras en pocas manos. Surgen los grandes latifundios o haciendas, los terratenientes descendientes de las castas española y criolla se convierten en los nuevos propietarios de las tierras en la región del Valle Alto.

La propiedad de las tierras es adquirida mediante la compra en subastas públicas y las concesiones realizadas por las autoridades del Estado boliviano. En este periodo se configura una nueva estructura social en la área rural de la región del Valle Alto; en ella los terratenientes se convierten en *patrones*, ejercen un dominio y control sobre la población india, y los indios se convierten en *pongos* mediante un sistema de autoridades que legitimaban el poder del sistema de hacendal y estatal.

“Los sistemas de autoridad eran comunes en las estancias y rancherías (Vacas y Ucuireña). El *Corregidor*, de origen no indígena, era representante del gobierno nacional para recaudación del impuesto, el arbitraje en litigios entre indios. El *Curaca*, en algunos casos nombrados por los colonos, tenía como misión el de representarlos y colaborar con las autoridades de la hacienda (el patrón, el administrador y/o mayordomo) en la organización de grupos de colonos para los servicios en la hacienda y la vigilancia en su cumplimiento. El *curaca* cumplía labores destacadas en las celebraciones religiosas. Por lo general era nombrado por el patrón de entre los colonos de mayor estima y respeto.” (Rocha 1999: 56)

El sistema hacendal establece el pongueaje de los colonos, a través del cual los colonos, pongos o indios son obligados a prestar sus servicios gratuitos en las tareas de producción agrícola, de transformación de productos (elaboración de chicha), de servicios domésticos en la hacienda. El colono recibía como compensación el derecho de residir y utilizar terrenos marginales de cultivo de la hacienda.

El sistema de las compañías o aparcerías consistía en un convenio para producción agrícola. El terrateniente o patrón daba la tierra mientras el campesino ponía las semillas, herramientas y fuerza de trabajo en todo el proceso de la producción. El reparto de las cosechas tenía la siguiente distribución: del total de la producción las tres cuartas partes iban a manos del terrateniente y la cuarta parte quedaba en manos del campesino.

La decadencia del sistema hacendal tiene como causas en la importación de productos agrícolas, las dificultades de transporte y comunicación para la comercialización de la producción agrícola, el agotamiento del modelo de desarrollo y la emergencia de nuevas corrientes sobre el desarrollo social y político; pero la causa principal fue un permanente y progresivo movimiento de reivindicación indígena-campesino en la región andina y los valles del país. (Rodríguez, 2003; Gordillo, 2000; Rocha, 1999 y Rivera, 1984)

El conflicto sobre el acceso a la propiedad de las tierras entre patrones y colonos llega a su máxima tensión y polaridad a principios de la década de los años cincuenta del siglo XX. Los movimientos de los indios o colonos de la región apoyados por corrientes políticas denominadas progresistas desembocaron en la revolución de 1952, la estructura de propiedad de las tierras y la producción agraria sufrió transformaciones. Bajo el lema de “*la tierra es de quien la trabaja*” se inicia un proceso de individualización de la propiedad

¹⁰⁴ Mediante esta ley el Estado abolía la propiedad colectiva y las autoridades políticas de Estado tenían facultades de expropiar y vender mediante subastas públicas las tierras comunales de los indígenas; esta medida gubernamental dio origen a muchos levantamientos indígenas principalmente en la región del altiplano. (Rocha, 1999; Rivera, 1984; Calderón y Dandler, 1984)

agrícola campesina a través de la ley Reforma Agraria como política agraria del Estado boliviano.

Esta lógica de desarrollo rural estatal entró en contradicción con la visión cultural campesina en relación al uso y aprovechamiento de las tierras, puesto que “las masas campesinas comenzaron a organizarse para la producción. No se adaptaron al individualismo. Y comenzaron a organizarse en una forma inicialmente colectivista. Esta forma de producción de AINES [Ayni forma de trabajo colectivo recíproco] y se la practicaba en forma masiva... Las autoridades del Ministerio de Asuntos Campesinos y otras con influencia sobre el campesinado PROHIBIERON los “aines” de producción, cortaron el movimiento cooperativista, el nacimiento del colectivismo.” (Antezana 1960: 4).

Las investigaciones Gordillo (2000), Larson (2000), Rocha (1999) y Schramm (1990) dan cuenta que los procesos de mestizaje inter-étnicos, y con las castas dominantes de la colonia y la república ha dado origen a complejos procesos de recreación y reproducción de la dinámica de la cultura e identidad de los campesinos de la región. De este modo, según los autores citados, en la actualidad el campesino del Valle Alto es propietario individual de las tierras, ello se complementa con valores sociales y culturales. Las raíces comunitarias e individuales están vigentes como valores y prácticas en sus estrategias de vida. La existencia de diferentes formas de asociación para la producción agrícola y pecuaria (compañías, al partido) y las formas de trabajo (ayni, mink’a, asalariado), de intercambio de productos, la comercialización y venta, el trueque por productos constituyen algunas de las características de la matriz cultural de la región.

3. Los movimientos campesinos y la educación pública en la región del Valle Alto

El Valle Alto ha sido escenario de varios movimientos sociales que han contribuido en las transformaciones estructurales del sistema de colonaje español y del régimen hacendal en la República.

En las primeras décadas del siglo XIX, en el Alto Perú se producen movimientos sociales orientados a derribar el sistema colonial. La región del Valle Alto fue escenario de lucha de indios y mestizos encabezados por criollos descontentos y marginados de los privilegios y beneficios del régimen colonial. En el Valle Alto (Tarata) se organizó y se gestó la liberación del colonaje español; este movimiento estuvo encabezado por el caudillo tarateño Esteban Arze. El proceso concluyó con la declaración de la independencia y el nacimiento de Bolivia.

“lo recordamos por ejemplo a Esteban Arze, a Francisco del Rivero, a Guzmán Quiton, a Bonifacio Ferrufino, a Urquidi, quienes organizaron las huestes patriotas a orillas del río Caine, allí todavía vamos a encontrar algunas grutas con quivales donde molían la pólvora, se organizaron allí vinieron acá y bueno pues con los hombres de Toco, de Cliza, de Villa Rivero, Punata con ellos alcanzaron nada más que a 500 hombres, pero suficientes para derrotar a todo el ejército español que tenía más de 5000 hombres al mando de Piérola con una primera batalla; la batalla de Aroma, Aroma se encuentra entre Oruro y La Paz, el 14 de noviembre de 1810, derrotan esa batalla y se inicia la guerra de los 15 años, la guerra de la independencia de Bolivia de 1810 – 1825, y la Gaceta de Buenos Aires saca un artículo que dice: “El Alto Perú será libre, porque Cochabamba quiere que lo sea... bueno es una de las primeras, o de los hechos históricos más trascendentales a nivel nacional.” (Director de Cultura y Turismo, Tarata, 05/11/2003)

Con la revolución de 1952, el movimiento organizado de campesinos derrumba el sistema hacendal, los terratenientes son expulsados de la región, se consigue la abolición del pongueaje y la eliminación de los servicios gratuitos obligatorios.

“El movimiento revolucionario campesino se inició a fines del año 1952. Cinco meses más tarde, Cochabamba era el escenario más característico de una revolución agraria, destruyó

en seis meses el feudalismo: la servidumbre gratuita en la producción agrícola y su consecuente forma de propiedad: el latifundio feudal. Cumplidos estos dos objetivos de las masas campesinas en sus aspectos generales, se dictó el Decreto de Reforma Agraria, el 2 de agosto de 1953, en los campos de Ucureña.” (Antezana 1960: 2)

Del proceso de articulación de las masas campesinas emerge el sindicato campesino, él se constituye en la organización representativa de los campesinos, nacen en los rancheríos por el influjo y apoyo del movimiento sindical minero. La fuerza reivindicativa del movimiento campesino esta atravesada por sus demandas de reivindicación étnica.

“El proceso de etnogénesis que se produjo a partir de la revolución redefinió las identidades étnicas del valle, lugar donde los referentes espaciales más importantes fueron el rancho de Ucureña y el pueblo de Cliza. “*Q’aras* eran todos los patrones que vivían en la ciudad. A sus espaldas los campesinos de Ucureña decían –‘Esos *q’aras* habían venido [al campo]’. En cambio, estando de frente les decían: ‘*Niñituy*’. Así diciendo se rogaban y humillándose besaban sus manos y sus pies”. A los habitantes de los pueblos rurales, en cambio, los campesinos los menospreciaban reduciendo las diferencias que los separaban: “*Q’arillos* les decíamos a los habitantes del pueblo [de Cliza] y ellos nos decían campesinos. ‘No se quien está viniendo a visitar el campo; algún *q’arillo* debe ser’. Así diciendo los mirábamos.” (Entrevistas pobladores del Valle Alto en Gordillo 2000: 228-229)

El proceso cultural y la ideología de la identidad campesina en la región han tenido sus propias orientaciones en el proceso de transformación del régimen hacendal. Las tensiones con el patrón y órganos de poder estatal han fortalecido los rasgos culturales andinos de los indios de la región.

“La propia identidad de “campesino” nació de un largo proceso que se inició en el siglo XVIII –cuando las economías familiares campesinas empezaron a desprenderse de la hacienda- y culminó en el siglo XX –cuando esas economías campesinas tuvieron acceso a la propiedad parcelaria. Por tanto, pretender que fueron “el Estado del 52” y la experiencia sindical campesina los causantes del rechazo de la identidad del “indio” en la población de los valles es, simplemente, dar la espalda a la historia andina.” (Gordillo 2000: 249)

La transformación identitaria de indio o pongo a campesino tiene que ver también con dos visiones dominantes de los grupos dominantes respecto al futuro de los indios en el país, una conservadora (discurso de la superioridad de la raza) y otro modernista con ideas de integración y asimilación a la cultura del grupo dominante.

“Los sectores conservadores de las élites latinoamericanas se aferraron al discurso neo-neocolonial que veía al “indio” como una raza inferior que debía separada del proyecto de modernidad. Mientras los más vinculados a la ideas indigenistas y marxistas veían al “indio” como una raza que debía transformarse para ser integrada al proyecto de la modernidad” (Gordillo 2000: 240)

Un signo distintivo de este proceso es la exacerbación de la diferencia entre los habitantes del pueblo y los de campo, el indio estaba impedido de ingresar al pueblo, las descripciones sobre la vida de los indios y de los terratenientes en Rodríguez (2003), Aranibar (2002) y Rocha (1999) ilustran esta situación.

“ [...] por eso que el tarateño es todavía o tiene esa secuela de ser *mandón*, machista y latifundista que ha sometido al indígena, al mulato o al mestizo, porque ellos tenían dinero y oportunidades de estudiar. Vamos a ver que la decadencia de Tarata es a partir de la Reforma Agraria en 1952-53, fueron las invasiones campesinas para saquear y cometer las atrocidades más grandes en este pueblo. A partir de ese hecho y muchos otros antecedentes como las guerras Guerra del Pacífico y del

Chaco, después las revoluciones nacionales, las tomas de los campesinos a los pueblos, han dado lugar a la migración de gente a otros ámbitos.”(Director de Cultura y Turismo, Tarata, 05/11/2003)

Con la revolución de 1952, el campesino accedió al derecho de la propiedad individual de las tierras. Los sindicatos campesinos de la región comenzaron a desempeñar un rol político protagónico en el panorama nacional. Durante este período, la relación Estado-movimiento campesino fue objeto de manipulaciones políticas de los grupos los partidos políticos en función de gobierno (milicias armadas campesinas al servicio del gobierno, pacto militar-campesino). Diversos factores contribuyeron para esta situación: la competencia y disputa de los dirigentes por el liderazgo de la región, la manipulación de los partidos políticos, el autoritarismo y caudillismo de la dirigencia sindical, las conflictos internos, posteriormente los problemas de minifundio (parcelación de las tierras), la migración.

El acceso a la educación estatal en las comunidades campesinas de la región del Valle Alto, ha sido posible después de un largo proceso de lucha y reivindicaciones de los campesinos. La llegada de la escuela a la región se produce a mediados del siglo XX, en las principales capitales o cerca de las edificaciones de las haciendas se fueron creando las primeras escuelas. La presión movimientos de reivindicación indígena y las experiencias de educación indigenal de Warisata lograron que el Estado obligue a los terratenientes a solventar el funcionamiento de una escuela en la cual eran educados los hijos de las familias que prestan sus servicios en la hacienda¹⁰⁵. La medida gubernamental no fue cumplida por los terratenientes y las pocas escuelas que funcionaron fueron pagadas por las comunidades campesinas.

El funcionamiento de las escuelas estuvo prohibido en las comunidades campesinas. El terrateniente obligaba a que la escuela sea construida cerca al edificio principal de la hacienda, para ser controlada y sabotada su funcionamiento¹⁰⁶. De esta manera, la escuela en esa época respondía a los intereses de los terratenientes; formaba parte del sistema de dominación y autoridad del poder hacendal.

La primera imagen que tienen los campesinos respecto a la escuela, es que representa a la autoridad (poder patriarcal del terrateniente). Después de la destrucción de la propiedad hacendal, la escuela es visualizada como una vía de acceso a la sabiduría, la integración y la liberación social. De este modo, en la visión e imaginario de los campesinos persiste “La idea de autoridad esta siempre asociada a la imagen del patriarca y vinculada con el concepto de sabiduría. Según el relato de dos exdirigentes del valle, la lucha por la educación no terminó el momento en que el Estado revolucionario les asigno presupuesto para la construcción de la escuela y la contratación de maestros, sino que pasó por un proceso en que los propios campesinos tuvieron que darse cuenta de lo que significaba la escuela. En principio, dicen, la escuela estaba construida en una zona despoblada de tal suerte que los animales domésticos invadían sus predios. Entonces, acordamos construir nuestras casas y un muro alrededor de ella y solo así, cuando la protegimos, “hemos hecho grande la escuela”. Además, continúan, los maestros contratados no se ponían de acuerdo y

¹⁰⁵ En 1936 el Estado boliviano emite una disposición legal a través de la cual los terratenientes y empresarios mineros e industriales son obligados a crear escuelas en las propiedades de hacienda, mineras e industriales en las que haya una población de más de 30 niños; el Código de la Educación Boliviana en su artículo 12 expresa que “Los patrones y empleadores, las empresas y propietarios, que tengan en su área de trabajo veinticinco o más niños en edad escolar, están obligados a fundar y sostener, por su cuenta, cursos o establecimientos primarios en condiciones técnico-pedagógicas” (Quezada et al. 1956: 9)

¹⁰⁶ No proporcionaba materiales didácticos, no proveía de mobiliario, controlaba el trabajo del profesor y utilizaba otras maniobras para que no haya un funcionamiento normal de la escuela.

peleaban porque no tenían quien los dirija. “El uno quiere y el otro no quiere trabajar y ahí había peleas entre ellos, como sin padres, así empezaron a pelear entre los profesores [...] nosotros yendo hasta La Paz les hemos conseguido un padre [un director], para que sea fuerte esta escuela. Ya con el padre la escuela era respetada, porque como al padre los profesores tenían que hacer caso al director.” (Gordillo 2000: 213)

La lucha de los campesinos para acceder a los servicios de educación estatal ha constituido una permanente reivindicación frente al Estado, la escuela aparece en la región del Valle Alto asociada al poder del sistema hacendal, posteriormente forma parte del paisaje de la comunidad campesina como fruto de su lucha. La escuela se convirtió en un espacio de interrelación con otros sectores sociales, se constituyó también en una posible vía de integración a la sociedad boliviana desde la perspectiva política de los grupos dominantes; en tanto que para el movimiento campesino ha sido parte de sus luchas reivindicativas sociales y políticas frente al Estado.

4. Algunos apuntes sobre la matriz cultural del Valle Alto

En virtud a todos los aspectos planteados a partir de la revisión documental se puede considerar que dentro de este espacio regional se ha configurado una matriz cultural que podríamos caracterizar como cultura campesina quechua con fuertes rasgos de mestizaje inter-étnico y escenario privilegiado de un largo proceso de tinkus¹⁰⁷ de las siguientes características:

La región del Valle Alto ha constituido en el pasado y constituye actualmente un **enclave cultural** importante, las referencias de los asentamientos de diversos grupos étnicos (Schramm, 1990; Albó, 2002) mediante los mitimaes realizados en la expansión del imperio incaico; y posteriormente con las reducciones en el período del coloniaje español; la riqueza y configuración sociocultural de la región es producto de un largo proceso de mestizaje; de tal manera que no es posible determinar un sólo origen étnico de la población sino más bien plantear que el mestizaje ha contribuido a la emergencia de diversas identidades locales en la región que se manifiestan en los siguientes características:

El quechua constituye el idioma materno de la población campesina, constituye el vínculo central de comunicación que articula a la población campesina de la región, el idioma utilizado en los ámbitos familiares, comunales e intercomunales. El uso colectivo del quechua desde el época colonial por las diversas etnias ha contribuido al mestizaje de la población indígena, en el transcurso del tiempos los indígenas han ido adaptando, fusionando y recreando sus tradiciones culturales a las condiciones de vida a la que fueron sometidos en el sistema colonial y republicano.

Al interior de la región se han configurado identidades locales, ello se puede evidenciar en los nombres y caracterizaciones de los distintos habitantes de la región. Por ejemplo se denomina los *K'aytu waykus* a los tarateños (elaboradores de tejidos por ser una actividad importante de la población de Tarata), *burru tiñis* a los cliceños (los que tiñen a los burros o ladrones de animales en Cliza), los *M'uku lakas* araneños (elaboradores de producto para la fabricación de la chicha en Arani), *Chojru rosquetes* punateños (elaboradores de masitas de harina en Punata), etc. Estos denominativos forman parte de la identidad cultural para caracterizan a los habitantes que forman parte de una provincia; es parte de su

¹⁰⁷ El tinku dentro de la cultura andina se refiere a los múltiples encuentros y desencuentros que se dan en la interacción entre las comunidades campesinas o indígenas andinas y no andinas, en la visión andina el tinku tiene significados polifacéticos para la vida de los campesinos, tales como : simbólico-rituales, social-productivos, social-festivos, político-organizativos, económico-sociales, por citar algunos. Zambrana (2003)

autoidentificación y diferenciación compartida entre los pobladores de la región del Valle Alto.

Las diversas manifestaciones socioculturales (festivas, relaciones sociales) mantienen sus rasgos con un contenido comunitario. Ello se puede evidenciar en diversas formas de ayuda y reciprocidad comunal e extracomunal. Se refleja, por ejemplo, en aportes en especie y dinero para ayudar a familias sin recursos, en el trabajo mediante los aynis, mediante el trueque de productos, en trabajos comunales como mejoramiento de la escuela o de la sede sindical. Sin embargo, también es posible advertir que las formas mercantiles son parte de la dinámica y relaciones de la economía campesina, ello se observa en la contratación de mano de obra y la comercialización de productos agrícolas y artesanales en los mercados regionales y nacionales.

En la región perviven formas de discriminación social y cultural, la diferenciación entre los habitantes del pueblo y las comunidades campesinas. Esta división persiste dentro el imaginario y la mentalidad de los habitantes de la región¹⁰⁸, perviven aun las divisiones y estratificaciones sociales heredadas de la colonia (españoles-indios) y de la república (q'aras-indios, terratenientes-pongos, pueblo-campesinos). Los siguientes testimonios evidencian persistencia de esta diferenciación, en 1953, en un conflicto entre el pueblo de Tarata y los campesinos de Ucureña, el pueblo tarateño fue invadido por los campesinos. El testimonio de tarateño se refería a este hecho diciendo “Por todas estas cosas que pasaron, me di cuenta que nuestros campesinos son todavía algo salvajes, ignorantes, brutos, sobre todo cuando se encuentran en estado de ebriedad. Los alaridos que daban se asemejaban a la de los apaches norteamericanos en tiempo de guerra, me recordaban a esas películas de indios y vaqueros; en realidad, esos alaridos le congelaban la sangre a cualquiera.” (Aranibar 2002: 66). Por otro lado, los testimonios de campesinos recogidos manifestaban “[Los de pueblo] nos decían indios, hacienda *q'ara huasas* (sirvientes de la hacienda con la espalda desnuda). ‘*Chay q'ara huasas yayuyqamuskanku*’ (Esos sirvientes habían entrado al pueblo) –nos decían. ‘Estos sabiendo [educándose] no nos van a respetar, no tienen que saber’- decían los vecinos. Así se oponían a que nos eduquemos. No nos decían cholos, nos conocían de “indio incapaz”. Los patrones decían que no éramos gente, que solo podíamos trabajar sino nos pateaban, puñeteaban y pegaban. ‘Estos burros son animales’- así nos trataban [...]. Los que eran del pueblo eran acholados. A nosotros nos ha tocado ser cholos desde la revolución. Entre nosotros nos decíamos: ‘Este ya es cholo’. En 1953 estábamos refinándonos porque ya nos orientábamos con la escuela.” (Testimonio dirigente campesino en Gordillo 2000: 228).

La región del Valle Alto como un **enclave de producción agrícola y artesanal**, la vocación productiva de la región del Valle Alto, el desarrollo de las potencialidades productivas de la región se puede evidenciar por los roles transcendentales que han desempeñado en la economía local, regional y nacional en el transcurso de su historia. La producción de granos estuvo articulada e integrada a los ejes económicos predominantes como la expansión y explotación de los metales preciosos en el período colonial y la minería en la república.

¹⁰⁸ “Los vecinos de Cliza que eran artesanos, funcionarios e intermediarios, rechazaban de plano cualquier posibilidad de tener origen campesino dibujando fronteras imaginarias entre territorios con funciones productivas especializadas. El “campo” era el territorio de los trabajadores agrícolas, un ámbito de tradiciones pero de retraso, de ignorancia; era el lugar natural del “indio”. El “pueblo” era territorio de los trabajadores manuales independientes y de los empleados públicos, era el ámbito del progreso y del conocimiento; allá no había indios aunque sus habitantes tampoco se auto-identificaban con una categoría étnica específica. Eran gente bien, gente decente. Ellos no eran indios, pero tampoco se definía en su discurso cotidiano ni como blancos ni como mestizos.” (Gordillo :229-230)

En el coloniaje español la región del Valle Alto fue considerada como el “granero del Alto Perú”, puesto que la producción era exportada a los centros mineros de Potosí, a las ciudades coloniales de Argentina (Virreinato de Buenos Aires), a Chile. En el período republicano es nominada como el “granero de Bolivia” la producción agrícola de la región del Valle Alto cubría las demandas de los principales centros de consumo regional y nacional del país (Rodríguez, 2003, Larson, 2000; Guzmán, 1999; Guardia y Mercado, 1995; Sánchez, 1992)

La producción de granos a secano y temporal distingue dos períodos grandes en el cual se divide las actividades del ciclo productivo agrícola: la época de lluvias (*paray tiempo*) y época seca (*ch'akiy tiempo*). Esta división de las comunidades campesinas tiene su fundamento en sus tradiciones y orígenes culturales. La visión circular del ciclo agrícola o *wata muyuy* en el lenguaje de los campesinos de la región es consecuencia de procesos culturales largamente contruidos y recreados por los campesinos de la región dentro de la matriz cultural andina. (Arratia, 2001; Rodríguez, 1997; Malengreau, 1995; Grillo, 1993; Rengifo, 1992; Pratec, 1993, 1994; Rodríguez, 2003, CERES, 1998 y 1997). Esta visión es compartida incluso en las comunidades en las cuales la agricultura no es la principal actividad, como es el caso de la comunidad alfarera de Huayculi (ver capítulo VI)

La región como un **enclave de una tradición de liderazgo y participación social**, los hechos históricos nos dan testimonio de lucha y reivindicación campesina, su contribución en las transformaciones sociales, económicas y políticas se puede evidenciar en varios pasajes de la historia nacional.

En el período colonial, los indígenas junto con los criollos protagonizaron luchas contra el régimen de la corona española; sus acciones contribuyeron al nacimiento de la república.

“Tarata dió tres presidentes a la República, aparte de los protomártires de la independencia, dos tarateños nos representan para ir a firmar el acta de independencia de Bolivia en Sucre: el doctor Terrazas y el doctor Méndez, firmaron en la asamblea deliberante del 6 de agosto de 1825. Tres presidentes nacieron en Tarata: el general Mariano Melgarejo [...], el Doctor José Quintín Mendoza presidente de la República en 1924, y tenemos al general René Barrientos Ortuño, su slogan...- “Prefiero el sacrificio de mi vida, antes que el dolor de mi pueblo”, fue presidente de la república del 1964 al 1969, no? Podemos hablar de grandes obispos, como el obispo Abel Isidoro Antezana, el obispo Anaya, Jacinto Anaya, el padre Pierini, el padre Terrazas, el padre José Boria quien ha sido el más grande arquitecto en Cochabamba, podemos hablar de literatos, músicos, musicólogos, compositores, ejecutores de la música, Tarata ha dado bastante.” (Director de Cultura y Turismo, Tarata, 05/11/2003)

En la república, los sindicatos campesinos juegan un rol trascendental como representación y autoridad de las masas campesinas, el sindicato se convierte también en un espacio de socialización saberes, en el que los dirigentes a parte de cumplir su rol de autoridad eran considerados también como los *yachajkuna* (los que saben y conocen).

“El dirigente “tiene que cuidar, vigilar su masa (sus representados)... Como si fuera padre y madre tiene que moverse, comiendo o sin comer... además está caminando dejando su trabajo, dejando sus animales, se esta movilizandose ese hombre. Qué va a hacer si ha sido elegido en la masa?... Prestar el servicio de dirigente cuesta mucho trabajo... Ahora ya no hay dirigentes de tiempo... Estos dirigentes posteriores ya no son como en mis tiempos, ya no se ocupan de sus bases. A la base se educa, se dirige correctamente; Si hay alguien que no trabaja, si hay alguien que es flojo o vicioso, si hay alguien que pega a su mujer, esas cosas tiene que vigilar el dirigentes. Tiene que llamar la atención al compañero que comete estas faltas.” (Entrevistas a dirigentes en Ucureña en Rocha 1999: 148)

En cuanto a la educación y la escuela, su aparición en la región no es producto del azar sino como un proceso de confrontaciones y reivindicaciones de la población campesina

con los terratenientes. El acceso a la educación o la lucha por la creación de escuelas realizada por los campesinos tiene sus fundamentos como reivindicación social y cultural. Paralelamente a la creación de los sindicatos siguieron los intentos de fundación de escuelas (Rocha, 1999), por ello los movimientos campesinos connotaron la creación de la escuela como una conquista, y que su funcionamiento debía contribuir a su liberación y la recuperación de la tierra. La imagen y visión de la escuela es que ella debía atender a sus valores, visiones y sus estrategias de vida. En este sentido, la escuela indígena de Vacas próxima la región del Valle Alto estaba fundada en las demandas campesinas.

“La Escuela de Vacas con su apoyo a este tipo de actividades y la consiguiente transmisión de pautas culturales reforzó la identidad comunitaria y dio márgenes para seguir ejercitándola. Sin embargo, el ejercicio requirió de un cambio de situación. Era necesario desestructurar las relaciones de producción establecidas. La Escuela y el nacimiento del Sindicato fueron el inicio de ese cambio” (Rocha 1999: 163)

De este modo; la recuperación de las tierras y la creación de escuelas en las comunidades campesinas han constituido la agenda y las acciones de reivindicación de la comunidad campesina y sus dirigentes de la región del Valle Alto.

5. Tinku: concepto andino para comprender en las interacciones de los actores sociales en la gestión educativa

El **tinku** es uno de los rasgos culturales importantes en la vida de las comunidades campesinas andinas. Tomando en cuenta las diferentes connotaciones en la vida campesina una traducción al español podría tener los siguientes significados: reciprocidad, encuentro, comunicación, diálogo, conflicto, desencuentro, complementariedad, fiesta y ritual.

El tinku, como valor sociocultural está presente y vigente en las comunidades campesinas de la región del Valle Alto; el tinku se manifiesta en diferentes situaciones de la vida social, productiva, económica, festiva y ritual de la vida campesina. Durante el trabajo de campo de la investigación, tuvimos ocasión de registrar algunas de las diversas expresiones lingüísticas en el diario vivir de los habitantes de la región, tales como: *tinkunanchischij kama* (hasta reencontrarnos), *noqawan tinkusunchij* (conmigo nos enfrentaremos o peharemos), *sara tipinapi tinkusunchij* (en el deshojado de maíz nos encontraremos), *llankaypi tinkunakuna* (en el trabajo todos nos encontraremos), *tinkupi ch'allarisunchij* (en la fiesta del tinku haremos la ch'alla o fiesta). De este modo; algunas de las principales connotaciones del tinku que se han podido apreciar en la región del Valle Alto son las siguientes:

Tiene un sentido de **reciprocidad**, entendida como la necesidad de compartir entre las personas. La incomplitud de la persona es un rasgo importante en la lógica y visión campesina, cada persona o ser viviente es una parcialidad que requiere de los otros para vivir. La interdependencia entre las personas constituye un valor sociocultural importante en las relaciones de convivencia campesina, cada persona de acuerdo con sus intereses y necesidades establece diversas formas de reciprocidad. El valor de la autosuficiencia de la persona es incompatible con el modo de vida en las comunidades campesinas, en este sentido, cada persona requiere y depende de otras personas para vivir; la incomplitud de la persona es un rasgo sociocultural importante para comprender los procesos de regeneración de la vida campesina. Presentamos algunos ejemplos ilustrativos que nos muestran la reciprocidad en la región.

“[...] creo que hacen el ayni creo que lo llaman así; yo puedo decir eso; porque cuando por ejemplo se muere una persona; los vecinos y los conocidos visitan y aportan por decir hablando de montos de 10 bolivianos por persona y eso apoya en algo el sepelio del que ha fallecido; entonces eso es uno de

los grandes valores que toda la comunidad practican entre los ucureños y Tacoloma.” (Directora de la Escuela Juan Guerra, Ucureña, 12/11/2003)

También los familiares y amistades del fallecido acuden para colaborar de diversas maneras: preparación de los alimentos, la limpieza de la casa, donación de víveres, organización de juegos para recaudar dinero, cuidado y pastoreo de animales, etc.

El cultivo del maíz, es uno de los productos agrícolas importantes en la región. Cuando llega la cosecha de maíz, hay una gran demanda de mano de obra, en este período de la actividad agrícola sirve para revigorizar las reciprocidades en campo productivo; cada familia recibe la colaboración de sus vecinos y familiares¹⁰⁹ para realizar las diferentes tareas para la cosecha hasta su conclusión. Las personas o familias que han ayudado reciben el compromiso de ver retribuida la ayuda de la misma forma, en otros casos reciben una cantidad de producto cosechado que es convenida entre las partes y también existen situaciones en las cuales se paga en dinero por los jornales o días trabajados.

Revela un sentido de **complementariedad**, consiste en ayuda mutua entre dos personas. Cada persona, en función de sus necesidades materiales y no materiales, acude a otras personas para establecer vínculos de cooperación. La ayuda y colaboración entre las personas constituyen en compromisos de reciprocidad, que no se miden o se cuantifican sino que responden al fortalecimiento de una compleja red de interacciones y vínculos cuyo propósito central es la regeneración de la vida. De este modo, la complementariedad constituye una estrategia de ayuda incondicional entre las personas cuya finalidad es fortalecer las diversas expresiones de vida en el mundo andino y campesino.

Podemos citar algunas de las expresiones socioculturales de la complementariedad en la región, en los siguientes ejemplos:

La comunidad de Huayculi, reconocida por la riqueza y calidad de la producción alfarera, cada productor alfarero ha desarrollado una técnica que le permite producir determinados objetos de una calidad mejor con relación a los otros productores. De esta manera, en la comunidad hay productores que son especialistas en la fabricación de platos, maceteros, ceniceros o tazas. Se tuvo la oportunidad de observar el proceso de producción alfarera en una familia¹¹⁰, en esa ocasión la familia recibió un pedido de entrega de platos. Esta familia no producía habitualmente platos, entonces para cumplir con este requerimiento, la familia tuvo que recurrir a la cooperación de otro alfarero para que pueda producirlos. De este modo, la familia está comprometida con el alfarero para retribuir por la cooperación recibida.

Por otra parte, si un productor desea diversificar sus productos para vender a las distintas ferias acudirá a los otros productores para hacer trueque. En la comunidad y las comunidades aledañas han establecido un conjunto de criterios que les permite realizar los trueques entre los productos (alfarería por alfarería, alfarería por productos agrícolas). De acuerdo a los testimonios de los productores alfareros, los criterios son flexibles, dependen de varios factores y del mutuo acuerdo entre las partes. Por ejemplo, si la producción agrícola no fue buena, se disminuye la proporción de la cantidad de los productos agrícola para hacer el trueque con los productos de alfarería. De esta manera los trueques tiene la

¹⁰⁹ En ocasiones puede recibir ayuda de personas de otras comunidades vecinas e inclusive de otras regiones, ello depende de cuanto se ha expandido sus vínculos de reciprocidad y confraternidad.

¹¹⁰ En octubre de 2003 se realizó durante varias jornadas seguimiento de la producción alfarera de la familia Hinojosa, y de otras familias con el propósito construir el proceso de elaboración de productos de alfarería, la información obtenida nos permitió contribuir a comprender mejor la dinámica socio-productiva de la comunidad de Huayculi.

función de fortalecer vínculos de colaboración y ayuda complementaria a sus estrategias de vida familiar y comunal campesina.

Manifiesta también un sentido de **suplementariedad**, que es visible en los distintos procesos productivos, comerciales, ritual-festivos, socio-organizativos. En las comunidades campesinas de la región existe una distribución de roles entre hombres y mujeres campesinas, de tal manera que hay un conjunto de actividades realizadas predominantemente por el hombre y otras efectuadas preponderantemente por las mujeres. Esta distribución de roles es flexible y se adapta de acuerdo a las necesidades y circunstancias de vida de las familias campesinas. La suplementariedad se produce cuando uno de los miembros circunstancialmente está imposibilitado de realizar algunas tareas, entonces otro miembro de la familia o de la comunidad lo sustituye temporalmente para realizar las tareas. Esta otra forma de colaboración constituye otra variante en las relaciones de reciprocidad y ayuda mutua, constituye también parte de sus estrategias de vida. Esta flexibilidad permite contrarrestar los diversos riesgos naturales a los cuales están sujetos la producción agrícola y artesanal.

Al inicio de la gestión agrícola; las familias organizan y planifican las siembras de los productos del año. Durante este tiempo, en la comunidad de Ucureña, se requiere la participación de todos los miembros de la familia campesina. Ante la ausencia del hombre –por migración hacia oriente boliviano, Argentina, Estados Unidos e Italia- la mujer se hace responsable de las tareas, acude también a los familiares y vecinos para que puedan colaborar, en las actividades productivas y en otros ámbitos de la vida comunal. Ante la ausencia de uno de los miembros de la unidad productiva familiar, es frecuente que los otros miembros lo reemplacen circunstancialmente para realizar las tareas del miembro que no se encuentra en la comunidad.

La comercialización de los productos de alfarería en la comunidad de Huayculi, es realizada por la familia, el hombre es responsable de empaquetar, cargar y descargar los productos a un camión y en ocasiones es la mujer que también realiza este trabajo. Posteriormente, ya en las ferias, la mujer es responsable de la venta de los productos y en algunas oportunidades es el hombre que realiza este trabajo. Así, los reemplazos o sustituciones muestran la flexibilidad en la gestión de la familia y comunidad campesina. La suplementariedad se presenta también en otras facetas de la vida campesina: social-organizativa, económico-productiva y ritual-festivo.

Se expresa en un sentido **ritualidad-festividad**. Las actividades productivas, sociales y comerciales de las comunidades campesinas están acompañadas o más bien, son vivenciadas en diversos acontecimientos festivos y rituales. La ritualidad y las fiestas son tiempos y momentos de comunicación, diálogo, agradecimiento, reciprocidad y reencuentro entre las personas –todos los seres vivientes de la colectividad natural del mundo andino- con el propósito central de la regeneración de la vida. Los rituales y las fiestas son interacciones y manifestaciones del fortalecimiento de las relaciones de reciprocidad entre las personas.

En la dinámica de la vida campesina familiar y comunitaria se producen diversas manifestaciones de ritualidad y fiestas; entre los rituales que se practican están principalmente las *ch'allas* que significa agradecimiento por la obtención de bienes materiales recibidos. Las *ch'allas* consisten en adornar y rociar con alguna bebida alcohólica un bien (objeto, terreno, construcción) para celebra su adquisición y expresar el deseo de que tenga utilidad y beneficio por largo tiempo, tal como sucede con la compra de

un terreno agrícola o construcción un horno para quemar cerámica. Las q'oa¹¹¹ – reciprocidad y conversación con las deidades – consisten en un preparado de especies naturales que sirve para alimentar a la deidad como ofrenda de agradecimiento y reciprocidad. Entre las festividades más importantes en la región podemos mencionar: la fiesta de Todos Santos que son reencuentros entre las personas y deidades, la fiesta de Santa Vera Cruz o de la fertilidad, la fiesta de Carnavales o de la producción que son celebraciones acompañadas de rituales.

Las ferias de comercialización e intercambio de productos constituyen un **espacio de articulación e interacción sociocultural**; de manera que los reencuentros son procesos de una larga tradición contactos y establecimiento de lazos, de redes de confraternidad e intercambio de productos. Las ferias constituyen en uno de los vínculos importantes de la región. A través del tiempo se ha consolidado una red de ferias para la comercialización de sus productos y el intercambio mediante el sistema de trueque. Las ferias locales y regionales constituyen y se convierten en espacios para la dinamización e innovación cultural. Las ferias, al margen de la comercialización e intercambio de productos, se convierten también en campos de mediación y de negociación cultural. Las ferias constituyen oportunidades en las cuales interactúan realidades culturales diversas, puesto que se reencuentran periódicamente hombres y mujeres campesinos y no campesinos. En las ferias, las familias campesinas tienen acceso a conocimientos y sabiduría de otras personas, las ferias o mercados rotativos son escenarios para el intercambio y la conversación interétnica que favorece a la innovación cultural y el fortalecimiento de las redes sociales. Las ferias constituyen intersecciones y vínculos entre las poblaciones rurales y urbanas. (Léase segunda parte en el capítulo IV y también en presente capítulo)

Estas son algunas de las connotaciones y sentidos que tiene el **tinku** en la vida campesina quechua de la región del Valle Alto, sus manifestaciones y expresiones varían de acuerdo con los procesos de vida y experiencias de las comunidades campesinas; los encuentros, desencuentros, los conflictos, las conversaciones, mediaciones, negociaciones e innovaciones culturales se producen en los diversos tinkus. De este modo, el tinku en la comunidad campesina constituye un valor sociocultural muy importante para reestablecer vínculos de reciprocidad y de recreación de ciclos de vida.

La escuela tiene su aparición en las comunidades campesinas de la región del Valle Alto en la segunda mitad del siglo pasado. Las relaciones e interacciones entre la comunidad campesina y la escuela desde la perspectiva cultural han sido marginalmente analizadas e investigadas¹¹². En este sentido, abordaremos la participación de los actores sociales en el ámbito rural y campesino desde las connotaciones y significaciones socioculturales de los actores sociales. En el contexto de los procesos de transformación educativa de la región, nuestro trabajo estará enfocado principalmente a las interacciones y negociaciones entre los actores sociales, para ello nuestro trabajo estará enfocado principalmente en: la participación y las relaciones de los actores sociales en el desarrollo de la gestión

¹¹¹ La q'oa es un ritual de agradecimiento y mantenimiento de relaciones de reciprocidad con la comunidad de las huacas o deidades, en la q'oa -la preparación de la mesa- intervienen diferentes elementos naturaleza: mirra, coca, q'oa, misterios (representaciones de deidades en masa de azúcar y harina), cigarros, feto y grasa de animales y otros, varía de acuerdo al sentido, connotación y celebración del ritual.

¹¹² Dr. José Antonio Rocha, docente de las universidades Mayor de San Simón y Católica Boliviana e investigador de la región del Valle Alto, señaló que una de las debilidades de la reforma educativa radica en las insuficientes investigaciones sobre la relación entre las dinámicas socioculturales y las transformaciones e innovaciones pedagógicas. (Apuntes de comunicación personal realizado en noviembre 2003). Las investigaciones sobre lo cultural vinculado con la educación en el país han estado orientadas principalmente desde la perspectiva lingüística.

educativa; y las innovaciones y transformaciones de trabajo en las comunidades campesinas de Huayculi y Ucureña, pertenecientes a los municipios del Tarata y Cliza respectivamente.

***CAPITULO V: LOS ACTORES SOCIALES EN LA
GESTION EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD DE
HUAYCULI EN EL MUNICIPIO DE TARATA***

1. Municipio de Tarata

El municipio de Tarata forma parte de la región del Valle Alto. En 1925 ha sido creada como primera sección de la provincia Esteban Arze. Desde el época colonial los chacareros (hacendados) españoles convirtieron al pueblo de Tarata en uno centros exportadores de cereales más importantes de la región.

“[...] con el ingreso de los españoles acá a esta bendita ciudad es que a partir de ese hecho viene el dominativo de Tarata de todo ese sector las culturas la llamaban “Taratarapampa”, por la existencia de unos arbustos [llamado Tara] que no miden más de cinco metros cuyo tanino o el fruto de estos arbustos servía para curtir cuero y para la fabricación de ácidos, el ácido sulfúrico, ácido nítrico y que estos ácidos servían para el teñido de las lanas para los tejidos. Sobre la fundación de Tarata muy poco podemos hablar, no tenemos ningún documento legal que acredite cuándo o en qué fecha, y que año ha sido fundada la ciudad, pero aproximadamente datamos a 1600, por los siguientes datos: en principio cuando ingresaron los españoles al Alto Perú, fue fundada la ciudad de Potosí en 1545 por Pedro Cotamito, Diego Zenteno y Juan de Villarroel, entonces como tenían dos objetivos los españoles en aquella oportunidad; uno la explotación de la minería y otra la colonización de tierras es que Diego Zenteno viene por estos sectores a colonizar el Valle de Cliza, el partido de Cliza más propiamente y entonces uno de los datos donde aproximadamente Diego de Zenteno viene acá en 1600. Otro dato es que la primera catedral de Tarata, tipo basílica de tres naves fue construida en esos años, que lamentablemente fue destruida por un tornado, lo destruyó y ésta la reconstrucción, data de 1790, entonces es otro dato. Por otra parte, es que un vidriero francés solicitó ser enterrado en la catedral de Tarata, o sea en la basílica de Tarata en 1663, entonces esos tres datos nos dan la aproximación de que Tarata podía ser fundada en 1600. Sobre la creación de Tarata, es el 23 de enero de 1826.” (Director de Cultura y Turismo, Tarata 05/11/2003)

La arquitectura urbanística, las iglesias y conventos existentes aún dan cuenta de un pasado colonial en el cual se asentaron los españoles para ejercer su dominio y poder sobre la población indígena, posteriormente con el advenimiento de la república; los criollos descendientes de los españoles se constituyeron en las élites dominantes estableciendo el régimen de la hacienda hasta mediados del siglo XX; asimismo el municipio ha sido cuna de importantes personajes que han jugado un rol protagónico en el transcurso de la historia y también ha sido escenario de importantes movimientos sociales que han contribuido en la transformación política y social de la región y el país.

1.1. Aspectos geográficos y población del municipio de Tarata

Municipio de Tarata junto con otras tres secciones provinciales de Anzaldo, Arbieta y Sacabamba forman parte de la provincia Esteban Arze; la provincia cuenta con una superficie territorial de 1.250 Km² situados de 3.800 a 1.800 metros sobre el nivel del mar (m.s.n.m.) (CERES 1998: 7). El municipio de Tarata está constituido por 5 cantones: Tarata, Huayculi, Izata, Huerta Mayu y Huasa Rancho. Un 75% de su superficie está constituida por zonas planas o valles abiertos, mientras que los restantes 25% corresponde a zonas montañosas y serranías. El centro poblado se encuentra a una altura de 2.760 m.s.n.m. y la zona más alta llega a los 3.600 m.s.n.m. La temperatura promedio anual es de 17° centígrados. La vegetación es variable, en las zonas altas se cuenta con especies arbóreas de envergadura pequeña y escasa, en cambio en las planicies se cuenta con una gran variedad de árboles que son utilizados como combustible para la producción de chicha. También se cuenta con materia prima para la fabricación de objetos de arcilla. El cantón de Huayculi es la zona de producción de objetos de cerámica y está constituido por cinco comunidades campesinas que se dedican a la alfarería; a nivel departamental se ha constituido el enclave importante de producción alfarera que satisface las demandas de la población regional y nacional. (Anexo 5: Ubicación geográfica del municipio Tarata)

El municipio cuenta con recursos ganaderos (ovinos, caprinos, porcino) y animales menores. Este potencial está siendo desarrollado por las familias campesinas, se puede

advertir la presencia de empresas dedicadas a la comercialización de aves y sus derivados. (CERES 1998 y 1997)

Cuadro 9: Población distribución por sexo y área del municipio de Tarata

Población	Área urbana	% sobre el total de la población	Área rural	% sobre el total de la población
Hombres	1.621	38 %	2.644	62 %
Mujeres	1.702		2.744	
Totales	3.323		5.388	

Fuente: Censo 2001 Instituto Nacional de Estadística.

El idioma predominante en el municipio es el quechua; del total de la población de mayores de 6 años; el 60 % habla quechua, 39 % habla español, 0.8 % habla aymara y el 0.2 % habla otros idiomas en el municipio de Tarata.

El colonaje español y el sistema de las haciendas en la zona, consolidó a españoles y posteriormente a los criollos como propietarios grandes extensiones de tierra destinados a la agricultura, cuya producción abastecía las demandas de los centros de explotación minera y del consumo de la región. Rodríguez (2003), Guzmán (1999) y Sánchez (1992) destacan la enorme importancia de la producción agrícola de la región del Valle Alto y la estructuración de redes de intercambio comercial importantes con las regiones mineras y capitales de departamentales del país.

“[...] las haciendas más grandes de Bolivia se encontraban en Tarata [...] estamos hablando de miles y miles de hectáreas que cada familia tenía, o sea la familia Pardo, la familia Prado, la familia León, la familia Aranibar, Iriartes, Anayas, la familia Claros, Soto, Barriga, todos tenían no una hectárea, tenían miles de hectáreas, ellos eran propietarios por ejemplo Ch'awarani, Vilaque le pertenecía a una familia, Mendez Mamata y Huayculi a otra familia, el Corcos Mamata y Pampa Mamata a otra familia, Tiataco a otra. Estos terrenos eran de miles y miles de kilómetros y que no podían hacerse cargo solamente diez pongos, sino necesitaban cualquier cantidad de gente. En Tarata se daba un hecho muy especial, en las festividades patronales a sus pongos los adoptaban, los consideraban bestias, o sea como animales los adornaban poniéndoles unos topos o aretes, y demostrar el poder económico que había acá, alguien muy bien lo dijo “Tarata es un pan de comer” porque se tenía de todo para disfrutar.” (Director de Cultura y Turismo, Tarata, 05/11/2003)

La población está diferenciada en dos segmentos que están vigentes en el imaginario de los pobladores del municipio; en las conversaciones informales con los pobladores del municipio, y los testimonios recogidos en investigaciones realizadas en la región (Rodríguez, 2003; Gordillo, 2000; Guzmán, 1999; Guardia y Mercado, 1995) la estructura colonial y posteriormente el régimen hacendal en la época republicana han legitimado la existencia de dos mundos sociales y culturales contrapuestos: indios-españoles, indios-q'aras, indios-teratenientes, pongos-hacendados, campesinos-cholos, campesino-pueblo. Los diferentes denominativos ha ido cambiando como efecto de las transformaciones económicas y políticas, y también parte de procesos de reconstrucción identitaria y autoidentificación de los actores sociales.

1.2. Vocación productiva y redes de intercambio comerciales, sociales y culturales

Las principales actividades productivas que se desarrollan en el municipio de Tarata están referidas principalmente a los siguientes rubros:

La **producción agrícola** constituye la actividad principal. Las familias campesinas se dedican a la producción de trigo y otros cereales. Según las familias campesinas el calendario del ciclo agrícola de la región está dividida en dos partes: la época de lluvias

(noviembre a febrero) y la época seca (febrero a octubre). La mayor parte de las familias campesinas cuentan con terrenos agrícolas a secano, la agricultura es de carácter estacional (agricultura a secano) en el cual se aprovecha la temporada de lluvias para producir, las diversas actividades agrícolas demandan la mano de obra de la unidad familiar, comunal e intercomunal.

“En Tarata generalmente se produce cereales; el maíz, el trigo, la cebada, hay otros productos como la papa, la quinua, todos esos productos... Generalmente más al autoconsumo muy poco sacan al mercado, los terrenitos que tenemos en Tarata son temporales no tienen riego. La represa de Laca Laca ha beneficiado más al municipio de Arbieto que al municipio de Tarata entonces ese es uno de los fenómenos no?” (Director Distrital de Educación, Tarata, 09/11/2003)

La **producción artesanal** constituye otra de las actividades de la población asentada tanto en las áreas rurales como en el centro poblado. La alfarería es importante en el cantón Huayculi, utilizando materia prima disponible en la zona. Se fabrican objetos para diversos usos de las familias campesinas y ciudadinas. La elaboración de chicha constituye otra actividad destinada a cubrir las demandas del consumo local, los productores de chicha comercializan y abastecen la demanda del municipio. La confección de prendas de vestir y tejidos a mano como frazadas, ponchos, chompas, ch'ulos y chalinás, utilizan como materia prima la lana de oveja, llama y alpaca, constituye otro rubro de ingresos económicos de la población. La cohetería o la fabricación de juegos pirotécnicos (fuegos artificiales, cohetes) constituye una tradición en el centro poblado, estos productos son utilizados en las fiestas religiosas de la zona y la región del Valle Alto.

La feria de Tarata que se realiza todos los jueves en el centro poblado, congrega a compradores y vendedores de productos agrícolas y artesanales. Esta feria tiene poca importancia en la comercialización de productos y el movimiento económico que genera no se compara con las otras ferias regionales como Cliza, Punata, Anzaldo, por citar algunas. La mayoría de las familias campesinas llevan a vender sus productos en pocas cantidades a otras ferias locales y regionales, la mayor parte de la producción es destinada al autoconsumo. Perviven también otras formas de intercambio de productos como es el trueque (intercambio por productos) entre las familias campesinas según el calendario de fiestas y ferias locales y regionales.

1.3. Visión de la educación y la participación de actores sociales en la gestión educativa municipal

Las entrevistas realizadas a las autoridades educativas y municipales y en la revisión de la documentación e información educativa resaltan los siguientes aspectos sobre la participación de los actores en la gestión educativa.

A nivel organizativo, el municipio de Tarata cuenta con tres estructuras de funcionamiento independientes que son corresponsables de la gestión y administración del servicio educativo municipal. Las autoridades constituidas forman parte de tres sectores representativos y reconocidos en el marco legal y la descentralización de la gestión educativa municipal. De este modo se tiene:

El **sector educativo** esta constituido por la Dirección Distrital de Educación con tres miembros¹¹³: Director, responsable de Recursos Humanos y un responsable de Servicio de

¹¹³ En cada distrito se contaba también con un equipo de asesores pedagógicos cuya función principal era apoyar las transformaciones pedagógicas en las escuelas, en este propósito realizaban tareas de asesoramiento al trabajo de aula de los profesores. Los resultados de las evaluaciones realizadas al trabajo de los asesores pedagógicos por el gobierno central determinó el despido de estos profesionales al no haberse conseguido los objetivos previstos en la reforma educativa, de esta manera, desde 2003 los asesores dejaron de prestar sus servicios.

Información Educativa; el núcleo educativo¹¹⁴ constituido por el Director del Núcleo y los directores de las unidades educativas asociadas al núcleo; la unidad educativa conformada por el Director, profesores y alumnos. (Anexo 6: Núcleos y unidades educativas por niveles y ciclos del municipio de Tarata)

El sector de **gobierno municipal** asigna al Director de Cultura y Turismo como responsable de la coordinación con el área educativa, dependiente del departamento de planificación y asistencia técnica del municipio.

El **sector social** por los padres y madres de familia que tienen hijos inscritos en las escuelas del municipio, está constituido por la Junta de Distrito, Junta de Núcleo y la Junta Escolar. En cada una de estas juntas hay por lo menos cinco miembros. En la capital las escuelas cuentan con el comité de padres de familia con dos representantes en cada curso, en tanto en las escuelas de las comunidades no es habitual encontrar estos representantes.

1.3.1. Estructura organizativa de la administración del servicio educativo en el distrito

El servicio educativo en el municipio de Tarata está compuesto formalmente por las diferentes instancias que determinan la participación de los actores sociales involucrados en el sector educativo. El cuadro siguiente no permite apreciar su estructura.

¹¹⁴ “Conceptualmente, el núcleo educativo es el factor integrador de una red de unidades educativas que están asociadas en función de lograr una mayor calidad educativa y de actuar sobre un medio apoyado en el desarrollo local o barrial... A nivel educativo, el núcleo es el elemento articulador de un conjunto de escuelas (unidades educativas asociadas), que constituyen una red interactiva en la que se concreta la provisión integral del servicio. El núcleo educativo es el espacio donde se elabora el proyecto educativo y el plan curricular complementario al tronco común curricular de la Reforma Educativa, dinámica en la que participan los actores del proceso educativo: directores, asesores pedagógicos, profesores, alumnos, padres de familia y representantes de las comunidades.” (Secretaría de Nacional de Educación 1996: 5-6).

Cuadro 10: Características del sistema educativo del municipio de Tarata

Aspectos	Autoridades municipales	Autoridades educativas	Juntas escolares
Organizativos	<u>Nivel Distrito o municipio:</u> Director de Cultura y Turismo Responsable de Planificación y Asistencia Técnica	<u>Nivel Distrito o municipio:</u> Director Distrital de Educación Responsable de Recursos Humanos e Información Educativa	<u>Nivel Distrito o municipio:</u> Presidente de la Junta de Distrito Vicepresidente de la Junta de Distrito Secretario de Actas Secretario de Hacienda y Vocales
	<u>Nivel núcleo educativo:</u> Director de Cultura y Turismo	<u>Nivel núcleo educativo:</u> Director de unidad educativa central Directores de las unidades educativas asociadas a la unidad educativa central	<u>Nivel núcleo educativo:</u> Presidente de la Junta de Distrito Vicepresidente de la Junta de Distrito Secretario de Actas Secretario de Hacienda y Vocales
	<u>Nivel unidad educativa:</u> No cuentan con personal	<u>Nivel unidad educativa:</u> Director de unidad educativa Profesores	<u>Nivel unidad educativa:</u> Presidente de la Junta de Distrito Vicepresidente de la Junta de Distrito Secretario de Actas Secretario de Hacienda y Vocales
Contacto y coordinación	<u>Nivel Distrito o municipio:</u> Director de Cultura y Turismo tiene mayor contacto con el Director Distrital Director de Cultura y Turismo no tiene contacto con la Junta de Distrito. No cuenta con personal de apoyo para el trabajo de educación. <u>Nivel núcleo educativo:</u> Director de Cultura y Turismo no tiene contacto con el Director de Núcleo y los directores de las unidades asociadas. Director de Cultura y Turismo no tienen contacto con la Junta de Núcleo <u>Nivel unidad educativa:</u> Director de Cultura y Turismo no tiene ningún contacto y relación con las autoridades educativas de la unidad educativa. Director de Cultura y Turismo no tiene ningún contacto y relación con la junta escolar.	<u>Nivel Distrito o municipio:</u> Director Distrital tiene mayor contacto y coordinación con los directores de unidades educativas. Director Distrital tiene poco contacto con las autoridades municipales. Director Distrital no tiene contacto con la Junta de Distrito. <u>Nivel núcleo educativo:</u> El Director de Núcleo tiene poco contacto con el Director Poca relación y contacto entre el Director de Núcleo con los Directores de las unidades asociadas. Director del Núcleo tiene poco contacto con la Junta de Núcleo. <u>Nivel unidad educativa:</u> Director de la unidad educativa tiene mayor contacto con el Director Distrital. Director tiene poco contacto con el Director de Núcleo. El Director de la Unidad Educativa tiene mayor relación con los profesores.	<u>Nivel Distrito o municipio:</u> La junta distrital no funciona orgánicamente, su representación se reduce a una persona que es generalmente el presidente. Las actividades del presidente de la Junta Distrital trabajo en función de los requerimientos de las autoridades municipales y educativas. <u>Nivel núcleo educativo:</u> La Junta de Núcleo no funciona como una organización, su representación se reduce al presidente. El presidente de la Junta de Núcleo participa poco, y se realiza su trabajo a requerimiento del Director de Núcleo o Distrito. <u>Nivel unidad educativa:</u> Las juntas escolares no funcionan orgánicamente, en general es el presidente y el vicepresidente mantienen contacto y relación con el Director y los profesores de la escuela. Los representantes de la junta escolar tienen una relación esporádica con las autoridades educativas y municipales.
Roles y responsabilidades principales	<u>Nivel Distrito o municipio:</u> Director de Turismo y Cultura es responsable de coordinar en el área de educación. <u>Nivel núcleo educativo:</u> No existe un responsable directo de la Alcaldía. <u>Nivel unidad educativa:</u> No existe un responsable directo de la Alcaldía.	<u>Nivel Distrito o municipio:</u> Director Distrital dirige y controla la ejecución del calendario escolar. Director Distrital supervisa y hace seguimiento y evalúa la ejecución de calendario escolar. <u>Nivel núcleo educativo:</u> Director de Núcleo es responsable de consolidar una red de apoyo y coordinación entre la unidad educativa central y las unidades asociadas. <u>Nivel unidad educativa:</u> El director de la unidad educativa es responsable de la ejecución de calendario pedagógico en la escuela. El director de la unidad educativa es responsable de la gestión administrativa de la escuela.	<u>Nivel Distrito o municipio:</u> Junta de Distrito no realiza gestiones ante las autoridades para plantear las demandas educativas del distrito. <u>Nivel núcleo educativo:</u> Juntas de distrito de núcleo son responsables controlar y velar por el desarrollo del calendario escolar y exigir el cumplimiento de las demandas de las unidades educativas no es realizado por débil funcionamiento orgánico. <u>Nivel unidad educativa:</u> Juntas escolares responsables controlar la ejecución del calendario escolar en las escuelas, se enfatiza su apoyo en el mejoramiento de la infraestructura de la escuela.

Fuente: Elaborado en base a entrevistas, revisión de documental del distrito escuela de Huayculi y apuntes de diario de campo.

Las reuniones se constituyen en el espacio de coordinación más importante entre las diversas autoridades y niveles. Según los datos recogidos de la documentación interna en el municipio:

Las reuniones entre el Director Distrital y el Director del Cultura y Turismo se efectúan al inicio del calendario escolar. En ellas, Director Distrital presenta la planificación de la gestión escolar y los requerimientos para el funcionamiento del distrito educativo. Se obtuvieron datos que dan cuenta de mayor número de reuniones entre el Director Distrital con los responsables de Planificación y Asistencia Técnica.

No se tienen referencias sobre reuniones efectuadas entre el Director Distrital con la Junta de Distrito, la información recopilada da cuenta que el presidente de la Junta de Distrito es convocado por el Director Distrital para realizar gestiones al municipio.

No se tienen referencias de reuniones entre el Director de Cultura y Turismo con la Junta de Distrito, a pesar de ello, el presidente de la Junta de Distrito ha realizado reuniones con los responsables de Planificación y Asistencia Técnica. Según los datos el presidente de la Junta de Distrito mantiene comunicación con los técnicos del área de planificación, aunque esta comunicación no es permanente.

No existe ninguna referencia sobre reuniones efectuadas entre las tres autoridades a nivel distrital, sin embargo se han podido recoger datos que comprueban la realización de reuniones con la participación de algunos miembros del comité de vigilancia en sustitución del presidente de la Junta de Distrito, el comité de vigilancia es una instancia de participación social en el desarrollo de la gestión municipal.

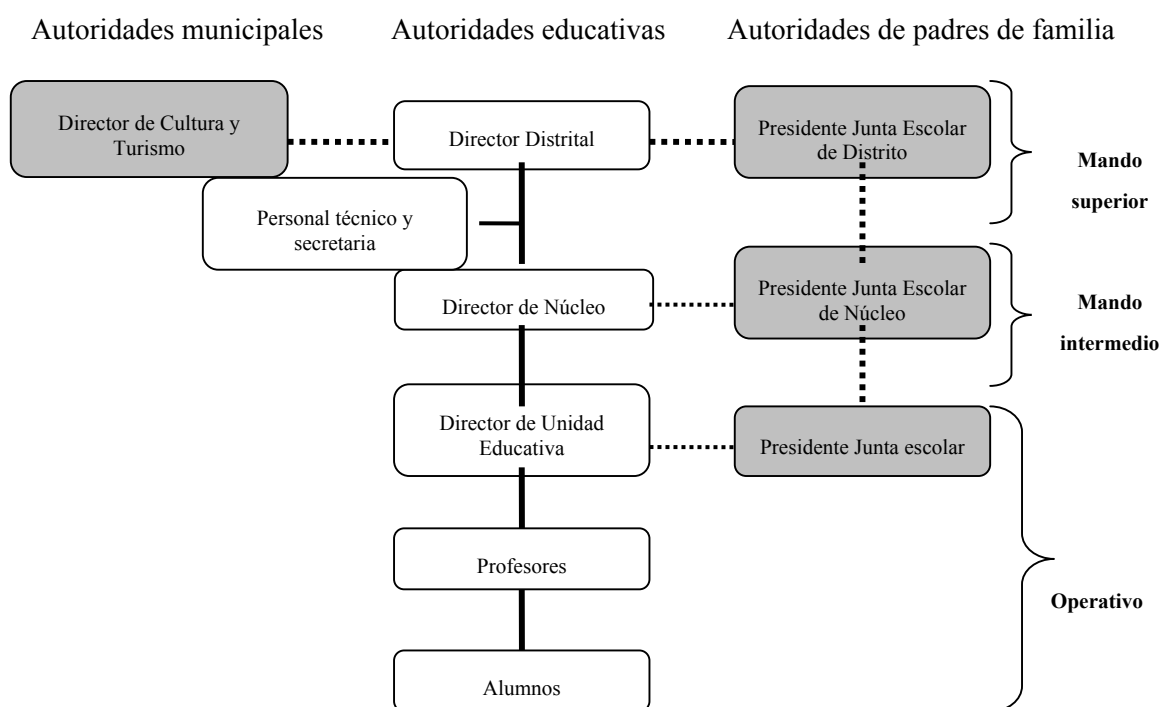
El Director Distrital y los directores de unidades educativas se reúnen con mayor frecuencia, asimismo se advierte también en el distrito reuniones efectuadas entre el director distrital y los directores de unidades educativas. En las visitas efectuadas a las oficinas de la Dirección Distrital se pudo advertir la presencia de los directores de las unidades educativas.

El Director de Cultura y Turismo no tiene reuniones con las autoridades educativas y juntas escolares de los niveles núcleo y unidad educativa. Los datos e información recogidos dan cuenta que la autoridad municipal no tiene ninguna relación con las autoridades mencionadas.

Las juntas de distrito, núcleo y de unidad educativa no han tenido reuniones, no se tiene ningún registro de una reunión entre las tres instancias organizativas. Uno de los aspectos que caracterizan el funcionamiento de estas organizaciones se reduce a una representación individual, es decir, en general es el presidente de la junta, que asume toda la responsabilidad del funcionamiento de estas organizaciones. En los niveles de Distrito y Núcleo educativo, el trabajo de los presidentes es movilizado por la exigencia y presión de las autoridades educativas, Director Distrital y Director de Núcleo respectivamente. En tanto a nivel de la junta escolar en las unidades educativas, los representantes tienen un rol más activo y visible en el desarrollo de la gestión escolar, ampliaremos a continuación y con mayor detalle en los puntos 2.2 y 2.3.

Un gráfico de ilustrativo de la estructura organizativa educativa municipal y las relaciones entre los tres tipos de autoridades responsables de la gestión y desarrollo de la educación municipal, muestra el modo de funcionamiento en la realidad. Las líneas punteadas representan una débil comunicación y las líneas negras una mayor comunicación e interdependencia entre las autoridades.

Organigrama del distrito educativo del municipio de Tarata



Fuente: Elaboración propia en base a entrevistas y revisión documental del distrito.

Respecto a las juntas escolares, en las unidades educativas tienen un funcionamiento más dinámico y autónomo, aunque sin constituirse en un cuerpo institucional, como se plantea en el reglamento de funcionamiento de juntas escolares de la reforma educativa. En general las comunidades designan a uno o dos responsables para coordinar con las autoridades educativas.

El presidente y los demás miembros del directorio de la junta escolar son elegidos en la escuela. La conformación de esta organización es impulsada y apoyada por el director y los profesores. El procedimiento conlleva dos aspectos sobresalientes: por una parte, la junta escolar representa sólo a los padres de familia que tienen inscritos a sus hijos en la escuela, por otra parte, la junta escolar no cuenta con el aval de la organización sindical, puesto que los representantes no están reconocidos y avalados por la comunidad. En la visión de la comunidad, la educación y la escuela en particular son asumidas como un asunto comunitario, en tanto que la reforma educativa impulsa a creación de la junta escolar como una representación sectorial. Esta situación pone de manifiesto divergencias en torno a la visión de representación y gestión local del servicio educativo en la comunidad campesina. Un ejemplo ilustrativo de esta situación es que el sindicato elige a una persona como responsable de la educación sin que tenga hijos inscritos en la escuela.

1.3.2. Participación e interacciones entre los actores educativos

La información documental¹¹⁵ revisada sobre el funcionamiento de las distintas instancias de las estructuras de la administración educativa y los órganos de participación social en el

¹¹⁵ Libros de actas, informes y correspondencia del distrito educativo.

municipio nos proporciona el siguiente perfil de la dinámica organizacional educativa del municipio:

Las interacciones entre autoridades municipales y educativas (distrito y núcleo) con las juntas de distrito y núcleo son escasas. Existen varios factores que podrían explicar esta situación: los padres consideran que responsables de la educación son los profesores y ellos deben decidir como autoridad, los padres actúan en la lógica del anterior modelo educativo (verticalista y autoritario) por tanto de obediencia a las autoridades educativas. Los padres de familia y sus representantes están abocados a tareas de mejoramiento de la infraestructura y no tanto de la gestión del desarrollo educativo. Se observa menor funcionamiento de las juntas de distrito y núcleo. El débil funcionamiento institucional de las juntas mencionadas se debe a que los padres de familia tienen insuficiente conocimientos sobre sus roles y responsabilidades. Otro elemento a considerar es que dentro del imaginario de las autoridades educativas y municipales, subyacen aún relaciones de dominación y discriminación originadas del sistema de relaciones hacendales que han legitimado la división entre los habitantes del pueblo con los pobladores del área rural.

“ [...] otra dificultad que hemos podido encontrar ha sido justamente los padres de familia; los padres de familia están acostumbrados con el anterior modelo [educativo] en la cual el docente es el único responsable de la conducción del aprendizaje de sus niños y no así el padre; pero con la reforma educativa también estamos dándole su participación y su importancia que requiere; quienes son los actores principales de la educación del niño son justamente los padres de familia, el docente, el director y toda la comunidad no?, y en ese aspecto los padres de familia no han tratado de colaborar pese a que se han hecho algunos cursos; se les han entregado inclusive las leyes de participación popular pero muy poco han apoyado; diríamos a lo que es la educación actual no?, más se han dedicado por decirle a preocupaciones de infraestructura etc., no?, y en el aspecto técnico pedagógico, en el aspecto curricular muy poco nos han apoyado, no han participado.” (Director Distrital de Educación, Tarata, 09/11/2003)

Entre tanto las relaciones entre la junta escolar con el director y el plantel docente de la escuela, de acuerdo con los datos recopilados de los libros de actas de la escuela, muestran mayor interacción en este nivel en relación a los otros. Director, profesores de la unidad educativa y representantes de junta escolar consideran que la tarea y responsabilidad central de la junta escolar es el apoyo en el mejoramiento de la infraestructura de la escuela. Finalmente en la visión de la comunidad, la junta escolar no es considerada como una organización, por ello elige y designa a dos personas de la comunidad en la reunión del sindicato¹¹⁶, que es la instancia articulación comunitaria.

La participación de los actores sociales en el municipio tiene que ver también con los significados que se le da a la educación, es decir que la intervención y acción de los actores sociales está influenciada con sus experiencias y el valor que le asigna a la educación.

Una de las características en las comunidades campesinas es el compromiso de los padres de familia. Ellos participan activamente creando y manteniendo la infraestructura escolar, dando la alimentación a los profesores y también participando de las actividades administrativas en sus unidades escolares. Los roles de los responsables de educación de la comunidad ha sido el control sobre las actividades de los profesores, este control estaba más orientado a la asistencia a la escuela, y también al comportamiento moral y social de

¹¹⁶ A fines del mes de octubre de 2003; tuvimos la ocasión de asistir a la reunión del sindicato de Huayculi, en la agenda de la reunión estaba constituida por los siguientes puntos: comedor escolar y la elección de dos encargados de la junta escolar, al término de la reunión se eligió a un representante y su seguidor. Esta práctica está enraizada sobre el sentido unitario de la representación de la comunidad, la junta de auxilio escolar (nombre anterior) que utilizan los campesinos depende de la autoridad del sindicato. En tanto que en la lógica estatal se busca consolidar como una organización sectorial.

los profesores en la comunidad. La responsabilidad del presidente de junta escolar (representante comunal) esta orientada a controlar la asistencia y el comportamiento de los profesores en la escuela y la comunidad.

“yo leía las actas, yo he estado casi dos años y con leyes nomás manejaba la escuela. Yo buscaba el beneficio del pueblo y de los niños, por eso yo realmente controlaba a los profesores. Y en mi responsabilidad de Junta Escolar, dos aulas he hecho construir con el apoyo de la participación popular de la Alcaldía [...] Decían que los profesores dormían en medio de las clases o iban a las chicherías o iban a otro lado, así comentarios había. Pero yo viendo eso, traté de controlar para que los profesores tengan que estar en hora, reclamaba para que trabajen las cuatro horas de trabajo y así controlaba. Todas sus mañitas lo hice perder mi tiempo no? Pasado un día siempre iba a ver a veces cada mañana, a controlar horarios, quiénes se faltan, quiénes se retrasan. Yo les pedía a los profesores que por favor no se retrasen, para que falten hay que avisar pedir permiso no ve?.” (Ex-presidente de Junta Escolar de la escuela Abel Isidoro Antezana, Huayculi, 30/10/2003)

Desde la aparición de la escuela en la zona, el rol de los representantes de la comunidad frente a la escuela ha sido apoyar a los requerimientos de las autoridades educativas y profesores. Ante la ausencia del apoyo estatal la comunidad se encargaba de la construcción de los ambientes para el funcionamiento de la escuela, era responsable de proporcionar vivienda y víveres para la alimentación de los profesores. Esta práctica con el tiempo se convirtió en una ley consuetudinaria y en la actualidad en las comunidades campesinas más alejadas de los centros urbanos continúan con esta práctica.

Los trabajos Rodríguez (2003), Rocha (1999), Guzmán (1999), Gordillo (1998 y 2000) y Sánchez, (1992) desde diversas perspectivas de análisis de estructura agraria de la región del Valle Alto y de los movimientos campesinos; muestran como las organizaciones sindicales han orientado sus luchas por conseguir el acceso a la educación. En la visión de los dirigentes campesinos contar con escuelas en las comunidades representaba como un logro y prestigio de lucha, y también con la posibilidad de participación e integración en social. Posteriormente por la manipulación política de la educación, los grupos dominantes han diseñado y utilizado el sistema educativo estatal en el área rural con propósitos integracionistas y de asimilación hacia la cultura dominante. Se buscaba una paulatina desaparición de los indígenas en el marco de los ideales de desarrollo y modernidad: la escuela en el medio indígena estuvo orientado a cumplir un rol de civilización y asimilación al modelo de desarrollo de modernización como país unitario y republicano.

Hasta mediados de la década de los noventa del siglo pasado, a pesar los congresos¹¹⁷ y de las reformas estatales para transformar el sistema educativo estatal, la visión con enfoque ciudadano continua predominando en las acciones educativas en el mundo rural; el enfoque pedagógico verticalista y conductista, el uso del idioma castellano en trabajo de aula, uso de materiales didácticos ajenos a la realidad de los alumnos campesinos, constituían en las algunas de las principales características del panorama de la educación rural.

A diez años de la implementación de la reforma educativa, una de las dificultades que reiteradamente siguen siendo planteadas por los actores sociales, es que las opiniones y criterios de los protagonistas del proceso no se toman en cuenta. La demanda de mayor participación en los procesos de transformación de la organización pedagógica e

¹¹⁷ **Primer Congreso Pedagógico Nacional** realizado en 1970, convocados por el Ministerio de Educación y las Confederaciones de Maestros; **Segundo Congreso Pedagógico Nacional** efectuado en 1979, convocados por el Ministerio de Educación y las Confederaciones de Maestros Urbanos y Rurales; **Congreso Nacional de la Educación** realizado en 1988; convocado por la Central Obrera Boliviana; **Congreso Pedagógico Nacional** realizado en 1991, convocado por la Central Obrera Boliviana y el **Congreso Nacional de Educación**, realizado en 1992, convocado por el Ministerio de Educación y Cultura.

institucional sigue vigente de parte de los profesores, autoridades educativas y los representantes de las juntas escolares.

“[...] la reforma educativa no ha sido consensuado o sea que ha sido una imposición desde arriba, lo que nosotros hubiéramos querido, es que se prepare previamente a los actores de la educación, me refiero a los docentes, me refiero a los padres de familia etc., o sea que es como una selección de fútbol no? si tu quieres que tu selección de fútbol salga bien, tienes que entrenar a tu gente, eso tenían que hacer con los docentes, eso ha sido uno de los errores de la reforma... otro de los problemas, que también hemos estado viendo de los profesores, como decimos los profesores antiguos no han querido en principio aceptar los cambios no? en la nueva estructura o un nuevo sistema educativo en nuestro país, pese a que el ministerio continuamente ha estado capacitando a los docentes, los profesores no conocen bien la reforma. Actualmente ya más o menos estamos empapados de las responsabilidades, de los valores que tiene la reforma educativa, y ya lo están aceptando y conociendo la reforma en otros términos no? ” (Director Distrital de Educación, Tarata, 09/11/2003)

1.3.3. Visión y realidad educativa del distrito

En el ámbito pedagógico, la inadecuada preparación y conocimiento de la reforma educativa de parte de los profesores constituyen dificultades que retrasan el proceso de transformación pedagógica. En opinión de las autoridades educativas. Las autoridades nacionales no realizaron las acciones necesarias de capacitación y actualización docente para preparar a los profesores para los cambios que se pretendían hacer en el sistema educativo. En el distrito hay varios profesores hablan alguna lengua originaria, pero no saben leer ni escribir. Por ello aún es importante la formación de los profesores con enfoque bilingüe.

La mayoría de los profesores que trabaja en el área rural no ha tenido formación en educación intercultural y bilingüe. Frente a una realidad cultural quechua campesina, los profesores adolecen de una visión amplia sobre las culturas de los grupos originarios, que no sólo se expresan en manifestaciones folclóricas, musicales, tradiciones y mitos, sino que también requiere de una comprensión de las formas originarias de producción agraria en los ámbitos rurales, el uso de pisos ecológicos, tecnología, los hábitos alimenticios y formas de organización social. Comprender las dinámicas socioculturales de la región constituye aún un punto central que no ha sido considerado en su verdadera dimensión en el trabajo pedagógico de los profesores, y por tanto la interculturalidad no forma parte todavía del trabajo de aula en las escuelas.

El presidente de la junta escolar y los padres de familia se oponen a que sus hijos puedan estar en escuelas en las cuales se implementa la educación bilingüe e intercultural. Por una parte, consideran que sus hijos no aprenden porque los profesores no están preparados; y por otra parte, porque consideran que es mejor el aprendizaje en castellano y se inclinan por exigir a los profesores apliquen prácticas caducas y tradicionales, incluso son permisivos con el uso de la violencia en el aula. El castigo bajo la premisa *“la letra entra con sangre”* era parte del enfoque educativo tradicional. La desinformación sobre temas que hacen a la educación de sus hijos, específicamente de la organización pedagógica que propone la Reforma Educativa, hace que los representantes de la junta escolar y los padres de familia no estén de acuerdo con el enfoque pedagógico de la reforma.

En las percepciones una tendencia generalizada entre las autoridades municipales y educativas está orientada al mejoramiento de la infraestructura educativa. Los diagnósticos y las demandas educativas descritos Municipio de Tarata (2000, 1999a y 1999b) muestran que el análisis de la problemática educativa está preponderantemente asociada a las falencias en el orden de construcción de infraestructura y equipamiento de las escuelas. La

información obtenida de la documentación interna¹¹⁸ del municipio se comprueba la misma visión. Por otra parte, se presenta otra dificultad de orden económico, los recursos económicos municipales provienen en gran parte del gobierno central. Los requerimientos en educación expresados en el Plan Operativo Anual (POA) son atendidos en forma parcial puesto que los recursos son insuficientes y, según las autoridades municipales será difícil responder a los demandas de los servicios educativos en el largo plazo.

“[...] a la escuela de Huayculi he visto que no tenía ambientes nuevos, no tenía ni dirección, los chiquitos pasaban clases así a la intemperie; he pensado y justamente el Alcalde era de aquí de Méndez Mamata, un profesor, yo como tenía tanto interés yo dije “tenemos que mejorar esta escuela”, presenté una solicitud al Alcalde y aprobaron solamente para 20 bolsas de cemento y para diez hojas de calamina. Con eso y con la cooperación de los padres de familia y la ayuda de residentes Huayculeños en la ciudad de Cochabamba terminamos esos ambientes. Luego el segundo año pensamos en otro ambiente, ese ambiente se ha hecho primeramente la Dirección y la esquinita no? los dos hemos hecho, o sea cada año estamos inaugurando.” (Director Encargado de la Escuela Abel Isidoro Antezana, Huayculi, 30/10/2003)

En el caso de los representantes de las juntas escolares, consideran que uno de los roles que han realizado es participar activamente en la construcción y manteniendo la infraestructura escolar, proporcionando periódicamente la alimentación a los profesores y también colaborando en las actividades administrativas y festivas en sus unidades escolares. En la visión campesina, todos los miembros de la comunidad son protagonistas de las diferentes actividades orientadas a mejorar la escuela, no hacen la distinción entre comunarios que tienen hijos en la escuela y quienes no la tienen. En este sentido, la escuela es considerada como un asunto comunal; de este modo, el sindicato campesino elige a dos representantes¹¹⁹ de la comunidad relacionarse con las autoridades y profesores de la escuela y otros niveles. Las escuelas en las comunidades campesinas es producto de largas luchas y demandas del sindicato, la infraestructura educativa existente ha sido conseguida principalmente con el esfuerzo comunitario.

Con la reforma educativa la junta escolar se conforma con los padres de familia que tienen inscritos a sus hijos en la escuela, la directiva es constituida y elegida en reuniones coordinadas por los profesores y el director de la unidad educativa; los representantes de la junta escolar que no cuentan con el reconocimiento y legitimidad comunitaria. En la práctica no funciona, en general es el presidente que realiza las gestiones y coordinación con la escuela. Las juntas escolares están marginadas de los procesos de decisión para la ejecución de obras de infraestructura educativa municipal.

“Si me gusta también he hecho una obra también aquí en educación. Por ejemplo habían cuatro cursos, yo reclame haciendo un trámite, hemos nombrado Junta Escolar, mi gestión como te digo es dos años no? tal vez en ese último año como dirigente he estado yo he ejecutado la dirección no?, estábamos queriendo como unidad educativa central ya, como renuclearización ellos decían no?... Si hicimos como un trámite, pero ahora está parado también he dejado en manos del dirigente cuando yo he terminado yo toda documentación ya no faltaba mucho, tenían que ir a La Paz nada más y renuclearizarse esto. En ese entonces era mi amigo el Director Distrital se llamaba Cornelio, Prof. Cornelio. Era de La Paz, entonces, él me acepto y se tenía los últimos pasos y los que han entrado no han ejecutado... Como la Subcentral todas las comunidades que son parte de la Subcentral porque tienen escuelas, hay un núcleo en Méndez Mamata, casi nadie va, está funcionando como central todavía y de Huayculi no vamos casi cinco años, ya no vamos, y desde esa vez nos hemos paralizado [dividido]. Entonces, como recién estoy hace tres meses de gestión estoy pensando

¹¹⁸ No referimos principalmente a los planes operativos anuales, los informes de gestión y la programación del calendario escolar de las gestiones 2002, 2003 y 2004.

¹¹⁹ Estos dos representantes formaban parte de la directiva sindical, siendo designados como junta de auxilio escolar y dependían de las decisiones que se tomaban en las reuniones sindicales, y las acciones emprendidas por los representantes ante la escuela contaban con el aval y representación de toda la comunidad.

descentralizar siempre a mi escuelita, porque a lo que veo, como te digo casi Mendez Mamata no pertenece, para nosotros es cantón Tarata.” (Ex-dirigente sindical, Huayculi, 02/11/2003)

La organización de núcleo educativo en Méndez Mamata fue determinado por las autoridades educativas, no tomó en cuenta las dinámica organizacional y social campesina de la zona. Estableció a la escuela de Mendez Mamata como unidad educativa central que asociaba a otras escuelas de la zona, incluyéndose entre ellas a la escuela de Huayculi. En tanto que la comunidad de Huayculi había sido constituida -desde hace mucho tiempo- como sede de la Subcentral sindical, que actualmente agrupa a las comunidades alfareras y la comunidad de Mendez Mamata no forma parte de esta subcentral. La imposición de la nueva estructura de administración y representación en educación ha provocado dificultades de relacionamiento entre las organizaciones sindicales y las autoridades educativas, ha causado problemas interrelacionamiento entre las organizaciones sindicales y ha influido en fracturación de las dinámicas articulación de las comunidades campesinas.

Con el funcionamiento de los gobiernos municipales, las comunidades han recibido el apoyo para mejorar la infraestructura aunque no es suficiente, porque el municipio no tiene muchos recursos económicos, y cada inicio de gestión escolar se producen discusiones y disputas entre los representantes de las OTB's para conseguir la aprobación de la demandas de mejoramiento de la infraestructura educativa.

En la comunidad campesina se produce una mayor dinámica e interacción entre los actores sociales educativos. En las visitas y observaciones realizadas en comunidad de Huayculi se pudo apreciar tanto en el funcionamiento de la escuela como en el diario vivir de la comunidad, las relaciones entre el director y profesores con los representantes de la junta escolar, los dirigentes del sindicato y la comunidad se presenta mucho más visible con relación a los otros niveles. Presentamos a continuación algunos de los aspectos significativos:

Durante la semana, día por medio el presidente de la junta acude a la escuela, su principal labor está en coordinar la preparación de la alimentación escolar¹²⁰ que era distribuida al finalizar el último período de clases. En esa tarea se reunía con el director para conversar y acordar las tareas logísticas a realizarse, como controlar las proporciones de los alimentos para cocinar, controlar la asistencia de las personas designadas para preparar los alimentos, registrar el número de alumnos que ha recibido la alimentación. Finalizadas estas tareas, el presidente de la junta escolar informaba al director de la escuela.

Otro de los temas abordados en los encuentros entre el director y el presidente de la junta escolar estaba referido a la ausencia a clases de los alumnos, como fue el caso de la fiesta de Todos Santos¹²¹. A pesar de las advertencias y reclamos del director, la comunidad optó por no mandar a sus hijos a la escuela y más bien involucró a sus hijos en las actividades de la fiesta. La fiesta de Todos Santos constituye un evento muy importante en el calendario festivo-ritual de la comunidad, el significado central es que durante algunos días los familiares fallecidos vienen a visitar a sus familiares vivos. El encuentro y diálogo entre dos mundos sirve para compartir recuerdos, vivencias y experiencias. Las reuniones

¹²⁰ La organización no gubernamental Global Humanitaria apoya financiando la alimentación diaria de los alumnos de la escuela durante el periodo de clases, gestiones realizadas por el sindicato y director de la unidad educativa; la comunidad es responsable de proveer la mano de obra para la preparación de los alimentos.

¹²¹ La fiesta de Todos Santos se festeja en las comunidades quechuas, aymaras y también las principales ciudades del país, el reencuentro entre las seres queridos muertos con los familiares y vecinos vivos constituye el rasgo central de la fiesta, dependiendo de cada comunidad, región y ciudad se realiza con algunas variaciones; el valor cultural sustancial es la reciprocidad de la interacción entre los dos mundos y mezcla de algunas prácticas de la religión católica.

son acompañadas con ofrendas de las mejores comidas y bebidas para los difuntos, y los difuntos comparten su “sabiduría y sus consejos” mediante la representación de algunos de sus familiares o vecinos. La fiesta se constituye en un encuentro de reciprocidad entre las dos formas de vida, es la interacción entre la comunidad de los runas con la comunidad de las huacas o deidades. Ni los profesores y ni director reconocen el valor y sentido de la fiesta como un componente importante de la cultura local, que podría ser importante tomar en cuenta tanto en los procesos pedagógicos como en la planificación de calendario escolar.

“Si, anteriormente, no se cuál habrá sido el motivo no había mucha relación con la comunidad y escuela, yo he notado, por ejemplo preparaban los profesores un número para dos de agosto o para el día del trabajo, no se aparecían la comunidad, o sea brillaban por su ausencia, pero cuando un profesor se dedica a sus alumnos y otras cosas, por ejemplo; todos los festivales que hacíamos yo bailaba, yo tocaba charango y guitarra no? y la gente al ver decían profesor en quechua “*tocanqa kasqa, tusonqa kasqa*” (va a tocar y cantar) eso era la situación y resultados el segundo año habían mucha gente, venían a verme y aparte de eso el trabajo mismo lo que yo presentaba los proyectos, el trabajo en el aula mismo atrae pues a la gente. Ahora la relación con la comunidad no está al 100% pero 90% y no estuve solo trabajando; digo gracias a Dios, había un comunario que se llamaba Andrés Caballero, él movía cielo y tierra en la escuela, un tipo que dinámico activo, hasta a mí a veces me obligaba que hacer, “*Director, tiene que hacer esta solicitud*”, los dos hemos andado así de esa manera hemos conseguido esas calaminas. ” (Director encargado de la escuela Abel Isidoro Antezana, Huayculi, 30/10/2003)

En consultas con los profesores sobre la frecuencia de reuniones con los padres de familia, ellos manifiestan que durante el calendario escolar se reúnen en tres ocasiones. La primera reunión se da al inicio de las clases, el profesor explica las actividades pedagógicas a realizarse durante al año, se aprovecha también para elegir el representante de los padres de familia del curso. En la segunda reunión que se realiza a seis meses del inicio de clases, se informa sobre el rendimiento de los alumnos, se dan las recomendaciones a los padres de familia sobre el apoyo escolar que deben recibir en sus casas. La tercera reunión se realiza a la conclusión del periodo de clases, se entregan las carpetas de seguimiento de aprendizajes, y se realizan recomendaciones y sugerencias para mejorar el desempeño de cada alumno.

Cuadro 11: Percepciones de los actores sociales sobre educación y la reforma educativa niveles distrito y núcleo educativos

Aspectos	Autoridades educativas	Autoridades municipales	Juntas escolares
Visión de educación	Formar hombres de bien y útiles en sociedad. Mejorar la infraestructura y mobiliario. El castigo forma parte del proceso de educativo “la letra entra con sangre” es una lógica que persiste en la mentalidad de los profesores. Trabajar en educación exige tener vocación y muchos profesores de la región tenían otras expectativas profesionales Formar integralmente a los niños. El aprendizaje con el anterior modelo era más rápido. La cultura se valoriza en los eventos festivos de la escuela.	Mejorar la infraestructura y mobiliario educativo. Proporcionar el equipamiento y servicios para el funcionamiento de la escuela. Lo pedagógico es de responsabilidad de las autoridades educativas. En las áreas rurales hay bastantes profesores interinos que influyen en la calidad del servicio educativa en el municipio.	La escuela debe contar con una buena infraestructura. El profesor es una autoridad y los alumnos deben cumplir con las tareas. Las autoridades educativas y profesores deben hacerse respetar con cariño y con castigo. Los alumnos deben salir de la escuela leyendo, escribiendo y calculando. Tener buenos profesores que les guste trabajar y amen a los niños. La educación de antes era mejor porque era todo el día y los profesores nos trataban con mano dura y el aprendizaje era mas rápido La socialización de saberes de la comunidad se hace oralmente; el niño aprende experimentando, viendo como se hace y conversando.
Problemas educativos en la municipio	Profesores sin preparación para trabajar con el enfoque pedagógico de la reforma educativa. Docentes con prácticas educativas del anterior sistema. No hay se cuenta con metodología de educación bilingüe en la región. No hay participación de las autoridades padres de familia. Más responsabilidades y más trabajo con la reforma educativa. El salario no alcanza para satisfacer las necesidades y obliga a realizar otras actividades después de la jornada en la escuela.	Municipio con pocos recursos económicos para atender el servicio educativo. Profesores sin preparación para trabajar con la reforma educativa.	Las escuelas no tienen buen infraestructura Profesores que no cumplen sus obligaciones. Los alumnos no aprenden rápido como con el anterior sistema. Oponen a la enseñanza en quechua, según la comunidad aprender a escribir en quechua no es importante. Los profesores no dan tareas para la casa y no usan texto de lectura No se tienen muchos recursos para hacer estudiar a los niños. Los alumnos no se aplazan aunque no sepan pasan de curso. La juntas escolares no funcionan.
Visión de reforma educativa	Impuesta y sin consulta a los profesores y directores de escuelas. Mayor autonomía y libertad del alumno, respetar y fomentar a que trabaje en su propio ritmo son algunas de las ventajas de la reforma educativa. El enfoque de trabajo es más flexible y el profesor no es el dueño de los conocimientos. Resistencia de los docentes ha realizar cambios en el enfoque pedagógico.		No conocen lo suficiente sobre la reforma educativa. Exigen más participación de los padres de familia. Obligan a formar directivas de juntas escolares.

Fuente: Elaborado en base a entrevistas y apuntes de diario de campo.

Las autoridades educativas, municipales y juntas escolares coinciden de manera general en la necesidad de mejorar la educación en la región, aunque los criterios y orientaciones son diferentes respecto al enfoque o a la manera de contribuir a la transformación del servicio educativo en el municipio. Las autoridades municipales están orientadas a mejorar la infraestructura y equipamiento de las escuelas. En lo pedagógico es difícil identificar claramente las estrategias de transformación pedagógica implementadas a nivel municipal que pudieran contribuir en el mejoramiento del servicio educativo. No se ha encontrado documentación referida a las experiencias o innovaciones del trabajo de transformación pedagógica en el distrito educativo.

El distrito y el núcleo son los niveles en los que se ha podido identificar mayor presencia y acción de las autoridades educativas y municipales. Es visible el funcionamiento administrativo del servicio educativo en el municipio, los trabajos y las acciones se realizan de manera aislada y parcelada por estas autoridades. Las autoridades municipales responsables del área de educación asumen que su principal función es atender las demandas de infraestructura y equipamiento educativo, en tanto que las autoridades educativas consideran que su responsabilidad central está orientada a la ejecución de los procesos pedagógicos de acuerdo al calendario escolar.

El funcionamiento de las juntas escolares se reduce al trabajo y representación del presidente, en los niveles de distrito y núcleo la acción de los representantes de los padres de familia no es muy visible. En general, son los presidentes de las juntas los que se hacen responsables del trabajo en estos niveles, sus acciones son aisladas y funcionan por demanda e influencia de las autoridades educativas. En este sentido, los espacios de concertación y participación entre autoridades educativas y representantes de padres de familia a nivel distrital y de núcleo son escasos.

Dentro de la visión de las autoridades y principalmente en los profesores pervive aún la creencia en la necesidad del castigo físico a los alumnos; *“la letra entra con sangre”, “si no les castigas los alumnos no aprenden”, “los alumnos deben recibir siempre chicotito para que aprendan”*, fueron algunas de las expresiones que fueron recogidos en las entrevistas y los diálogos informales con los profesores de Huayculi. También el castigo es utilizado para legitimar el poder y la autoridad de los profesores; *“Hay que darles coscorrón para que sepan quien es la autoridad”, “los alumnos malcriados reciben castigo porque no reconocen que tienen que obedecer”, “si no utilizas el palo no te respetan”*; son algunas de las afirmaciones para legitimar el castigo como forma de imponer autoridad y respeto de los alumnos hacia los profesores.

Otro aspecto muy importante a destacar es la visión respecto a la cultura de las autoridades municipales y educativas. En general asumen como cultura a las expresiones de danza, música y algunas costumbres o tradiciones de orden festivo de la región, y estos son incorporados para su reconocimiento y valorización en los eventos festivos de la escuela. De acuerdo a los testimonios de las autoridades educativas -en el plano pedagógico- la cultura local no forma parte de las actividades cotidianas del trabajo escolar, los profesores utilizan algún aspecto de la cultura local o regional como tema ocasional¹²²; es decir, como un hecho circunstancial y pasajero, así por ejemplo se toma la fiesta de Todos Santos para conversar y preguntar a los alumnos sobre lo que saben del evento festivo.

¹²² Temas ocasionales, así denominan los profesores al hecho de incorporar algún aspecto cultural o un hecho circunstancial que ha sucedido recientemente en la comunidad o la región. Estos temas no están articulados con el desarrollo y el trabajo pedagógico. Ampliaremos este tema en el acápite 3.4.

Para intentar comprender mejor la visión y las interacciones entre los actores sociales es menester reflejar los principales aspectos de funcionamiento y dinámica de la vida comunal y escolar. Con este propósito se ha reconstruido el ciclo productivo de la comunidad de Huayculi y el calendario escolar de la unidad educativa.

2. Huayculi: rasgos de una comunidad ceramista

La comunidad de Huayculi junto con las comunidades Pujyuni, Carreño, K'ellu Mayu, Vilaque y Villa Barrientos constituyen comunidades dedicadas a la actividad de la alfarería. La tradición de la producción de alfarería se remonta a los primeros asentamientos étnicos en la zona. Los conocimientos y la tecnología de la producción alfarera han sido transmitidas de generación en generación.

“La producción de la alfarería es desde los tatarabuelos, es de nuestros antepasados... O sea es una técnica mediante pulso, no es o sea tiene teoría bastante complicado que la práctica. Algunos ceramistas vienen con teórica pero la práctica no combina, es diferente... Así de poquito, primero desde pequeño hacía, mi padre hasta que descanse yo subía al torno y hacía pequeñitas cositas. Así uno aprende no? Directamente ahora sus hijos de la gente aprenden desde pequeño, cinco, seis años ya están algunos trabajando la arcilla...No, no se le enseña, a veces se recomendará diciendo: “así se hace”, pero no se enseña como en la escuela, el niño viendo tiene que aprender en la práctica. Tiene que tomar su pulso, tiene que tratar hacer ensayando con la experiencia.” (Productor alfarero, Huayculi, 30/10/2003)

La producción alfarera se remonta a los asentamientos de las poblaciones asentadas en el pre-incario tal como muestran los hallazgos de cerámica tiwanacota (Schramm, 1990; Muñoz, 1993). La práctica y la socialización de los conocimientos se ha transmitido de generación en generación, de este modo, los familias campesinas de Huayculi se dedican a la “alfarería y agricultura se dedicaba la gente, pero ahora hay poca lluvia, casi la mayor parte de la gente, el 90% se dedican a la alfarería y como 10% a la agricultura, poquitos se dedican a la agricultura [...] en alfarería hay todo, producimos macetas, platos, alcancías, trampa vasos, ceniceros. La arcilla es del pueblo, toda la comunidad es dueña y tenemos como 400 hectáreas de pertenencia. Todos consumen lo que puedan nadie controla, cada uno saca la arcilla de acuerdo a sus necesidades. También algunos hacen alfarería mejorada, al catálogo no? O por pedidos no? depende de cada uno son independientes si quieren mejorar mejoran y si no quieren no [...] Voy a vender a todas partes, voy a las ferias de Cochabamba, Santa Cruz, La Paz, Oruro y hasta la frontera se llegar.” (Productor alfarero, Huayculi, 2/11/2003)

La alfarería de la comunidad Huayculi constituye la actividad central de las familias campesinas, el proceso de producción involucra a todos los miembros de la unidad familiar. Cada familia constituye una unidad productiva, con distribución de tareas en las diferentes actividades del proceso productivo entre sus miembros.

“especialmente el trabajo de la alfarería. Como decía de sus productos especialmente, es una cosa muy importante. Para mi lo que he visto es la única comunidad que se dedica a esa situación del trabajo de alfarería. Hay otras comunidades pero no es lo mismo, ellos se dedican a la fábrica de ollas, platos. Aquí en general hacen de todo y menos ollas. [...] Yo creo que lo principal es la alfarería, también un poco la agricultura. Lo que a mí me importa más que todo, es que no salen, o sea no salen del comunidad, de muchos otros lugares [comunidades campesinas y pueblos] migran, mientras de Huayculi no migran, es que todos se dedican al trabajo de la alfarería, ellos están dedicados íntegramente a eso, todos trabajan.” (Director encargado de la escuela Abel Isidoro Antezana, Huayculi, 30/10/2003)

La comunidad cuenta con la materia prima en varios lugares. Esta materia prima –la arcilla- dependiendo de los sitios tiene determinadas características (textura, viscosidad, color) y es utilizado para la fabricación de diversos objetos. La subsistencia de las familias depende está actividad productiva. La producción alfarera es la principal fuente de ingresos

económicos para las familias, alrededor de ella se generan procesos de interrelación e interacción social comunal, intercomunal y regional.

2.1. Ciclo de producción de alfarería

El proceso de producción de la alfarería en la comunidad conlleva una serie de actividades en las cuales se requiere de la mano de obra familiar y de las relaciones de reciprocidad a lo largo del proceso de producción alfarero. La actividad productiva es de carácter familiar, los miembros del núcleo familiar y de la comunidad participan de manera diferenciada desde producción de objetos de cerámica hasta su comercialización.

La alfarería constituye la principal actividad productiva de la comunidad, los conocimientos y técnicas se transmiten de generación en generación, y el aprendizaje es gradual y hay una distribución de tareas de acuerdo a la edad y sexo.

“[...] me dedico a la alfarería desde niño, porque mis tatarabuelos también, dice que mi papa también era alfarero siempre y él me enseñó a mí también y yo comencé desde mis ocho años, ya era tornero, yo iba a mis clases después de mis clases a mí me gustaba jugar con este barro, no?. Yo tenía un tornito, mi papá me lo hizo y yo aprendía jugando ahí, viendo a mi papá y a mis diez años ya era buen tornero. Entonces, viendo mi trabajo mi papá también a las clases ya no me ha puesto y mi mamá se ha muerto también casi no teníamos casa nada, tenía poca plata y muchos hijos, estábamos nosotros, casi como seis.” (Ex-dirigente sindical, Huayculi, 02/11/2003)

Cada familia de acuerdo a sus experiencias, se especializa en la producción de un determinado producto. Así se puede identificar que existen familias dedicadas a la producción de macetas para jardinería, platos o vasos para uso en la cocina, o también para ceniceros u otros objetos de decoración. Sin embargo, esta especialización está complementada con la fabricación de otros objetos de alfarería. La producción de cada alfarero tiene una particularidad que hace la diferencia con relación a los otros productores

“[La producción no es igual] porque no trabajamos igualitos, la obra o los trabajos son diferentes [...] aunque sea el mismo tamaño pero el modelo es diferente... Cada cual es respetado y trabaja como ha aprendido y tiene su técnica; por eso no se puede hacer igualito, sus trabajos tienen sus diferencias aunque se tenga un solo modelito. Yo puedo reconocer de tal persona es su trabajo viendo su arcilla [su producto] . ” (Ex-Presidente de la Junta Escolar, Huayculi, 30/10/2003)

Durante estadía en la comunidad se han realizado visitas a algunas familias para reconstruir el proceso de elaboración de piezas de alfarería. Las diversas actividades de la producción demandan la participación de los diferentes miembros de la familia, de la comunidad y personas de otras comunidades. La diversidad de piezas de alfarería producidas en la comunidad muestra una riqueza de conocimientos que han sido recreados y transmitidos de generación en generación. Los conocimientos y técnicas de los alfareros tienen variaciones como resultado de una vasta experiencia originada en la experimentación y la práctica.

Cuadro 12: Participación de familia campesina en el proceso de la producción de cerámica

Etapas	Actividades principales	Mano de obra en orden de importancia	Tiempo
Acarreo de material	Cavado y amontonamiento de arcilla o greda y jallp'a fina (arcilla de textura muy fina) Molido y garroteado de la arcilla o greda y jallp'a fina Cernido de la arcilla o greda Mezclado y remojado de arcilla con la j'allpa fina	Toda la familia Se recurre al sistema de ayni. En menor proporción al pago de mano de obra por jornales	2 a 3 días para cuatro cubos
Amasado y boleado	Una vez mezclados los materiales con agua se procede al amasado y formación de boleado que consiste en la preparación de porciones o medidas determinadas listas para ser utilizadas en el torno	Los hombres trabajan mediante es sistema de ayni. Las mujeres trabajan preparando los alimentos.	2 días
Torneado	La elaboración de objetos de arcilla (platos, alcancías, ceniceros, macetas,)	Los hombres trabajan en el torno. Las mujeres y los niños trabajan en el traslado de los materiales y objetos de arcilla elaborados.	2 días
Secado de los objetos torneados	Los objetos torneados son secados al aire libre	Los hombres, las mujeres y niños trabajan acarreando los objetos;	1 día
Loceado	Los objetos torneados son barnizados con un líquido preparado en base a los compuestos de las baterías en desuso de automóviles.	Los hombres, las mujeres y niños/as trabajan en el barnizado de los objetos de arcilla.	4 horas
Acarreo y cargado	Los objetos son acomodados en el horno para su cocimiento	Los hombres cargan los objetos al horno. Las mujeres y niños ayudan en el acarreo de los objetos	4 horas
Cocimiento	Los objetos son kankados (quemados o cocidos) en el horno	Los hombres trabajan en control de la combustión y cocimiento de los objetos de arcilla. Niños colaboran con el traslado del combustible (leña)	5 horas
Enfriamiento y descargado	Desatado del horno o destapado de la parte superior del horno.	Los hombres descargan los objetos de cerámica del horno Los niños apoyan en el traslado de los objetos.	1 día
Empaquetado o enfardelado	Los objetos de cerámica son embalados en ch'ipas (sacos en bases cuerdas cuero de vaca) protegidas con paja.	Los hombres empaquetan los objetos de arcilla para su traslado a la feria. Las mujeres proveen de los materiales para el empaquetado.	4 horas

Fuente: Elaboración propia en base a entrevistas (Feliciano Hinojosa, Huayculi 2/11/2003; Andrés Caballero, Huayculi 30/10/2003) y apuntes de diario de campo.

Los mayores volúmenes de producción de la alfarería se presentan en la época seca o *ch'akiy tiempo* comprendida de los meses marzo-abril a los meses de octubre-noviembre. Se deja de producir en la época de lluvias o *paray tiempo* que comprende de los meses octubre-noviembre a los meses de marzo-abril y también se suspende o se reduce la

producción de alfarería en la época fría o *chiriy tiempo* en los meses más crudos de invierno como junio o julio.

El proceso de producción de la alfarería es de aproximadamente 15 días. Según los testimonios de los productores alfareros. Al mes se tiene como mínimo una “quemada”¹²³, es decir, una producción de objetos de cerámica. Los productos de cerámica elaborados están articulados a los ciclos agrícolas y festivos a nivel regional y nacional y depende también de las condiciones climáticas de la zona.

“Tiene época, por ejemplo de cada rubro tiene época. Por ejemplo hay una temporada se vende, más maceta, parece que se vende desde agosto después en otro tiempo se vende más plato, en otro tiempo se vende más adorno [...] Los platos se venden en abril, mayo, junio; casi la gente ya conocen el negocio no? Cambian, llevan a vender a todo lado no? Van altiplano para truequear con papa y todo no? [...] Los trampavazos en esta temporadita para [la fiesta de] Todos Santos. Y los adornos casi alrededor del año se está vendiendo, casi la gente ha este negocio se ha dado también hasta la tercera venta [Comerciantes intermediarios] no? Nosotros hacemos de forma natural hay otra persona que se dedica a pintar.” (Ex-Presidente de la Junta Escolar, Huayculi, 30/10/2003)

Los alfareros de Huayculi elaboran diversas piezas que de acuerdo a usos que tienen sus consumidores podemos clasificarlos en: *festivo-rituales* como las pachamamas¹²⁴, trampavazos, vasos malcriados (*ch'uchu vaso*, *ullu vaso*¹²⁵), mono vasos (vasos con figura de mono), diablo vasos (vasos con figura que representa el mal en la religión católica), jarra de chicha, ceniceros; *utensilios de cocina* como vasos, platos, llajweros¹²⁶, ollas; *utensilios de jardinería* como macetas de diverso tamaño; *ornamentales* jarrones grandes, candelabros; de *juego en miniatura* como lari imillitas¹²⁷, horno, ollas, platos y otros objetos lúdicos para niños y para la venta en la fiesta de Alasitas¹²⁸.

“Cuando yo era chiquita en la escuela jugaba con muñecas de barro, yo lloraba cuando se rompía, mi mamá me lo compraba y hasta ollitas de barro había antes, ahora hay de plástico no?. En octubre siempre se esperaba la fiesta de San José, la gente venía a vender a Tarata, todos nos reuníamos en la fiesta. De Huayculi, Carreño, Pujyuni y Vilaque traían ollitas, jarritas, vasitos y muñequitas, un montón me lo compraba mi mamá, mi juguete era pues de mí eso, ahora hay de aluminio de toda

¹²³ Para los alfareros la “quemada” significa la culminación del ciclo de producción de objetos de arcilla, ello implica desde la acarreo de materiales como arcilla hasta embalaje de la producción.

¹²⁴ La Pachamama construida en arcilla representa a la deidad andina, su tamaño es de aproximadamente 15 a 20 cm., es utilizada en los rituales que realizan los curanderos, tiene las siguientes características: Tiene dos rostros y cuerpos que representan al bien y al mal de la deidad. La parte del bien contiene los siguientes elementos, en la parte superior de la cabeza está rodeada de estrellas, el rostro llora, en la parte del cuerpo están expuestas sus senos, tiene una paloma, un niño, un vaca, el maíz y el trigo, dos rayos rodean su cuerpo, que representan algunos de los dones En la parte que representa al mal tiene lo siguiente: en la parte superior de la cabeza se encuentra el sol, el rostro es serio o enojado, sus senos están expuestos, también se tiene una calavera humana, cabeza de un zorro, sapo, víbora y lagarto que representan la maldad. Estas dos fases de la deidad muestran estrecha relación con la visión de complementariedad y dualidad andina. (Descripción en base a diálogos informales con Hermógenes Hinojosa alfarero oriundo de Cliza)

¹²⁵ Objetos cerámicos con forma de los órganos genitales de hombre y mujer.

¹²⁶ Llajwero es un pequeño recipiente de arcilla destinado para una salsa picante, la llajwa es un picante elaborado en base a tomate, locoto y hojas de quillkiña y waka thaya molidos en una mesa de piedra llamado batan.

¹²⁷ Muñecos de arcilla utilizados en los juegos de niñas/os están cayendo en desuso por la aparición de los juguetes de plástico.

¹²⁸ Fiesta de la abundancia en la cual el Ekeko es una deidad de la abundancia. En honor a ella se comercializa objetos en miniatura en la región andina. La adquisición de los objetos en miniatura tiene un significado de los deseos de posesión de bienes materiales (automóviles, casas, cocinas, refrigeradores, ollas y víveres para la alimentación, instrumentos de trabajo, dinero y tarjetas de banco) e inmateriales (diversos amuletos para atraer la suerte, títulos profesionales) familiares y personales.

clase no?, ahora poco nomás levantan eso de la cerámica. Ahora hay muñecas desde un boliviano de plástico, yo desde wawa he conocido la cerámica eso era mis juguetes.” (Profesora de la escuela Abel Isidoro Antezana, Huayculi, 8/11/2003)

La propiedad de la arcilla es colectiva, la arcilla es materia prima fundamental para la producción de diversos objetos de cerámica en la comunidad de Huayculi. Según los testimonios de los entrevistados, ellos han consolidado un derecho propietario de uso comunitario de la arcilla, sus dirigentes presentaron una demanda a las autoridades pertinentes, y han logrado la otorgación de un título de propiedad comunal para el derecho de uso y aprovechamiento de la arcilla por todos los miembros de la comunidad de acuerdo a sus usos y costumbres.

El uso colectivo de la arcilla está determinado en función de las necesidades y capacidades productivas de la familia. En el proceso de producción de la alfarería conviven las relaciones de reciprocidad y mercantiles cuyo propósito central es la satisfacción de las necesidades de la familia.

2.2. Redes de intercambio y comercialización

La producción es destinada a las ferias locales, regionales y departamentales. La familia alfarera cuenta con un amplio conocimiento de las redes de intercambio y comercialización de sus productos, utiliza dos estrategias que se complementan y fortalecen sus redes de relaciones familiares, comunales e intercomunales.

Cuadro 13: Comercialización y trueque de la cerámica huayculeña

Épocas del año	Lugares	Responsables
Durante la época seca (abril – octubre)	Cochabamba, Santa Cruz, Oruro, La Paz, Yacuiba, Montero	Hombre se ocupan del traslado y transporte de la alfarería producida y mujeres se encargan de la venta.
18 al 24 de agosto	Arani Se realiza el trueque con productos agrícolas como maíz, trigo, haba.	Hombres y mujeres son responsables de realizar el trueque
10 al 15 de septiembre	Caracollo (Oruro) Se hace el trueque principalmente con chuño (papa deshidratada)	Hombres y mujeres son responsables de realizar el trueque.
29 de junio (se quedan lo que dura la fiesta mas o menos 4 a 5 días)	La Paz fiesta de San Pedro Se vende durante el período de la fiesta.	Hombre se ocupan del traslado y transporte de la alfarería producida y mujeres son responsables de la venta.
29 de junio (se quedan lo que dura la fiesta 3 a 4 días)	Vacas – Arani Fiesta de San Pedro Se hace el trueque con papa, oca, lizas, haba seca.	Hombres y mujeres son responsables de realizar el trueque.
Ferias semanales	Vende en ferias de Cochabamba, Cliza, Punata.	Los hombres son responsables del embalado y traslado de la producción. Las mujeres son responsables de la comercialización.
Durante la época lluviosa (Noviembre – marzo)	No se produce o se produce muy poco, se comercializa lo que queda de la época seca en las ferias de Cochabamba, Cliza, Punata y Anzaldo	Los hombres son responsables del embalado y traslado de la producción. Las mujeres son responsables de la comercialización.
Enero (fecha es variable)	La Paz en Alasitas o la fiesta del Ekeko (fiesta de la abundancia) Se vende y en muy pocas oportunidades se hace trueque	Los hombres se ocupan del traslado y transporte de la alfarería producida y las mujeres son responsables de la venta.
Ferias semanales (domingos, sábados, martes, miércoles y jueves)	Vende en ferias de Cochabamba, Cliza, Punata.	Los hombres son responsables del embalado y traslado de la producción. Las mujeres son responsables de la comercialización.

Fuente: Elaborado en base a entrevistas (Feliciano Hinojosa, Huayculi 2/11/2003; Andrés Caballero, Huayculi 30/10/2003); conversaciones informales con mujeres en las ferias locales y apuntes de diario de campo.

La mujer ocupa un rol central en la comercialización. La venta de su producción dependiendo de la demanda del mercado puede realizarse al por mayor o al por menor. La comercialización al por mayor, el precio es determinado generalmente por el intermediario o comerciante; en tanto que la comercialización al por menor, el precio es fijado por la mujer alfarera, y está sujeto a negociación con el comprador.

“En el trueque, depende de la necesidad no? Si hay bastante grano hasta dos llenos me dan o uno y medio por plato o un plato por dos de papa digamos; a veces uno por uno. Si hay bastante papa, produce bien hasta dos te dan. Si hay escasa papa el cambio es menos, todo depende de la producción.” (Ex-Presidente de la Junta Escolar, Huayculi, 30/10/2003)

“Uhhmm no, al exterior no. Mi papá vendía al exterior, yo tengo más pedidos como te digo que casi no alcanzo a esos pedidos por eso a la ciudad nomás llevo, Cochabamba nomás [...] Siempre sí, mi esposa siempre lleva a las ferias como exposición a las provincias también no?, se lleva y participa siempre, a veces saca premios no?, o sea mi esposa, participa así en esas cosas. Hacemos también trueque, también tiene su tiempo de trueque no? en agosto es el trueque que hacemos [...] Eso hacemos en Arani, después en Anzaldo, hacemos casi todo el redondo, gente campesina viene pero no toda la comunidad unos cuantos así van, no? Allí también en Anzaldo a la feria bajan, traen trigo la mayoría con trigo ahí se cambia...en Vacas también, en el mes de Junio [...] ahora casi ya no; antes llevábamos a Oruro, pero ahora vamos a Caracollo por chuño o por haba íbamos en septiembre se lleva, como ves casi cada mes cambia no? o sea así se hace el trueque.” (Dirigente sindical, Huayculi, 02/11/2003)

En cambio, en los trueques tanto el hombre como la mujer acompañados por toda la familia, se trasladan a las ferias locales de la región del Valle Alto y alrededores. Las ferias son espacios importantes de encuentro de las familias campesinas, comerciantes transportistas de carga, generan movimientos económicos y de fortalecimiento de las relaciones de reciprocidad en un calendario semanal establecidos y legitimados consuetudinariamente. Las principales ferias locales y regionales son: los domingos a Cliza, los martes a Punata, jueves Anzaldo, miércoles y sábados en Cochabamba, lunes feria del Puente. La comunidad Huayculi está más articulada a la ferias de Cliza, Punata, ciudad de Cochabamba, La Paz, Oruro y Santa Cruz. Es importante hacer notar que su producción no es llevada a la feria de los jueves de Tarata por el escaso movimiento económico, salvo en la Fiesta de las lluvias (San Severino) que se realiza a fines del mes de noviembre. La comunidad de Huayculi siente que está más articulada al municipio de Cliza, según los huayculeños la Alcaldía cliceña le provee de mejores posibilidades de beneficio económico, mayor facilidad de acceso a los medios de comunicación y de transporte.

2.3 La socialización de conocimientos de la producción alfarera

La participación de los niños en la producción artesanal nos permite entender los procesos de socialización de conocimientos que se realizan en la comunidad. Los testimonios de las entrevistas coinciden que el aprendizaje está ligado con el juego y que se tiene progresivo aumento de las responsabilidades según el desarrollo del niño. El aprendizaje del oficio de la alfarería del niño es práctico y experimental, el padre da algunos consejos basados en sus experiencias. Poco a poco el niño se involucra en las diferentes etapas del proceso de la producción, los conocimientos adquiridos están mediatizados en la experimentación que gradualmente irá perfeccionando las técnicas para producir objetos de alfarería.

“[...] desde chico yo he aprendido, mi papa me decía: *“con este oficio vas vivir bien, tienes que dedicarte a trabajar, tienes que mirar como yo trabajo”*. Después, yo me acuerdo que hacía autitos de barro para jugar, toda clase de juguetes me fabricaba, después a mi papá ayudaba hacer platos, mi

abuelito también me indicaba cómo hacer platos, porque él hacía los mejores platos en la comunidad, todos le respetaban. [...] Poca escuela tengo, hasta segundo curso he ido, más me he dedicado a la alfarería, hay que tener mucha práctica en este oficio[...] ahora hago de todo: chuchuvastos, trampavastos, platos, ceniceros, macetas, chanchitos alcancias, hago a pedido también.” (Productor alfarero, Huayculi, 03/11/2003)

La socialización de los saberes y técnicas de cerámica en la comunidad es transmitida de generación en generación mediante dos vías: oralidad y la experiencias vivenciales. En las entrevistas se ha podido tener conocimiento que la participación de los niños en la producción alfarera y otras actividades productivas ocupa un espacio importante dentro de la lógica de reproducción de las familias en Huayculi.

La autonomía y prestigio adquirido por un alfarero es producto de un largo proceso de aprendizaje. El oficio demanda el desarrollo de capacidades para identificar y evaluar la calidad de los materiales a emplearse, utilizar las combinaciones y procesos de mezcla de los materiales, utilizar el torno con destreza, conocer el proceso de cocimiento de los objetos de arcilla producidos, conocer y recorrer la red de ferias de comercialización e intercambio, además de haber establecido vínculos de confraternidad y reciprocidad familiar, comunal y extracomunal. El niño transita por este proceso de aprendizaje tecnológico y sociocultural, el niño es reconocido como un alfarero cuando domina el torno y cuando el padre y toda la familia valorar la calidad de su producto elaborado. De esta manera, la transición de niño a persona mayor y productiva dentro de la familia y la comunidad es reconocida cuando “sube al torno” y se convierte en alfarero. El ritual¹²⁹ de subir al torno de niño constituye un paso importante de reconocimiento social y productivo en la comunidad. A partir de este hecho, la familia y la comunidad reconoce al niño como una persona capaz de autosustentarse, como mayor de edad y responsable, autorizado para casarse y también para decidir si quiere seguir estudiando puesto que su familia le reconoce como *“trabajadorcito y sabe manejar el torno, puede casarse o formar su familia porque es responsable y sabe ganar su plata”*.

Otro aspecto importante a destacar es la relación de deserción escolar con el desarrollo de capacidades productivas de los niños y las posibilidades económicas de sus padres. Cuando el niño aprende a manejar el torno es el momento para dejar la escuela. En la comunidad de Huayculi, si papás tienen los medios económicos suficientes no permiten que sus hijos suban al torno, y más bien les encargan tareas de menores y de apoyo en la producción alfarera. Los niños desde temprana edad son involucrados en algunas actividades comercialización de la producción alfarera.

“Una cosa que podríamos decir es que hay hartito alumnado en la escuela; pero los alumnos faltan mucho a las clases, sus papas se los llevan cuando hacen sus viajes con cerámica, días o hasta semanas hacen faltar a sus hijos a la escuela, porque se los llevan.[...] Hay varias épocas en las cuales viajan casi viaja unas tres o cuatro veces y son en estos viajes largos en las cuales los niños faltan a clases y entonces se retrasan en sus aprendizajes, ellos viajan a Oruro, Santa Cruz, La Paz, y otros lugares. En las fiestas de Tata Romasa, de Todos Santos, los alumnos también se faltan toda la semana, ni un alumno se aparece por la escuela.” (Profesora de la escuela Abel Isidoro Antezana, Huayculi, 05/05/2004)

La permanencia de los niños en la escuela está ligada también en función a que sus tengan buenos rendimientos en la escuela, si los padres perciben que sus hijos no aprenden lo sacan de la escuela y lo incorporan en los trabajos de alfarería. Por otra parte, un niño que

¹²⁹ Existen otros rituales en la región del Valle Alto que sirven para permitir mayores posibilidades de ejercicio de roles en la comunidad, tal es el caso por ejemplo de los jóvenes reservistas. Se refieren a que el joven campesino que ha prestado sus servicios durante una año en las fuerzas armadas es recibido por la comunidad y los familiares organizan una fiesta en la que el joven es considerado mayor de edad, puede casarse y puede tomar chicha.

aprende desde muy pequeño manejar torno influye en su permanencia en la escuela. De tal modo que en la comunidad de Huayculi la ruptura de los años de escolaridad se produce cuando el niño empieza a manejar el torno. La destreza en el manejo del torno constituye para el niño su legitimación como una persona productiva y autosuficiente pero manteniendo sus red de relaciones de reciprocidad comunal e intercomunal.

3. La participación de los actores en la escuela de Huayculi

La unidad educativa Monseñor Abel Isidoro Antezana fue creada en el año 1957. El nombre de la escuela fue para rendir homenaje a una persona nacida en la comunidad de Huayculi; sin embargo tanto la comunidad y como las autoridades educativas la conocen con el nombre de Huayculi.

Según los libros de inscripciones de las gestiones 2003 y 2004, el alumnado de la escuela de Huayculi está constituido por los niños que viven en la comunidad y también por niños que provienen de otras comunidades alfareras como Carreño, K'ellu Mayu y Tunas Mayu.

La mayoría de los miembros del personal docente de la escuela son oriundos de la región del Valle Alto, viven en las capitales de las provincias y obtuvieron su formación profesional en las Normales de Vacas y Paracaya¹³⁰.

“Un docente bueno es aquel que se desenvuelve con ese interés con ese cariño hacia los niños, hacia los jóvenes, no es cierto? O sea un docente que ha elegido por vocación esa carrera no por necesidad; porque muchos jóvenes escogen la carrera del docente solamente como válvula de salida nada más, son docentes pero al mismo tiempo paralelamente hacen otro tipo de actividades comerciales; de repente ganan mucho más no?, y la carrera del docente; aquellos docentes desorganizados; aquellos docentes irresponsables; aquellos docentes; bueno... tenemos y hemos exigido también que en las normales saquen buenos profesionales y que no salgan como dicen docentes en serie. Es importante la actualización y formación del docente, ahora están egresando docentes que no tienen buena formación; a mí me consta, a mí me da pena y como hay docentes que no saben ni leer ni escribir imagínese!!!. [Los profesores formados en Paracaya y Vacas] esos vienen pero son para el área rural, para el urbano vienen de la normal Católica; los Vacas y de Paracaya entonces automáticamente ellos son del área rural y a ellos se los designa en el área rural; en el urbano es mayormente la Católica; pocos vienen del adventista no? y tú sabes de una universidad a otra siempre difiere la calidad de formación no?.” (Director Distrital de Educación, Tarata, 09/11/2003)

Los bajos ingresos de los profesores obliga a emprender otras actividades para mejorar sus ingresos, las escuelas normales y en este último tiempo algunas universidades privadas y públicas no ha logrado formar profesionales con óptimas competencias para la práctica pedagógica en marco de la reforma educativa, debido principalmente porque no se cuenta con políticas y programas de profesionalización definidas para el maestro contemporáneo. Las apreciaciones del Director de Educación del Distrito coinciden con la baja calidad de la formación docente identificado en los estudios realizados por Yapu (2003) en dos centros de formación docente y la evaluación del sistema de formación docente efectuada por SIMECAL (2000).

Respecto a las interacciones entre la junta escolar, los padres de familia con la las autoridades y plantel docente de la escuela de Huayculi, en el transcurso del desarrollo del calendario escolar se ha identificado las siguientes actividades.

¹³⁰ Los centros de formación estatales prestan sus servicios en la región del Valle Alto, Vacas en la provincia Araní y Paracaya en la provincia de Punata.

Cuadro 14: Calendario escolar de la escuela de Huayculi

Calendario escolar	Actividades principales	Actores intervinientes
Primer Trimestre Febrero - Abril	Planificación y cronograma	Director y plantel docente
	Registro e inscripciones de alumnos	Presidente de junta escolar, director y plantel docente
	Inauguración de la gestión escolar	Presidente de junta escolar, director y plantel docente y alumnos
	Desarrollo curricular y evaluación de competencias	Director, plantel docente y alumnos
Segundo trimestre Mayo - Julio	Desarrollo curricular y evaluación de competencias	Director, plantel docente y alumnos
	Organización de eventos festivos y recreativos (día de la madre, del maestro, excursión de alumnos)	Presidente de junta escolar, director y plantel docente y alumnos
	Vacación pedagógica (segunda semana de junio a segunda semana de julio)	Director y plantel docente y alumnos
Tercer trimestre Agosto - Octubre	Organización de eventos festivos (Día del indio, día de la independencia de Bolivia, día del estudiante)	Director, plantel docente y alumnos Presidente de junta escolar y padres de familia
	Desarrollo curricular	Director, plantel docente y alumnos
	Evaluación, entrega de informes pedagógicos y clausura de la gestión	Director, plantel docente Presidente de junta escolar y padres de familia
	Vacación de fin de año	Director, plantel docente y alumnos

Fuente: Elaborado en base a la revisión de Libro de actas y plan operativo de la escuela 2003

Este calendario escolar sigue los lineamientos de la planificación de las autoridades nacionales. A nivel del distrito las autoridades educativas elaboran un cronograma consensuado “*siguiendo y en cumplimiento de los instructivos de las autoridades nacionales y departamentales*”¹³¹ para la presentación de un plan operativo anual; ella es insensible y no toma en cuenta la dinámica de la vida comunal de la comunidad.

La junta escolar es constituida por acción de las autoridades educativas, su funcionamiento orgánico no es visible como estructura organizativa. La comunidad en su experiencia y

¹³¹ Expresión que se encuentra frecuentemente en la documentación del distrito educativo, y que es utilizada como forma de comunicación escrita dirigida a los directores de las unidades educativas y en algunos casos a los presidentes de las juntas escolares.

dinámica organizacional consideran que el sindicato es la instancia máxima de representación comunal *tukuy kasunanku tian sindicatuta* (todos deben obedecer al sindicato). La reunión sindical realizada a fines de octubre recibió la queja del director de la escuela sobre las dificultades de coordinación con la junta escolar posesionada a principios de año¹³². El sindicato procedió a la elección de dos miembros (titular y suplente) en la reunión y posteriormente fueron posesionados formalmente.

La inauguración y la clausura del calendario escolar y los eventos festivos son actividades en las cuales se observa mayor asistencia de los padres de familia y sus representantes. En general en la mayor parte de estas actividades, los padres de familia son obligados mediante presiones como el cobro de multas por el director y los profesores, las tareas de apoyo logístico y operativo están orientadas a dar solemnidad e importancia de los eventos.

La transformación curricular desde el enfoque pedagógico de la reforma educativa otorga un rol importante a la participación de los padres de familia. Sin embargo, por los datos recogidos en la documentación, el director y plantel docente responsables del desarrollo curricular, no han realizado ninguna acción orientada a recoger los aportes de los padres de familia sobre esta temática.

En la visión del director, los padres de familia y junta escolar son responsables del mejoramiento de la infraestructura de la escuela, en tanto los profesores y director son autoridades y responsables del desarrollo curricular en la escuela. Este hecho tiene que ver también con los valores socioculturales de los actores sociales y la persistencia del anterior modelo de gestión educativa.

3.1 Estructuras organizativas y espacios de interacción de los actores entre comunidad campesina y escuela

El sindicato cumple un rol protagónico en la reivindicación de la educación. Continúa vigente a pesar de los intentos de consolidar instancias organizativas sectoriales dentro del proceso de descentralización, operadas mediante un marco normativo para la participación de la sociedad civil en la gestión del desarrollo local.

El sindicato campesino tiene su aparición en la década del los cincuenta del siglo pasado. Fruto de una gran movilización social en la región del Valle Alto, esta organización se constituyó en la máxima representación de la comunidad campesina, el acceso a la tierra, por el acceso a la educación y otras reivindicaciones han constituido en la agenda permanente de la organización sindical. (Anexo 7: Imágenes de la zona y de la escuela de Abel Isidoro Antezana)

“[Las comunidades de] Pujoyuni, Carreño, Q’ellu Mayu, Tunas Mayu y Yana Qaqa; con ellos hemos creado la subcentral. Ya entonces ahí como dirigente nomás todavía estaba yo, entonces de los dirigentes de todas las comunidades hemos sacado una persona de Pujoyuni como Ejecutivo. Yo era su [Secretario de] Relaciones, su seguidor. Entonces como mi ejecutivo se llamaba Agustín Albote... él no sabía ni leer y escribir pero era bien decidido y entrador. Aquí sabemos que no llegamos a tercero de escuela; entonces y con él caminaba como no tenía recursos se necesitaba platita no? entonces él se iba directamente porque le conocían en la Federación; entonces de ahí nomás en los proyectos un dirigente tiene firmar no? entonces para eso él me dijo: “Oye Juvenal, llamaremos a un ampliado ahí yo puedo bajarme [del cargo] y usted puede subir mi puesto, a mi cartera” me dijo. “listo entonces convocale [llama a una reunión]” le dije. Como Secretario General entonces él ha convocado; un ampliado hemos tenido, entonces en ese ampliado a mí como [Secretario General] Ejecutivo me han sacramentado [elegido]. Entonces hemos hecho obras en las comunidades que he

¹³² Según las actas de reunión de padres de familia reunidos en la escuela, el director procedió a la conformación de la directiva de la junta escolar de acuerdo a los reglamentos de la reforma educativa, con el correr del tiempo esta directiva no funcionó y todas las responsabilidades recayeron en el presidente de la junta escolar.

mencionado durante esos dos años que como subcentral he estado. Como te digo la Alcaldía es pequeño, en la Provincia Esteban Arce no alcanza el presupuesto para toda la jurisdicción; hay muchos sindicatos aquí más que en Cliza. En esa gestión he hecho también electrificación en la comunidad de Tunas Mayu, en Pujoyuni hemos hecho una escuela y también un pozo [de agua] se ha perforado, en Q'ellu Mayu hemos hecho ampliación de electrificación, eso también hemos conseguido. Mi trabajo se ha visto nomás por eso me ha elegido. Había un congreso nacional ya también en La Paz, se han convocado y nos han llegado la convocatoria, entonces yo como miembro de la Central [junto con] cuatro delegados hemos ido, por comunidad han ido un delegado y una dirigente de las organizaciones de mujeres también han ido a ese congreso. Cuando a logrado ser el compañero Felipe Quispe no?, el Mallku que dicen no ve? él ha salido como Ejecutivo y como primer secretario ha sido el Alejo [Veliz]. También soy miembro de la confederación del Valle Alto hasta ahorita, sigo como miembro de la confederación y me estoy comunicando con ellos.” (Ex-Dirigente sindical, Huayculi, 02/11/2003)

El funcionamiento del sindicato está orientado para que las acciones desarrolladas tengan por finalidad central el beneficio colectivo, las necesidades y requerimientos de la comunidad son canalizados y reclamados con una visión global e integral. El sindicato es una instancia organizativa que articula y cohesiona los intereses de la comunidad, su representatividad y legitimidad está respaldada en el reconocimiento de todos los miembros de la comunidad. El sindicato constituye una organización representativa con influencia y poder de decisión sobre el desarrollo integral de la comunidad de Huayculi.

En este sentido, el funcionamiento orgánico e institucional de la junta escolar impuesta por la reforma educativa no lograr consolidarse debido a la persistencia de una visión comunitaria de la comunidad. En la práctica las relaciones entre comunidad y escuela se establecen en posiciones contradictorias y en determinados momentos antagónicas. Por un lado, el director y los profesores presionan a que los padres de familia se organicen y formen la junta escolar siguiendo los lineamientos del reglamento de funcionamiento de las juntas escolares. De este modo, la junta escolar se constituye en una organización sectorial desvinculada y desconectada de la organización comunitaria. Por otro lado, el sindicato articula las demandas de toda la comunidad, tiene un poder reconocido por todos los miembros de la comunidad. Al ser excluida la influencia y participación del sindicato en la educación produce interferencias en las relaciones comunidad y escuela.

La autoridades educativas buscan consolidar una nueva organización funcional y sectorial (sólo pueden participar los padres de familia que tienen inscritos sus hijos en la escuela) en el marco del fortalecimiento de los procesos de participación social local bajo la lógica de la visión de la descentralización administrativa estatal. Por otro lado, en la visión de las autoridades educativas, persiste la imagen de la comunidad como *mano de obra y fuente de aporte económico* como tareas principales de apoyo para el funcionamiento de la escuela.

La comunidad reivindica al sindicato como la representación y autoridad que articula las demandas y necesidades de manera colectiva. En la visión de la comunidad campesina el funcionamiento de la escuela forma parte de la acción organizativa del sindicato, por ello elige sus representantes y forman parte de la estructura sindical. Esta práctica está estrechamente ligada a estrategias de reivindicación y lucha campesina en los procesos de transformación culturales que han tenido lugar en la zona.

Una revisión de los libros de actas de la escuela nos da cuenta que las reuniones han constituido un espacio privilegiado de interacción entre autoridades educativas y el sindicato de la comunidad. En la misma no se identifica a la junta escolar un cuerpo organizado en funcionamiento.

Cuadro 15: Reuniones entre las autoridades educativas y comunales en la unidad educativa de Huayculi

Gestiones	Participantes	Temas Abordados
2003 (4 reuniones)	Director Encargado Representante de Junta Escolar Director Distrital del Distrito Director de Núcleo Padres de familia	Reorganización de la Junta Escolar. Reunión General del Padres de Familia. Organización de la fiesta de día del estudiante. Planificación de excursión de estudiantes. Designación y posesión de la Prof. Jenny Villarroel en la escuela por las autoridades educativas.
2002 (6 reuniones)	Director Sindicato Agrario de Huayculi Representante de Junta Escolar Corregidor Padres de familia	Acta de Compromiso Déficit de ítems para el 5to. Curso. El sindicato acuerda contar con profesor reemplazante que trabajará de forma voluntaria, tomando como pago los aportes de la comunidad en productos y dinero. La comunidad se compromete hacer regresar a todos sus hijos que llevaron a Tarata, sino la sanción será corte de sus piletas. Los profesores se comprometen a cumplir con los horarios. Incumplimiento de alumnos (uniforme y materiales) sanción corte de piletas. Los padres de familia pidieron que se enseñe en castellano. Elaboración del Proyecto Educativo de Unidad. Elaborar el Plan Curricular, los registros y proyectos de aula. Acta de Reorganización de Padres de Familia. Los padres de familia que se nieguen colaborar con los trabajos en la escuela se les cortarán las piletas de agua y la provisión de arcilla. Padres de familia llevaron a sus hijos a otras escuelas. El sindicato sanciona a los infractores pagar la multa de tres bolsas de cemento.
2001 (8 reuniones)	Director encargado de Huayculi. Representante de Junta Escolar. Representantes Sindicato Agrario Trabajadores Campesinos. Corregidor. Asesor Pedagógico.	Planificación ejecución proyecto PEN. Construcción de la Dirección, la comunidad debe proveer material y trabajar. Profesores exigen a los padres de familia no hagan faltar a sus hijos por motivos de la fiesta. Se organiza comisiones para el hervido de desayuno escolar, participación de mamás sino multa 10 Bs. Continuar las gestiones con la Alcaldía para el trabajo en la escuela. Se presiona a los padres de familia para que no lleven a sus hijos a otra escuela caso contrario se cortará piletas. Se acordó turnos para hervido de desayuno escolar. Proyecto PEN con trabajos de recopilación de cuentos de sus hijos. Asistencia a clases de sus hijos debe normalizarse. Cuotas para recoger productos desayuno escolar 2 Bs. Asesor Pedagógico: bilingüismo (alumnos deben hablar lengua materna en clases) Festejo del día de la madre (cuota 10 Bs.). Director reflexiono sobre las Inasistencia de alumnos. Padre de Familia reclaman que sus hijos aprenden quechua en sus casas. Feria Educativa en Tarata. Informe General sobre de trabajos de construcción y la preparación de alimentos.

Fuente: Libro de actas período 2000 - 2003 de la escuela de Huayculi.

Los datos recopilados en la **revisión del libro de actas** que dispone la escuela desde el año 2000 al 2003, revisando los puntos tratados y la forma como fueron cumplidos nos dan cuenta que las relaciones están mediatizadas por formas de presión –multas, corte de agua, actas de compromiso- tanto por parte de las autoridades educativas como por el sindicato hacia los padres de familia.

Las relaciones del director y profesores con los padres de familia funcionan en base a presiones. Por ejemplo, la inasistencia de los padres de familia a las reuniones y otros eventos convocados por las autoridades educativas es penalizada con el cobro de multas de tipo económico. Esta práctica ha sido utilizada desde la aparición de la escuela en la comunidad campesina. En el transcurso del tiempo se ha constituido en una forma de legitimar el poder y la autoridad de las autoridades educativas de la escuela.

En la comunidad de Huayculi, el uso de formas de presión se constituye adicionalmente en un instrumento para mantener cierta cohesión en relación a un interés común. En los aspectos educativos se han identificado varios hechos que muestran esta situación: la inasistencia de los alumnos a la escuela y/o la inscripción de los niños en otras escuelas son sancionadas con el corte del servicio de agua potable. En otros casos se aplican prohibiciones de acceso a materiales para alfarería que son acordados en las reuniones de la organización sindical. Las formas de presión son avaladas por la comunidad y los miembros de la comunidad reconocen que estas medidas están orientadas a buscar el beneficio colectivo, son consideradas también como parte de sus estrategias para fortalecer la unidad y bien comunitario.

La participación de padres de familia no es percibida en las diversas actas de reunión de la escuela. En el mencionado documento, no se conocen los planteamientos en relación al enfoque pedagógico, con excepción de algunos reclamos y desacuerdos de los padres en relación a la educación en lengua materna, y la exigencia de la compra de libros de Alborada y Coquito como textos de lectura para los niños.

3.2. Las innovaciones del trabajo de aula

El aula o el salón de clases uno de los escenarios privilegiados para las interacciones entre alumnos y profesores. Las reuniones y actividades pedagógicas desarrolladas en el salón de clases entre los dos actores mencionados constituyen en la dinámica principal de funcionamiento de la escuela.

“Organizar los rincones de aprendizaje, eso está bien, yo creo que eso les favorece a los niños, ayuda también a los temas que vamos avanzar, de cada rincón podemos escoger algunas cosas para avanzar. En mi curso, yo he organizado tres rincones, los más importantes: rincón de matemáticas, lenguaje y lectura. Dependiendo a los temas que se planifica o están en los módulos [de aprendizaje] se utilizan los rincones, por ejemplo, en algunas partes del módulo no pide leer cuentos, entonces en ese momento tenemos que utilizar el rincón de lectura. Depende a los temas que se avanza en la clase se utilizan los rincones.” (Profesora de la Escuela Abel Isidoro Antezana, Huayculi, 05/05/2004)

Ingresar al aula permitió estar en el corazón de las actividades pedagógicas de la escuela, al observar el desarrollo de los procesos pedagógicos, por un parte, se tuvo oportunidad de conocer las características de la interacción entre profesores y alumnos, y por otra parte, de identificar los principales aspectos de la infraestructura y material logístico para el trabajo en el aula. Finalmente establecer la relación de la cultura local con el trabajo pedagógico en la escuela.

3.2.1. Características generales de las aulas

Algunas de las características comunes de las aulas en las cuales se tuvo oportunidad de realizar observaciones de las interacciones entre los profesores y los alumnos son:

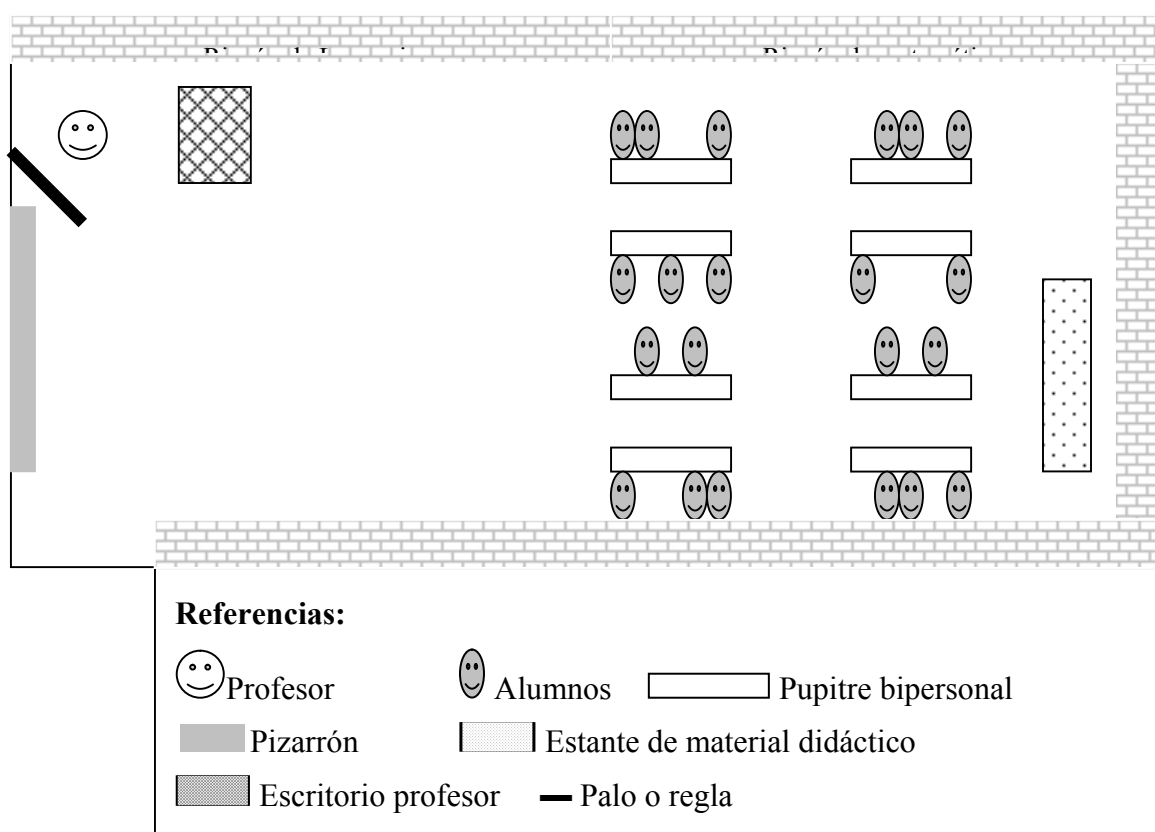
Las aulas son rectangulares, en la mayoría de los casos son ambientes que requieren algún trabajo de refacción (techo sin aislante o tumbado, paredes con rajaduras, ventanas con vidrios rotos, sin instalación eléctrica). Gran parte de las construcciones de las aulas antiguas es producto de las iniciativas de las autoridades educativas y del trabajo de la comunidad.

El mobiliario está compuesto por pupitres bipersonales; el mobiliario existente es insuficiente para la cantidad de alumnos de la clase. Por recomendaciones del asesor pedagógico los pupitres fueron agrupados de dos en dos con el propósito de realizar trabajo en grupos. El aula cuenta además con una mesa y silla que el profesor utiliza como escritorio, y en esquina de aula se encuentra un estante o un mesa en la cual se encuentran los módulos de aprendizaje de los alumnos, algunos libros, tizas y algunas cajas de lápices de color para pintar.

En las paredes de las aulas se encuentran un gran número de cuadros didácticos, papelógrafos y afiches que fueron elaborados por el profesor y que contó con el apoyo del asesor pedagógico. Estos materiales fueron organizados y dispuestos como rincones de aprendizaje. En un extremo de aula se encuentra un pizarrón pegado a la pared.

Cerca del escritorio del profesor se encuentra un palo o una regla de madera que es utilizada como un recurso intimidatorio y de castigo para los alumnos, y también es utilizado como un puntero en las explicaciones que el profesor da en la clase.

Gráfica de representación de aula



El mobiliario es inadecuado para la realización de trabajo en grupos, los pupitres están diseñados para realizar principalmente trabajos de manera individual. Por influencia del asesor pedagógico, los pupitres fueron agrupados de a dos con el propósito de que los alumnos realicen actividades grupales. En la práctica no funciona porque los pupitres tienen un ángulo de inclinación que no favorece ese tipo de actividades. A ello se debe agregar que la disposición espacial provoca dificultades para visualizar las explicaciones que el profesor da utilizando el pizarrón.

El pizarrón es uno de los recursos didácticos que frecuentemente es utilizado por el profesor, el desarrollo de contenidos en el aula se basa principalmente en la disertación del profesor, lo cual significa principalmente en explicaciones largas de los profesores. Los

alumnos son receptores pasivos; de esta manera, el pizarrón se constituye en el medio privilegiado para presentar los contenidos que son copiados por los alumnos en sus cuadernos.

“Textuar el aula” fue una consigna utilizada por el asesor pedagógico, la misma consistía pegar en la pared papelógrafos con textos, esta acción transformadora del trabajo pedagógico en el aula tenía el propósito central de modificar la práctica pedagógica tradicional¹³³. Se reivindicaba el valor pedagógico de los materiales didácticos visuales en el aprendizaje de los alumnos. Los asesores pedagógicos manifestaban *“los alumnos aprenden viendo”*; *“los alumnos aprenderán mejor si tienen a la vista lo que se les explica”*, *“debemos transformar el trabajo de aula los rincones de aprendizaje ayudan a esta tarea”*, *“la obligación del maestro es elaborar material y textuar el aula”*. De esta manera, los profesores fueron presionados a producir materiales y poco a poco se han creado los rincones de aprendizaje. Según la versión de los profesores, los materiales didácticos producidos fueron utilizados solamente cuando el asesor pedagógico supervisaba el trabajo de aula en las escuelas, después el profesor retornaba a la práctica del anterior sistema educativo. En las aulas del primer ciclo, los materiales didácticos pegados en las paredes del aula, los textos están escritos en castellano y existen algunos que han sido traducidos al quechua. Estos materiales por lo general están sobrepuestos y entremezclados; y las áreas o rincones son el único criterio de separación.

El palo o regla constituye un elemento que emplea el profesor para intimidar o castigar a los alumnos. La presencia de un objeto para sancionar o castigar a los alumnos forma parte no sólo del aula sino que también es utilizado en el recreo y las otras actividades fuera del aula. El uso del maltrato físico constituye una de las facetas de las relaciones entre los profesores y los alumnos. En el punto 3.3 ampliaremos con mayor detalle.

3.2.2. El trabajo de aula

Entre las profesoras y los padres de familia coinciden que los mayores desafíos de la educación en la escuela están orientados a desarrollar competencias en las áreas de lenguaje y comunicación, y matemáticas. El director y plantel docente consideran que las mayores dificultades de aprendizaje de los alumnos están situadas en las dos áreas mencionadas. Para la comunidad aprender a leer, escribir y saber calcular se constituyen en las principales demandas de educación para los niños. Los testimonios recogidos del representante de la junta escolar, del dirigente sindical y algunos padres de familia manifiestan que sus hijos no aprenden porque los profesores no enseñan como antes y los profesores no tienen buena formación.

“Muchos profesores no tienen formación con el enfoque de la reforma educativa, son docentes que no ha dejado sus prácticas antiguas, los docentes no se han actualizado y no realizan los cambios en el trabajo de aula, los profesores tienen dificultades para trabajar con el enfoque pedagógico de la reforma... las normales no están formando buenos profesionales, los profesores que están egresando no tienen suficientes conocimientos sobre la reforma educativa.” (Director Distrital de educación, Tarata, 09/11/2003)

La jornada pedagógica de la escuela tiene una duración de aproximadamente de cuatro horas, está dividida en tres periodos de trabajo pedagógico intercalados por dos periodos de recreación. Los alumnos comienzan llegar a la escuela alrededor de las 7:45 de la mañana, se reúnen en pequeños grupos y juegan algunos juegos populares hasta el toque de

¹³³ La pedagogía tradicional era designada a las prácticas pedagógicas utilizadas en el anterior sistema educativo, con la reforma educativa a través de los asesores pedagógicos se ha dividido en dos partes antagónicas: los tradicionales y los transformadores.

campana para el inicio de clases. Con el toque de campana, los alumnos se reúnen en el patio de la escuela, forman columnas de dos por curso, el director se dirige a los alumnos para demandarles que trabajen y obedezcan las instrucciones de los profesores.

En base a las observaciones del trabajo de aula realizadas en la escuela, se han reconstruido de manera global las actividades y roles que desempeñan los profesores y alumnos. En el siguiente cuadro se presentan algunas de las características más importantes en el desarrollo de una jornada pedagógica en las aulas del primer ciclo.

Cuadro 16: Descriptivo general del trabajo de aula

HORARIO Y PERIODOS DE LA JORNADA EDUCATIVA	ACTIVIDADES PRINCIPALES	USO DE RECURSOS DIDACTICOS	ROLES	
			PROFESOR	ALUMNOS
8:00-9:30 Primer periodo	Intercambio de saludos Revisión de trabajos Introducción y presentación del tema de la jornada. Repetición oral o escrita Trabajo individual	Idioma castellano Introducción al tema exposición Disertación del tema Escribir repetidas veces Repetir oralmente	Dirigir el proceso Controlar el desempeño de los alumnos Revisar y supervisar el trabajo de los alumnos.	Pasivo y receptor del proceso de aprendizaje Obedecer las instrucciones del profesor
9:30-9:45 Recreación	Alumnos juegan en el patio de la escuela y consumen golosinas compradas de un kiosco. Profesores se reúnen para conversar y compran refrigerio del kiosco.			
9:45-10:15 Segundo periodo	Revisión del trabajo individual Repetición o memorización Trabajo individual	Control del cumplimiento de tareas Escribir repetidas veces Repetir oralmente	Revisar los trabajos de los alumnos Dirigir las sesiones de repetición	Realizar trabajos encargados por el profesor Repetir oral o de manera escrita
10:15-11:00 Recreación	Alumnos juegan en el patio de la escuela y consumen golosinas compradas de un kiosco. Profesores se reúnen para conversar y compran refrigerio del kiosco.			
11:00-12:30 Tercer periodo	Revisión de trabajos Repetición de los puntos importantes de tema avanzado Tareas para la casa	Control del cumplimiento de tareas Disertación de resumen del tema Actividades para el trabajo fuera del aula	Calificar la calidad de los trabajos realizados en clase Dirigir sesiones de repetición Exponer la síntesis del tema avanzado Proporcionar actividades extra aula para los alumnos	Realizar los trabajos encomendados en clase Prestar atención a las explicaciones del profesor Realizar los trabajos en casa
Alimentación escolar	Una media hora antes de la finalización del tercer periodo los alumnos reciben el almuerzo de la jornada, la escuela cuenta con el apoyo de una ONG que cubre el financiamiento de la alimentación de los alumnos durante el calendario escolar.			

Fuente: Elaborado en base observaciones de las aulas del primer ciclo y diálogos informales con los profesores de la escuela Huayculi.

Algunos aspectos que son necesarios de remarcar y completar en la descripción sobre el desarrollo de las actividades pedagógicas de las aulas del primer ciclo de la escuela, están referidos a los siguientes:

La **lengua** utilizada por las profesoras para trabajar en el aula es el castellano. La comunicación entre los alumnos y profesoras en las actividades pedagógicas privilegia el

uso de esta lengua; en tanto que los alumnos tienen como lengua materna el quechua, y lo utilizan para comunicarse entre ellos tanto en el aula como en las recreaciones.

“Bueno podría decir que en sus casas y entre los alumnos hablan quechua, pero en el curso se habla siempre en castellano y se enseña en castellano, pero se ve que algunos alumnitos no son quechua cerrados, tenemos alumnos que vienen de lugares alejados o de otras comunidades donde no hay escuela que solamente hablan quechua. Anteriormente estuve trabajando en otra escuelita, en Q’ellu Mayu todos los niños son quechuistas [sólo hablan quechua].” (Profesora de la escuela Abel Isidoro Antezana, Huayculi, 05/05/2004)

En el trabajo de aula, el uso del castellano produce dificultades de comunicación de los alumnos con el profesor e influye en su comportamiento en aula, se sienten inseguros y no se expresan con la misma facilidad que en su idioma materno. A pesar de esta situación las profesoras argumentan que el uso del castellano se debe principalmente a: su falta de manejo de la estructura de la escritura en quechua, la falta de competencias en metodologías de enseñanza intercultural y bilingüe, y porque la comunidad se opone a la enseñanza en su propia lengua.

“Si, solamente en castellano se enseña. Hace dos años atrás nos han mandado módulos de aprendizaje en quechua, los padres de familia han rechazado y no estaban de acuerdo con la enseñanza en quechua. La escuela estuvo inicialmente en el programa de transformación y educación bilingüe, pero hemos tenido buenos resultados y la comunidad se opuso a esta forma de enseñanza. Los materiales en quechua (módulos de aprendizaje) lo hemos enviado a la escuela de Q’ellu Mayu.” (Director encargado de la escuela Abel Isidoro Antezana, Huayculi, 30/10/2003)

En el trabajo de aula, se ha constatado que **la memorización y la repetición** son utilizadas como recursos pedagógicos principales para el aprendizaje de los alumnos dentro y fuera del aula. Algunas de las actividades que las profesoras realizadas con este propósito son las siguientes: las repeticiones en voz alta y las copias de texto escrito. Estas actividades son predominantes en el desarrollo del trabajo de aula, los alumnos son obligados por las profesoras a repetir en voz alta o realizar copias de texto en sus cuadernos.

La exposición **oral y disertación** constituye otro recurso utilizado por las profesoras para enseñar a los alumnos. Esta exposición va acompañada a veces del uso del pizarrón donde se anotan las ideas principales; en escasas oportunidades se hecho uso de algún material didáctico elaborado en alguno de los rincones de aprendizajes.

Los **rincones de aprendizajes** preparados por las profesoras han funcionado con el apoyo y bajo la presión de los asesores pedagógicos; en las aulas cada rincón tiene su nominación, en algunos casos apenas se puede identificar qué tipo de rincón es, puesto que los materiales a veces cubren su nombre. Se ha notado también que por razones de espacio en algunos rincones se encuentran materiales yuxtapuestos que no corresponden al área o rincón, a manera de ejemplo en el rincón del lenguaje se tenía una secuencia de los números naturales.

Finalmente las profesoras con muchos años de servicio presentan mayor resistencia para aplicar el enfoque pedagógico de la reforma, en tanto que las profesoras con menos experiencia son más receptivas al cambio y la transformación del trabajo de aula, aunque consideran necesario contar con actividades de capacitación y actualización en la formación docente.

3.2.3. Relaciones profesores-alumnos

Pese a postular el respeto a los alumnos y una nueva relación entre alumnos y profesoras, en las visitas a las unidades educativas tuvimos la ocasión observar algunos hechos que contradecían a sus testimonios. El poder y la autoridad de los profesores descansan en el uso de castigos corporales. El uso del palo o la regla están presentes y estos objetos ocupan

un lugar visible en el aula, constituyen instrumentos intimidatorios en la relación profesor-alumno. Adicionalmente el jalón de orejas y cabellos, son recursos que las profesoras utilizan para ejercer su autoridad y mando en el aula.

Se utiliza también el lenguaje intimidatorio, las expresiones como: *“Quien no obedece.... Va a recibir su castigo... a ver a ver dónde está el palo? Denle palo a ese alumno indisciplinado”*. Los gritos también forman parte de los recursos para silenciar a los alumnos o para obtener comportamientos dóciles y pasivos. Las siguientes expresiones han sido recogidas en varias visitas y observaciones de trabajo en clase: *“Silencio... ¡Cállense, cierren sus bocas no entienden! Ch'in kakuychis mana ninriykichis tian!!* (Quédense callados no tienen orejas!), *“Que niños maleducados!”*!, son utilizadas frecuentemente por los profesores para mantener el orden y la disciplina en el aula.

“Bueno antes era, cuando yo estuve estudiando desde niña, la educación era... cómo le puedo decir? los profesores nos enseñaban a palos, cuando no podíamos ni leer nos daban con palo o nos estiraban de la oreja y se aprendía mejor cuando el profesor nos exigía, teníamos libritos para aprender a leer ...y ellos tenían su método de enseñanza de aprender desde la “a”, “e”, “i”, “o”, “u”, las vocales primero después aprendíamos las palabras... “mamá”, “papá”, “pala” y después ir más a fondo no?. Pero hoy en día ya no se ve eso, entonces yo diría que la enseñanza de antes era mejor que ahora.” (Madre de familia, Huayculi, 29/10/2003)

En conversaciones informales con padres de familia han manifestado su acuerdo con el uso del castigo en la escuela, expresiones como *“el profesor debe castigar si el alumno se porta mal”*, *“a los wawas chicotito se les debe dar para que te obedezcan”*, *“un buen profesor debe castigar a los alumnos”*, *“el profesor debe hacerse obedecer con chicote”*, *“yo he autorizado al profesor para que le castigue”* dan cuenta del aval y aprobación para el uso del castigo por los profesores. Sin embargo, algunos padres de familia no están de acuerdo a que sus hijos sean castigados.

“Cuando era pequeñito aquí la escuela era todo el día, entonces los profesores trabajaban en la mañana y en la tarde. Bien nomás era, no como ahora no? los profesores nos agarraban -en esa época- a palos como en el cuartel nos enseñaban, pero ahora cuando los profesores gritan o pegan a los alumnos las mamás ya están chillando y reclaman, algunos papás no quieren que a sus hijos les toquen [castiguen]. La educación ha cambiando mucho no?.” (Dirigente sindical, Huayculi, 02/11/2003)

Las profesoras consideran que es necesario el uso del castigo a los alumnos. Las acciones de punición aplicadas por las profesoras están orientadas a imponer el respeto y orden en la clase, y controlar el comportamiento de los alumnos. La disciplina y obediencia de los alumnos en el salón de clases es impuesta mediante la aplicación de diversas formas de punición, el uso de castigo constituye una forma de relación vertical entre profesor y alumnos y su práctica ha sido heredada y legitimada desde la aparición de la escuela en las comunidades campesinas.

3.2.4. Aspectos culturales en el trabajo pedagógico en el aula

En cuanto a lo pedagógico podemos destacar las visiones de la comunidad campesina y las autoridades educativas en los siguientes aspectos:

En la escuela se han creado los rincones de aprendizaje, según los profesores: *“el asesor pedagógico nos ha obligado a que hagamos los rincones sino nos calificaba de profesores tradicionales y directivos, el asesor tenía la responsabilidad de hacer funcionar los rincones”*. El rincón fue traducido como *k'uchu* por los asesores y asumido por los profesores sin tomar en cuenta los sentidos/significados culturales en la comunidad, que aparece como un espacio sin la menor importancia y un lugar desordenado.

Un aspecto a destacar en la visión de las familias de la comunidad de Huayculi, el significado cultural que tiene *k'uchu*. Las expresiones cotidianas de los campesinos como *may k'uchupichus kasan* (en que rincón desconocido estará?), *jakay kuchuman saq'erpasqanku* (en aquel rincón lo habían dejado), *ama rinkichu chay k'uchuman* (no vayas a ese rincón), *chinkaschisqanku chay k'uchupi* (lo han perdido en ese rincón), *may k'uchumanpis chinkay!* (desaparece de mi vista! o no te quiero ver!). Estas expresiones utilizadas por los campesinos identifica o dan la connotación de *K'uchu*, como un lugar o un espacio desconocido, desordenado, poco frecuentado y de poca importancia en la dinámica y vida de la comunidad campesina. Nos parece importante tener este concepto en referencia con la transformación curricular planteada en la reforma educativa¹³⁴ y el choque cultural que se establece en el trabajo pedagógico de los profesores de la escuela.

“[Madre regaña a su hijo] Maypi k'uchupi chinkanki, may jusk'upi kasarkanki, kunanman rikurinki, pi qhawanankarqa wawata, imajtintaj mana qhawarinkichu hermanituykita, kunan willaykusay papasuykiman pay sachachisonqa kasukyuta, chinkay, chinkay may k'uchumanpis¹³⁵” (Mujer campesina, Huayculi, 10/06/2004)

Por tanto aprender en los *k'uchus* (rincones) podría tener otras connotaciones para los alumnos, diferente al uso de término -traducción literal- por los profesores en el trabajo de aula. Un cuestionamiento que se ha instalado en la comunidad es *imaynatataj yachachankuman k'uchuspi* (¿Cómo se pueden aprender en un *k'uchu*?). Los padres de familia a pesar de haber recibido explicaciones del asesor pedagógico y los profesores, sobre los cambios del enfoque de la transformación curricular, no comprendieron el sentido pedagógico de la creación de los rincones de aprendizaje puesto la construcción cultural del *k'uchu* tiene otras connotaciones en la visión de la comunidad campesina.

“Estaban el asesor pedagógico y los profesores enseñando en quechua y saben hablar, pero la quechua diferente le están enseñando, decían: “*en los k'uchus van aprender los alumnos*”, otras palabras que no hablamos están utilizando, también el quechua hablan mezclado con el castellano, nosotros también hablamos pero no tan mezclado. Entonces estuvo cada profesor está enseñando en quechua, diferente siempre era... pero yo pienso que más bien [nuestros hijos] deben aprender español, deberían adelantarse más con el español, porque el quechua no se utiliza en otros lugares y para salir se habla más el castellano, porque allá en las ciudades no utilizan el quechua tanto no?” (Dirigente sindical, Huayculi, 02/11/2003)

La creación de los rincones de aprendizaje fue promovida e impuesta como parte de las transformaciones de trabajo de aula. Un grupo de profesionales contratados por el gobierno central fueron responsables de un sistema de apoyo de asesoría pedagógica a las unidades educativas estatales. Los asesores pedagógicos –sin subordinación y control de las autoridades educativas locales- impusieron las transformaciones del trabajo pedagógico siguiendo los lineamientos de las autoridades centrales, el cual provocó reacciones adversas de los profesores y resistencia en los padres de familia.

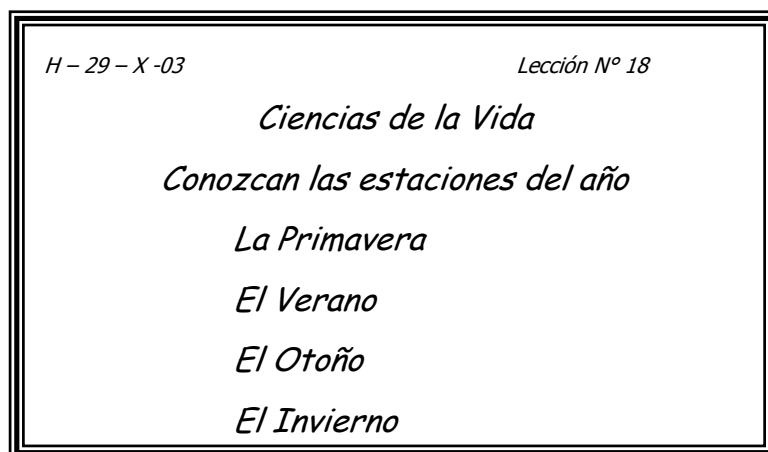
“El desempeño de los asesores no nos ha gustado, desde un principio a mí no me gusto, no se veía los resultados, no veía ese trabajo eficiente, ellos a veces ni siquiera llegaban aquí al distrito, sino que tienen que estar en las escuelas y en sus núcleos, a veces iban a veces no. No había un trabajo real de aula del asesor pedagógico, nos han mandado inclusive asesores pedagógicos al área rural, gente que ni siquiera sabía hablar el quechua, eso era complicadísimo, he retirado a dos asesores pedagógicos que no tenían información de los directores ni de docentes con los que trabajaban, y tampoco tenía resultados de su trabajo... Nos han mandado ingenieros, nos han mandado arquitectos,

¹³⁴ Una de las transformaciones en la configuración de trabajo pedagógico en el aula de la reforma educativa, constituye la creación de rincones de aprendizaje -ciencias de la vida, lenguaje, matemáticas, expresión y creatividad- según a las áreas de aprendizaje planteado en el enfoque pedagógico.

¹³⁵ En qué rincón te perdiste? En qué agujero estabas? Ahora veras! Quién tenía que cuidar al bebé? por qué no has cuidado a tu hermanito? Ahora veras tu papá te enseñara como obedecer. Piérdete, piérdete en cualquier rincón!

para conducir el destino de la educación. Esas fallas se ha tenido de las autoridades del nacionales, un arquitecto no es un profesional que aporte plenamente a la educación.” (Director Distrital de Educación, Tarata, 09/11/2003)

Los contenidos curriculares no toman en cuenta el conocimiento de saber local, el profesor de uno de los cursos del primer ciclo destacaba la importancia de conocer las estaciones del año. En el pizarrón de su clase estaba escrito lo siguiente:



El manejo de las estaciones realizado en el trabajo de aula tenía una orientación citadina. Esta forma de organización de las estaciones del año no correspondía a los criterios y concepción campesina de manejo del tiempo, como vimos anteriormente está ligada con las actividades de alfarería y el ciclo agrícola.

La diferencia central que se establece entre el anterior sistema educativo y la reforma educativa, es que en el primero, los niños aprenden primero las letras sueltas o el “silabeo”, para luego ir hacia el texto que es la metodología que maneja el profesor. En tanto que con la reforma educativa se parte de la palabra como unidad de texto global comprensivo. Según los profesores los alumnos no pueden decodificar ni comprender las letras separadas y requiere que el profesor repita y escriba la letra. Con el nuevo enfoque, el profesor está confrontado con nuevos paradigmas, modelos y estrategias que no ha entendido y no logra apropiarse del nuevo enfoque en su práctica profesional.

“En la reforma educativa, la enseñanza es muy agresiva, a un chico de primer grado se le quiere enseñar por palabras, por decir la palabra “árbol”, el profesor dice “árbol”, el chico repite y repite se está memorizando la palabra, pero cuando se tiene que separar la palabra “árbol” en letras, digamos la “a”, la “r”, “b”, la “o” y la “l” el chico no conoce, la primera vocal por decir no conoce, la otra letra no conoce y simplemente sabe que “árbol” como palabra y aprende de memoria y no conoce los sonidos de las letras. Entonces el fracaso viene simplemente cuando se mecaniza al alumno para que diga “árbol”, las vocales y los sonidos de las letras no reconoce el alumno. Memorizando palabra tras palabra al final uno que otro aprende, yo creo que la enseñanza de la reforma educativa debería cambiar, no desechar todo, sino tal vez tener un 50% de la reforma y un 50% lo que era tradicional, entonces agarrar un libro u otro libro de acuerdo al grado como un material de auxilio, cosa que no nos dejan ni “Alborada”, ni “Semilla” estos libros que antes se pedían. Para facilitar al chico hay módulos que vienen en quechua, módulos que vienen en aymara, yo creo que tendrán que hacer de acuerdo a la región donde viven, donde hay aymará, por que dónde hay quechuistas están metiendo aymara y donde hay aymará están metiendo quechua, castellano, guaraní. Yo creo que de acuerdo a la región habría que elaborar el material de trabajo. Y así como le digo un 50% de la reforma y un 50% de lo que es tradicional, para que esto no vaya a fracasar porque hasta tercer año, muchos inclusive hasta cuarto y quinto grado los alumnos no pueden leer correctamente.” (Profesor de la Escuela Abel Isidoro Antezana, Huayculi, 13/11/2003)

Las profesoras han coincidido en que los aspectos culturales de la comunidad son empleados en la trabajo de aula como temas “ocasionales”, entendiéndose este hecho en

sentido de interactuar con los alumnos sobre las fiestas y costumbres que tienen. Una tendencia de las profesoras reducir la cultura solamente a las manifestaciones socioculturales, tales como las fiestas, música y determinadas costumbres, las profesoras mencionan que dependiendo de las fechas se conversa con los alumnos sobre las fiestas. En general, no forma parte complementaria de los procesos pedagógicos en el aula, es decir, no se encuentran conectados a los temas o al programa de jornada. Desde el punto de vista de las profesoras, hablar con los alumnos sobre la cultura ayuda a veces a ganar la confianza, a que pierdan la timidez o el miedo de hablar. Las profesoras no reconocen la importancia de tener en cuenta la cultura local en trabajo de aula.

“Por ejemplo, en mayo hay la fiesta de Santa Vera Cruz, en la comunidad es una fiesta importante. Les pregunto a los alumnos qué saben de la fiesta, qué hacen sus papás, qué bailes tienen, cuáles son sus costumbres, eso es su cultura no? Hablamos de esto para que no tengan miedo de hablar... lo he hecho al inicio de la clase, y después continuamos con el tema preparado para la clase, la reforma te dice tomar en cuenta la cultura no?” (Profesora de la Escuela Abel Isidoro Antezana, Huayculi, 05/05/2004)

Otro aspecto tratado con las profesoras estaba ligado a la elaboración de materiales didácticos para el trabajo de aula, ellas reconocen que preparan algunos cuadros didácticos para apoyar sus disertaciones o exposiciones. Una diferencia que es importante hacer resaltar es que los profesores del primer ciclo, son los que más se interesan en la producción de materiales didácticos, aunque también han manifestado que no han tenido suficiente apoyo en la asesoría y capacitación en este tema, consideran que el uso de un libro de lectura es indispensable para trabajar el área de lenguaje, este libro es utilizado para la lectura y la realización de copias de texto. En cambio las profesoras del segundo y tercer ciclo, manifiestan que los materiales son menos, algunos de los argumentos planteados son que la reforma no ha llegado aún a esos niveles, no se cuenta con asesoría pedagógica, no se cuenta con materiales para su elaboración, falta de tiempo. Según las profesoras de estos niveles, la implementación de la reforma no se ha dado con mucha fuerza, entonces los profesores realizan su trabajo utilizando un leccionario o programa de estudio elaborado por el profesor, también se cuenta con algunos libros de apoyo.

“Lo primero que hago es llegar a la escuela es hacer formar a los alumnos, una vez que están formaditos nos entramos al curso y empezamos con algunas charlas recordado por ejemplo qué hemos hecho el día anterior, algunas veces hacemos algunos jueguitos, esto se hace a modo de esperar a los alumnos que se retrasan. Después de eso, revisamos las tareas de los alumnos y controlamos si lo han hecho bien. Luego empezamos con el tema de la clase que he programado, por ejemplo este último hemos avanzado sobre los planetas en el universo, los alumnos se han revisado libros para saber cuanto planetas hay, leyendo libros han aprendido, también los alumnos han tenido tareas para que trabajen en sus casas, finalmente los alumnos han dibujando los planetas y escritos sus nombres para que no se olviden.” (Profesora de la escuela Abel Isidoro Antezana, Huayculi, 05/05/2004)

Según las profesoras los cambios que se han dado con la reforma educativa, son la implementación de los rincones de aprendizajes, el trabajo en grupos, el rol de acompañamiento y orientación del maestro, la participación de los padres de familia. Son cambios que se están produciendo lentamente porque no se tiene asesoramiento apropiado, en algunos casos también hay resistencia hacia al cambio por los profesores más antiguos. Varios profesores también reconocen que no se actualizan porque la situación económica del maestro es difícil y mal pagado, la profesión está desvalorizada porque se descuidado mucho la calidad de la formación en la Normales, no se valora el trabajo del docente, la reforma no ha tomado en cuenta la participación de los profesores. Entonces el profesor se siente marginado del proceso y sólo hay presión de las autoridades del gobierno central para implementar las políticas y transformaciones en educación.

***CAPITULO VI: LOS ACTORES SOCIALES EN LA
GESTION EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD DE
UCURENA EN EL MUNICIPIO DE CLIZA***

1. Municipio de Cliza

La provincia de Cliza ha sido creada mediante la Ley de 21 de septiembre de 1912, en el gobierno de Eliodoro Villazon. En 1914, a través de otra disposición legal, Cliza se constituye como la primera sección municipal y capital de la provincia Germán Jordán¹³⁶.

La primera sección municipal está constituida por cuatro cantones: Cliza, Chullpas, Huasacalle y Santa Lucía, en las cuales se encuentran 54 comunidades campesinas y el centro poblado de la sección municipal. Según la ordenanza municipal emitida en 1997, las comunidades campesinas del municipio han sido reagrupadas en 6 distritos para fines de la planificación y gestión del desarrollo.

El municipio de Cliza se encuentra al centro del Valle Alto, su situación geográfica y su infraestructura caminera le permite articularse con los municipios de la región, cuenta con dos rutas troncales para vincularse; la carretera antigua Cochabamba-Santa Cruz y la “ruta de los libertadores” que une Cochabamba-Tarata- Cliza- Punata-Arani-Mizque-Aiquile lo que favorece los flujos comerciales y de articulación entre las poblaciones del Valle Alto, constituye además el lugar de encuentro y paso alternativo de las comunidades campesinas y poblaciones del norte de Potosí a la ciudad de Cochabamba

El municipio de Cliza se encuentra ubicado a 37 Km. al sudeste de la ciudad de Cochabamba, asentado a una altura de 2.700 m.s.n.m. Su territorio es una planicie apta para producción agrícola, se desarrolla en general la agricultura a secano constituyéndose en una de las actividades productivas importantes en el municipio.

1.1. Características geográficas y poblacionales

El municipio de Cliza se encuentra ubicado en una planicie ligeramente inclinada, que está atravesada por ríos y riachuelos producidos por las lluvias temporales. La vegetación es escasa como consecuencia del uso irracional de las especies forestales nativas; extensos bosques de algarrobo, molle, tipa y quebracho fueron talados para su uso como combustible para la producción de chicha y cocina familiar. El clima es de tipo templado en el cual se distinguen claramente dos épocas: la lluviosa y la seca; la temperatura promedio anual es de 17° centígrados (temperaturas de – 5° en los meses de junio y julio, y de 27° a 30° centígrados en los meses de noviembre y diciembre), la jurisdicción municipal tiene un paisaje se caracteriza como un área plana con pendientes muy suaves. (Anexo 8: Ubicación geográfica del municipio de Cliza)

Según los datos del censo de población del año 2001 realizado por el Instituto Nacional de Estadística, el municipio cuenta con 19.992 habitantes, el 56% de la población se encuentra en la área rural y 44% se encuentra en los centros poblados de municipio; la población femenina es de 10.500 en tanto que la masculina es de 9.492. El idioma de comunicación cotidiano y frecuente en el municipio es el quechua, este idioma es hablado tanto en las comunidades campesinas como en los centros poblados, el castellano es hablado a nivel de las relaciones y de representación interinstitucionales.

1.2.- Aspectos productivos y redes de intercambio comercial y sociocultural

El municipio de Cliza posee condiciones favorables para el desarrollo de la agricultura, más del 76% de la superficie total del municipio corresponde al área rural; las familias campesinas se dedican a la producción de maíz, papa, haba, alfa alfa, durazno, los productos están destinados a la comercialización y al autoconsumo.

¹³⁶ La provincia Germen Jordán cuenta con Toco como segunda sección y Tolata como tercera sección.

“Lo que le caracteriza a Cliza es que es un valle fértil; donde si se fijan en el arco de ingreso dice: *Cliza el granero de Bolivia*; acá se produce todos los granos; principalmente el trigo, maíz; y de ahí viene la historia de que acá saben se realiza la feria del pichón; de ahí es que dicen tanto grano hay como muchas palomas por aquí ... Maíz y papa y también hay gente que se dedica a la porcicultura; y eso también de ILVA¹³⁷ les ha incentivado a la producción de leche.” (Responsable salud y educación del Departamento de Desarrollo Humano, Cliza, 20/11/2003)

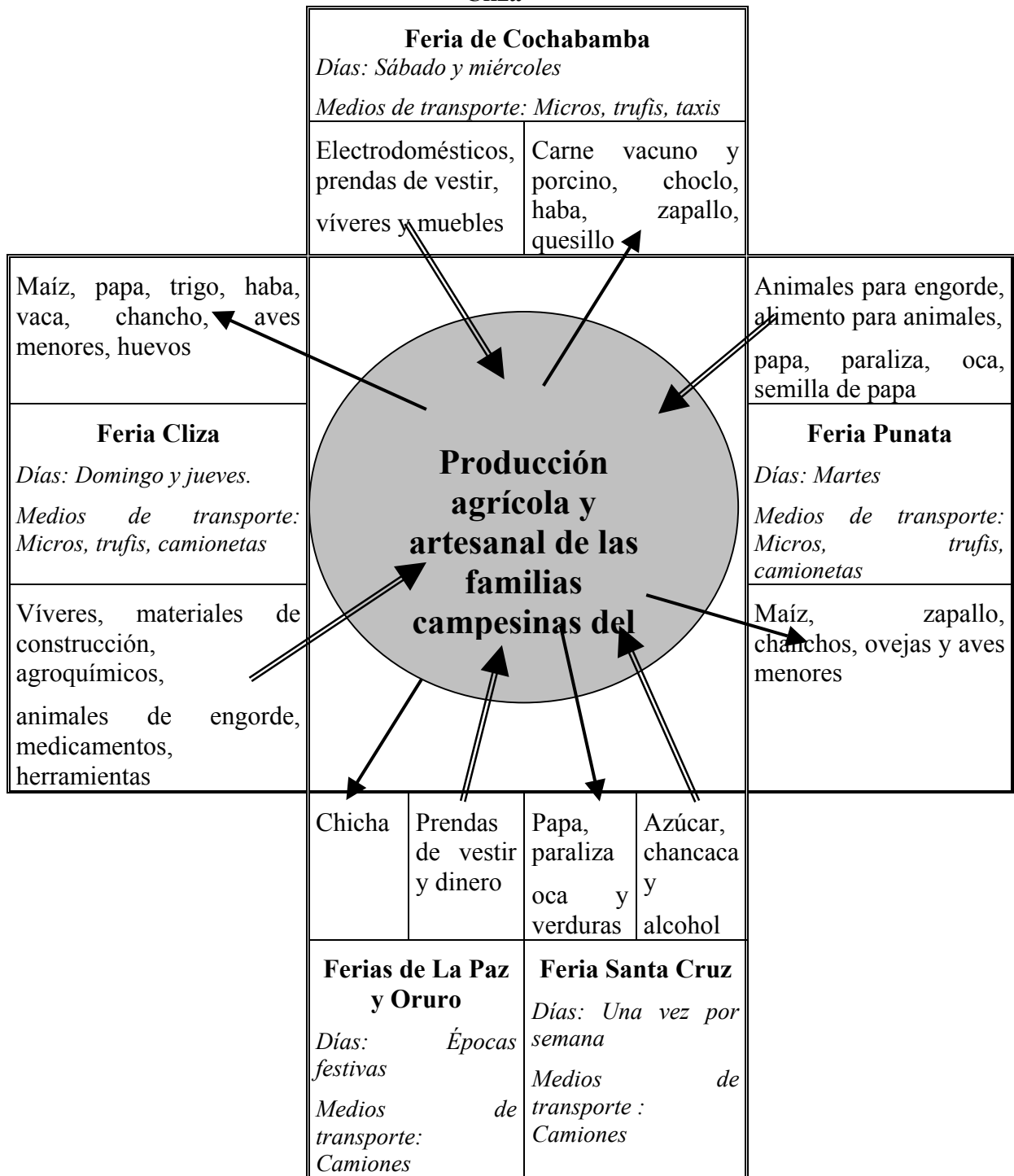
El municipio de Cliza es reconocido por sus potencialidades agrícolas, la producción de cereales y otros productos agrícolas que provee a los mercados locales, regionales y departamentales. Desde la reforma agraria las tierras fueron distribuidas a los campesinos; según el diagnóstico municipal una mayor parte de las familias campesinas tienen como propiedad parcelas entre 1 a 2 Has. (80%) y también se tienen pequeñas extensiones de terrenos como propiedades comunales.

La tecnología de producción agrícola combina prácticas tradicionales con algunas modernas. En la preparación de suelos en algunos casos se utiliza el tractor o las yuntas (bueyes que arrastran una reja para hacer surcos y voltear la tierra), la siembra es manual y con ayuda de la yunta. Para la fertilización de los suelos se utilizan abonos orgánicos (estiércol de bovino, porcino y ovino) en menor proporción el uso de abonos químicos. Para el control de plagas y enfermedades el uso es mínimo de algunos insecticidas y pesticidas, el control de las malezas y hierbas en los cultivos se hace manualmente; la cosecha es realizada también de manera manual. Una práctica importante en la producción agrícola de la zona es la rotación de cultivos, cuyo propósito central es el mejoramiento natural de la tierra, de esta manera, cada año la parcela tiene un cultivo diferente, la rotación de los cultivos varía y depende de la evaluación de las condiciones de otros factores como: climáticos, textura del suelo, calidad de la semilla, señas astrales y otros indicadores que forma parte del conocimiento campesino.

La producción agrícola está destinada a la comercialización y al autoconsumo. La venta de productos agrícolas es realizada en las ferias locales, regionales y departamentales. La producción agrícola de las familias campesinas está articulada a una red de ferias en las cuales comercializa sus productos y en otros casos realiza trueques de productos. El siguiente diagrama nos permite apreciar las principales ferias en las cuales los pobladores del municipio de Cliza esta vinculado y articulado.

¹³⁷ Industrias Lácteas Valle Alto.

Diagrama de ferias de comercialización e intercambio articuladas al municipio de Cliza



Fuente: Entrevistas a informantes claves y visitas a la ferias de la región del Valle Alto.

Las ferias constituyen espacios importantes de la dinamización de la economía, la comercialización de los productos se realiza a pequeña y mediana escala. A lo largo del año las ferias están abastecidas de diversos productos agrícolas que producen en el transcurso de la gestión agrícola campesina. Las ferias son reencuentros para el intercambio y la comercialización de productores campesinos, comerciantes y consumidores de distintos pisos agroecológicos.

La feria de Cliza es la segunda en importancia en la región del Valle Alto, se realiza los jueves y domingos de la semana. Esta feria cuenta con una masiva concurrencia de productores y consumidores de los municipios de Anzaldo, Sacabamba, Tarata, Toco, Tolata, San Benito, Punata y Arani.

1.3. El sistema educativo en el municipio de Cliza

El sistema educativo en el municipio de Cliza está constituido por unidades educativas fiscales o estatales y particulares¹³⁸, las mismas que están asociadas en núcleos educativos y dependen de dos instancias en su administración y gestión: por una parte, la Dirección Distrital de Educación responsable del desarrollo de la gestión pedagógica, y por otra parte, el gobierno municipal (Alcalde y Consejo Municipal) responsable del mantenimiento de la infraestructura educativa y de los gastos de funcionamiento en el marco de la Ley de Participación Popular.

El municipio de Cliza cuenta con 23 unidades educativas asociadas en cuatro núcleos educativos (Ver Anexo 9: Núcleos y unidades educativas por niveles y ciclos del municipio de Cliza) de acuerdo los criterios de organización del sistema educativo¹³⁹, en el marco de la Ley de Reforma Educativa.

Según el diagnóstico municipal (Municipio de Cliza, 2003), algunos de los principales problemas que afecta a la calidad del servicio educativo en las comunidades campesinas están referidos a los siguientes aspectos: alto porcentaje de profesores interinos, insuficientes ítems para grados superiores, infraestructura deficiente, profesores que no cumplen con los horarios de trabajo.

1.4. La educación desde los actores sociales

Las leyes de descentralización y reforma educativa; y otras disposiciones legales han establecido las funciones y roles de las autoridades para el funcionamiento y administración del sistema educativo a nivel municipal

A partir de 1994, con la ley de Participación Popular se establece un sistema de participación comunitaria en todos los niveles del sistema educativo, cuyo propósito es de que la población organizada asuma responsabilidades en la gestión del desarrollo educativo. En el ámbito municipal, la estructura de administración y participación de los actores sociales en la gestión de la educación municipal, establece tres niveles: Municipio o distrito escolar, núcleo educativo y unidad educativa.

¹³⁸ Las escuelas y colegios particulares o privadas que son creados por iniciativas empresariales; la inversión de la infraestructura es realizada por personas o instituciones privadas y los gastos para su funcionamiento son financiados con el pago de pensiones de los alumnos.

¹³⁹ Según la Secretaría de Educación (1996) los criterios para la organización de un núcleo educativo son los siguientes: accesibilidad de los actores educativos de las unidades asociadas a la unidad central, es decir la unidad central deber ser aquella que está mejor vinculada; agrupar a poblaciones culturalmente homogéneas, compatibles o complementarias; las unidades educativas deben dentro de los límites territoriales de una jurisdicción municipal; su organización es fruto del consenso entre los actores sociales educativos y estar compuesto de cinco a ocho unidades educativas incluida la unidad educativa central.

Cuadro 17: Estructura organizativa educativa del municipio de Cliza

Niveles	Tipos de autoridades		
	Municipales	Educativas	Representación social
Distrito educativo	Jefe del departamento de Desarrollo Humano Responsable de educación y cultura	Director Distrital Técnico de Recursos Humanos Técnico de curriculum Técnico del Sistema de Información Educativa Secretaria	Presidente de la Junta de Distrito Educativo
Núcleo educativo	No existe responsable	Director de Unidad Educativa Central Directores de la Unidades Educativas asociadas al Núcleo Educativo	Presidente de Núcleo Educativo
Unidad educativa	No existe responsable	Director de Unidades Educativas Profesores	Presidente de la Junta Escolar Vicepresidente de la Junta Escolar

Fuente: Elaboración propia en base a la documentación interna Alcaldía y la Dirección Distrital de Cliza.

En los siguientes acápites presentaremos principalmente los planteamientos sobre educación de las autoridades municipales, educativas y representantes de los padres de familia a nivel municipal/distrital y del núcleo educativo. En estos dos niveles de la estructura de administración educativa, las funciones que realizan están principalmente orientadas hacia la coordinación y la planificación del desarrollo del servicio educativo en el municipio, en tanto que el nivel de unidad educativa se constituye en el nivel operativo/ejecución de las actividades educativas (mayores detalles en el punto 2.2).

1.4.1. Visión de educación de las autoridades municipales

Las percepciones sobre la visión de educación de las autoridades municipales están vinculadas principalmente en los siguientes aspectos:

- Una de las principales preocupaciones de los responsables del área de educación de la alcaldía, es el mejoramiento de la infraestructura educativa y el equipamiento de los servicios logísticos (mobiliario escolar, material de escritorio y deportivo) para el desarrollo pedagógico en los establecimientos educativos. En este sentido, realizar construcciones o refacciones de los ambientes de las escuelas constituyen las prioridades en las acciones de apoyo al mejoramiento del servicio educativo en el municipio.

- A través de convenios interinstitucionales, el municipio consigue financiar la provisión del desayuno escolar, que consiste en la provisión diaria -durante todo el período escolar- de raciones de leche o yugourt y una bolsa de galletas para cada alumno. La distribución de estas raciones alimentarias es efectuada por el personal de la alcaldía en coordinación con los directores de las unidades educativas.
- Una dificultad recurrente es la falta de disponibilidad de recursos económicos por parte de la alcaldía. Esto constituye un obstáculo para realizar obras de mejoramiento de la infraestructura educativa. Durante mucho tiempo, las escuelas que se encuentran en las comunidades campesinas no han sido beneficiadas con la provisión de una infraestructura adecuada para el desarrollo del trabajo pedagógico. Según las autoridades responsables del área educativa, el departamento técnico del municipio es el responsable directo del diseño para la construcción de aulas y las obras de refacción en las escuelas.
- Al inicio de cada año, el municipio elabora el Plan Operativo Anual (POA), en el cual se destina un presupuesto para la ejecución de obras de infraestructura educativa. Según los responsables del área de educación, son las OTB's que plantean sus demandas y requerimientos para mejorar los servicios sociales -entre ellos la educación- en las comunidades campesinas, y el consejo municipal aprueba y autoriza al alcalde la ejecución del POA. Durante el proceso de consulta y de concertación sobre las demandas de mejoramiento del servicio educativo, no participan las organizaciones representativas de educación como son las juntas escolares. De este modo, para los responsables de área de educación, el POA se constituye en el instrumento de planificación y operativo para la implementación de las obras de infraestructura educativa.
- La alcaldía ha realizado convenios con el gobierno central para la implementación de los Proyectos Educativos de Núcleo¹⁴⁰, en los cuales la alcaldía fue co-responsable junto con otros organismos estatales¹⁴¹, para la construcción de aulas o los mejoramientos de la infraestructura educativa de las escuelas en algunos núcleos educativos.
- No se han logrado muchos avances en la mejora de la calidad de la educación, por una parte porque el presupuesto destinado a la educación no es suficiente para mejorar la infraestructura, y por otro parte, porque no se han capacitado a los profesores para realizar los cambios propuestos en el enfoque pedagógico de la reforma. Los materiales didácticos que dan como apoyo a las escuelas llegan con mucho retraso, a ello se debe agregar que los profesores no han tenido capacitación para manejar dichos materiales.

“La alcaldía es responsable de la construcción y mantenimiento de las escuelas, cada año en el POA se programa un presupuesto para mejorar la educación en el municipio, nosotros somos responsables de la infraestructura, tenemos técnicos que se encargan de todas las obras de infraestructura... lamentablemente con el presupuesto que tiene la Alcaldía no se puede atender todas las demandas de la educación.” (Responsable de Desarrollo Humano y Educación, Cliza, 20/11/2003)

¹⁴⁰ En 1999 el gobierno central implementa el Proyecto de Fortalecimiento a la Calidad y Equidad de la Educación (FPCEE), cuyo propósito principal fue de mejorar los servicios de educación en los municipios. El proyecto estuvo orientado al mejoramiento de la infraestructura educativa y el fortalecimiento de los procesos de transformación pedagógica.

¹⁴¹ El Fondo de Inversión Social institución estatal responsable de coordinación y ejecución de obras de infraestructura de servicio social (educación, salud, caminos).

Los responsables del área de educación del municipio consideran que la función principal en el sector educativo es la provisión y mejoramiento de la infraestructura educativa. Cumpliendo esta función se contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación. Construir nuevas aulas, refaccionar aulas, instalar servicios sanitarios, luz, agua potable, construir áreas recreativas tales como canchas deportivas, espacios para la realización de actividades culturales, forma parte de las acciones de la alcaldía en el sector educativo. La provisión de una alimentación suplementaria mediante raciones diarias a los alumnos que son distribuidas en las escuelas, constituye también otro apoyo del municipio. Las autoridades municipales desarrollan su trabajo de manera aislada y con poca coordinación con las autoridades educativas y las juntas escolares, en general buscando cumplir con las disposiciones legales vigentes para este sector educativo¹⁴².

Un aspecto a destacar dentro de la visión de educación de los responsables del municipio, es que el componente pedagógico es considerado marginalmente o que en definitiva no se realiza ningún tipo de acción en este ámbito. La responsabilidad del mejoramiento y las transformaciones pedagógicas es atribuida a las autoridades educativas del municipio. Las autoridades municipales consideran no tener ninguna responsabilidad en este campo, en razón que las funciones que se les son asignadas dentro del marco legal están dirigidas a atender las demandas de infraestructura educativa.

1.4.2. Visión de educación de las autoridades educativas

En la visión de educación de las **autoridades municipales** destacan principalmente los siguientes aspectos:

Con la reforma educativa y otras leyes¹⁴³, el sistema educativo estatal se ha transformado a nivel organizativo/institucional y pedagógico/curricular. Sin embargo, los cambios que se han realizado no están dando los resultados esperados, principalmente porque no se ha preparado a la gente para que pueda realizar estos cambios. No hubo consenso entre autoridades y las organizaciones de maestros, se han dado poco espacios para la participación de la población. La desorientación de la población y la inadecuada información sobre los cambios de la educación han constituido en algunos de los factores para que la implementación de la reforma educativa no haya logrado los objetivos planteados.

“Yo dividiría en dos partes la problemática, en primer término, es la falta de capacitación de los profesores, muchos con la reforma educativa recién están comenzando a capacitarse, se ve que falta mucho para mejorar la educación en el municipio porque la reforma educativa no se aplica plenamente, hay muy pocas cosas que se están empezando a hacer recién. Al finalizar este año, podemos tener algunos resultados en algunas escuelas sobre la implementación de la reforma en el nivel primario. En cuanto a los materiales didácticos les llega todo pero como los profesores no tienen capacitación no utilizan o aplican en su trabajo, he visto que les llega hartos materiales, les están mandando textos y libros. Cuando yo estoy en las escuelas veo que estos materiales están archivados y guardados en las vitrinas y ni los sacan. Otro problema que tenemos es la infraestructura, no contamos con una buena infraestructura y equipamiento en muchas unidades educativas.”
(Responsable de Desarrollo Humano y Educación, Cliza, 20/11/2003)

El enfoque pedagógico está orientado al trabajo individualizado del alumno, el nuevo rol del profesor como guía, el aprendizaje significativo es responsabilidad del alumno, las nuevas estrategias para el trabajo de aula, la relación horizontal entre el profesor y los

¹⁴² A través de las Leyes de Participación Popular y de Descentralización Administrativa, el municipio es responsable de la administración de los bienes inmuebles y muebles de las unidades educativas que están bajo su jurisdicción.

¹⁴³ Se refieren a las Leyes de Participación Popular y de Descentralización Administrativa.

alumnos, la nueva organización del trabajo de aula constituyen los elementos centrales de la transformación curricular y del enfoque pedagógico.

La reforma educativa plantea el uso de la cultura como un recurso orientado a fortalecer los procesos de aprendizaje, puesto que el alumno debe desarrollar sus competencias situando su aprendizaje a su entorno sociocultural. En este sentido, el reconocimiento de la cultura o los aspectos socioculturales de la región y el municipio como recursos pedagógicos para mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos. Las autoridades educativas reconocen que se ha realizado poco trabajo y esfuerzo en este campo, debido principalmente a que el plantel profesores no ha contado con apoyo y asesoría pertinente, y al presente constituye una de los desafíos en el proceso de transformación pedagógica. Ello implica la necesidad de desarrollar competencias en los profesores en este campo y también mejorar sus competencias en el uso de recursos pedagógicos que contribuyan a mejorar su trabajo en el aula.

“[Los problemas] en cuanto a lo pedagógico, se puede decir más que todo en lecto-escritura, porque tal vez no ha habido una buena información e interpretación de los materiales, porque los asesores en un taller nos decían se hace así, pasa unos seis u ocho meses y nos decían se hace de otra manera. Entonces no hay una buena información sobre cómo debemos manejar exactamente los materiales, pero también los profesores decían *“siempre culpamos a la reforma, por qué nosotros no buscamos nuestras propias estrategias?”* yo creo la situación económica de los docentes influye también de alguna manera, entonces ahora todavía estamos luchando para que cambie y mejore el trabajo de los docentes y así con esto mejorar la lecto escritura de los alumnos.” (Directora de la Escuela José Guerra, Ucureña, 12/10/2003)

Un aspecto reiterado en diversas oportunidades es la imposición de la reforma educativa, lo cual ha provocado resistencia en los profesores. Ello ha contribuido a un lento proceso de implementación de las transformaciones institucionales y pedagógicas en la región y el municipio. Una de las dificultades en el distrito es que no se cuenta con personal capacitado que pueda promover y profundizar las transformaciones pedagógicas. De acuerdo a las nuevas disposiciones de las autoridades centrales, se ha asignado el rol de asesoría pedagógica a los directores de los establecimientos escolares. En la práctica no se cumple puesto que los directores se dedican a cumplir sólo funciones de administración escolar. A poco ser impuesto este nuevo rol, los directores han asumido una actitud de resistencia pasiva, y en las distintas escuelas los directores no cumplen las tareas de asesoría para el mejoramiento del trabajo de aula.

La relación e interacciones con las autoridades municipales no son frecuentes. Según el director distrital, se tienen dos a tres reuniones al inicio de año para plantear las demandas de infraestructura y en el transcurso de año con motivo de la organización de eventos festivos o culturales. La construcción de la infraestructura y equipamiento educativo son de responsabilidad directa del municipio, las autoridades educativas no participan activamente en las decisiones en este rubro. El aspecto pedagógico no ha sido considerado en la agenda de reuniones con las autoridades municipales responsables del área de educación. La implementación de procesos de transformación curricular y del enfoque pedagógico está asignada como responsabilidad de las autoridades educativas y del equipo de trabajo del distrito.

En cuanto a las interacciones con las autoridades o representantes de los padres de familia, es casi inexistente. Las directivas de las juntas escolares no tienen un funcionamiento orgánico (niveles distrital y de núcleo) dificultando la comunicación y coordinación para la realización de actividades vinculadas con mejoramiento de la educación en el distrito. En general, solamente los presidentes de la junta distrital y de núcleo los que participan y asisten de manera esporádica a las reuniones convocadas por la dirección distrital de

educación. Los representantes de los padres de familia han participado muy poco en el plano de las transformaciones pedagógicas del distrito.

“Los niños leen pero no hay la lectura comprensiva, entonces por ejemplo ahora han rescatado como se enseñaba antes. Este año tenemos un logro tal vez un poco mejor el año pasado, el año pasado solo la mitad de los alumnos habían aprendido a leer, pero ahora son pocos los que no saben leer. Yo les hago notar a los profesores que es un logro de ellos mismos, de cada uno, porque lo que queremos es la lectura comprensiva, esa es una de las cosas buenas que tiene la reforma educativa no? lo que falta y yo siempre pido al distrito y nunca nos atienden, es que traigan personas especializadas para ayudarnos en estrategias de lectura. No hay hábito de lectura en los alumnos y los docentes. Los padres de familia también tienen que cooperar, los padres no participan no se preocupan por sus hijos, yo hice la primera reunión no hubo ni un 40% de asistentes, y si llegan a la escuela es para no pagar la multa, el presidente de la junta escolar convoca a la reunión pero poca gente asiste...los padres de familia son responsables para el mejoramiento de las aulas.” (Directora de la escuela José Guerra, Ucureña, 12/11/2003)

Finalmente consideran que los representantes de las juntas escolares y los padres de familia no disponen de los conocimientos necesarios para aportar en el proceso de la transformación pedagógica, plantean mas bien que la identificación de las demandas de infraestructura, el apoyo con mano de obra en la construcción de aulas y la realización de tareas de apoyo logístico (la preparación del desayuno escolar y eventos festivos) en la escuela constituyen los roles y funciones que deberían cumplir las organizaciones de los padres de familia.

En tanto que en la visión de las **autoridades educativas** del municipio se destacan los siguientes aspectos:

Las autoridades educativas del distrito tienen una visión más completa de la problemática educativa en el municipio, aunque para desarrollar los procesos de transformación educativa no tienen en cuenta una visión integral. Las apreciaciones y criterios expresados están orientados principalmente a mejorar la educación haciendo énfasis en el mejoramiento de la infraestructura educativa, aunque su participación en las gestiones y decisiones no es preponderante. En cuanto a las transformaciones pedagógicas en el distrito, no se han logrado aún los resultados planteados en la reforma educativa, debido principalmente a la insuficiente asesoría hacia los profesores, a las deficiencias de formación de los profesores, y porque las autoridades educativas perciben que la reforma educativa está aún orientada e impuesta por las autoridades centrales. No se han promovido espacios para la concertación y el diálogo entre los protagonistas en el proceso de mejoramiento de la educación.

La documentación revisada en el distrito¹⁴⁴ cuenta con información cuantitativa básica del distrito, registros de la población escolar, personal docente y administrativa, cantidad de escuelas y núcleos educativos, nóminas de directivas de juntas escolares que son enviados a las oficinas departamentales para su procesamiento. A pesar del interés en mejorar la infraestructura educativa no se tiene información actualizada y sistematizada de las demandas de mejoramiento de infraestructura. Los instrumentos de gestión como: el Programa de Desarrollo Educativo Municipal (PDEM) y Proyecto Educativos de Núcleo (PEN) elaborados hace tres años atrás no son utilizados por las autoridades.

En el distrito no se cuenta con información sistematizada sobre experiencias de transformación curricular y pedagógica del distrito, tampoco se cuenta con documentación

¹⁴⁴ En el distrito se tuvo oportunidad de consultar los siguientes documentos: Programa Operativo Anual Educativo de los años 2001 al 2004, informes gestión escolar anual 2000 al 2003, informes 2000 del 20333 del Técnico de Seguimiento y Supervisión de Curriculum.

sobre las experiencias de trabajo de aula, lo cual demuestra o da evidencias que las autoridades educativas de distrito no han efectuado un adecuado seguimiento del proceso de transformación y experiencias de trabajo en aula en el distrito. Esta situación dificulta una descripción procesual y una visión global de las transformaciones en el ámbito pedagógico del distrito.

Otro aspecto a destacar es que las autoridades educativas reconocen y valoran la cultural local, y su importancia en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, a nivel distrital no se cuenta con estrategias y acciones claras para su operativización. Tampoco se ha encontrado documentación que pueda orientar o guiar el proceso transformación curricular y pedagógica. Asociar la cultura solamente con eventos festivos es una tendencia predominante en las percepciones de las autoridades educativas. De esta manera, la cultura local es reducida a algunas expresiones aisladas utilizadas principalmente en las actividades festivas de la escuela o el distrito y no se han considerado los componentes centrales del bagaje cultural que puedan contribuir en el fortalecimiento de la identidad de la región. En este sentido, al margen de la importancia de la cultura local en la transformación pedagógica, la cultura constituye también una fuente importante para el fortalecimiento de las capacidades de desarrollo en la región.

Finalmente, la inadecuada preparación del personal docente en el manejo del enfoque pedagógico y el desconocimiento de las nuevas estrategias de trabajo y organización del aula, la insuficiente asesoría y capacitación a los profesores, la resistencia pasiva de los profesores y directores se constituyen en algunas de las causas para el lento avance del proceso de implementación de la reforma educativa. Un punto central de cuestionamiento de las autoridades educativas del distrito está referido principalmente a los insuficientes espacios para la participación de los verdaderos operadores de la transformación del sistema educativo, las propuestas y experiencias de los profesores no son tomadas en cuenta. Otra de las críticas va en sentido de que las autoridades de los niveles departamental y nacional tienen una visión centralista y directiva sobre el proceso de implementación de la reforma educativa.

1.4.3. Visión de las juntas escolares

Las percepciones de las juntas escolares o autoridades de los padres de familia con relación a la educación actual están referidas a los siguientes aspectos:

Con la reforma educativa se ha cambiado la forma de enseñar, los alumnos están más libres y no se aplazan. Comparando con el anterior sistema educativo, los niños están tardando más tiempo en aprender a leer y realizar las operaciones fundamentales en matemáticas, las relaciones entre profesor y alumnos han cambiado, el profesor ya no les exige como antes para el trabajo en el aula, tampoco les da tareas o trabajos para la casa. Con el anterior sistema educativo, los alumnos eran más disciplinados, porque los alumnos eran obedientes y respetaban a los mayores, pero ahora cuando están en las calles no saludan, son maleducados y ya no quieren ayudar en las tareas de casa. Con el anterior sistema los profesores eran exigentes y estrictos y los alumnos aprendían rápido. En cambio ahora, los alumnos no tienen la orientación necesaria para que aprendan por eso hay retrasos en el aprendizaje de los alumnos. Los profesores no conocen bien sobre la reforma educativa y en consecuencia la educación no es buena.

El apoyo con mano de obra a los trabajos de construcción de infraestructura educativa, la preparación de desayuno escolar o la realización de actividades logísticas (aseo y limpieza, preparado de alimentos, provisión de víveres) en los eventos festivos en la escuela, son tareas que los padres de familia y de las representantes de las juntas escolares realizan por encargo de las autoridades educativas y municipales. Estas tareas han sido

tradicionalmente asignadas desde la aparición de la escuela en la región. En el pasado ante la ausencia del apoyo estatal a la educación en el campo, la comunidad se organizaba para contratar un profesor, construir los ambientes para escuela, dotar periódicamente de alimentos de la zona al profesor.¹⁴⁵

Con el nuevo sistema de educación las responsabilidades se han incrementado, se demanda que los padres de familia participen en el aprendizaje de los hijos, mayor presencia en las escuelas, lo cual es difícil puesto que la mayoría de los padres de familia está ocupada en buscar los medios económicos para el sustento diario de la familia. Las escasas oportunidades para conocer las disposiciones legales sobre la educación constituyen otra de las limitaciones que dificulta la participación.

“Existen muchas dificultades para la participación de los padres de familia, uno sería la poca participación de los varones, principalmente se ve la participación de la mujer en las escuelas, eso lo digo porque el varón a migrado a la Argentina, a los Estados Unidos y ahora actualmente están yendo a España e Italia. Por eso los padres de familia tienen poca participación y también porque el padre de familia está dedicado a su trabajo. Cliza es un pueblito en donde no hay muchas fuentes de trabajo, entonces van a la ciudad de Cochabamba para trabajar como albañiles, mecánicos, chóferes o comerciantes.” (Técnico de seguimiento y supervisión de currículum, Cliza, 05/05/2004)

Con la reforma educativa las directivas de las juntas escolares se conforman en las escuelas, la actual junta escolar agrupa solamente los padres de familia que tienen inscritos a sus hijos en la escuela. Estas organizaciones, principalmente a nivel de la comunidad campesina, están separadas y no se establecen lazos de interacción y comunicación con el sindicato. De este modo, en la comunidad campesina y en la región se ha creado una estructura de representación sectorial (educación) que no responde a la lógica comunitaria de representación campesina. En el pasado los representantes ante la escuela (junta de auxilio escolar) era elegidos y nombrados en las reuniones sindicato y a través de ellos se desarrollaba la interacción con las autoridades educativas. Todos los miembros de la comunidad campesina asumían responsabilidades en las actividades orientadas al mejoramiento de la educación.

Las organizaciones campesinas no han participado en la elaboración de la reforma educativa. Hay coincidencia entre los padres de familia y los dirigentes sindicales en sentido de que el servicio educativo es deficiente en el área rural. La falta de infraestructura adecuada, el bajo número de profesores titulados, dado que en las escuelas rurales hay un porcentaje alto de profesores interinos¹⁴⁶, constituyen los problemas que tiene en el servicio educativo estatal en el área rural. Con la reforma educativa se han creado otras organizaciones que no están articuladas a las organizaciones que representan a las comunidades campesinas.

En la visión de la reforma educativa las juntas escolares han sido constituidas como organizaciones representativas del sector; en este sentido agrupa en su seno a los padres de familia que tienen inscritos a sus hijos en las escuelas. Los representantes de las juntas

¹⁴⁵ (Rocha, 1999; Gordillo, 1998; Salazar, 1992; Calderón y Dandler, 1984) Se refieren que con la emergencia de los sindicatos campesinos en la región y otras zonas rurales; las demandas de acceso a la educación constituyeron una de las principales reivindicaciones de los campesinos, y para ello realizaron diversas estrategias para conseguir el servicio educativo en las comunidades campesinas.

¹⁴⁶ Los profesores interinos son personas que no tienen ninguna formación especializada en educación, en general son personas que tienen estudios de secundaria; han logrado acceder a los cargos de profesor en las escuelas rurales ante la falta de profesores formados para el área rural. En la administración estatal, el profesor interino es reconocido como la última categoría dentro del escalafón docente; luego de cinco años de trabajo y la realización de cursos o talleres de perfeccionamiento el profesor interino es considerado profesor titulado por antigüedad, y después puede continuar ascendiendo dentro del escalafón docente.

escolares son elegidos al interior de la escuela; asesorados y colaborados por los profesores y director de la unidad educativa, estas formas de organización fueron impuestas mediante la implementación de la reforma educativa; se pretende consolidar organizaciones funcionales y sectoriales. Los procedimientos y formas de organización establecidos en educación entran en contradicción con la visión y las formas de organización de la comunidad campesina; la educación de los hijos constituye un asunto que compromete a todos los miembros de la comunidad; el funcionamiento de escuela es una responsabilidad comunitaria no sólo de los padres de familia. En la práctica las juntas de distrito y de núcleo no funcionan orgánicamente, es el presidente de la junta que trabaja solitariamente, puesto que los otros miembros no realizan ninguna actividad. Las juntas escolares no cuentan con el respaldo y no son reconocidas por la comunidad ni por la organización sindical.

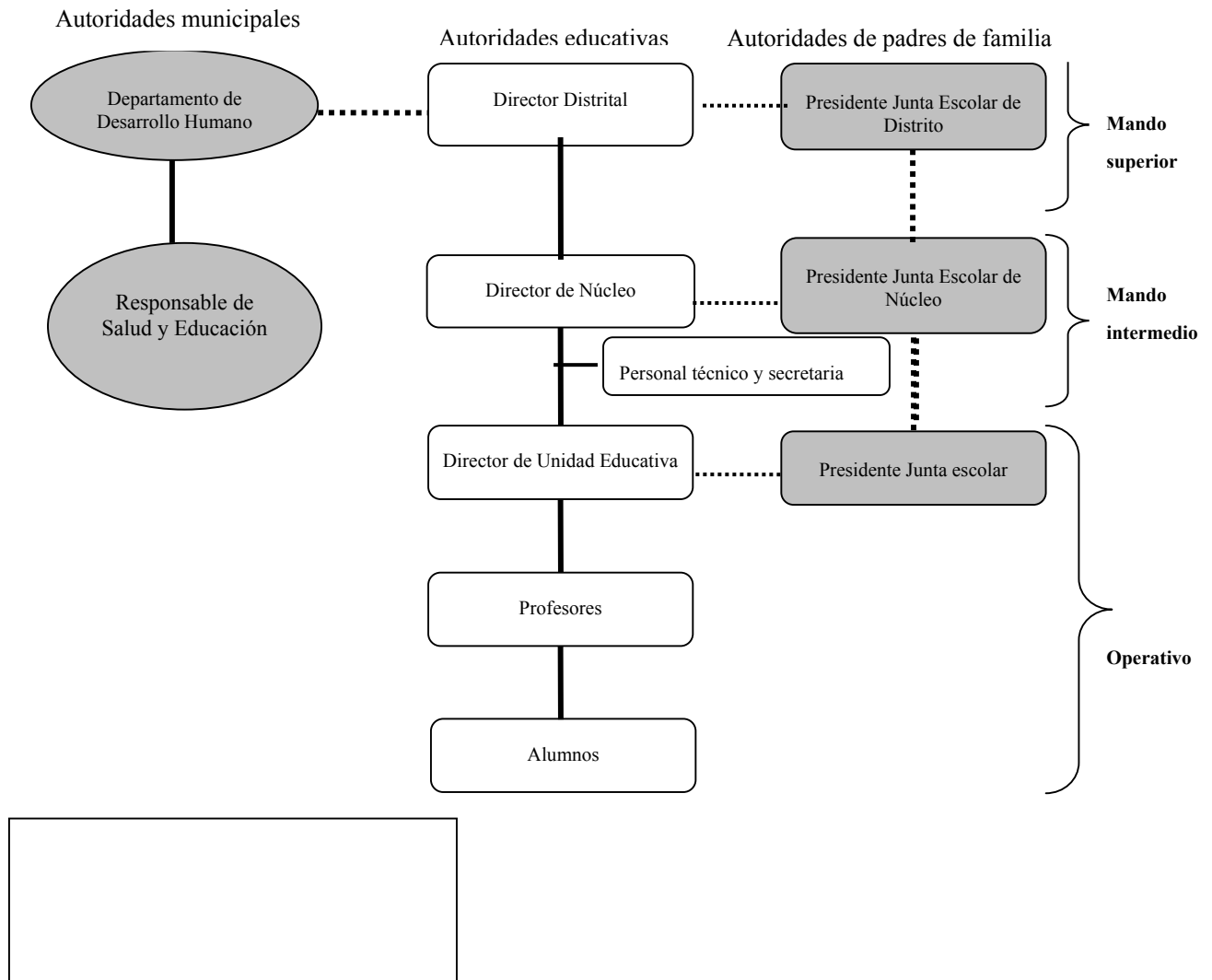
La lógica de apoyar en aspectos logísticos tales como apoyar con mano de obra la preparación de alimentos en actividades festivas de la escuela, realizar arreglos y mejorar de los espacios de recreación, preparar actividades socioculturales para recaudar fondos económicos, y otras actividades forman parte de los trabajos que asumen las juntas escolares y los padres de familia; ésta es la concepción predominante en relación a los roles a cumplir en educación.

Una tendencia predominante en los representantes de las juntas escolares, es que su accionar está focalizado en el mejoramiento de la infraestructura de la unidad educativa. En este sentido, las demandas y el análisis de la situación educativa de la escuela se reducen principalmente en la identificación de las falencias de la infraestructura educativa. Esta visión es una herencia de las prácticas pasadas, en la que las autoridades educativas consideraban a los representantes y padres de familia como operadores de actividades logísticas de apoyo a la escuela.

1.5. Relaciones y participación de los actores sociales en la gestión educativa municipal

A nivel organizativo, el distrito educativo de Cliza cuenta con tres instancias organizativas claramente diferenciadas, las autoridades municipales responsables de educación dependientes del gobierno municipal, las autoridades educativas dependientes del servicio departamental de educación y las juntas escolares representación de los padres de familia.

Organigrama del distrito educativo del municipio de Cliza



Fuente: Entrevista informantes claves y revisión documental distrito educativo de Cliza.

Algunas de las características del funcionamiento y relación entre las distintas instancias organizativas de educación, son las siguientes:

Las reuniones constituyen uno de los espacios en los cuales las autoridades se encuentran, generalmente convocadas por las autoridades educativas o municipales. Las reuniones entre las tres estructuras organizativas no son muy frecuentes, la documentación interna del distrito educativo y los archivos de la alcaldía de los tres últimos años (gestiones 2001, 2002 y 2003) muestran que el inicio de la gestión administrativa del municipio y el inicio de la gestión escolar del distrito, así como a fin de año y el período de la clausura del calendario escolar, son los momentos de relación formal entre estos tres actores.

Un resumen de las temáticas abordadas en las reuniones entre las autoridades se presenta en el siguiente cuadro elaborado en base a la revisión de la documentación interna en el municipio.

Cuadro 18: Interacciones entre las autoridades educativas, municipales y juntas escolares

Reuniones convocadas por:	Cantidad (Gestiones de 2001 al 2003)	Temáticas abordadas	Observaciones
Autoridades Municipales	7	Elaboración del Programa Operativo Anual (POA) Análisis de presupuesto municipal en educación. Inversión en infraestructura y mobiliario escolar. Informe de gestión municipal anual.	En dos ocasiones estuvo presente el presidente de la junta de distrito, en general la representación de sector educativo es asumido por los representantes de la Organizaciones Territoriales de Base (OTBs) y el comité de vigilancia; de este manera la representación de las juntas escolares es sustituida por otros organizaciones representativas de la población ante el gobierno municipal.
Autoridades Educativas	9	Planificación del calendario escolar del distrito. Inauguración de labores escolares. Demandas de infraestructura y mobiliario escolar. Elaboración plan operativo de educación. Clausura de la gestión escolar.	Las demandas de educación han focalizado principalmente los requerimientos de infraestructura y mobiliario escolar. Las reuniones de planificación del calendario escolar son eventos en las cuales las autoridades educativas presentan un documento elaborado; no se tienen detalles de la revisión o discusión con las otras autoridades. La reunión es una socialización de la propuesta de trabajo de las autoridades educativas. En las reuniones de evaluación de la gestión educativa, se presenta información estadística educativa que será presentada al SEDUCA, no se dan referencias de los procesos pedagógicos y de los avances y logros de la implementación de la reforma educativa.
Juntas escolares	5	Demandas se infraestructura y mobiliario para las escuelas. Conformación de directivas de las juntas escolares. Reorganizaciones de las directivas de las juntas escolares.	Las autoridades municipales no participaron en las reuniones convocadas por las juntas escolares. El funcionamiento de las juntas no es orgánico, en general son los presidentes de las juntas que se hacen responsables del trabajo de las juntas escolares. Las actividades de los representantes de las juntas escolares a nivel distrital y de núcleo dependen y están subordinadas a las exigencias de las autoridades educativas.

Fuente: Elaborado en base a documentos internos de las gestiones 2001, 2002 y 2003 de la Dirección Distrital, Alcaldía y libro de actas de las juntas escolares en el municipio de Cliza.

Las autoridades educativas y municipales consideran que las juntas escolares no tienen un funcionamiento y organización interna fuerte, las directivas constituidas en las escuelas y en distrito no cumplen con las funciones establecidas en el marco legal, puesto que los reglamentos y las normas no han sido suficientemente difundidos, y de este modo, en varios casos las juntas escolares no participan en acciones de trabajo interinstitucional.

“Hay muy pocas unidades educativas que tienen constituidos las juntas escolares que son fuertes, y que vienen a exigirnos desde cosas materiales y alguna vez también nos han pedido cambio de algún profesor, en el cual no tenemos que meternos mucho porque no es nuestra tuición eso. Si vienen te piden bancos, televisor y otras cosas, en varias unidades educativas hemos equipado con lo que hemos podido y se cumple lo que se puede no? Tampoco se les puede dar todo lo que se nos pide....Para que la gente participe acá tienes que pincharle, la gente es un poco floja no le interesa mucho, tenemos que hacer llamar sacando comunicados por radio, la tele o hacemos invitaciones escritas, aun así no vienen las juntas. Por ejemplo, para el desayuno escolar se ha constituido un comité interinstitucional, la cabeza es el Director Distrital de Educación, después nosotros como Alcaldía, luego el comité de vigilancia, el comité cívico, los profesores y directores, y de las juntas escolares ha venido pocos.” (Responsable de Desarrollo Humano y Educación, Cliza, 20/11/2003)

Las juntas escolares tienen como principal responsabilidad el apoyo a las tareas logísticas en la construcción y mejoramiento de la infraestructura educativa, tales como: la provisión de mano obra y el aporte de material local (piedra, arena, agua). Esta visión está influenciada por una práctica tradicional en el funcionamiento de las escuelas rurales (el profesor sabe y es autoridad, en tanto que el campesino o la comunidad está para que aprenda y obedezca).

La división de responsabilidades parcelada entre las autoridades educativas y municipales muestra un problema que es frecuente en el desarrollo de una visión de la gestión educativa con enfoque integral. Comentarios como los siguientes dan testimonio del trabajo aislado entre estas dos autoridades: *“la alcaldía es responsable de la infraestructura educativa ese es su trabajo”*, *“la alcaldía tiene construir escuelas”*; *“yo como responsable de salud y educación estamos para proveer mobiliario e infraestructura”*, *“la dirección distrital se ocupa de la parte pedagógica esa es su responsabilidad”*, *“la autoridades educativas son responsables mejoramiento del enseñanza de los alumnos”* son algunos de los comentarios que se ha podido recoger de las entrevistas y diálogos con los informantes claves.

“Para tratar cuestiones educativas casi nunca vienen, saben que la alcaldía sólo apoya en infraestructura. La gente solo viene a pedir falta bancos, construcciones de baños o alguna vez tenemos invitaciones para asistir a eventos festivos... no nos queremos meter mucho en aspectos educativos que no sea sólo infraestructura porque la directora distrital de acá también es bien fregada (mal carácter)... es una persona que no acepta las sugerencias, ella es bien estricta en su trabajo e impone sus criterios y con nosotros no se relaciona mucho, a pesar que nuestras oficinas están lado a lado. Este año se acaba su gestión y esperemos que el próximo director distrital tenga mayor apertura al diálogo y la coordinación.” (Responsable de Desarrollo Humano y Educación, Cliza, 20/11/2003)

Finalmente otro aspecto a destacar es que los ritmos y tiempos para planificación entre las autoridades educativas y municipales son diferentes, esto acarrea algunas dificultades de coordinación para la elaboración de los planes operativos y su correspondiente provisión presupuestaria. En el municipio se dieron casos durante las gestiones pasadas, que las demandas de infraestructura y otros requerimientos de las autoridades educativas eran presentados con retraso (entre los meses de febrero y marzo) y no podían ser incorporados en el plan operativo del gobierno municipal que era elaborado y aprobado por el consejo municipal en el mes de enero. Las planificaciones –alcaldía y educativa- están subordinadas a las demandas de las instancias del gobierno central; en el caso de las autoridades municipales hacia el Viceministerio de Participación Popular, y en el caso de las autoridades educativas hacia el Servicio Educativo Departamental.

2. La comunidad de Ucureña

La comunidad campesina de Ucureña forma parte de uno de los tres espacios geográficos del valle cochabambino¹⁴⁷. Ucureña se encuentra en el Valle Alto o Valle de Cliza, a 35 Km. de la ciudad de Cochabamba, y a 3 Km. en dirección este de la capital de provincia Germen Jordán.

En el marco de la Ley de Participación Popular, el municipio de Cliza¹⁴⁸ promovió el reordenamiento territorial y administrativo y mediante la ordenanza municipal 001/97, se constituyeron 6 distritos (Anexo 10: Distritos de Cliza); la comunidad de Ucureña junto con otras diez comunidades campesinas forma parte del distrito C.

2.1. La producción agrícola y pecuaria

Los pobladores de Ucureña se dedican a la agricultura (maíz, trigo, papa) y la crianza de animales (ganado vacuno, ovino, porcinos y aves de corral). Un pequeño sector se dedica a la producción lechera, entregando sus productos a PIL Andina e ILVA de Punata. Existen también familias que se dedican a la producción y comercialización de la chicha. El comercio de ganado es otra fuente de ingresos de las familias ucureñas.

La agricultura constituye en una de las actividades principales en Ucureña, la mayor parte de las familias campesinas se dedican a esta actividad productiva. En la concepción de las familias campesinas existen dos épocas del calendario agrícola claramente diferenciados, *ch'akiy* tiempo (período seco) y *paray* tiempo (tiempo de lluvias). Y en función a estas épocas se organiza la producción agrícola.

“En julio, hacemos arar tres veces para la preparación del suelo. En agosto, se hace la revolcada después en septiembre es la siembra del maíz, comenzamos a sembrar a partir del 14 de septiembre, eso depende del tipo de semilla que se siembra: el *jatun muju* (semilla grande) en septiembre y *juchuy muju* (semilla pequeña) en octubre. Luego hay que esperar dos semanas hasta que salga el maíz, si no han germinado todo se hace la resiembra, al mes de la siembra se tiene hacer el aporque dependiendo de la semilla es en octubre o noviembre. Después de aporcar, con las lluvias tiene que desarrollarse las plantas o sino hay que regar si se tiene los pozos. En marzo se cosecha el maíz en choco (maíz verde), entre mayo a junio se cosecha el maíz seco, es la tipida o dehojar el maíz... Cuando se necesita dinero lo vendemos y sobramos algo de maíz para que coman nuestros hijos (mote y lawitas) y que alcance hasta diciembre. Yo siempre sobro en un gangochito grande... la venta algunos lo hacen en junio o a veces hasta en mayo porque les conviene vender así un poco mojado para ganar en el peso... lo venden en las ferias de Cliza y Punata... y los revendedores lo llevan a vender a Cochabamba, mientras que nosotros o los dueños siempre en Cliza y Punata.” (Agricultor, Ucureña, 20/11/2003)

La mayor parte de los terrenos agrícolas carecen de un sistema de riego, se aprovechan las lluvias y en algunos casos se usan pozos de agua. La estrategia productiva de las familias campesinas es el cultivo de diversos productos, ello con el propósito de disminuir los riesgos climáticos.

¹⁴⁷ Cochabamba cuenta con tres valles diferenciados por su altitud: Valle Central constituida por la capital de departamento o ciudad de Cochabamba, el Valle Bajo que se encuentra al oeste de la capital departamental, y el Valle Alto situada al sud-este de la ciudad de Cochabamba. El departamento cuenta también con otras regiones geográficas como las altas mesetas, cabeceras de valle y amazonía o región tropical.

¹⁴⁸ “Durante el gobierno de Eliodoro Villazón por Ley del 21 de septiembre de 1912 es creada la provincia de Cliza, hasta entonces Segunda Sección de la Provincia Tarata, con los cantones de Cliza como capital, y los de Toco y Tolata. El año 1914 se instituye Cliza, mediante mención en Ley de 24 de noviembre, como la Primera Sección Municipal de la Provincia Cliza. Durante la presidencia de Gualberto Villarroel, el 13 de noviembre de 1945, se crea por Ley, la Provincia Tcnl. Germen Jordán, que sustituye a la de Cliza, nombre que se mantienen para denominar a la Primera Sección de Provincia.” (Municipio de Cliza, 1999: 2)

Cuadro 19: Ciclo de producción agrícola del maíz en la comunidad de Ucureña

Ciclo Agrícola	Actividades principales	Participación de mano de obra
<i>Ch'akiy</i> tiempo o época seca (abril a septiembre)	Sara tipiy o deshojado de maíz seco (mayo a junio). Preparación de terrenos (julio a agosto). Siembra de maíz morado (jatun muju o semilla grande) en septiembre. Labores de carpida, jallmada y aysada son actividades para limpiar malezas y proteger del cultivo, realizados según al desarrollo de las cultivos.	Toda la familia. Los hombres Mujeres y hombres Mujeres y hombres
<i>Paray</i> tiempo o época lluviosa (octubre a marzo)	Siembra de maíz amarillo (juchuy muju o semilla pequeña) en octubre. Siembra de maíz blanco o choclero en noviembre. Labores de carpida, jallmada y aysada son actividades para limpiar malezas y proteger del cultivo, realizados según al desarrollo de las cultivos. Cosecha maíz verde (choclo) en marzo Cosecha de maíz (colchado) en marzo.	Hombres y mujeres. Hombres y mujeres Hombres Hombres mujeres y niños.

Fuente: Entrevistas a informantes claves en el municipio de Cliza.

Un aspecto importante en la vida campesina es la socialización de conocimientos o saberes de la producción agrícola y otros ámbitos. En la comunidad se tuvo la ocasión de asistir a varias jornadas del *sara tipiy* (deshojado de maíz), y conversar con las familias sobre cómo aprenden sus hijos a deshojar el maíz. Según ellos, el aprendizaje se da en un contexto de práctica o como dicen “en la experiencia”. Una expresión que adquiere mucha significación en el proceso de socialización entre los campesinos es la siguiente “*qhawarispá ruwanayki tian*” (mirando profundamente tienes que hacer). Ello significa que el aprender “hacer algo” está vinculado con una mirada reflexiva y vivencial de la actividad. De esta manera, campesino o niño campesino está interpelado a un proceso de aprendizaje vinculado estrechamente con la vida, ello significa “*qhawarispá yachanayki¹⁴⁹ tian*” (Viendo con mucha atención vas a saber). Otro aspecto a destacar es que el “saber hacer algo” en familia campesina es un saber local y circunstancial, que se renueva y recrea de acuerdo a las situaciones que se le presenta. Es decir, retomando la actividad del *sara tipiy*, no pueden haber dos *sara tipiy* iguales. Finalmente, el aprender es un proceso de conversación entre personas; es decir, para el campesino la interacción del aprendizaje se realiza entre varios seres vivientes, por ejemplo el campesino que va a sembrar debe estar sensible a las señales de los otros seres (semillas, tierra, las estrellas, las nubes, los pájaros, las piedras), para que la crianza sea buena.

El trabajo es un aspecto importante en el proceso de socialización de saberes, es un proceso gradual y variado. Las expresiones siguientes nos dan muestra del reconocimiento social y valor cultural que el trabajo tiene para la comunidad campesina: *wawaska yachaqanku llankayta pisimanta pisi chajrapi* (los niños aprenden a trabajar poquito a poquito en la

¹⁴⁹ El vocablo *yachay* significa saber y vivir, por es muy común encontrar expresiones como *yachani ruwayta* (sé como hacerlo), *yachankichu uywayta* (sabes cómo criar?), *manacha yachanchu kausakuyta* (puede ser que no sepa vivir), *sindicatuwan yachasunchij sumay kausayta* (con el sindicato conoceremos una buena vida).

chacra), *runa kananpaj sumaj llankayta yachanan tian* (para ser una persona debe saber trabajar bien), *qhella runas campupi mana kausankuchu chay runas may k'uchumanpis chinkananku tian* (las personas flojas no viven en el campo, esas personas están perdidas en un rincón cualquiera y desconocido). El constituirse en *persona* en la comunidad tiene que ver con las habilidades desarrolladas para el trabajo, ello hace referencia a los valores morales y filosóficos de vida que han sido heredados de sus antepasados.¹⁵⁰

La producción del maíz y otros productos agrícolas es destinada para la comercialización en las ferias y dependiendo de las necesidades, una parte de la producción es destinada al autoconsumo así como para la realización de trueques e intercambio con otros productos.

En la zona existen redes de intercambios comerciales, que se realizan a través de ferias periódicas, a las cuales concurren las familias campesinas para vender sus productos y también para comprar productos para su consumo; la comunidad de Ucureña está vinculada con las ferias de Cliza (se realiza los domingos y jueves de cada semana), de Punata (que se realiza los martes) y también con las ferias que se realiza en la ciudad de Cochabamba (miércoles y sábado), y dependiendo de las necesidades de la comunidad también se desplazan a otras ferias locales de la región para comercializar o realizar los trueques. Las ferias se constituyen en espacios importantes de interrelación y movimiento económico entre pobladores de campo y de la ciudad, pero a la vez las ferias contribuyen en el fortalecimiento de lazos de confraternidad y reciprocidad entre las familias campesinas; las ferias son instancias en las cuales se intercambia conocimientos sobre la variedad de semillas, las conversaciones giran en torno las cualidades de la semilla; expresiones como *qhawariy kay mujituta uywakunachis tian* (mira esta semillita tenemos que criarla), *compadrenchij apamun nin sumaj mujuta, jaku parlamunachis* (nuestro compadre ha traído buena semilla vayamos a conversarle), y también acceden a productos que vienen de la ciudades.

“El mercado rotativo de Cochabamba ha sido otro espacio intersticio e interétnico de innovación cultural y redes sociales. Ubicado en la intersección de yuxtapuestos sistemas de circuitos y ferias urbanas que, en palabras de Linda Seligmann, se constituyeron en “la frontera que marca la separación entre las esferas rural y urbana y en el vínculo en el cual se intersecta”. Es más, tanto en los Andes como en Mesoamérica, el mercado rotativo solía instalarse en tándem con los ciclos festivos, pues el calendario ritual creaba una demanda semejante a un tamiz para la chicha, el choclo, la papa y otros productos alimenticios, en tanto que las fiestas atraían a su órbita a miles de peregrinos, vendedores ambulantes y consumidores.” (Larson 2000: 49-50)

Finalmente, las ferias son oportunidades para que las familias campesinas compartan de manera convivial sobre diversos tópicos de la vida familiar (situación de los hijos, relaciones y conflictos en la pareja, planes futuros en la producción y comerciales, viajes y migración, etc.); ello contribuye en el fortalecimiento de las relaciones de fraternidad y crecimiento de los vínculos intercomunales.

2.2. Visión de educación de los actores sociales en la escuela de Ucureña

La aparición de la escuela en la comunidad de Ucureña está ligada a la emergencia del sindicato campesino, las difíciles condiciones de vida de los pongos o indios en el sistema hacendal había generado un proceso de movilización y lucha de los *q'ara wasas* (espaldas peladas) contra los terratenientes.

¹⁵⁰ En el incario se utilizaba como saludo del *Ama sua, ama llulla, ama qhella* (no seas ladrón, no seas mentiroso y no seas flojo) y respondían con *qanpis kikillantaj* (tu también igualmente).

“Nosotros hemos nacido esclavos desde los tatarabuelos. No había ni una choza para que vivamos. Nosotros vivíamos bajo el yugo del patrón. Señores...no tenían ni su choza los campesinos. Algunos tenían en las orillas de los pueblos sus pequeñas casitas, nada más. Todos en aquellos pueblos con nuestro trabajo se mantenían, saliendo a la cosecha de papa. Gracias a Gualberto Villarroel se ha hecho el Congreso Indigenista, por ahí lo han matado por lo que ha hecho el Congreso Indigenista, de eso habían las escuelas como Warisata, Ucureña y Vacas.” (Testimonio de Salvador Vasquez Rosales, dirigente campesino de Ucureña, Gordillo 1998: 69)

La aparición del sindicato campesino estaba ligada a destruir las formas de abuso y opresión del sistema hacendal, junto a este propósito central, la reivindicación del acceso a la educación fue considerada como una de las vías para la liberación campesina. Tener una escuela en la comunidad era mejorar sus posibilidades de negociación e interacción con la gente del pueblo

“Yo quiero decir, primero ¿para qué se ha hecho el sindicalismo valluno boliviano? [...] Hoy día es 2 de agosto, nos ha liberado tanta gente a todos los humildes del campo que no tenían justicia. Más que todo, la explotación: día y noche hacían trabajar a la gente, no le perdonaban ni un minuto, ni un medio día, “Ustedes tiene que cumplir, tiene sus servicios, ¡falta!”. Revisaban sus cuadernitos los administrados, los Curacas venían a notificar, “¡Ustedes van a cumplir!, el que no cumple afuera, se va nomás”. Así como Salvador Vasquez ha dicho, no solamente esclavos, éramos como animales: sin escuela, sin nada, ciegos, no veíamos nada, pensábamos en nuestros padres igual.” (Testimonio de Miguel Veizaga Guevara dirigente campesino de Ucureña, Gordillo 1998: 72-73)

El movimiento de las escuelas indigenales¹⁵¹ iniciadas por un grupo de maestros rurales en el altiplano boliviano, irradió ideas de liberación y reivindicó de los valores comunitarios de los indígenas. Junto al nacimiento de las organizaciones sindicales en Ucureña y la región del Valle Alto, la lucha contra los terratenientes estaba acompañada de demandas de creación de escuelas en las comunidades campesinas.

“Antes de la Revolución había el sacrificio de aquellos maestros indigenistas. Aquella vez, los maestros indigenistas, en la escuela indigenista de Ucureña, era de un partido del PIR, en el que estaban el señor Ricardo Anaya, Nivardo Paz. Toda esa gente nos ha ayudado, nos ha enseñado qué quería decir la Revolución, para que servía la Revolución.” (Testimonio de Salvador Vasquez Rosales dirigente campesino de Ucureña, Gordillo 1998: 70)

En el siglo pasado, el panorama del sistema educativo estatal en el área rural mostraba dos facetas, hasta mediados del siglo pasado el servicio educativo en las comunidades campesinas era prácticamente inexistente, posteriormente por impulso del movimiento de la escuela indigenal, los acciones de reivindicación de los sindicatos campesinos y la reforma educativa de 1955, se crearon escuelas en las comunidades campesinas. El Estado boliviano utiliza la escuela como un instrumento de “integración y civilización” del campesino, el servicio educativo en el área rural ha tenido un enfoque urbano-citadino y castellanizante.

“...en esa época habían dos clases de educación: educación urbana, educación rural. En la educación rural nos ha tocado un amigo, profesor de Quillacollo, Juan Guerra, él ha peleado contra los patrones de frente, les decía: “Tu eres un burro cargado de plata, no sabes el sufrimiento de los campesinos, ¡ya déjalo descansar!, ¡deja que salgan de su trabajo a que pijcheen, a que tomen su chicha!”. Con todo orgullo los patrones trataban a los campesinos como a esclavos, a chicote. Quienes eran: Fanor Ferrufino, Ledezma, todos aquellos patrones. No había ninguna provincia en la que los campesinos fueran dueños, ni sus tenían, eran esclavos. Nosotros, nuestros padres, a nuestros maestros, cuando entraban al pueblo de Cliza a alguna fiesta, seguramente para que vayan a tomar, por su detrás de guarda espaldas sabíamos ir a caminar. Sabíamos ir a caminar cuidando a nuestros maestros, nosotros les debemos gracias a los maestros. Por los maestros, son presidentes y todo, todos, ustedes

¹⁵¹ El movimiento de la escuela-ayllu iniciada en Warisata, cuestionó y se enfrentó contra el sistema hacendal de su época, se constituyó una institución integrada a la sabiduría y cosmovisión indígena. Fue un símbolo de liberación política, económica y social. (Patzi, 1999; Juarez y Comboni, 1997; Schroeder, 1994; Salazar, 1992)

también son intelectuales por los maestros, señores, yo hablo así de claro, gracias.” (Testimonio de Salvador Vásquez Rosales, dirigente campesino de Ucureña, Gordillo 1998: 72)

La organización sindical con apoyo de algunos profesores comprometidos con las reivindicaciones campesinas, fueron los promotores para la creación de las primeras escuelas en Wasa Calle y Ucureña, su construcción y el funcionamiento ha sido fruto del esfuerzo de los campesinos puesto que la presencia del Estado con el servicio educativo era marginal y excluyente.

“En esa época, el Sindicato de Wasa Calle tenía organizar su núcleo, para lo cual las autoridades de La Paz señalaron: “Estas 4 hectáreas tienen que ser para la escuela, para sus hijos, el Gobierno quiere que ustedes se formen y tengan una buena educación, gratuitamente”. Antes de eso nosotros pagábamos la escuela. Ahora, desde ese momento se fundaron los núcleos escolares en todas partes. En Ana Rancho, en Ucureña era el más grande. Entonces, así pasó, los compañeros campesinos desaparecidos hasta ahora, su tierra no sé, se han distribuido, dónde les habrán llevado. Entonces yo creo que desde esa vez fomentaron el 2 de agosto de Warisata, desde que fundó Ucureña. En 1937 ya estaba terminándose la escuela de Ucureña. Hacíamos ya marchas, veladas, los profesores preparaban a los chicos, hacían horas cívicas, bien estaba. Trabajaban los profesores y los campesinos; hacían adobes, pero muchos de los profesores decían que eran de lejos y renegaban, renunciaban, se iban porque no querían pisar barro para el adobe. Por último quedó lista la escuela, estaba muy linda, ya no parecía campesina, sino urbana.” (Testimonio de Miguel Veizaga Guevara dirigente campesino de Ucureña, Gordillo 1998: 101-102)

De esta manera, Ucureña fue uno de los centros importantes de la aparición del sindicalismo campesino boliviano, y protagonista de las transformaciones políticas, económicas y sociales iniciadas en 1952. Los sindicatos campesinos han presionado para que el estado boliviano proporcione el servicio educativo en el área rural y desde la década de los 50 muchas escuelas fueron creadas en las comunidades campesinas. (Anexo 11: Imágenes de la zona y de la Escuela Jose Guerra)

“Antes enseñaban bien, en primer curso cuando entraba ya sabía. Uffffffff ya sabía aprender... me enseñaban “a”, “e”, “u”, perfectamente ya sabía leer bien, en segundo ya sabía todo, en cuarto ya tanto, sabía todo, en sexto curso ya sabíamos todo... ahora no se aprende así... Antes desde la letra “u”, “a”, “e” enseñaban bien... los números también aprendía facilito, multiplicaciones, divisiones en cuarto curso ya sabía perfectamente. En quinto historia, geografía todo ya un poco me recuerdo, ya si todo me recuerdo ahora... En ese tiempo era grave, sólo en castellano, todo era castellano todo se enseñaba en castellano... nada en quechua... los profes nos agarraban a chicotes, cuando uno que no aprendía un chicote recibía. Unas varas traía y con eso nos castigaba, cuando el profesor preguntaba se tenía que responder sin errores. La tabla [multiplicar] te preguntaba y tenías que responder bien... todo bien, yo he aprendido todas las cosas así... ahora no se aprende así, no se, es diferente no?.” (Presidente de la Junta de Núcleo de Ucureña, 10/11/2003)

Sin embargo, el sistema escolar anterior no ha tomado en cuenta la realidad cultural y lingüística de los niños campesinos puesto que el enfoque respondía a los valores culturales de la sociedad hispano-criolla y el uso e imposición del castellano en el proceso de la enseñanza en el área rural.

3. Referencias sobre la situación educativa de la comunidad de Ucureña

La comunidad de Ucureña, a diferencia de la mayoría de las comunidades campesinas del municipio de Cliza, cuenta con varias escuelas y con los dos niveles: primaria y secundaria. El funcionamiento de la mayoría de las unidades educativas ha sido gestionado mediante convenios entre el Estado y la Iglesia católica, de esta manera las unidades educativas forman parte de la red de escuelas de Fe y Alegría.

Cuadro 20: Unidades educativas asociadas al núcleo Ucureña

Nombre de la unidad educativa	Ubicación	Tipo de unidad educativa	Dependencia administrativa	Niveles de educación
Nacional Ucureña	Ucureña	Central	Convenio con Iglesia (Fe y Alegría ¹⁵²)	Secundaria
Rene Barrientos Ortuño	Tacko Loma	Seccional	Fiscal/estatal	Primaria
Juan Guerra Villanueva	Ucureña	Seccional	Convenio con Iglesia (Fe y Alegría)	Primaria
Leonidas Calvimontes	Ucureña	Seccional	Convenio con Iglesia (Fe y Alegría)	Primaria

Fuente: Base de datos de la Dirección Distrital de Educación Cliza.

En 1999, la organización sindical y el comité de agua potable demandaron a la dirección distrital de educación y las autoridades nacionales la aprobación de la constitución del núcleo educativo en la comunidad de Ucureña.

La unidad educativa Juan Guerra es la escuela más antigua de la comunidad de Ucureña, fue creada en el año 1937, fue impulsada por el profesor Juan Guerra y su construcción fue apoyada por la comunidad. La unidad educativa cuenta 272 alumnos en dos niveles: el nivel inicial (1ra y 2da sección) y nivel primario completo (1er, 2do y 3er ciclos). El alumnado está constituido por los niños que viven en la comunidad y por niños que provienen de las comunidades aledañas.

La escuela cuenta con una directora, 13 profesores y dos personas como personal administrativo, la mayor parte de los profesores son provenientes de Cliza y sus alrededores, un gran porcentaje del personal docente tiene formación en las normales.

Según Rojas (2003 y 2004) los diagnósticos realizados por el equipo de profesores de la escuela Juan Guerra, identifican los siguientes problemas:

A nivel inicial: comprende niños de 4 a 6 años

Los alumnos tienen dificultades para expresarse oralmente (castellano), en general utilizan el idioma quechua para comunicarse y hablan muy poco el castellano.

Los alumnos que vienen de comunidades aledañas llegan tarde a las clases y también se presentan muchos casos de inasistencia a la escuela.

Los padres no compran los materiales didácticos para sus hijos para el trabajo en el aula, los alumnos no cuentan con el material educativo necesario para realizar su trabajo.

A nivel primario: comprende alumnos de 6 a 13 años

¹⁵² Fe y Alegría es uno de los sistemas de apoyo a la educación de la Iglesia católica, está dirigido principalmente por los sacerdotes jesuitas mediante convenio con el Estado asumen la responsabilidad de la gestión educativa de escuelas en diversos niveles.

a) 1er Ciclo de aprendizajes básicos (alumnos de 6 a 8 años)

Los alumnos tienen dificultades en la resolución de problemas de matemáticas relacionados con la vida cotidiana.

Los alumnos tienen dificultades en la identificación de sonidos, no pueden producir textos de manera creativa y autónoma.

El 50% de los alumnos no comprenden lo que leen.

Mobiliario insuficiente e inadecuado no permite realizar algunas actividades propuestas en la reforma educativa (trabajo de grupos).

b) 2do Ciclo de aprendizajes esenciales (alumnos de 9 a 11 años)

30% de los niños/as tienen dificultades en el reconocimiento de los números naturales y no hay dominio de la tabla de multiplicación.

35% de los niños tienen un año de retención y tienen dificultad en la producción de textos de manera autónoma.

Existen dificultades en la resolución de problemas vinculados a la comprensión de la lectura de textos leídos por los alumnos.

c) 3er Ciclo de aprendizajes aplicados (alumnos de 12 a 13 años)

El 70% de los alumnos/as tiene dificultades en la lectura comprensiva y producción de textos.

Los alumnos tienen dificultades en la resolución de problemas matemáticos (suma, resta, multiplicación y división).

Los alumnos tienen dificultades en la resolución de problemas matemáticos relacionados con su vida cotidiana.

Los padres de familia coinciden con el diagnóstico realizado por el plantel docente, los alumnos aprenden menos y en más tiempo, y consideran que la reforma educativa no ha conseguido mejorar la calidad de la educación.

“Los profes en el primer curso he visto en una mesa redonda, y entonces cada alumno de él solito tiene que aprender dicen, deben aprender de él mismo a escoger vaca u ovejita o árbol eso tiene que aprender de sí mismo. El profesor tiene que controlar como hace... pero cuántos años pierde el alumno... hasta tercer curso tiene que hacer... tres años perdidos para el niño, eso es la situación. Después en cuarto pasan sin saber leer ni escribir, y eso es el problema con la reforma... grave es!... Yo he reclamado y nada. Me han dicho: “*Don Gregorio, los alumnos van aprender nomás con este sistema, no te preocupes*”. Los asesores [pedagógicos] me han explicado diciendo que facilito van aprender y yo he visto que los alumnos no han aprendido. Ahora de los cuatro años se ve que los alumnos ha aprendido un poquito.” (Presidente de la Junta Escolar del Núcleo, Ucureña, 10/11/2003)

La ausencia de programa formación y actualización docente sobre el enfoque pedagógico de la reforma, la infraestructura educativa deficiente y en mal estado en las escuelas, el deficiente asesoramiento en el enfoque pedagógico, el retraso en la distribución de los materiales didácticos y las carpetas de evaluación, constituyen en algunos de los factores que han influido en la implementación de la reforma educativa. El testimonio de la directora de la escuela Juan Guerra nos presenta las dificultades y problemas que han presentando en la aplicación de la reforma educativa.

“[en lo pedagógico] no habido una buena información e interpretación de los materiales, porque los asesores en un taller nos decían se hace así, pasa unos seis u ocho meses nos decían se hace de otra manera, entonces no hay una buena información sobre como debemos manejar exactamente los materiales. [Por ejemplo] el diseño curricular del nivel primario elaborado el 97, recién ha llegado imagínese el 2003 no? Son ocho años, por lo menos y eso debería haber llegado al principio, eso

sería tal vez como aspecto negativo, llega muy tardíamente los materiales. Por ejemplo, el año pasado tuvimos serias dificultades con el primer ciclo, porque las carpetas de seguimiento de los alumnos recién llegaron en el mes de noviembre. Y ahora peor todavía, para el segundo ciclo que no nos llega nada, y a veces los papás estallan con nosotros y dicen que somos unos flojos y no presentamos los trabajos o los informes de los aprendizajes de los niños. Otra cosa que ha fallado, eso de que no han capacitado a los profesores sobre la reforma, la mala información les ha puesto a los docentes más enérgicos y mucho más en contra de la reforma. Yo creo que mucha plata han gastado en otras cosas como tutorías, consultorias y no sé que, en vez de apoyar a los profesores porque si a un docente se lo incentivaba económicamente; por lo menos con 200 bolivianos, el profesor se iba a comprometer, dicen los profesores: *“si por lo menos nos hubieran dado esito nosotros seguro que nos íbamos a dedicar”*. Por eso entonces los profesores iban de mala gana a los talleres que convocaban los asesores pedagógicos, creo por eso es lo que no ha funcionado al 100% la reforma. También entre docentes analizamos lo negativo, por ejemplo, los módulos de aprendizaje no están acordes al contexto, sino que todos los módulos son únicos y uniformes. El cambio se debería dar viendo nuestras necesidades del país, y mas bien analizando hemos visto que la reforma han traído de otros países¹⁵³ y a la fuerza han querido imponernos a nosotros y de esta manera que se dé el cambio, creo que eso también ha sido un poco malo no? (Directora de la escuela Juan Guerra, Ucureña, 12/12/2003)

Los diagnósticos sobre la situación educativa de la escuela han sido elaborados para cumplir con los requerimientos formales administrativos de la Dirección Distrital de Educación que son presentados al inicio del calendario escolar. La directora y el personal docente no utilizan la información educativa producida en la escuela para realizar transformaciones en el trabajo pedagógico de la escuela. En general, se pudo apreciar en las entrevistas con los profesores y las observaciones de trabajo de aula, los profesores realizan las actividades pedagógicas de manera aislada y sin coordinación con sus colegas.

3.1. Estructuras organizativas y espacios de interacción entre la comunidad Ucureña y la escuela Juan Guerra

La comunidad de Ucureña es conocida por su importancia y su rol protagónico en las reivindicaciones campesinas, en la década de los cincuenta del siglo pasado ha sido reconocida como cantón¹⁵⁴ aunque no se cuenta con ningún antecedente legal que le acredite tal condición. Durante mucho tiempo la comunidad ha sido un centro importante del movimiento sindical de la región Valle Alto (Gordillo 2000, 1998; Rocha 1999; Calderón y Dandler 1986).

La comunidad de Ucureña es reconocida por tener un espíritu combativo y aguerrido, está tradición se remonta al protagonismo que tuvo esta comunidad en las luchas para la transformación del sistema hacendal del siglo pasado.

“Nosotros somos los primeros en luchar contra los patrones... aquí en Ucureña habido grandes peleas por la tierra entre campesinos y los terratenientes; aquí ha sido el centro de la organización del sindicato campesino... Noqayku wichuyku tukuy patronesta, maychika runas wañunku; kaypi jatarin sindicato campesino; q'aras wasas maqankunku patroneswan, ucureños yachachinku tukuy comunidadesta imaynatachus jatarichina sindicatuta¹⁵⁵” (Presidente de la Junta de Núcleo, Ucureña, 10/11/2003)

¹⁵³ Una de las conclusiones de la evaluación del Congreso Departamental de Educación de Cochabamba realizado en Diciembre de 2004, considera que la reforma educativa fue impuesta por organismos internacionales el cual ha provocado resistencia y oposición del magisterio y los sectores sociales para la implementación de la reforma.

¹⁵⁴ Según la Ley del 24 de noviembre de 1914, la primera sección municipal de la provincia Tcnl. Germán Jordán cuenta con cuatro cantones: Cliza, Chullpas, Huasacalle y Santa Lucía.

¹⁵⁵ “Nosotros expulsamos a todos los patrones, muchas personas han muerto, aquí nació el sindicato campesino, los espaldas peladas pelearon con los patrones, los ucureños enseñamos a todas las comunidades como organizar el sindicato”. En Ucureña se ha creado el primer sindicato campesino, luego junto con otros sindicatos de zona se

Ucureña fue el centro de las contradicciones y conflictos entre los hacendados y campesinos, en las que también afloraron las contradicciones y diferencias entre campo y pueblo –barbarie y civilización- por los enfrentamientos de la comunidad de Ucureña con los poblados de Cliza y Tarata, principales asentamientos de los terratenientes. El siguiente testimonio de uno de los descendientes de terratenientes de Tarata, relata los enfrentamientos entre campesinos y los terratenientes, y muestra la visión que continua predominando en la gente de los centros poblados respecto al campesino.

“[Los tarateños] mostraban un menosprecio hacia el campesinado señalando que no eran preparados y que si se producía un ataque, por parte nuestra, éstos no responderían porque nos encontrábamos mejor armados y que los “indios de mierda” serían presa fácil, que al primer disparo empezarían a escapar porque el campesino es cobarde por naturaleza.” (Aranibar 2002: 48)

Por otra parte, el movimiento sindical de Ucureña y de la región, fue objeto de manipulación por los intereses de las fracciones de derecha y la izquierda de Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), de otros partidos políticos, y posteriormente por los militares¹⁵⁶. Ello tuvo como consecuencia fuertes divisiones y conflictos entre campesinos, lo cual influyó en un proceso de debilitamiento de la organización sindical y pérdida de legitimidad en la comunidad campesina. De esta manera actualmente, el sindicato en Ucureña ha perdido el poder y la representatividad en la comunidad y se han creado otras organizaciones.

“En Ucureña yo he conocido 11 sindicatos pero después se ha aumentado uno mas entonces son 12... en Ucureña está la Federación Especial de Trabajadores Campesinos de Ucureña... Ahora el sindicato ya no funciona, ya está como agonizando la organización, unos cuantitos así hablamos y pocos nos reunimos. Sólo cuando vienen alguna ayuda para eso se levantan listas y esos ratitos no más funciona el sindicato; para eso se levanta toda la gente, pero ya no es como antes... por eso el sindicato ya no se reúne como antes algunas veces nomás... Pero antes era grave pucha... no había que faltar a las reuniones, cuando tocaban campana o pututu, toda la gente se reunía, multa para los que no iban o tenían que cumplir trabajos... Ahora los sindicatos no son tan fuertes ya casi no hay nada... ahora estamos más unidos con la organización de agua potable, es la asociación de agua potable, con esta organización que nos controlamos más.” (Presidente de la Junta Escolar, Ucureña, 10/11/2003)

Durante las visitas y entrevistas realizadas a la comunidad, se tuvo ocasión de asistir a las reuniones de la asociación de agua potable, que en el presente ha tomado la representación de la comunidad¹⁵⁷, sus acciones están orientadas a la provisión de servicios de agua potable y alcantarillado; de manera muy marginal se tratan otros problemas de la comunidad.

constituye la Central Campesina de Ucureña y posteriormente aglutinó a las centrales campesinas de la región en la Federación Especial de Campesinos de Ucureña que tenía un carácter de representación regional.

¹⁵⁶ Desde mediados de los 60 del siglo pasado bajo la doctrina de seguridad del Estado, comenzaron a las fuerzas armadas a intervenir activamente en la política y ante el desgaste de MNR, los militares con el propósito de neutralizar la fuerza del movimiento campesino, iniciaron tareas de acercamiento a la población campesina mediante acciones cívicas construcción de escuelas, postas sanitarias, apertura de caminos, y posteriormente cuando tomaron el poder y estuvieron en función de gobierno se firmaron acuerdos con los representantes del movimiento campesino conocidos como los “pactos militares-campesinos”.

¹⁵⁷ En consulta con los pobladores de Ucureña se constató que el sindicato no tiene un funcionamiento orgánico, las reuniones y otras actividades de representación no son efectuadas desde hace varios años, el principal argumento es que la organización ha sido y es manipulada por los partidos políticos; por otra parte, la parcelación y el minifundio de las tierras, la migración han contribuido para que el sindicato vaya perdiendo representatividad y legitimidad en la comunidad.

En el aspecto educativo, la junta escolar constituye la representación frente a las autoridades de la escuela, los representantes son elegidos en la escuela y el director y los profesores colaboran o ejercen presión para su funcionamiento.

“Como junta, las actividades que se hacen siempre es el arreglo de la escuela, de los cursos hay que proteger las ventanas, el mejoramiento del asfalto del piso, algún arreglo de los jardines. Eso sería casi todas las actividades de la junta [...] Bueno para las reuniones o para convocar como junta, yo tengo que citar a los padres de familia. A la directora yo le digo: *para tal día la reunión, por favor mandemelo una citación a los alumnos*, de esa manera se hace las reuniones [...] Son cinco veces no hemos reunido, en el reglamento dice cada mes, la junta tiene esa responsabilidad, cada mes tiene que hacerse la reunión, pero hasta el momento sólo tenemos cinco reuniones” (Presidente de la junta escolar escuela Juan Guerra, Ucureña, 10/10/2003)

Las reuniones de la junta escolar son realizadas cada dos meses en coordinación con la directora de la escuela. Los temas tratados se refieren principalmente el mejoramiento de la infraestructura y el apoyo logístico de los padres de familia para los eventos festivos organizados en la escuela.

La representación y el trabajo de la junta escolar es atribuida en toda su responsabilidad al presidente de la junta escolar, el funcionamiento de la junta escolar está subordinada a las actividades de las autoridades de la escuela y no responde a las formas y lógicas de representación de la comunidad campesina.

Otro de los aspectos a destacar es que el trabajo de los representantes de la junta escolar está influido por la directora de la escuela, la convocatoria a reuniones de padres de familia, la realización de actividades de mejoramiento de la escuela son actividades que están dirigidas por la directora de la escuela.

3.2. Transformaciones en el trabajo de aula de la escuela Juan Guerra

Las aulas del nivel inicial y el primer ciclo del nivel primario han estado participando del programa de transformación de la reforma educativa, a través de este programa se iniciaron actividades de transformación del trabajo pedagógico. Los cambios efectuados en el aula fueron promovidos por los asesores pedagógicos, estos cambios fueron dirigidos e impuestos a los profesores que estaban contemplados en el programa de transformación. Los profesores fueron presionados para realizar actividades como: la elaboración de materiales didácticos para los rincones de aprendizajes “textuar el aula”, la preparación de actividades de trabajo grupal con los alumnos, la modificación de la disposición espacial del mobiliario, la transformación de la metodología de trabajo.

El asesor pedagógico supervisó y controló mediante visitas periódicas a la escuela, los profesores que no realizaban los cambios fueron calificados como “profesores tradicionales”, este calificativo provocó reacciones de oposición pasiva y activa al trabajo de los asesores pedagógicos. En la escuela se dieron situaciones en las cuales el asesor pedagógico era ignorado y rechazado por algunos profesores.

Cuadro 21: Comparativo de las transformaciones en el trabajo de aula

Aspectos del aula	Antes de la reforma educativa (1994)	Con el programa de transformación de la reforma educativa (2004)
Materiales didácticos	Libro de lectura Pizarrón y tiza Cuadernos y lápices	Pizarrón y tiza Papelógrafos pegados en las paredes. Módulos de aprendizaje. Cuadernos y lápices. Biblioteca Marcadores y lápices de color Plastilina
Recursos pedagógicos	Disertación Dictado de texto Repetición y memorización oral y escrita. Tareas. Uso de castigo físicos.	Creación de los rincones de aprendizaje (matemáticas, ciencias de la vida, lenguaje y expresión) Repetición y memorización oral y escrita. Uso de castigo físicos.
Ubicación espacial alumnos y profesor	Profesor delante de los alumnos. Profesor frente al pizarrón. Alumnos sentados en pupitres bipersonales alineados en tres filas. Profesor revisa trabajos en su escritorio.	Profesor frente al pizarrón. Varios grupos de cuatro alumnos en dos pupitres ubicados frente a frente. Profesor revisa trabajos visitando a los grupos de alumnos. Profesor revisa trabajos en su escritorio.
Infraestructura	Paredes y ventanas deterioradas. Falta instalación eléctrica en los ambientes Techos sin tumbado.	Paredes y ventanas deterioradas. Falta instalación eléctrica en los ambiente Techos sin tumbado.
Mobiliario	Pupitres bipersonales Mesa de trabajo de profesor	Pupitres bipersonales Mesa de trabajo de profesor Estante para guardar libros y otros materiales de escritorio.

Fuente: Entrevistas con los profesores, inventarios de bienes y materiales registrados en el libro de actas de la escuela, y registro de observaciones a las aulas de 1er ciclo del nivel primario de la escuela Juan Guerra.

Las condiciones de infraestructura no han mejorado sustancialmente y el mobiliario no ha sido renovado conforme a los criterios de la reforma educativa. Uno de los problemas es que la Alcaldía no cuenta con los suficientes recursos para atender las demandas de mejoramiento de la infraestructura y mobiliario. Los costos de inversión son caros y difíciles de sostener para las construcciones de aulas y provisión de mobiliario conforme a las recomendaciones técnicas de la reforma educativa.

Algunas transformaciones de las aulas de primer ciclo del nivel primario que se han notado en comparación a las otras aulas de la escuela son las siguientes: las paredes están cubiertas de cuadros didácticos, papelógrafos con dibujos y letras grandes que están sobrepuestas organizados por rincones. En algunos lugares los materiales han sido colocados en lo alto de las paredes dificultando su visualización, muchos de estos materiales están sucios y en mal estado¹⁵⁸; los pupitres bipersonales están agrupados de dos a tres para el trabajo grupal, algunas aulas cuentan con un estante para guardar algunos libros, módulos de aprendizajes y otros materiales de escritorio.

3.3. El trabajo de aula

De acuerdo con las observaciones al trabajo de aula realizadas en la escuela Juan Guerra, presentamos las principales actividades que se realizan durante una jornada de clases en el primer ciclo del nivel primario.

Cuadro 22: Descriptivo general del trabajo de aula

HORARIOS JORNADA EDUCATIVA	ACTIVIDADES PRINCIPALES	USO DE RECURSOS DIDACTICOS	ROLES	
			PROFESOR	ALUMNOS
8:00-9:30 Primer periodo	Intercambio de saludos Revisión de trabajos Introducción y presentación del tema de la jornada. Repetición oral o escrita Trabajo individual	Uso de idioma castellano. Introducción y disertación del tema. Repetición oral. Escribir repetidas veces	Dirigir el proceso Controlar el desempeño de los alumnos Revisar y supervisar el trabajo de los alumnos.	Obedecer las instrucciones del profesor
9:30-9:45 Recreación	Alumnos juegan en el patio de la escuela y consumen golosinas comprados de un kiosco. Profesores se reúnen para conversar y compran refrigerio del kiosco.			
9:45-10:15 Segundo periodo	Revisión del trabajo individual Repetición o memorización Trabajo individual	Control del cumplimiento de tareas Escribir repetidas veces Repetir oralmente	Revisar los trabajos de los alumnos Dirigir las sesiones de repetición	Obedecer y realizar trabajos encargados por el profesor Repetir oral o de manera escrita
10:15-11:00 Recreación	Antes de la finalización del segundo período de clases se distribuye una bolsa pequeña de yogurt y una bolsa de galletas que constituye una ración individual de apoyo alimenticio proporcionado por la Alcaldía. Alumnos juegan en el patio de la escuela y consumen golosinas comprados de un kiosco. Profesores se reúnen para conversar y compran refrigerio del kiosco			
11:00-12:30 Tercer periodo	Revisión de trabajos Repetición de los puntos importantes de tema avanzado Tareas para la casa	Control del cumplimiento de tareas Disertación de resumen del tema Actividades para el trabajo fuera del aula	Calificar la calidad de los trabajos realizados en clase Dirigir sesiones de repetición oral Exponer la síntesis del tema avanzado Dar actividades extra aula a los alumnos	Realizar los trabajos encomendados en clase Atender las explicaciones del profesor Realizar los trabajos en casa

Fuente: Elaborado en base observaciones de las aulas del primer ciclo y diálogos informales con los profesores de la escuela José Guerra.

¹⁵⁸ Según los profesores los materiales didácticos elaborados no fueron renovados desde que el asesor pedagógico dejó de prestar sus servicios y fueron utilizados porque el asesor pedagógico presionaba a los profesores; con el pasar del tiempo los profesores volvieron a sus prácticas pedagógicas anteriores.

A varios profesores se les ha pedido describir una jornada de clases, de tales descripciones podemos mencionar los siguientes patrones generales:

- a) En el primer período de clases, se inicia con la **revisión de las tareas**, o los trabajos que debían ser realizados en las casas de los alumnos. Posteriormente los profesores se encargan de presentar **el tema y los contenidos** de la jornada (puede ser también la continuación del tema), esta actividad generalmente se realiza mediante una exposición del profesor y continua con un ronda de preguntas para abrir la participación de los alumnos o hacer repetir a los alumnos algunos puntos que quieren enfatizar el profesor, o se hace un recordatorio de lo que se hizo en clases el día anterior, esto sucede en el primer período de la jornada. Luego viene el momento del recreo,
- b) en el segundo periodo, los profesores instruyen la realización de actividades, por lo general de **repetición o memorización** con los alumnos pudiendo estas actividades ser oral o escritos, en algún momento estas dos actividades son utilizadas en la jornada. Estas actividades son combinadas con otras en las cuales los alumnos tiene que dibujar, pintar o leer textos sugeridos por el profesor. Las actividades de repetición y la memorización forman parte de sus recursos didácticos frecuentemente utilizados por el profesor. De nuevo la pausa para el recreo.
- c) En el tercer período, el profesor realiza **la revisión de los trabajos** encomendados en el anterior período, posteriormente realiza una actividad o ejercicio de repetición, finalmente como ultima actividad proporciona a los alumnos ejercicios o actividades a ser realizadas en sus casas, estas actividades están orientadas a memorización por repetición, tales como copia escritas de textos de un libro, lectura de un textos varias veces, copia de textos trabajados en clases. En escasas ocasiones se ha promovido la realización de actividades orientadas a la creatividad y al aprendizaje reflexivo.

Un elemento presente en las aulas en las cuales se realizaron las observaciones constituye un palo. Los profesores utilizan un palo de aproximadamente un metro de largo para intimidar o castigar a los alumnos. Imponer el orden y el respeto, mantener el silencio en la clase, educar a los alumnos constituyen los argumentos justificatorios de los profesores.

CAPITULO VII: ANALISIS Y DISCUSIONES

La configuración de la matriz sociocultural quechua campesina de la región del Valle Alto es resultado de un proceso complejo de interacciones sociales, la región ha sido escenario de muchos tinkus que han contribuido en la transformación y recreación de vida campesina. Algunos de sus elementos presentados, en el capítulo IV, dan cuenta sobradamente del complejo cultural abigarrado de la región.

Tres aspectos nos permiten comprender de manera holística las transformaciones del paisaje sociocultural de la región. Las relaciones e interacciones –tinkus- entre los actores sociales se han ido transformando principalmente por:

- a) procesos de mestizaje interétnicos regionales durante el preincario e incario en la región del Valle Alto. El **bagaje sociocultural** del Valle Alto tiene su origen en estos procesos. El contenido y los significados de la matriz cultural quechua campesina han sido heredadas y recreadas a través de las interacciones entre grupos étnicos que se han asentados en la región;
- b) la existencia de **condiciones sociohistóricas**, desde la colonia hasta la república hubieron varias transformaciones sociopolíticas, enfatizaremos en dos hechos sociohistóricos han marcado el destino de las relaciones e interacciones entre los actores sociales: el coloniaje español y la revolución de 1952 en la región. En cada uno de estos periodos históricos se han impuesto formas y disposición del ejercicio del poder, y se han configurado estructuras de legitimación de dominio ideológico y económico entre grupos sociales o culturas;
- c) y las nuevas **condiciones coyunturales**, la descentralización y la participación de las marcan escenarios en los cuales se establecen reglas de juego para la interacción de los actores sociales en el desarrollo de la gestión local. Las leyes de Participación Popular, de Descentralización y la Reforma Educativa, son disposiciones legales que orientan el desarrollo de la gestión municipal y se confrontan con las dinámicas socioculturales y normas legitimadas por las costumbres y la tradición locales¹⁵⁹.

Las actitudes y las acciones de los actores sociales se manifiestan a partir de condiciones culturales, sociohistóricas y contextuales en las cuales están inmersas. Estos tres aspectos constituyeron referencias centrales que han permitido comprender de manera integral los significados de la participación de los actores sociales en la gestión educativa municipal, y la relación de la cultura local como parte de las transformaciones del trabajo de aula en las escuelas de las comunidades de Huayculi y Ucureña.

Dentro este marco, en la vida cotidiana de la región se producen diversas formas de tinkus entre los actores sociales. En el análisis, desde la perspectiva sociocultural, de las interacciones de los actores sociales en los dos municipios y comunidades campesinas estudiados destacaremos los siguientes aspectos:

¹⁵⁹ “La política de Participación Popular -tan frecuentemente elogiada- y su reconocimiento retórico de las autoridades indígenas, en efecto promueve la fragmentación de los territorios y de las estructuras de autoridades indígenas y, así, la viabilidad de estos últimos como marcos para las iniciativas de desarrollo. Al mismo tiempo el supuesto otorgamiento de facultades a Comités de Vigilancia resulta ser sólo un formalismo vacío. La participación y el reconocimiento de las autoridades indígenas eran rasgos ornamentales, de importancia secundaria -desde un principio- al objetivo final de la municipalización. Incluso, la retórica de la participación y de la valorización de lo indígena ha sido abandonada por el gobierno actual. Estos ejemplos ilustran además que la descentralización en sí no otorga facultades ni mejora la participación de los grupos hasta ahora marginados.” (Assies, Van der Haar y Hoekema, 2000, documento en el sitio Web Word Wide Instituto Internacional de Gobernabilidad de Cataluña (IIG): <http://www.iigov.org/biblioteca/readResource.drt?id=251> revisado 11 de marzo de 2004)

1. Transformaciones sociohistóricas

Dentro de este contexto, dos hitos de transformación política, económica y social suscitados a nivel nacional, marcan el tránsito de un modelo de Estado patrimonialista y de economía estatista hacia un modelo de Estado liberal y de economía de libre mercado, orienta significativamente la configuración de la forma escolar y las mutaciones del sistema escolar en la región del Valle Alto.

Por una parte, la crisis del modelo de Estado colonial-hacendal y las luchas campesinas de 1952, marcan el inicio del modelo de economía de Estado. La aparición de la escuela en la región del Valle Alto es fruto de las luchas de los sindicatos campesinos. Desde mediados del siglo pasado, las comunidades campesinas percibieron que la escuela podía contribuir en sus reivindicaciones sociales y mejorar su performance en su relación con el Estado boliviano. De esta manera, a par de la constitución de los sindicatos, la creación de escuelas en las comunidades campesinas representaba la legitimación del poder político sindical y una vía para la dignificación cultural, social y económica del indio (Albó, 2002, 1986; Gordillo, 2000, 1998; Guzman, 1999; Pary, 1956).

Sin embargo, las transformaciones políticas y económicas suscitadas en la década de los años 50 de siglo pasado, estuvieron orientadas a la construcción y consolidación de un modelo de Estado-Nación unitario, homogéneo y de economía estatista. El nuevo Estado boliviano establecía la bolivianidad con una identidad única, en ese propósito, el Código de la Educación Boliviana estableció la escuela única cuyo objetivo fue “vigorizar el sentimiento de bolivianidad combatiendo los regionalismos”¹⁶⁰ y de cumplir también roles de asimilación e integración de la población indígena a la nación boliviana.

Por otra parte, a mediados de la década de los 80 del siglo pasado, la implementación de un modelo de ajuste estructural pone fin al modelo de economía estatal y orienta hacia el modelo de economía de libre mercado. Bajo la lógica de modernización del Estado, se efectuaron transformaciones orientadas a mejorar la eficiencia de la gestión pública y la participación organizada de la población en las decisiones del desarrollo de los servicios públicos a nivel municipal.

A través de la Ley de la reforma educativa promulgada en 1994, se promovieron cambios en el enfoque pedagógico y la participación social en gestión educativa. El nuevo sistema educativo postula el reconocimiento de las diferencias culturales y un mayor protagonismo de la población en la gestión educativa. (Yapu y Torrico 2003; Perez, 2003; Albó, 2002; Muñoz, 1998; Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 1999a, 1999d; Secretaría Nacional de Educación, 1996).

2. Emergencia y mutaciones de la forma escolar en la región del Valle Alto

La configuración y los cambios del sistema educativo estatal en la región han sido influenciadas por las transformaciones políticas sociales nacionales. El diseño del sistema educativo estatal ha sido subordinado a los intereses y objetivos de los modelos de desarrollo implementados.

La forma escolar se configura con mayor claridad en la región del Valle Alto a partir de la implementación del Código de la Educación Boliviana (1955), la disposición legal forma parte del conjunto de medidas legales orientadas a la consolidación del modelo de economía estatista y la construcción de la nación boliviana.

¹⁶⁰ Artículo 2 inciso 8 de Código de la Educación Boliviana de 1955.

La escuela pública se erigió como el escenario central para la socialización de conocimientos formalizados para la niñez de la región. La forma escolar fue legitimada, impuesta y reconocida como la única para la acreditación en el sistema de educación boliviana. Las mutaciones de la forma escolar fueron subordinadas a las transformaciones en otros ámbitos de la realidad boliviana.

Por otra parte, en la dinámica de la vida indígena campesina de la región, perviven formas de socialización que permiten recrear y fortalecer estrategias de vida, estas han sido heredadas y recreadas en función a las necesidades y posibilidades de reproducción sociocultural. Las transformaciones políticas y sociales nacionales han influido y modificado algunos aspectos de la vida de las comunidades campesinas. La escuela forma parte del paisaje y vida campesina, la socialización de saberes formalizados y su acción de asimilacionista a la nación boliviana, ha estado confrontada con los modos de socialización de conocimientos y la visión de educación de las comunidades campesinas.

Cuadro 23: Formas de socialización de conocimientos en el Valle Alto

MODELOS DE DESARROLLO Y EDUCACION	Modos de socialización	
	Forma escolar	Campesina quechua
<u>Modelo de economía de Estado (1952-1985):</u> enfoque asimilacionista e integracionista “la bolivianidad como identidad única”. <u>Modelo de educación:</u> Sistema educativo estatal es único y homogeneizador.	El proceso educativo fue directivo y vertical. Aprendizaje tuvo un enfoque memorístico y repetitivo. Se utilizó el idioma castellano para la enseñanza. Los castigos corporales fueron parte del proceso de educativo. Profesor fue el responsable de la enseñanza y fue dueño del conocimiento. El aprendizaje del alumno fue pasivo y mecanizado. Hubo un marcado énfasis en la creación de escuelas.	La vida campesina se desarrolla a través de lazos de interdependencia y reciprocidad entre las colectividades de seres vivos. (la complementariedad y la incompletion) Socialización de conocimientos transmitidos de generación en generación. La oralidad y las actividades productivas, sociales y rituales constituyen los escenarios para la socialización de conocimientos. (vivencial y experimentación)
<u>Modelo de economía de libre mercado (Desde 1985 al presente):</u> competitividad economicista e individualista. Estado regulador de los servicios públicos. <u>Modelo de educación:</u> Sistema educativo estatal tiene enfoque constructivista y reconoce la diversidad cultural de la población.	El enfoque pedagógico enfatiza el proceso de aprendizaje individualizado, el alumno es protagonista y responsable principal del su aprendizaje. El modelo de participación es sectorializado. Las juntas escolares se constituyen en organizaciones de los padres de familia que tienen inscritos sus hijos en las escuela. El personal docente no cuenta con adecuada formación en el nuevo enfoque pedagógico. El idioma castellano es empleado en el proceso de aprendizaje. El castigo sigue formando parte proceso educativo.	El quechua es el idioma de comunicación cotidiana. Los conocimientos adquiridos están dirigidos al desarrollo de competencias para la producción y recreación de la vida comunitaria. (<i>kausajkuna uywana, sumaj kausay</i>) La educación y funcionamiento de la escuela es de responsabilidad solidaria y comunitaria. La educación formal es asociada a la lucha por sus intereses y demandas de reivindicación social.

Estos dos escenarios históricos han marcado el transcurso de las mutaciones de forma escolar. A través de un conjunto de disposiciones jurídico-legales se han operado y legitimado los cambios de forma escolar. El sistema educativo estatal se ha constituido en un accesorio instrumentalizado a los propósitos de los modelos o concepciones de desarrollo.

En la lógica del modelo de economía estatista, el indígena se hace “visible” en el contexto de la realidad social boliviana. El discurso nacionalista tuvo como propósito central la integración la población indígena en la estructura social del modelo de economía estatista, el indígena adquiere carta de ciudadanía como campesino en la configuración de la sociedad boliviana. En este marco, una de las funciones del sistema educativo estuvo orientada a la asimilación y homogenización de la población indígena. El enfoque pedagógico del sistema educativo estatal, bajo la lógica de la construcción de la nación boliviana, ignoró las demandas e intereses socioculturales indígenas.

En la perspectiva de la economía de mercado, se enfatizan los valores como el individualismo y la competitividad económica. El Estado asume tareas de regulación en la gestión de los servicios públicos, instala un conjunto de reformas orientadas fortalecer la relaciones Estado-sociedad civil en la gestión de los servicios públicos y el desarrollo local. A través de la reforma educativa, se implementa un nuevo sistema educativo cuyo enfoque pedagógico reconoce la diversidad cultural del país, y fortalece la participación social en la gestión educativa local, principalmente en el nivel municipal. Se promueve la responsabilidad individual del aprendizaje, participación sectorial de la población en el enfoque pedagógico y la gestión de la educación.

Con la reforma educativa de 1994, el sistema educativo en el Valle Alto ha ingresado en un proceso de cambios institucionales y pedagógicos. Las acciones han sido operativizadas y dirigidas principalmente por las autoridades centrales, lo que causó un cuestionamiento permanente del proceso de implementación de la reforma educativa puesto que fue considerada como impuesta por el gobierno central. Ello influyó en la participación de los profesores y la población en el desarrollo de las transformaciones del sistema escolar. La participación en la gestión educativa municipal ha sido enfocada como un proceso instrumental y sometida a la vigencia de la norma, a partir de esta lógica han ido emergiendo nuevos actores y se han reconfigurado nuevas estructuras organizacionales educativas en el espacio municipal y la comunidad campesina. Los datos recogidos en el estudio muestran que este enfoque pedagógico del nuevo sistema educativo no es pertinente a los criterios socioculturales de la población campesina.

3. La participación de los actores sociales en la gestión educativa municipal

Las formas de organización de las comunidades campesinas tienen contenido y significado en el carácter de representación comunitaria, esta lógica ha sido heredada de las tradiciones culturales andinas. El contenido y las expresiones de participación de las comunidades de Huayculi y Ucureña, se han nutrido en estas tradiciones y se han ido transformando de acuerdo a sus experiencias y vivencias.

Desde la década de los 50 del siglo pasado, las comunidades campesinas, a través de sus sindicatos, han jugado un rol importante en las transformaciones sociales y políticas del país. El sindicato fue apropiado por la comunidad campesina como un instrumento de cohesión, articulación y símbolo de reivindicación social. La vigencia de las organizaciones sindicales en las comunidades campesinas data de unos 60 años, su lucha estuvo orientada al acceso a las tierras, a la educación y otras reivindicaciones frente al Estado boliviano. La comunidad de Ucureña es reconocida como uno de los centros importantes la lucha sindical campesina (Gordillo 2000, 1998; Rocha, 1999; Calderón y Dandler, 1986). Al interior de la comunidad campesina, el sindicato estuvo involucrado en resolver problemas del ámbito familiar, linderos, conflictos entre familias, la organización sindical tuvo un poder y autoridad cohesionando y articulando la comunidad.

El sindicato campesino ha luchado por el acceso y gestión de las tierras, los intentos de uso colectivo de las tierras¹⁶¹ fueron sistemáticamente combatidos por los gobiernos de turno. Asimismo hubieron otros factores que orientaron la producción agrícola de los campesinos hacia la parcelación y el minifundio: la inadecuada asistencia técnica, la orientación de la reforma agraria hacia el fortalecimiento de la propiedad individual y patriarcalista de la tierra, los conflictos entre campesinos por el acceso a los recursos para la producción, el prebendalismo y la manipulación a los dirigentes campesinos por los gobiernos de turno y los partidos políticos. Todos estos factores han contribuido a un proceso gradual debilitamiento del poder del sindicato campesino.

Posteriormente en la década de los noventa del siglo pasado, la implementación de la descentralización administrativa y el impulso de la participación social en la gestión del desarrollo local, han impulsado la constitución organizaciones sectoriales de representación social (organizaciones territoriales de base, consejos de vigilancia, juntas escolares, comités de salud, comités de agua potable) y han generado otras formas de participación, reconfiguración y funcionamiento organizacional de la región.

Todos estos factores han influido en una paulatina pérdida de representación y debilitamiento de la organización sindical en la comunidad campesina. Este fenómeno se ha manifestado de manera diferente en las comunidades campesinas de la región. Actualmente en la comunidad de Ucureña, el sindicato no tiene la fuerza de antes y la asociación de agua potable ocupa su rol de representación¹⁶², en tanto que, en la comunidad de Huayculi, el sindicato mantiene su poder y representatividad.

En el ámbito educativo, con la implementación de la reforma educativa, se amplía la participación de los padres de familia de acuerdo a la nueva estructura de administración del servicio educativo en los municipios. En el marco de la reforma educativa, las juntas escolares se constituyen en organizaciones sectoriales con el propósito de involucrar a los padres de familia en distintos niveles en la gestión de la educación.

¹⁶¹ “Bueno, en cuanto a la cooperativa, primero estábamos trabajando en forma “colectiva”, en las tierras que eran de los patrones, pero no así en las parcelas. Como las tierras de las haciendas, las que eran propiedad de los latifundistas quedaron abandonadas después sacamos a todos los propietarios, entonces se las hizo trabajar en forma “colectiva”, esto quiere decir trabajar uno para todos, todos para y luego distribuir. Al principio, el fruto de ese trabajo se vendía en los mercados, Quillacollo por ejemplo, y luego se distribuía las ganancias entre todos; pero eso fue sólo la primera vez, a la segunda y la tercera ocasión ya no, la idea fracaso, yo he distribuido la tierra a todos, he repartido las tierras de las haciendas a los campesinos, algunos aceptaron trabajar en forma colectiva y repartirse los productos en el mismo lugar.” (Testimonio de Sinforoso Rivas Antezana dirigente campesino del Valle Bajo, Gordillo 1998: 119)

¹⁶² En conversaciones informales con los pobladores sostenían que “*Sindicatuyku ni jayqaj wañunqachu* (nunca morirá nuestro sindicato)... el sindicato no está muerto, la organización está cansada y lo estamos cuidando... y está esperando su turno para actuar”, constituyen expresiones que muestran el carácter vitalista de la visión campesina.

Cuadro 24: Participación de los actores sociales educativos

ACTORES	CARACTERISTICAS DE LA PARTICIPACION	
	Municipio de Tarata y comunidad de Huayculi	Municipio de Cliza y comunidad de Ucureña
Autoridades educativas	La visión de educación está asociada a los lineamientos del enfoque pedagógico de la reforma educativa. Consideran como responsabilidad central la administración y ejecución de las actividades pedagógicas según las normas vigentes. Las juntas escolares son consideradas como apoyo en la construcción de infraestructura en las escuelas.	La visión de educación está ligada a la ejecución de enfoque pedagógico de la reforma educativa. Sus funciones son supervisar y ejecutar el desarrollo pedagógico siguiendo las normas las disposiciones legales vigentes. Las juntas escolares son instancias organizativas instrumentales operativas y de apoyo logístico.
Autoridades municipales	La visión de educación esta asociada al mejoramiento de la infraestructura educativa. Consideran los encargados de la provisión de equipamiento e infraestructura educativa. Asumen que las organizaciones sociales (OTBs, juntas escolares) son responsables de apoyo en la construcción en las escuelas.	Consideran que dotar una buena infraestructura es mejorar la educación. Consideran que su función central es el mejoramiento de la infraestructura educativa. Consideran que las OTBs y otras organizaciones tienen la función apoyar en la construcción de infraestructura en las escuelas.
Juntas escolares y la comunidad campesina	Consideran que la infraestructura mejora la educación en la escuela. Las juntas escolares constituidas no tienen un funcionamiento institucional. Su representación y trabajo se reduce a la acción individual de uno de sus representantes (presidente). Las juntas escolares no forman parte de la dinámica organizacional sindical. En la comunidad campesina subsiste la visión de responsabilidad colectiva y solidaria para la gestión de la escuela y la educación. El sindicato cohesiona y articula la representación de la comunidad. Los representantes de la junta no son reconocidos	Contar con una buena infraestructura en la escuela es tener buena educación. Las juntas escolares no funcionan en los distintos niveles. El trabajo de las juntas se reduce a las actividades de representante (presidente), es influido y presionado de las autoridades educativas. Las juntas escolares no están articuladas a las organizaciones de representación campesina. En la comunidad campesina pervive la responsabilidad colectiva y solidaria para la gestión de la escuela y la educación. El comité de agua potable articula y cohesiona la representación de la comunidad.

Una característica importante de la visión de educación de los actores sociales, es la tendencia a considerar que el mejoramiento de la educación está vinculado a la realización de obras de infraestructura educativa. Autoridades municipales, educativas y representantes de los padres de familia enfatizaron la importancia de realizar obras de

refacción y construcción en las escuelas. Las mejoras materiales de la escuela tienen un peso significativo en las demandas educativas, y aún no se han instalado procesos orientados a analizar la problemática educativa en su dimensión pedagógica.

El funcionamiento débil de las juntas **distrital y de núcleo** en los municipios de Tarata y Cliza, se traduce principalmente en dificultades para realizar un trabajo orgánico de manera autónoma, una fuerte dependencia y subordinación a las iniciativas de las autoridades educativas¹⁶³, la representación y actividades de la organización se reduce a la asistencia esporádica del presidente.

En el ámbito comunal, el funcionamiento de las **juntas escolares** de Huayculi y Ucureña está ligado e impulsado por el director y los profesores de la escuela, y la participación de los padres de familia está asociada al trabajo de mejoramiento de la infraestructura educativa y apoyo en las actividades logísticas de la escuela.

Las juntas de distrito, de núcleo y escolares no han logrado consolidarse como estructuras sólidas de representación y control social en el desarrollo de la gestión educativa¹⁶⁴ a pesar de los esfuerzos de gobierno central. La dinámica de funcionamiento de las juntas escolares -en los distintos niveles- devela un punto central de tensión en la concepción de la participación entre la reforma educativa y la comunidad campesina, puesto que:

- a) la creación de estructuras de representación sectorial promovidas por la reforma educativa, está orientada al funcionamiento de organizaciones instrumentales y funcionales con propósito específico, en este caso la educación, estas organizaciones son excluyentes (en sentido que sólo agrupa padres que tienen hijos inscritos en la escuela) e independientes del control de la organización comunal;
- b) en tanto que, en la visión de las comunidades campesinas, prevalece el sentido de la responsabilidad comunitaria en relación al control del funcionamiento de la escuela, todos los miembros de la comunidad están comprometidos a aportar y apoyar al mejoramiento de la escuela. El sindicato juega un rol de fiscalización comunitaria importante. Para la escuela, los representantes son elegidos en las reuniones sindicales y cuentan con el aval de la comunidad.

La tendencia a la sectorialización de la participación de la población ha tenido lugar con los procesos de descentralización administrativa de los servicios sociales (salud, educación, agua potable). Asimismo, el fortalecimiento de estructuras de gobierno municipal ha buscado otorgar mayor protagonismo a la población en la gestión del desarrollo local. Estos procesos han debilitado el poder de las organizaciones sindicales, y han contribuido,

¹⁶³ Esta visión no ha cambiado sustancialmente puesto que "...desde los años 50, se había acumulado ya una larga tradición de crear organizaciones de los padres de familia, juntas de auxilio escolar u otras instancias semejantes como referente comunal e intercomunal para el trabajo del maestro, tanto en la escuela como en los núcleos escolares creados en los tiempos de Warisata (1931). La principal labor de los "amautas escolares" (desde Warisata) o los "secretarios de educación" (desde los sindicatos) ha sido también brindar apoyo. Pero, en el esquema tradicional, el centro de gravedad de estas organizaciones y cargos ha sido siempre el maestro, hasta el punto que a veces los secretarios de educación parecían sus *pongos* o estafetas, que debían cargar sus bultos, cumplir puntualmente sus órdenes y mandados, cocinar para la escuela y actuar como una especie de policía escolar para que los padres de familia manden a sus hijos faltones a la escuela." (Albó 2002: 116)

¹⁶⁴ En 1999, el gobierno central implementó el Proyecto de Fortalecimiento a la Calidad y Equidad de la Educación (PFCEE), en el cual uno de los propósitos estaba orientado al desarrollo de competencias de gestión educativa de los actores sociales. El trabajo de investigación Zambrana (2001) en cuatro municipios de la región del Valle Alto analiza las experiencias de participación en este proyecto.

en algunos casos, a provocar conflictos entre organizaciones y a una progresiva desestructuración de funcionamiento de organización sindical¹⁶⁵.

4. La cultura en las transformaciones de trabajo de aula

Los resultados de las observaciones de trabajo de aula y las entrevistas a los profesores, realizados en las escuelas de las comunidades de Huayculi y Ucureña, muestran que la cultura local no forma parte de los procesos pedagógicos. Los profesores perciben la importancia de los conocimientos locales en el proceso de aprendizaje de los alumnos pero no realizan actividades sistemáticas para incorporar elementos culturales en el trabajo de aula.

El conocimiento superficial de la cultura local de parte de los responsables de las actividades pedagógicas, se manifiesta a través de una tendencia hacia una visión reduccionista sobre la cultura, tanto conceptual como operativa en la acción educativa de la escuela. Las autoridades y profesores han reducido la cultura a las expresiones festivas tradicionales (fiestas de carnaval, Santa Vera Cruz, Tata Romasa, Virgen Rosario, Todos Santos) y las manifestaciones artísticas (danza, música) que se realizan en las comunidades.

Estas manifestaciones culturales son utilizadas por los profesores como temas “ocasionales” y circunstanciales en el trabajo de aula, y ocupan un sitio marginal el desarrollo de los procesos pedagógicos. En la mayoría de los casos, el uso de los aspectos culturales de la comunidad campesina ha servido como un asunto de comentario al inicio de la clase o como una estrategia para “romper el hielo” y ganar la confianza de los alumnos.

¹⁶⁵ Veamos algunos casos: las organizaciones sindicales que no realizaron el trámite de personería jurídica para ser reconocidas como Organización territorial de Base, fueron excluidas y marginadas de los procesos de participación y gestión municipal. Otro ejemplo, con la renuclearización la escuela de Mendez Mamata, se constituyó un núcleo educativo que asociaba a otras escuelas comunales, entre ellas Huayculi, en tanto que el sindicato de Huayculi es sede de la subcentral sindical que agrupa a seis sindicatos del lugar. Existen otras situaciones, se tienen sindicatos que forman parte de centrales campesinas que están fuera de la jurisdicción territorial municipal.

Cuadro 25: Cultura campesina y trabajo de aula en las escuelas Abel Isidoro Antezana y Jose Guerra

ESCUELAS	La cultura en el trabajo de aula	La cultura en la vida campesina
Escuela Abel Isidoro Antezana de la comunidad de Huayculi cultura	La cultura representa las expresiones tradicionales de comunidad y la región. Algunos aspectos de la cultura son utilizados de manera marginal en el trabajo pedagógico. Se promueve el aprendizaje individual: el alumno es responsable de su aprendizaje. Los recursos didácticos empleados son la disertación, la repetición y memorización. El castellano es impuesto como idioma comunicación en el aula.	La alfarería constituye el eje articulador de la vida productiva y sociocultural en la comunidad. El aprendizaje de niño es experimental y ligado estrechamente a la vida campesina y de relaciones y interacciones entre colectividades: la humana y la naturaleza El aprendizaje o <i>yachay</i> (saber vivir) es una conversación entre comunidades (humana y naturaleza). Es una relación sin jerarquías de dominación. La interdependencia y la complementariedad es uno de los valores del aprendizaje. La idea de incomplitud e interdependencia en la convivencia de comunidades forma parte también en proceso de aprendizaje. La socialización de conocimientos esta orientada hacia el reconocimiento social. El quechua es idioma de comunicación.
Escuela Juan Guerra de la comunidad de Ucureña	La cultura está asociada con el pasado y las costumbres de la comunidad y la región. La cultura y conocimientos locales no forman integral del trabajo pedagógico. Las relaciones profesor-alumnos son verticales y utiliza el castigo para imponer la disciplina en el aula. El enfoque pedagógico esta orientado al aprendizaje individual y autónomo. La repetición y memorización son recursos didácticos privilegiados para el aprendizaje. El castellano es el idioma de comunicación en el aula.	En torno a la agricultura y otras actividades comerciales se desarrolla la vida comunal. La socialización de conocimientos se realiza a través de la experiencia y las vivencias. El aprendizaje de niño se recrea y es un proceso que se construye en el ámbito relaciones e interacciones sociales. La responsabilidad colectiva y la solidaria constituyen valores importantes en el proceso de aprendizaje de los niños. Los conocimientos y saberes locales tienen por finalidad la regeneración de la vida sociocultural campesina, y la reproducción de las colectividades de seres vivos de mundo campesino. El quechua es idioma de comunicación.

El castellano es el idioma de comunicación y trabajo en las aulas. El profesor impone el uso del castellano, a pesar de percibir las dificultades de comprensión que produce a los

niños. El desconocimiento de la grafía quechua y el no contar con competencias idóneas en la educación intercultural, así como la presión de los padres de familia constituyen los argumentos –desde el punto de vista de los profesores- que justifican esta práctica: la formación y capacitación docente es necesaria para contar con profesionales idóneos para llevar adelante procesos educativos desde una perspectiva cultural.

Las relaciones entre los profesores y alumnos aun esta mediatizada por relaciones de poder y subordinación. El castigo es empleado como una forma de imponer disciplina y orden en el desarrollo de las actividades de aula, las acciones punitivas continúan arraigadas en el trabajo y discurso de los profesores.

La autoridad y el ejercicio de poder del director y los profesores en la comunidad campesina, provienen tradicionalmente de la imposición de la escuela como una institución de reproducción de los valores de la cultura dominante¹⁶⁶. Las relaciones y acuerdos entre autoridades educativas y la comunidad campesina son mediatizadas por medidas de presión.

El modo de socialización de conocimientos de la escuela en las comunidades tiene su herencia en la forma escolar de la tradición educativa de la cultura occidental, en la cual la formalización de los conocimientos tiene como una de las finalidades la acumulación de conocimientos¹⁶⁷; los conocimientos son formalizados, separados en disciplinas y la escritura constituye una forma de representación de la realidad. Otras formas de conocer y socializar saberes -como la quechua campesina- son ignoradas, excluidas y marginalizadas. De este modo, el modelo institucional de la escuela rural no es sensible, por ejemplo, a los saberes transmitidos oralmente de generación en generación y no reconoce otras formas de aprendizaje campesino, es decir, “la escuela no es amable con el saber de los niños campesinos” (Rengifo, 2001: 1).

En consecuencia, los procesos de socialización de saberes de la comunidad no son valorados por la escuela, esta se constituye en un espacio excluyente que desvaloriza los conocimientos y cultura locales: el *sumaj kausay* (vivir en relación) y *yachay* (saber hacer y vivir) transmitidos de generación en generación a los niños campesinos. Las formas de aprendizaje en la comunidad campesina se desarrollan tocando, mirando, escuchando y experimentando en el transcurso de los ciclos productivos agrícolas o artesanales. De esta manera, el *yachay* es vivencial y sensorial, y el aprendizaje se realiza en distintos espacios campesinos de manera complementaria e integral. Los profesores no valoran estos saberes porque los consideran tradicionales y no responden al modo de socialización y aprendizaje del sistema escolar¹⁶⁸.

¹⁶⁶ “A nivel cultural y socio-organizativo la escuela ha cobrado un costo todavía más elevado, empezando por la imposición de un credo religioso y por la prohibición de prácticas y creencias culturales tradicionales. La historia educativa de Bolivia, al igual que la de otros países con población indígena, esta plagada de avasallamiento a la identidad indígena. Félix Santos, dirigente nacional de la máxima organización campesina, me contaba que fue a la escuela sólo unos cuantos años y su maestro solía preguntarle: “¿quieres ser indio o inteligente?” y esto resume la visión que pueden tener los agentes del sistema educativo sobre su rol y función. Esta visión sigue hasta ahora y la encontramos constantemente en el discurso y en la práctica del sistema educativo.” (D’Emilio 2002: 20-21)

¹⁶⁷ La tradición cognoscitiva de la forma escolar tiene su fundamento en la tradición racionalista y universalista que deviene de la separación cartesiana de mente y cuerpo, en el cual lo mental deviene con lo esencial para conocer el mundo, se jerarquiza la existencia de lo humano por su facultad intelectual y raciocinio. (Tardif, 1996; Verhoeven, 1996; Vincent, 1994; Vincent, Lahire y Thin, 1994; Rengifo, 2001 y 1992)

¹⁶⁸ “Como subrayan Arnol, Yapita, Cardenas, Medina, Melià, Temple, Yampara y otros que han profundizado este tema, se trata de dos grandes enfoques semiológicos y axiológicos, que van mucho más allá de la lengua o de sólo sistema de conocimientos. Penetran todo el universo de las conductas y se expresan también en el mundo de los valores.” (Albó 2002: 109)

5. El modo de socialización y algunos rasgos de la configuración de la matriz cultural campesina¹⁶⁹

El bagaje cultural **quechua campesino** se encuentra dispersado y se expresa o exhibe de diversas maneras en las comunidades de la región del Valle Alto. La mayor parte de la población proviene de un complejo proceso de mestizaje interétnico operado a través de los asentamientos forzados efectuados por el incario, el quechua fue impuesto como el idioma de comunicación entre las diferentes etnias. Después, la población indígena fue objeto de dominación por los españoles en el período del coloniaje español y posteriormente por los criollos -descendientes de españoles- en la época republicana.

El bagaje cultural matriz cultural quechua campesina está encaminado a la convivencia desde la interdependencia de los seres. El mundo o el entorno natural está compuesto por los *kausajkuna* (seres vivos). El hombre/mujer campesino es parte de ese mundo, en el cual uno de los propósitos importantes es la crianza de la vida y la convivencia entre las distintas comunidades de seres vivos. La vida campesina está orientada principalmente hacia el *sumaj kausay* (vivir bien o saber vivir), lo que significa establecer vínculos de reciprocidad y complementariedad. Esta visión es predominante y orienta las diferentes actividades de las familias campesinas de Huayculi y Ucureña.

En la visión campesina, las familias de Huayculi y Ucureña buscan establecer redes de relaciones de complementariedad e interdependencia como una estrategia de vida. En este sentido, por ejemplo, el bien y el mal no son dos dimensiones excluyentes sino que coexisten como unidad en las deidades¹⁷⁰, personas, animales y todo lo que le rodea. El bien y el mal son atributos complementarios que conforman una unidad, y predominancia de uno de ellos depende de las capacidades y la calidad de relaciones de reciprocidad que se hayan establecido entre los seres vivos.

Los procesos productivos, de comercialización e intercambio, ritual-festivos en las comunidades de Huayculi (alfarería) y Ucureña (agrícola) develan connotaciones y significaciones socioculturales de una forma de vida flexible y de convivencia comunitaria. Las dos comunidades campesinas manejan criterios del tiempo y su gestión que están vinculados y adaptados estrechamente con ciclos de: producción (alfarería, agrícola), de ritual-fiesta (ch'allas de fertilidad, matrimonio), de intercambio y comercialización (ferias, trueques). La visión del tiempo esta concebida como una sucesión de ciclos de regeneración de vida campesina en el transcurso del *muyuj wata* (recorrido del año en forma circular). Los ciclos divididos en periodos o épocas como: el *ch'aki tiempo* (época seca), el *paray tiempo* (época lluviosa), el *chiriy tiempo* (época fría) en relación a los fenómenos climáticos, el *tarpuj tiempo* (siembra), el *poqoy tiempo* (cosecha) en relación a la producción agrícola, la comercialización y trueque en las ferias, etc. muestran otros referentes y categorías para significar el manejo del tiempo. La gestión del tiempo en la visión campesina no está cronometrada, es más bien flexible y responde en relación a la duración de la tarea y la finalización de actividades.

¹⁶⁹ Los elementos presentados han sido elaborados en base a criterios de similitudes, diferencias y complementariedades de las comunidades campesinas de Huayculi y Ucureña, y confrontados con el marco teórico de la investigación.

¹⁷⁰ La imagen representativa de la deidad de la Pachamama construida en arcilla por los alfareros de la comunidad de Huayculi muestra la indivisibilidad de las dimensiones mencionadas, -el mal o el bien- de la Pachamama emerge y depende de la calidad de las conversaciones y reciprocidades que se establecen entre los miembros de la comunidad viviente; por tanto, es circunstancial, coyuntural en el tiempo.

Los procesos de socialización de conocimientos son transmitidos de generación en generación. El *yachay* (saber vivir) y *sumaj kausay* (vivir en relación) dan cuenta que el proceso de socialización de saberes campesinos está estrechamente vinculado la vida y el saber. Para el hombre/mujer campesino el *sumaj kausay* (saber o vivir bien) es un constante “*estar en relación*” entre los diferentes *kausajkuna* (seres vivientes), la interdependencia e interacción entre los *kausajkuna* constituye un valor importante para la regeneración y recreación de la vida campesina. Por decirlo de alguna manera, son saberes sensibles a la crianza de la vida, son las capacidades de conversación y relación e interacción que el campesino puede establecer con su entorno.

El aprendizaje se constituye una conversación entre la comunidad humana, la naturaleza y las deidades, forma parte de los procesos de regeneración de la vida -criar y dejarse criar¹⁷¹-. La interdependencia constituye un atributo entre los seres vivos que forman parte de la comunidad natural campesina quechua.

El aprendizaje progresivo de los niños está estrechamente ligado a los procesos de reproducción familiar y comunal que transcurren a largo de varios ciclos productivos. La práctica y la experimentación de los niños constituyen los ingredientes importantes en el proceso de aprendizaje y están ligados a un progresivo incremento de tareas y responsabilidades. El aprendizaje de los niños campesinos es un proceso que sigue pautas flexibles que toman como criterios la habilidad, edad y responsabilidad. El proceso de aprendizaje *yachakusan* (está aprendiendo) del niño culmina cuando la familia y la comunidad reconocen como una persona productiva y responsable *yachan llak'akuyta* (sabe vivir y trabajar).

La función del aprendizaje campesino está asociada y orientada principalmente a las dinámicas de reproducción social. Los saberes campesinos son empleados y “formalizados” en la vivencia y experiencias de las personas, estos saberes se van recreando en función a las condiciones y las circunstancias de cambio de su entorno.

Los modos de socialización campesina son consubstanciales a la vida en diversidad, este es otro valor importante para su reproducción sociocultural. En este sentido, Albó (2002) Barral (2001), Arratia (2001), Arnold et al. (2000) sostienen que los procesos de educación formal no reconocen y acogen otras prácticas socialización de conocimientos indígenas (textil, trenzado, coreográfico, quipus), y destacan la importancia de que la escuela pueda ser receptiva a otras formas de aprendizaje vigentes en la realidad campesina.

¹⁷¹ “Criar en quechua es *uyway*, y *uywa* lo criado. Criar es cuidar, cultivar, amparar, proteger, anidar, ayudar, asistir, alimentar, dar de mamar, sustentar, mantener, encariñarse, dar afecto, conversar, cantar arrullar. Criar en el sentido de la palabra *uywa* no es una acción que va del sujeto activo a otro pasivo, ni es vivenciado como una relación jerárquica. Se trata de una conversación afectiva y recíproca entre equivalentes.” (Rengifo 2000: 6)

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales son acciones de legitimación y ejercicios de poder. En ellas los actores sociales interactúan para redefinir y negociar posicionamientos en las relaciones y convivencias. Los diversos espacios de interacción, entre ellos la escuela, se convierten en un campo de lucha, negociación y concertación entre los actores sociales. Desde la perspectiva de los vínculos entre cultura y educación, nuestro trabajo ha tenido el propósito de describir y analizar la riqueza de las interacciones de los actores sociales en la gestión educativa.

La configuración de la matriz sociocultural campesina y la emergencia de la forma escolar en la región del Valle Alto muestran dos tensiones importantes, los modos y los sentidos que orientan los procesos de socialización -comunidad campesina y escuela- tienen diferencias y contradicciones que subyacen en las concepciones y valores axiológicos de vida y desarrollo del ser humano.

El sistema y la institución escolar en el Valle Alto tienen su herencia en la tradición de la forma escolar del paradigma de la educación occidental. Los conceptos fundadores de las ciencias de la educación –infancia, individualismo, autoestima- desarrollados en el campo de la psicología de la educación (Akkari, 2002; Albó, 2002; Dasen y Perregaux, 2000, Tardif, 1996) han servido y se han constituido en los fundamentos para las transformaciones y reformas educativas pasadas y actuales del sistema educativo boliviano. Los valores axiológicos subyacentes en los conceptos han alimentado las modalidades de aprendizaje formal en la institución escolar y han servido también para sostener los modelos y políticas de desarrollo del Estado boliviano.

El modo de socialización quechua campesino tiene su herencia en una larga tradición cultural que, genéricamente, podríamos denominar andina, reivindica valores de reciprocidad, de diversidad, de incompletion y de convivencia comunitaria (Perez, 2003; Albó, 2002; Arratia, 2001; Rengifo, 2001, 1998, 1992; Valladolid 1994a y 1993c). El aprendizaje del niño campesino se produce en sucesivos y permanentes conversaciones con la naturaleza, y la base constitutiva de este paradigma está orientada a la reproducción social y regeneración de la vida en el mundo quechua campesino.

Desde 1955 hasta la época actual se producen dos mutaciones de la forma escolar en la región del Valle Alto, cada una de ellas se sostiene en las corrientes teóricas vigentes de su tiempo, ha estado articulada con las transformaciones sociopolíticas y concordancia con las concepciones y modelos de desarrollo humano.

El Código de la Educación Boliviana (1955)

Con el advenimiento del modelo de economía de Estado y centralista, se produjeron transformaciones en las relaciones sociales y modo de socialización escolar. La educación formal se instaló y legitimizó como predominante¹⁷² en las comunidades campesinas. El modelo educativo tuvo un enfoque unificador, homogeneizador y asimilacionista en sentido de considerar la “bolivianidad” como identidad única de la nación. Este modelo era coherente con el nuevo discurso del modelo de desarrollo estatal.

En 1955, el Código de Educación Boliviana se constituyó en el instrumento legal que dio contenido y representación al modo de socialización de los conocimientos formalizados, la

¹⁷² “Con el gran esfuerzo realizado por el estado boliviano en el sistema educativo a partir de los años 50, se logró efectivamente una impresionante proliferación de escuelas en las áreas rurales. Pero la calidad de esta educación sigue siendo muy baja, entre otros muchos motivos, por no haber tenido en cuenta el entorno lingüístico y cultural del alumnado” (Albó 2002: 20)

forma escolar tuvo presencia institucional a través de una significativa proliferación¹⁷³ de escuelas en el paisaje de la vida campesina.

El modelo pedagógico -conductivista- del Código de la Educación Boliviana privilegió la relación unidireccional en la transmisión de conocimientos “del profesor que sabe y es dueño del conocimiento y el alumno que no sabe”. Bajo esta lógica se establecieron formas de subordinación y ejercicio de poder entre los profesores y los alumnos. El aprendizaje fue mecánico: la memorización, la repetición y la copia fueron los recursos pedagógicos frecuentemente utilizados. Los contenidos y programas elaborados fueron estáticos, fragmentarios y orientados hacia la uniformización cultural, asimismo vinculados a los intereses de la cultura dominante. El castellano fue impuesto como idioma de enseñanza y valor cultural de homogeneización en la lógica de construcción de la nación boliviana.

Bajo la premisa de la incorporación de los indios como campesinos a la vida nacional, la acción de la escuela estuvo orientada a “civilizar” y llevar la cultura y el progreso a las poblaciones del área rural. El discurso de la educación estatal y acción pedagógica de los profesores se impuso de manera vertical y autoritaria en las comunidades campesinas.

La reforma educativa (1994)

En 1985 se implementó el modelo de economía de libre mercado marcándose el fin del modelo estatista y nacionalista. A través de varias reformas se construyó un nuevo escenario de las relaciones Estado- sociedad civil y la emergencia de nuevas estructuras y actores sociales en la acción del desarrollo y la gestión local. El discurso estuvo cargado de un contenido economicista, el hombre reducido a la condición de criatura económica, el individualismo, autonomía, la competencia, la eficiencia son valores exaltados en el nuevo paradigma del desarrollo.

En 1994, a través de la reforma educativa, un nuevo modelo pedagógico e institucional es impuesto en el sistema educativo, forma parte del conjunto de reformas de modernización del Estado en la gestión y administración pública. La formación de recursos humanos competitivos en el mercado se constituye en la demanda del modelo liberal. Bajo la influencia de los fenómenos de la globalización y la mundialización, el valor de la función económica del individuo, el pragmatismo, la eficiencia, el individualismo constituyen los valores subyacentes en la enfoque de la reforma educativa.

El enfoque pedagógico de la reforma educativa tiene como uno de sus pilares la teoría constructivista, la organización curricular enfatiza la separación del conocimiento en áreas (matemáticas, lenguaje, etc.), otorga un valor central a la responsabilidad individual en el aprendizaje. El sistema educativo busca la formación de sujetos funcionales al sistema económico y con capacidades leer los códigos culturales universales de la modernidad.

En lo organizativo institucional la constitución de las juntas de distrito, de núcleo y escolar han sido impuestas como estructuras sectoriales de la participación social en la gestión del desarrollo de la educación, estas organizaciones están subordinadas a las iniciativas y presiones de las autoridades educativas.

El sistema educativo en la región del Valle Alto se ha alimentado en las ideas y teorías de la educación occidental, sus mutaciones son reacciones de acomodo y adaptación a un

¹⁷³ “Si bien el Código ampliaba la cobertura escolar a las mayorías nacionales, la educación continuó estructurada y organizada para hacer “desaparecer culturalmente” a las nacionalidades nativas. Por esta razón, no tenía, ni tiene una virgula de educación intercultural y plurilingüe. En suma, planeaba la incorporación de las masas campesinas al desarrollo capitalista despojándola de su propia cultura, en otras palabras, la escuela y la educación debían contribuir en la conversión del indio en campesino y luego en ciudadano” (Barral 2001: 48-49)

nuevo orden hegemónico del discurso ideológico del desarrollo social y humano predominante en la cultura dominante. Las ideas y conceptos de autoestima, individualismo, la adecuación de la edad del niño con el grado o niveles escolares en la escuela y la educación formal boliviana se alimentan de la forma escolar de la cultura occidental (Tardif, 1996; Vincent, 1994; Vincent, Lahire, Thin, 1994; Albó, 2002; Barral, 2001; Rengifo 2001, 2000). Los conceptos han sido utilizados e impuestos con mayor o menor énfasis en las transformaciones del sistema educativo, siguiendo los lineamientos y en concordancia con las teorías y corrientes de pensamiento vigentes en el tiempo.

Estas dos mutaciones de la forma escolar¹⁷⁴ han entrado en constante confrontación con el modo de socialización campesino.

El modo de socialización campesina: *Yachay* (saber vivir)

El *yachay* (saber vivir) está articulado a la producción y transcurre a lo largo de los distintos ciclos recreación y regeneración de la vida campesina. Algunos valores fundamentales que orientan la concepción del modo y los procesos de socialización campesina tienen sus raíces en la cosmovisión andina.

El *yachay* (saber vivir) tiene como uno de los propósitos la crianza y la recreación de la vida, es un proceso orientado a fortalecer relaciones de interdependencia y reciprocidad entre los seres vivos, el hombre/mujer campesina son parte de un mundo vivo en el cual desarrollan sus capacidades de conversación y de reciprocidad.

La **incomplitud** es un valor central en las personas en el mundo campesino, cada persona requiere y depende del otro, las relaciones de complementariedad constituyen una necesidad para la reproducción de la vida, el dialogo y el establecimiento de relaciones de reciprocidad forman parte del paisaje de interacciones entre las personas.

La incomplitud es un atributo central en el mundo campesino, está en contraposición a la autosuficiencia y el individualismo, no es una perspectiva antropocéntrica, podría calificarse más bien como **bio-céntrica**. En este sentido, el *sumay kausay* (saber vivir o vivir bien) es la capacidad de “estar en relación” que se manifiesta en las capacidades de dialogar y establecer empatía para regenerar la vida.

De esta manera cada persona o ser vivo es una parcialidad que requiere completarse con otros seres de su entorno, las interacciones entre los miembros comunidad campesina constituyen ejercicios de complementariedad en la convivencia y establecimiento de equilibrios de la vida.

En el mundo campesino las relaciones entre las personas o seres humanos se expresa en la **sacralización** del entorno natural, el respeto a las diversas expresiones de vida constituye un valor importante en la regeneración y vida campesina, cada ser vivo en el mundo campesino es importante para la convivencia y la recreación de la vida. Las deidades se encuentran presentes y establecen relaciones con otras comunidades.

Los atributos de **bien y el mal** no son excluyentes en los *kausakujkunapi* (convivencia entre seres vivos), cada persona esta compuesta complementariamente por estos dos atributos. En el mundo campesino no existen seres que posean exclusivamente uno de los atributos, los seres no son malos o buenos en sí mismo, sino que, la manifestación de uno de estos atributos depende de las circunstancias de vida de la personas. De este modo, por

¹⁷⁴ En la historia de la educación boliviana muestra cómo los gobiernos de turno han impulsado cambios en el sistema educativo formal ligadas a las lógicas de los modelos de economía de Estado y economía de libre mercado (Barral, 2001; Contreras, 1999 y 1998; Juárez y Comboni 1997; Weinberg, 1995; Schroeder, 1994).

ejemplo, una deidad o cualquier otro miembro de mundo campesino puede ser malo o bueno, la predominancia de uno de estos dos atributos está sujeta a las situaciones o experiencias de la vida. La visión campesina no es rígida, no hay maniqueísmo ni separaciones excluyentes.

La socialización de conocimientos esta orientada hacia la reproducción social y la regeneración y recreación de la vida, los saberes son prácticos y se recrean viendo, haciendo, escuchando y están ligados a las diversas situaciones y dinámicas de la vida campesina.

Finalmente, la visión y la forma de socialización campesina son subvaloradas por las autoridades educativas y municipales, ocupa una posición de subordinación en relación a la educación formal. El modo de socialización escolar impone otros valores que entran en confrontación con la visión campesina, y junto con otros factores globales, puede contribuir a deteriorar las formas de convivencia comunitaria.

Algunas perspectivas y orientaciones generales de la dimensión cultural en la gestión educativa

A nuestro juicio, las tensiones entre los modos socialización -forma escolar y comunidad campesina- se producen porque existe un desencuentro en las concepciones de vida y hombre, cada una de ellas responde a una cosmovisión, y en función a ella utiliza dispositivos y recursos orientados fortalecer y regenerar modos y valores de vida, y de convivencia sociocultural.

En este sentido, un punto central de la problemática de las transformaciones de la gestión educativa es la importancia de una reflexión sobre los contenidos y significaciones de la cultura en la acción pedagógica. Se hace indispensable incorporar una reflexión crítica de los actores sociales educativos en torno a la cultura regional, habida cuenta de que este tema no ha sido ni forma parte aun de un sistemático proceso de discusión. La incorporación del tema cultural o el desarrollo de una educación intercultural en las escuelas se ejecuta en la realidad en cumplimiento con “las disposiciones legales e instrucciones de las autoridades superiores”. Los profesores y autoridades educativas sostienen que el tema cultural forma parte de trabajo educativo como “temas ocasionales” o reducido a cierto tipo de manifestaciones festivas (danza, música y vestimenta), y sin orientaciones claras en términos de contenidos y desarrollo curriculares.

La concepción tecnicista y burocrática es una mirada predominante y generalizada sobre la problemática de la gestión educativa en el país. El proceso de implementación de la reforma educativa ha estado orientado principalmente hacia la operativización de los dispositivos técnico pedagógicos y administrativos (Yapu y Torrico, 2003; Albó, 2002 y Zuazo, 2000). Las observaciones del trabajo de aula realizadas en las escuelas de las comunidades de Huayculi y Ucureña nos dan algunas pistas sobre algunos aspectos que podrían ayudar la incorporación de lo cultural en los procesos educativos de las escuelas rurales en la región del Valle Alto.

Frente a esta realidad es necesario que los actores sociales educativos sean integrados en un proceso de construcción de políticas regionales de educación intercultural. Este proceso implica por lo menos la realización de las siguientes acciones:

- Una inventariación de los rasgos centrales culturales de la región -a partir de sus manifestaciones, expresiones e intereses- que configuran y dan sentido a su identidad, su clasificación es diversa, depende y responde varios criterios (enfoques, disciplinas). A título orientativo, Albó (2002) plantea que el bagaje

cultural sea organizado en tres grandes ámbitos culturales: la economía y la tecnología, las relaciones sociales, lo imaginario y lo simbólico.

- Una identificación y valoración de las potencialidades y limitaciones de la cultura regional, que constituirá la base para construir las demandas educativas o las necesidades básicas de aprendizaje que respondan al entorno, local, regional y nacional, ello proporcionaría un contenido y sentido de la educación pertinente para la región.
- La elaboración de un diseño curricular regional flexible y dinámico que responda a las necesidades, intereses y expectativas locales, su articulación al curriculum nacional o tronco común contribuirá a que el servicio educativo sea adecuado y pertinente con las realidades socioculturales de la región.
- La realización de diagnósticos sobre el personal docente¹⁷⁵, destinado a identificar las debilidades y potencialidades profesionales en la región y establecer las demandas de formación y perfeccionamiento docente, cuyo fin es contar con profesionales con competencias en educación intercultural.

Las configuraciones socioculturales de las sociedades se producen a través de tres procesos concurrentes e interdependientes que es necesario tener en cuenta:

Los procesos de identificación y construcción de la identidad cultural, se producen a partir de un sentido de valoración **intracultural**, entendido como un autoreconocimiento y valorización -individual y grupal- a partir de raíces culturales que hacen la diferencia con relación a otras culturas. Constituye el reconocimiento más o menos evidente de los elementos culturales considerados como propios y ajenos.

Las fronteras de la diferenciación cultural se marcan a través de la identificación del otro, entonces emerge un sentido de valoración **intercultural**, considerado como las capacidades de reconocimiento y comprensión de otro, de abrir un espacio de tolerancia reconociendo y conviviendo con otras formas de pensar, de sentir, de vivir, de conocer de otras culturas.

La aniquilación de los determinismos y exacerbación de la tradición cultural, regenera y recrea procesos de interdependencia e intercambio entre individuos y colectividades culturales, se produce un espacio de desplazamiento **transcultural**, comprendido como una convivencia de incompletion, de complementariedad y suplementariedad entre grupos sociales de orígenes culturales diferentes.

La convivencia entre diferentes grupos culturales en los espacios de educación formal, son espacios de confrontación, un espacio de negociación supone actitudes de conversación y diálogos, de interdependencia

La socialización de conocimientos de la escuela en el mundo campesino quechua

Los procesos de socialización en las comunidades campesinas transcurren dentro de una lógica de imposición, las orientaciones pedagógicas en el Código de la Educación Boliviana y la Reforma Educativa fueron diseñadas e implementadas bajo la lógica mencionada.

¹⁷⁵ Los datos nacionales muestran la existencia altos porcentajes de personal sin calificación (docentes interinos, egresados y titulados por antigüedad) que se encuentran prestando sus servicios principalmente en las áreas rurales del país. (Yapu, 2003; Secretaría Nacional de Educación, 1994).

La escuela se erige aún como una institución insensible a las demandas e intereses socioculturales de la niñez campesina, de la comunidad campesina. El discurso y enfoque pedagógico mantiene un accionar de uniformización cultural porque está encuadrado en los contenidos y significados del modelo hegemónico de desarrollo estatal.

Como se ha podido apreciar en las comunidades de Huayculi y Ucureña, el funcionamiento de la escuela no escucha las interpelaciones de la visión y las lógicas de vida campesina, esta situación es un fenómeno que se manifiesta a nivel nacional (Perez, 2003; Yapu, 2003; Yapu y Torrico, 2003, Albó, 2001; Arratia, 2001). De este modo, los planteamientos de lo cultural y el enfoque de la educación intercultural están encerrados aún en el campo prescriptivo y con pocas experiencias. (D'Emilio, 2002; Barral, 2001, Banco Mundial, 2000; Zambrana, 2001 y 1998; Contreras, 1998)

En este sentido, para comprender las demandas educativas del mundo campesino quechua en el ámbito de la educación formal, la escuela y, en general, el sistema educativo formal deben tender a constituirse en un espacio abierto y sensible a otros modos de socialización. La convivencia de grupos culturales diversos en la escuela demanda promover al desarrollo de actitudes que favorezcan a la valorización de formas producción y socialización de conocimientos. En este sentido, “Una escuela amable debe encaminar a los alumnos a ser amigos de todas las tradiciones cognoscitivas, a propiciar el diálogo entre ellas y no a privilegiar ninguna, aunque se trate de la propia.” (Rengifo 2001: 4)

En esta perspectiva, la construcción conceptual de la cultura y su uso en el terreno práctico implica el reconocimiento de las diferentes lógicas y estrategias para relacionarse y adaptarse al entorno. Las ideas de incomplitud, complementariedad, reciprocidad en el marco de la visión campesina podría ser una pista que contribuya a dar un contenido culturalmente pertinente a las demandas educativas de la niñez campesina. De este modo, en el campo educación formal, la escuela debería constituirse en un espacio e instrumento abierto a promover los diálogos interculturales y un espacio amable a las diferentes formas de producción y socialización de conocimientos.

La escuela al constituirse un terreno de interacción cultural multipolar, puede generar una dinámica de *tinkus* (encuentros) de confrontación, de consensos, de negociación, de complementariedades entre las diversas expresiones culturales, y en este sentido, la escuela puede constituirse en un espacio para criar un ambiente pluricultural, generando procesos pedagógicos para la diversidad.

Límites y posibilidades de la metodología de investigación

La estrategia del uso una metodología flexible y respetuosa con las dinámicas de vida de los actores sociales, contribuyó a crear un ambiente de confianza y buena comunicación necesarios para los propósitos de la investigación. Una actitud flexible y sincera del investigador ha constituido un ingrediente importante para abordar los temas en confianza con los actores sociales además de permitir la participación en las actividades de la vida comunal y la escuela.

El enfoque de la investigación cualitativa ha sido pertinente para abordar las problemáticas planteadas en el estudio, la información obtenida desde otra perspectiva -significados de los actores sociales- y complementada con la revisión documental, dan cuenta de una articulación integral entre las dimensiones empírico-vivencial e histórico sociocultural. La riqueza de esta perspectiva metodológica ha contribuido a un entendimiento en profundidad de los significados de los actores sociales y comprender las argumentaciones que impulsan o movilizan sus acciones.

Los resultados del estudio exponen los rasgos o develan las cualidades de los fenómenos estudiados, constituye un esfuerzo de exhibir las expresiones diversas del mundo social frente a los fenómenos abordados en la investigación. Los resultados y conclusiones alcanzados en la investigación corresponden y hacen referencia a un contexto determinado, difícilmente generalizable y aplicable a otros contextos. La complejidad del accionar de los actores sociales en la gestión educativa en contextos de diversidad cultural interpela la urgencia de situar el fenómeno en su contexto específico.

Los resultados de nuestro trabajo sugieren la importancia de los significados y contenidos socioculturales en los procesos de transformación pedagógica y la gestión educativa. El análisis desde la perspectiva sociohistórica puede aportar elementos cualitativos para comprender los sentidos de las demandas e intereses de los actores sociales.

Finalmente, las demandas educativas en realidades sociales con diversidad cultural requieren un abordaje transdisciplinario y cualitativo. Este enfoque ha sido útil para los propósitos del estudio. Los resultados obtenidos, por una parte, aportan con elementos que ayudar a una comprensión global e integral de las interacciones de los actores sociales en la desarrollo de la gestión educativa en un contexto cultural específico y, por otra parte, plantean algunas pistas generales para el desarrollo de procesos transformación de la educación formal en las comunidades quechuas campesinas.

BIBLIOGRAFIA

ACUÑA Forest, Edwin y RADA Cuadros, Ximena (1999). *Manual de proyecto educativo de núcleo: Infraestructura y mobiliario educativo*, La Paz, (inédito) Fondo de Inversión Social (FIS).

AGLIASTRI, Enrique (1994). *Manual de planeación estratégica. Teoría, aplicaciones y casos*, Santa Fé de Bogotá, Ed. Tercer Mundo en coedición con Ediciones Uniandes.

ALBÓ, Xavier

(2002). *Educando en la diferencia*, La Paz, Editorial Offset Boliviana Ltda.

(1986). *Bases étnicas y sociales para la participación aymara* en F. Calderón y J. Dandler (eds.). Bolivia: La fuerza histórica del campesinado, Ginebra, UNRISD.

ANTEZANA Ergueta, Luis (1960). *Lucha entre Cliza y Ucuireña*, Cochabamba, documento fotocopia biblioteca de CERES.

AKKARI, Abdeljalil (2002). Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. In P. R. Dasen et C. Perregaux (eds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 31-65). Paris, De Boeck.

ALVARES, Claude (1997). Ciencia. In W. Sachs (Ed.) *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, (32-52) Cochabamba, Productora Gráfica Pachaq.

ALLEMANN-GHIONDA, C., (2002). Pluralité, dimension sous-estimée mais constitutive du curriculum de l'éducation générale. In P. R. Dasen et C. Perregaux (eds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 163-180). Paris, De Boeck.

ANAYA, Amalia et al. (1997). *Las reformas sociales en acción: Educación*, Santiago de Chile, CEPAL.

ANDER-EGG, Ezequiel

(1980). *Técnicas de investigación social*, Buenos Aires, Ed. El Cid Editor.

(1995). *Técnicas de investigación social*, Buenos Aires, Ed. Lumen.

ARANIBAR I., Mario (2002). *Páginas del recuerdo. Invasión Ucuireña a Tarata (sector Cliza)*, Cochabamba, editorial Serrano.

ARNOLD Y., Denise; YAPITA Juan de Dios; ALVARADO C., Luisa; PIMENTEL H., Nelson y LOPEZ G., Ricardo (2000). *Rincón de las cabezas: luchas textuales, educación y tierras en los andes*, La Paz, UMSA.

AROCENA, José (1995). *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*, Caracas, Nueva Sociedad.

ARRATIA J., Marina (2001). *Wata muyuy: Implementación del calendario escolar regionalizado en un distrito quechua de Bolivia*, Cochabamba, Tesis de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, PROEIBANDES-UMSS.

ARTUNDUAGA, Luis Alberto (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. In OIE (Ed.). *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 13 (pp. 35-45), Word Wide Web OEI: <http://campus-oie>. Consultado el 25 junio de 2002.

ASSIES, W., VAN DER HAAR, Gemma y HOEKEMA André (s/f). *Los pueblos indígenas y la reforma del estado en América Latina*, documento sitio Web Word Wide Instituto Internacional de Gobernabilidad de Cataluña IIG: <http://www.iigov.org/biblioteca/readResource.drt?id=251> revisado 11 de marzo de 2004

BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós.

BANCO MUNDIAL (2000) *Diagnóstico Nacional*, Word Wide Web Viceministerio de Participación Popular: <http://cood.rds.org.bo>. Consultado el 25 junio de 2002.

BAPTISTA Gumucio, Mariano (1987). *Salvemos a Bolivia de la escuela*, La Paz, Ed. Amigos del Libro.

BARDISA Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 15 septiembre – diciembre. Word Wide Web OIE: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a01.htm>. Consultado el 25 junio 2002.

BARRAL Z., Rolando (2001). *Reforma educativa: Más allá de las recetas pedagógicas*; La Paz, Yachaywasi.

BELKAÏD, Malika (2002). La diversité culturelle/ pour une formation des enseignants en altérité. In P. R. Dasen et C. Perregaux (eds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 205-222). Paris, De Boeck.

BERTHOUD-AGHILI, Novine (2002). Le dialogue interculturel à l'école: rôles de la médiation. In P. R. Dasen et C. Perregaux (eds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 147-162). Paris, De Boeck.

BLANES, José (1999). *Bolivia. Participación social y modernización del Estado impactos en los sectores campesinos*, Word Wide Web de CEBEM: <http://www.cebem.org/centrodoc.html>. Consultado el 16 de febrero de 2003

BONAMI, Michel

(1996). Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation, in Bonami, M., Garant, M. (eds) *Systèmes scolaires e pilotage de l'innovation: émergence et implantation du changement*. Bruxelles, De Boeck Université.

(1993a). Concept de système et métaphores organisationnelles, in M. Bonami, B. de Hennin, J-M. Boque, et J-J. LEGRAND (eds.) *Management des systèmes complexes*. Pensée systémique d'intervention dans les organisations (pp. 33-49), Bruxelles, De Boeck Université.

(1993b). Approche systémique, organisation et management, in M. Bonami, B. de Hennin, J-M. Boque, et J-J. LEGRAND (eds.) *Management des systèmes complexes*. Pensée systémique d'intervention dans les organisations (pp. 33-49), Bruxelles, De Boeck Université.

CALDERON, Fernando et DANDLER, Jorge (Eds.) (1986). *Bolivia: La fuerza histórica del campesinado*, Ginebra, UNRISD.

CERES (Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social)

(1998). *Conozcamos nuestro municipio*. Tarata, Cochabamba, CERES-Gobierno municipal Tarata.

(1997). *Diagnóstico municipal Tarata*, Cochabamba, CERES-Gobierno municipal Tarata.

CLANET, Claude (2002). L'interculturel et la formation de maîtres: institution et subjectivation. In P. R. Dasen et C. Perregaux (eds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 223-242). Paris, De Boeck.

-
- CARRIQUIRIBORDE, Daniela y BROZOVICH, Dalitza (1998). *Manual para la formulación de programa de desarrollo educativo municipal (PDEM). Lineamientos y Bases Metodológicas*, La Paz, Ed. Unidad de Preparación de Proyectos Fortalecimiento de la Calidad y Equidad de la Educación.
- CICA AYLLU (1990). *La música en la agricultura*, Cochabamba, AGRUCO-UMSS.
- COLLEYN, Jean-Paul (1998). *Eléments d'anthropologie sociale et culturelle*, Bruxelles, Ed. Université de Bruxelles.
- CONTRERAS, Manuel E.
- (1999). *El desarrollo humano en el siglo XX en Bolivia desde una perspectiva histórica*, documento de exposición del “Informe de desarrollo de Bolivia 2000: Transitando al siglo XXI” del taller internacional de presentación de resultados de medio término, realizado el 22 y 23 de julio de 1999 en La Paz.
- (1998). La reforma educativa en *Las reformas estructurales en Bolivia*, Chávez Corrales, La Paz, Fundación Milenio y W. Producciones S.R.L.
- CUCHE, D. (1996). La notion de culture dans les sciences sociales. Paris, La découverte.
- COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.
- CROZIER, Michel y FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'acteur et le système*, Le Seuil.
- DASEN, R. Pierre
- (2002a). Approches interculturelles: acquis et controverses. In P. R. Dasen et C. Perregaux (eds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 7-28). Paris, De Boeck.
- (2002b). Développement humain et éducation informelle. In P. R. Dasen et C. Perregaux (eds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 107-123). Paris, De Boeck.
- DASEN, R. Pierre et PERREGAUX, Christiane (éds) (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Paris, De Boeck.
- DE KETELE, Jean-Marie et ROEGIERS, Xavier (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, Bruxelles, De Boeck.
- DEROUE, Jean-Louis (2000). Pluralité des mondes et coordination de l'action: l'exemple des établissements scolaires. In J-L. Derouet (Ed). *L'école dans plusieurs mondes* (125-143). Bruxelles, De Boeck & Larcier S.A.
- DEROUE, Jean-Louis et DUTERCQ, Yves (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF éditeur et INRP.
- D'EMILIO, Lucia (2002). *Voces y procesos desde la pluralidad. La educación indígena en Bolivia*, La Paz, Plural editores.
- D'HERTEFELT, Marcel (1992). *Anthropologie culturelle: evolution-histoire-structure-fonction*, Liège, Presses Universitaires de Liège.
- DI GROPELLO, Emanuela y COMINETTI Rossella (Eds.) (1998). *La descentralización de la educación y la salud. Un análisis comparativo de la experiencia latinoamericana*, Santiago, Ed. CEPAL.

-
- DI GROPELLO, Emanuela (1997). *Descentralización de la educación en América Latina: Un análisis comparativo*, Santiago de Chile, CEPAL.
- DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo (1998). *Dans quelle société nous-vivons?*, Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT, Marie et VAN ZATEN, Agnès (1999). *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- ESTEVA, Gustavo (1997). Desarrollo. In W. Sachs (Ed.) *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, (52-78) Cochabamba, Productora Grafica Pachaq.
- FORQUIN, Jean-Claude (1989). *Ecole et culture: le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck.
- GAJARDO, Marcela (1999). Reformas educativas en América Latina. Balance de una década, sit. Web PREAL: <http://preal.cl>. Consultado 5 de octubre del 2002.
- GARCIA C., F. Javier; MOYANO P., Rafael A. et MONTES Del Castillo, Angel (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. In OIE (Éd.) *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 13, consultado el 25 junio de 2002 en el Word Wide Web OEI: <http://campus-oie>.
- GARCIA-HUIDOBRO, Juan Eduardo (ed), (1999). *La reforma educacional chilena*, Madrid, ed. Popular.
- GLASMAN, D. (1994). *Les familles "défavorisées" face à l'école* in P. During et J.-P. Pourtois (éd.) *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck.
- GORDILLO, M. José
(2000). *Campesinos revolucionarios en Bolivia. Identidad, territorio y sexualidad en el Valle Alto de Cochabamba 1952 – 1964*, La Paz, Plural editores.
(1998). *Arando en la historia. La experiencia política campesina en Cochabamba*, Cochabamba, Centro de Información para el Desarrollo.
- GRANGER, G. G., (1960). *Pensée formelle et sciences de l'homme*, Paris, Aubier.
- GRILLO F., Eduardo
(1994). *El paisaje en las culturas andina y occidental moderna* en Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) Crianza andina de la chacra (pp. 9-46), Lima, G y G Impresores S.A.
(1993). La cosmovisión andina de siempre y la cosmología occidental moderna en Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC). *¿Desarrollo o descolonización en los andes?* (pp. 9-61). Lima, G y G Impresores S. A.
- GUARDIA B., Fernando y MERCADO B., David (1995). *Procesos históricos de conformación de la red urbana del Valle Alto de Cochabamba*, Cochabamba, Colorgraf Rodríguez.
- GUNDARA, Jagdish S., (1997). Diversidad social, educación e integración europea. In OIE (Éd.) *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 13, Word Wide Web OEI: <http://campus-oie>. Consultado el 25 junio de 2002.
- GUZMAN Salvatierra, Guido (1999). *Patrones, arrenderos y piqueros. Emergencia de una estructura agraria poblacional: Toco-Cliza 1860 – 1920*, Cochabamba, editora J.V.

-
- HANNOUN, Hubert (1987). *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, Paris, Les éditions ESF.
- HASSENFORDER, Jean (1992). *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches. Recueil de notes synthèse publiées par la Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP et L'Harmattan.
- HERNANDEZ S., Roberto, FERNANDEZ C., Carlos y BAPTISTA L., Pilar (1996). *Metodología de la investigación*, México, ed. McGraw-Hill.
- HUBERMAN, A. Michael y MILLES, Matthew B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck.
- ILLICH, Ivan (1991). *Alternativa a la desescolarización* in I. Illich La guerra contra la subsistencia. Antología, La Paz, Ediciones Runa.
- JUAREZ, José Manuel y COMBONI, Sonia (1997). *Sistema educativo nacional de Bolivia*, La Paz, OIE. Word Wide Web de la OIE: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/>. Consultado el 2 abril del 2004.
- KANT, E. (1984). *Réflexions sur l'éducation*, Paris, J; Vrin, traducido por A. Philonenko.
- LARA, Jesus (1997). *Diccionario qheshwa-castellano castellano-qheshwa*, La Paz, Editorial "Los amigos del libro".
- LARSON, Brooke (2000). *Cochabamba. (Re)construcción de una historia*, La Paz, Plural editores.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*, Montréal, Editions Nouvelles AMS.
- LOAYZA, Monica; SANTA CRUZ, José et PEREIRA Rodney (2000) *Bolivia*, sit. Web CEPAL: <http://cepal.cl>. Consultado el 5 octubre del 2002.
- LOPEZ, Luis Enrique
(2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*, Documento presentado en la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Word Wide Web UNESCO: <http://www.unesco.cl>. Consultado el 20 de junio de 2002.
- (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere en OIE (Éd.) *Revista iberoamericana de educación*, N° 13, (pp. 47-98), Word Wide Web OEI: <http://www.campus-oie.org>. Consultado el 20 de junio de 2002.
- MAROY, Christian (1995). L'analyse qualitative d'entretiens in Albarello et coll. *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, (pp. 83-110), Paris, Armand Colin Editeur.
- MALENGREAU, Jacques (1995). *Sociétés des Andes. Des empires aux voisinages*, Paris, Éditions Karthala.
- MANDON, Daniel (1990). *Culture et changement social. Approche anthropologique*, Lyon, Chronique sociale.
- MARIN, José (2002). Une éducation appropriée aux peuples autochtones d'Amérique latine. In P. R. Dasen et C. Perregaux (eds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 261-280). Paris, De Boeck.

MARTINIC, Sergio y PARDO, Marcela (2001). *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago, CIDE-PREAL

MARTINEZ, P., Juan Luis

(1995a). *Reformas educativas comparadas*, La Paz, CEBIAE.

(1995b). *Apuntes sobre escuela y comunidad*, La Paz, CEBIAE.

(1996). *Contribuciones sobre educación intercultural bilingüe en Bolivia*, La Paz, CEBIAE.

MELLA, V., Orlando (1998). *Naturaleza y connotaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*, Word Wide Web REDUC:
<http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?Open>

MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTES

(1999a). *Compendio de legislación sobre la reforma educativa y leyes conexas*, La Paz, Ed. Hermenencia Ltda.

(1999b). *Hagamos proyectos educativos de núcleo. Un manual para educadores*, La Paz, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

(1999c). *Preconvenio interinstitucional entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y el Gobierno Municipal*, documento modelo, La Paz, (inédito) Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

(1999d). *Primer concurso de Proyectos Educativos de Núcleo 1999. Bases*, versión preliminar para revisión, La Paz, (inédito). Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

(1999e). *Proyecto de fortalecimiento de la calidad y equidad de la educación (PFCEE)*, La Paz, Ed. UNICON.

(1999f). *Concurso de proyectos educativos de núcleo. Manual de funciones*, La Paz, versión preliminar, (inédito). Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

(1999g). *Evaluación y planificación en el nivel primario*, Documento de trabajo para los técnicos, La Paz, (inédito). Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO (1997). *3 años de participación popular. Memoria de un proceso*, La Paz, Ed. Salamandra S.R.L.

MINISTERIO DE DESARROLLO SOSTENIBLE Y MEDIO AMBIENTE (1994). *Plan general de desarrollo económico y social de la república: El cambio para todos*, La Paz, W; Producciones.

MOLINIÉ, Antoinette (2001). Andes. In M. Segalen (Éd.). *Ethnologie. Concepts et aires culturelles* (pp. 218-228). Paris, Colin Editeur.

MONTANDON, C. (1994). *Les relations parents-enseignants dans l'école primaire de quelques causes d'incompréhension mutuelle* in P. Duing et J.-P. Pourtois (éd.) *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck.

MONTANDON, C. et SAPRU, S. (2002). L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles. In P. R. Dasen et C. Perregaux (eds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 125-145). Paris, De Boeck.

MUCCHIELLI, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*, Paris, Press Universitaires de France.

MUNICIPIO DE CLIZA

-
- (1999a). *Diagnóstico municipal rural-urbano de Cliza*, Cochabamba, CERES.
- (1999b). *Proyecto educativo de núcleo*, Proyecto Educativo de Núcleo Mariscal Sucre, Cliza.
- (1999c). *Juan de Dios Balderrama*, Proyecto Educativo de Núcleo Juan de Dios Balderrama, Cliza.
- (1999d). *Programa de Desarrollo Educativo Municipal (PDEM)*, Cliza.
- (1998). *Plan de Desarrollo Municipal*, Cliza.
- MUNICIPIO DE TARATA
- (2000). *Plan de Desarrollo Municipal*, Tarata.
- (1999a). *Proyecto educativo de núcleo*, Tarata.
- (1999b). *Programa de Desarrollo Educativo Municipal (PDEM)*, Tarata.
- MUÑOZ, Collazos, Maria de los Angeles (1993). *El intermedio tardío en Cochabamba: Arqueología y Etnohistoria*, tesis en Arqueología, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia de México.
- MUÑOZ Cruz, Héctor (1998). *De proyecto a política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, 1993, México, talleres de Gráfica Antares.
- OUELLET, Fernand
- (2002). *Quelle formation interculturelle en éducation?* In P. R. Dasen et C. Perregaux (eds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 243-260). Paris, De Boeck.
- (1997). *Education interculturelle et formation interculturelle. Eléments de problématique*. Etudes éthiques au Canada, 29 (2), (pp. 32-57).
- (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation de maîtres*, Paris, L'Harmattan.
- PATZI, Paco, Felix (1999). *Insurgencia y sumisión. Movimientos indígena-campesinos (1983-1998)*, La Paz, Editores Muela del Diablo.
- PARY, Mariano (1956). Consideraciones sobre la función docente, en SURCO, *Revista de educación campesina*, (pp. 41-45), La Paz, Editorial "Letras", año 1, N° 2 y 3.
- PELLETIER, Guy (2001). Décentralisation, régulation et gouvernance des systèmes éducatifs: Un cadre de référence. In G. Pelletier (Éd.). *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation* (pp. 9-38). Montréal, AFIDES.
- PEREZ S., Beatriz (2003). *Políticas públicas educativas aplicadas en contextos urbanos y rurales*, La Paz, Ediciones CEBIAE.
- PEREZ, J., et al. (1983). *Elementos para la construcción de un curriculum basado en la participación comunitaria*, México Ed. Centro de Estudios Educativos, Vol. XIII, segundo trimestre, No 2.
- PEREZ, S., GROUX, D. et FERRER, F. (2002). Éducation comparée et éducation interculturelle: éléments de comparaison. In P. R. Dasen et C. Perregaux (eds.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 49-65). Paris, De Boeck.
- PINEDA, B., Elia et al. (1994). *Metodología de la investigación*, EE.UU., Organización Panamericana de la Salud.

-
- PLAISANCE, Eric (1992). *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspectives de recherches 1950-1990*, Paris, CNRS - Université Paris V et L'Harmattan.
- POURTOIS, J-P. y DESMET, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2004). *Interculturalismo y globalización. La Bolivia posible*, Informe Nacional de Desarrollo Humano 2004, en Sit Web PNUD Bolivia: <http://idh.pnud.bo/>. Consultado 20 mayo de 2004.
- PRATEC (Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas)
- (1994). *Crianza andina de la chacra*, Lima, G y G Impresores S.A.
- (1993). *¿Desarrollo o descolonización en los andes?*, Lima, G y G Impresores S. A.
- QUEZADA, A., Humberto, MONTOYA M., Víctor y MOSCOSO V., Conrado (1956). La educación primaria gratuita y obligatoria en Bolivia, en Minkha, *Revista de estudios pedagógicos*, (pp. 9-21), La Paz, Editorial "Letras", año 1, N° 2 y 3.
- RAHNEMA, Majid (1997). In W. Sachs (Ed.) *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, (194-215) Cochabamba, Productora Grafica Pachaq.
- REINAGA, Fausto (1953). *Tierra y libertad*, La Paz, ediciones Rumbo Sindical. Obra premiada en el Primer Congreso Boliviano de Sociología realizado en 1952.
- RENGIFO, V., Grimaldo
- (2001). *¿Por qué la escuela no es amable con el saber de los niños campesinos?*, Word Wide Web PRATEC: <http://www.pratec.org.pe/divulgacion.htm>. Consultado 12 Noviembre de 2004.
- (2000). *La crianza en los andes*, Word Wide Web PRATEC: <http://www.pratec.org.pe/divulgacion.htm>. Consultado 12 Noviembre de 2004. Texto preparado para evento de "Beyond Paulo Freire: Furthenring the Spirituality Dialogue"; Smith College; U. Mass. USA.
- (1998). "Hacemos asi asi" *Aprendizaje o empatía en los andes*, Word Wide Web PRATEC: <http://www.pratec.org.pe/divulgacion.htm>. Consultado 12 Noviembre de 2004.
- (1994). *Suelo agropecuario en la cultura andina y occidente moderno* en Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) (1994) *Crianza andina de la chacra*, (pp. 47-130) Lima, G y G Impresores S.A.
- (1992). Educación en occidente moderno y en la cultura andina; en Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) (1993). *¿Desarrollo o descolonización en los andes?* (pp. 163-187). Lima, G y G Impresores S. A.
- RIVERA, C., Silvia (1984). *Oprimidos pero no vencidos: Luchas del campesinado aymara y qhichwa, 1900-1980*, La Paz, Instituto de Historia Social Boliviana y Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia.
- ROCHA, José Antonio (1999). *Con el ojo de adelante y con el ojo de detrás. Ideología étnica, el poder y lo político entre los quechuas de los valles y serranía de Cochabamba (1935-1952)*, La Paz, CID/Plural editores -UCB- UMSS.
- RODRIGUEZ, O., Gustavo (2003). *Región & Nación. La construcción de Cochabamba 1825-1952*, Cochabamba, M&M-Kipus.

RODRIGUEZ I., Mario Luis (1997). *La construcción colectiva del conocimiento en la educación popular: Desafíos actuales en contextos culturales andino-bolivianos*, La Paz, Artes Gráficas Editorial Garza Azul.

ROJAS, Soriano, Raúl (1987). *Guía para realizar investigaciones sociales*, México, Ed. Trillas.

ROJAS, O., Zulma

(2004). *Plan operativo anual. Unidad Educativa Juan Guerra*, Ucuireña, Documento interno presentado a la Dirección Distrital Cliza.

(2003). *Plan operativo anual. Unidad Educativa Juan Guerra*, Ucuireña, Documento interno presentado a la Dirección Distrital Cliza.

RUIZ-MIER, Fernando y GIUSSANI S., Bruno (1997). *El proceso de descentralización y el financiamiento de los servicios de educación y salud en Bolivia*, Santiago, Serie Reformas de Política Pública, ed. Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

SANCHEZ, Canedo, Gaston Walter (1992). *Hacienda, campesinado y estructura agraria en el Valle Alto 1860-1910*, Tesis de Licenciatura en Sociología, Cochabamba, Universidad Mayor de San Simón.

SACHS, Wolfgang (1997). Un mundo. In W. Sachs (Ed.) *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, (377-395) Cochabamba, Productora Grafica Pachaq.

SALAZAR, M., Carlos (1992). *La tayka: Teoría y práctica de la Escuela-Ayllu*, La Paz, Ed. Urquizu.

SALINAS, Jorge (2000). *Descentralización y desarrollo económico local: Una visión general del caso de Bolivia*, Santiago, CEPAL. Documento elaborado en el marco del Proyecto Desarrollo Económico Local y Descentralización en América Latina de la CEPAL/GTZ.

SANTILLAN, G., Ricardo (2000). Educación y cultura. In OIE (Éd.) *Revista iberoamericana de educación*, Word Wide Web OEI: <http://campus-oie>. Consultado el 4 de agosto de 2002.

SBERT, Jose Maria (1997). Progreso. In W. Sachs (Ed.) *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, (299-318) Cochabamba, Productora Grafica Pachaq.

SCHRAMM, Raimundo (1990). *Mosaicos etnohistóricos del valle de Cliza (valle alto cochabambino), Siglo XVI*, en Sociedad Boliviana de Historia, Historia y Cultura, (pp. 3-41), La Paz, editorial Don Bosco.

SCHROEDER, Joachim (1994). *Modelos pedagógicos latinoamericanos: De la Yachay Wasi a Cuernavaca*, La Paz, Ed. CEBIAE.

SNE (Secretaría Nacional de Educación)

(1996). *Organización del sistema educativo en núcleos y redes*, La Paz, Ed. Secretaría Nacional de Educación.

(1994). *Mapa educativo básico 1993: registro de docentes y administrativos 1994*, La Paz, Secretaría Nacional de Educación.

SIMECAL (Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación) (2000). *Evaluación del sistema de formación docente – 1999*, La Paz, SIMECAL.

SUAREZ, A., Cristóbal (1986). *Historia de la educación boliviana*, La Paz, Talleres – Escuela de Artes Gráficas del Colegio Don Bosco.

TANGUY, Lucie (1992). Continuités et inflexions d'un parcours intellectuel en sociologie de l'éducation 1962 - 1990. In É. Plaisance (Éd.) *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspectives de recherches 1950-1990* (pp. 13-25). Paris, CNRS - Université Paris V et L'Harmattan.

TARDIF, Maurice (1996). Les Grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale in C. Gautier et M. Tardif (Eds.) *La pédagogie. Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (pp. 9-36). Montreal, Gaëtan Morin.

TARDIF, Maurice et LESSARD, Claude (1999). Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines, Québec, Les presses de l'Université Laval.

TUCHSCHNEIDER, David (1997). *La planification participative municipale en Bolivie*, in Alternatives Sud, Vol. IV.

TYLER, W. (1996). *Organización escolar: una perspectiva sociológica*. Reimpresión 2da edición. Madrid, ediciones Morata.

UNESCO (2001). Declaración de Cochabamba. Y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI, sit. Web UNESCO: <http://unesco.org>

SNST-P (Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos) (1997). *Organización pedagógica*, Ed. Sigla Editores S.R.L., La Paz.

VALLADOLID, R., Julio

(1994a). *Agricultura campesina andina: Crianza de la diversidad de la vida en la chacra* en Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) Crianza andina de la chacra, Lima, (pp. 315-378), G y G Impresores S.A.

(1994b). Visión andina del *clima* en Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) Crianza andina de Chacra, (pp.183-232), Lima, G y G Impresores S.A.

(1993a). *Las plantas en la cultura andina y en el occidente moderno* en Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) ¿Desarrollo o descolonización en los Andes?. (pp. 63-94), Lima, G y G Impresores S.A.

(1993b). *Agroastronomía andina* en Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) ¿Desarrollo o descolonización en los Andes? (pp. 95-162), Lima, G y G Impresores S.A.

(1993c). *El arte en las culturas andina y occidental moderna* en Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) ¿Desarrollo o descolonización en los Andes? (pp. 237-256), Lima, G y G Impresores S.A.

VALLEJOS, Fermín (1995). *Tata Fermín: Llama viva de un Yachaq*, Cochabamba, Ed. CENDA.

VAN DER MAREN, Jean-Marie (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.

VAN HAECHT, A. (1990). *L'école a l'épreuve de la sociologie, questions a la sociologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.

VAN ZANTEN, Henriot Agnès (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux de Zones d'Education Prioritaires*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

-
- VARGAS, R., Humberto (1998). *Bolivia: la participación popular, una source de conflits*, in Problèmes d'Amérique latine, N° 28.
- VERDESOTO, Custode, Luis (1998). *Los conceptos de participación y descentralización mirados desde el caso boliviano*, Revista del CLAD N° 12, Octubre.
- VERHOEVEN, Marie (1996). *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Vol.1, Thèse doctorale en Sociologie, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain.
- VINCENT, Guy (1994). *Forme scolaire et modèle républicain*. In G. VINCENT (Éd.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire* (pp. 207-227). Paris, Presses Universitaires de Lyon.
- VINCENT, G., LAHIRE, B. et THIN, D., (1994). *Sur l'histoire de la forme scolaire*. In G. VINCENT (Éd.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire* (pp. 13-48). Paris, Presses Universitaires de Lyon.
- WACHTEL, Nathan (1978). *Les mitimas de la vallée de Cochabamba. La politique de colonization de Huayna Capac*, Documento fotocopia sin referencias revisado en la biblioteca AGRUCO-UMSS, Cochabamba.
- WACHTEL, Nathan (1981). *Los mitimas del valle de Cochabamba: la política de colonización de Wayna Capac*, en *Historia Boliviana*, I/1 (pp. 21-57), Cochabamba.
- WEINBERG, Gregorio (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, D.K.L. Hueco Offset S.A.
- WEICK, K. (1982). *Psicología social del proceso de organización*. México: Fondo educativo interamericano.
- WILLIAMSON, Guillermo C., PINKNEY Patrana, Jill; GOMEZ, Patricia R., (2005). *Reflexiones a partir de un estudio sobre la educación intercultural y participación en comunidades Mapuche en la Novena Región de La Araucanía*, Word Wide Web: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n4/>. Consultado 12 de enero de 2005.
- WINKLER, Donald R. et GERSHBERG, Alec Ian (2000). *Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina*, Word Wide Web PREAL: <http://preal.cl>. Consultado 15 de febrero de 2002.
- YAPU, Mario y TORRICO Casandra (2003). *Escuelas primaria y formación docente en tiempos de reforma educativa; enseñanza de lectoescritura y socialización*, Tomo I, La Paz, Fundación PIEB.
- YAPU Mario (2003). *Escuelas primaria y formación docente en tiempos de reforma educativa; estudio de dos centro de formación docente*, Tomo II, La Paz, Fundación PIEB.
- ZAMBRANA, V., Jaime
- (2001). *Participación social y desarrollo de competencias de gestión educativa en los municipios de Cliza, Tolata, Toko y San Benito*, Cochabamba, Tesis de grado de Maestría CESU-UMSS.
- (2000). *Jallp'awan kausakuyku: Conflictos y visión campesina de tierra y territorio en el trópico cochabambino*, Cochabamba, estudio realizado para Acción Andina. Consultado en junio de 2002 en el Word Wide Web CEDIB: <http://cedib.org/accionandina/publicaciones>

(1998). *Ajinata yachakuymunayku: Fundamentos socioculturales en la construcción del curriculum para una escuela campesina*, Cochabamba, Tesis de grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación, UMSS.

ZAMBRANA V., Jaime et WADE, Samantha

(1997). Análisis participativo de género como medio de cambio social. In Paulson, Susan et Crespo Mónica (eds.) *Teorías y prácticas de género una conversación dialéctica* (pp. 37-50). La Paz, Impresiones Poligraf.

ZUAZO, F., Adolfo (2000). *YACHAY MUNACHI. Aproximación a los procesos de gestión pedagógica en escuelas de EIB. Estudio de caso en la escuela central del “Núcleo Escolar Rodeo”*, Cochabamba, Tesis de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe, con mención en Gestión y Planificación, UMSS-PROEIB Andes.

SITIOS WEB CONSULTADOS

Aula Intercultural FETE-UGT: <http://www.aulaintercultural.org>

Centro Boliviano de Estudios Multidisciplinarios (CEBEM): <http://www.cebem.com/>

Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE): <http://cebiae.edu.bo/>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL): <http://www.eclac.org>

Desarrollo Democrático y Participación Ciudadana: <http://www.ddpc.net>

Desarrollo Local en América Latina (ALOP): <http://www.desarrollolocal.org/>

Estrategia Boliviana de Reducción de la Pobreza (EBRP): <http://www.ebrp.gov.bo>

Education Policy Analysis Archives EPAA: <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Instituto Nacional de Estadísticas de Bolivia (INE): <http://www.ine.gov.bo/>

Instituto para el Estudio de la Cultura y Tecnología Andina (IECTA): <http://www.iecta.cl/>

Instituto de Lengua y Cultura Aymara (ILCA): <http://www.ilcanet.com>

Instituto Internacional de Gobernabilidad de Cataluña (IIG): <http://www.iigov.org>

Ministerio de Educación Cultura y Deportes de Bolivia (MECD): <http://www.minedu.gov.bo/>

Organización de Estados Americanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OIE): <http://www.oei.es/>

Portal Municipal Boliviano: <http://www.enlared.org.bo/principal/>

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL): <http://www.preal.cl/>

Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC): <http://www.pratec.org.pe>

Revista de Cultura “Pensar Latinoamérica”: <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/>

Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.campus-oei.org/revista/>

Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE): <http://redie.ens.uabc.mx>

Red de Investigación y Acción para el Desarrollo Local (RIADEL): <http://www.riadel.cl/>

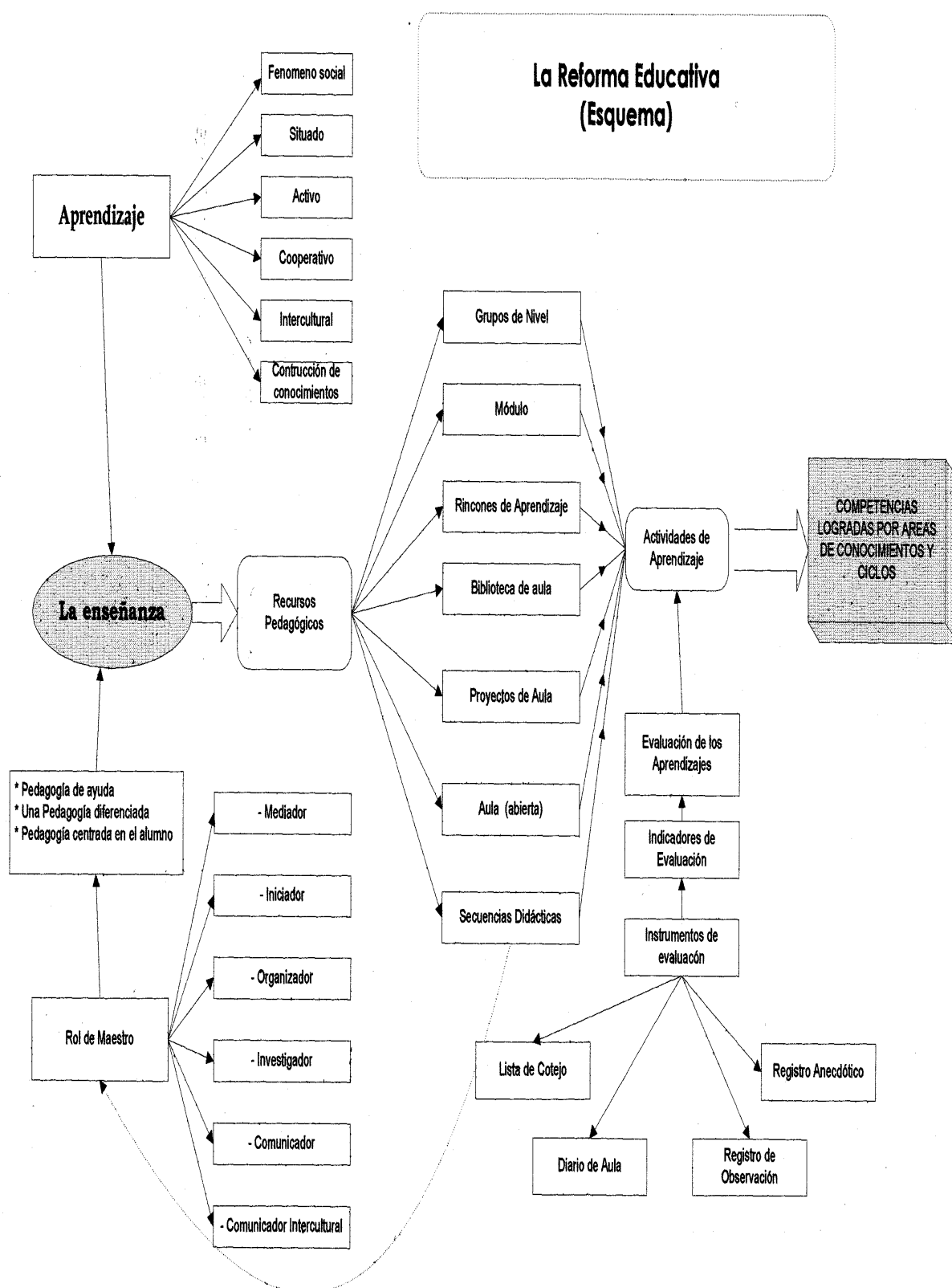
Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC): <http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?Open>

Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Evaluación (SIMECAL): <http://www.educa-bol.com/simecal1.htm>

Viceministerio de Planificación Estratégica y Participación Popular (VPEPP): <http://www.municipio.gov.bo/>

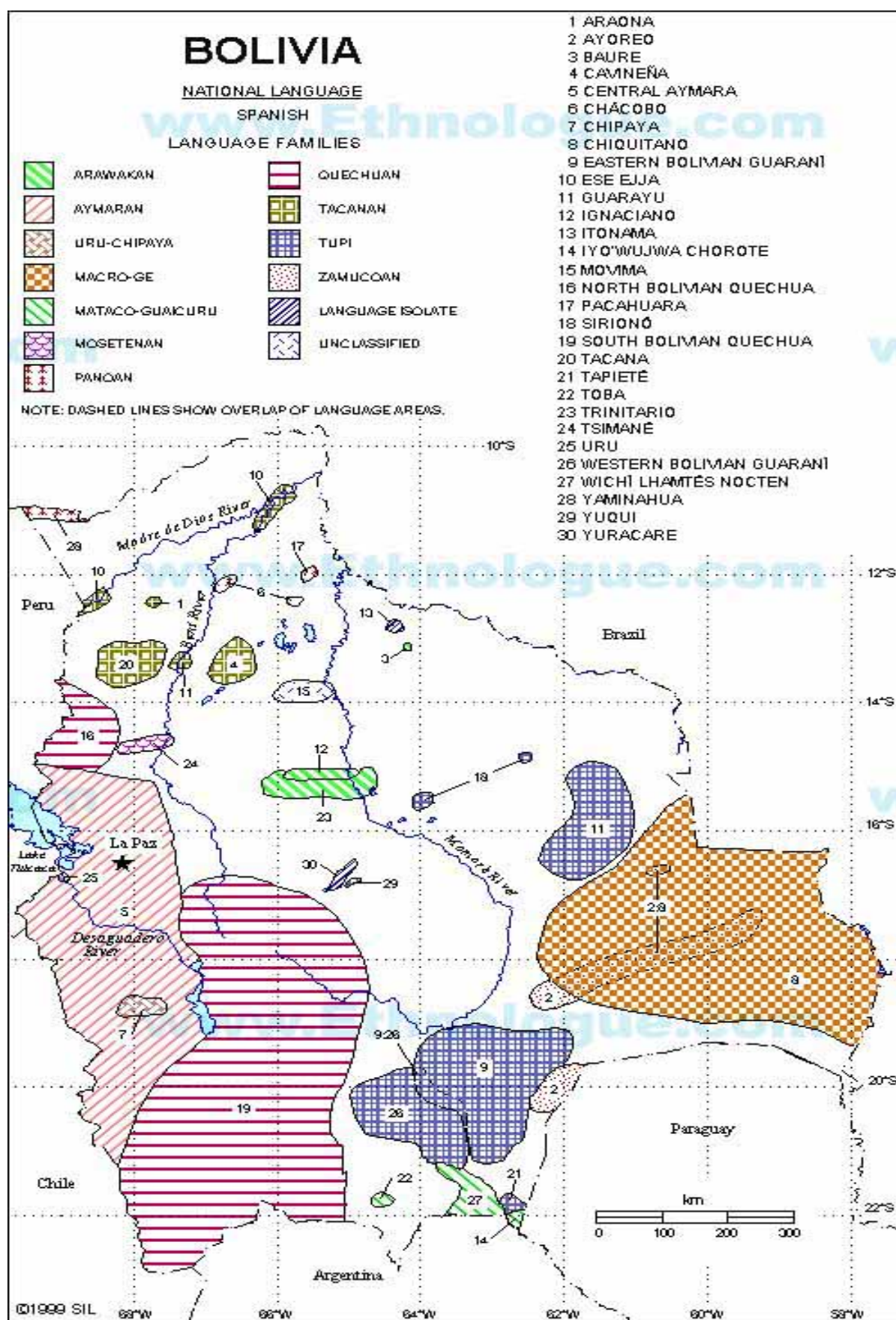
ANEXOS

Anexo 1: Enfoque pedagógico de la Reforma educativa



Fuente: Material de trabajo seminario de actualización para personal docente de la escuela Jose Guerra de la comunidad de Ucureña, preparado por Juan Carlos Coca, en noviembre de 2003.

Anexo 2: Mapa de diversidad poblacional de Bolivia



Fuente: Sitio Word Wide Web [www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com/show_map.asp?name=Bolivia&seq=1),
http://www.ethnologue.com/show_map.asp?name=Bolivia&seq=1, consultado el 15 de febrero de 2003.

Anexo 3: Técnicas de investigación

GUIA DE ENTREVISTA INDIVIDUAL (Informantes claves)

POLITICAS: Responsable de educación municipio, alcalde municipal, concejales municipales, comité de vigilancia y subprefecto.

EDUCATIVAS: Director Distrital, director de unidad educativa, asesor pedagógico.

COMUNIDAD CAMPESINA: Dirigente sindical de la comunidad, representantes de la Organización Territorial de Base (OTB), representantes de las Juntas escolares.

Propósito central

Conocer las percepciones de las autoridades municipales, educativas y comunidades campesinas sobre las expectativas y experiencias en educación y gestión educativa.

I. - VISION Y EXPECTATIVAS FRENTE A LA EDUCACION

¿Cómo desearía que sea la educación en la región?
--

¿Cuándo no existía la escuela en la zona, quien era el responsable de la educación de los niños?

¿Qué cosas eran importantes que aprendan los niños? Describa el proceso.

¿A quiénes se los consideraba sabios en la zona?

¿Cuándo aparece la escuela en la zona?

¿Cuáles son los principales beneficios que trajo la escuela en la zona?

¿Qué significa contar con una escuela en la zona?

¿Cómo debería ser la escuela o el colegio para que le sirva a los intereses de la comunidad o de la zona?

¿Qué problemas existen cuando se tiene una escuela en la zona?

II.- PARTICIPACION EN EL DESARROLLLO DE LA EDUCACION Y LA GESTION ESCOLAR

¿Qué características tiene la participación de los actores sociales en la gestión educativa?

¿Qué organizaciones son responsables de funcionamiento de la educación en la zona?

Describa ¿Cuáles son las principales dificultades/problemas de las organizaciones responsables de la educación en la zona?

Describa ¿Cuáles son las principales dificultades y problemas para que la gente participe en la gestión educativa?

En su opinión ¿Quiénes participan son los que mas participan para mejorar el servicio educativo de la escuela en la zona?

¿Quiénes deciden en el desarrollo de gestión educativa?

¿Qué tipo de eventos se realizan para la participación de la gente?

¿De qué manera las escuelas responden a las demandas educativas de la zona?

¿Qué aspectos socioculturales son tomados en cuenta en las acciones educativas de la zona?

III.- ORGANIZACION PEDAGOGICA DEL TRABAJO DE AULA

¿Es importante que la cultura local forme parte de las acciones educativas de la escuela?

¿De qué manera la escuela esta involucrada en valorar la cultura de la zona? Mencione algunos ejemplos concretos.

En su opinión ¿Qué aspectos de la cultura de la zona son importantes dentro los procesos pedagógicos de la escuela?

¿Qué lengua utilizan los niños en la comunicación?

¿En qué lengua se desarrollan los procesos pedagógicos en las escuelas? Por qué?

¿Qué estrategias se utilizan para incorporar la cultura de la zona en los contenidos curriculares de la escuela?

¿Conoce experiencias de escuelas que realizan innovaciones pedagógicas? Describa las principales sus características

IV.- CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD SOCIOCULTURAL DE LA ZONA

¿Qué conocimientos tienen los actores sociales en relación a las características socioculturales de la zona?
--

¿Cuál es la lengua que se utiliza en la comunicación de la gente en la zona?

Describa ¿Qué aspectos socioculturales son las principales características de la zona?

¿Cuáles las principales actividades productivas en la zona?

¿Cuáles son las principales actividades festivas y rituales en la zona?

¿Qué valores culturales son practicados en las interrelaciones sociales?

V.- PROYECTOS QUE CONTRIBUYEN AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE EDUCACION EN LA ZONA

¿Qué conocimientos tienen los actores sociales otras estrategias que contribuyen al mejoramiento de la educación de la zona?
--

¿Describa las características de los proyectos que apoyan a las escuelas?

¿Quiénes han gestionado/tramitado la implementación de los proyectos?

¿A quiénes beneficia el proyecto?

¿Quiénes participan en la planificación, ejecución y evaluación de los proyectos?

¿Qué funciones cumplen las organizaciones de padres de familia en los proyectos?

¿Qué responsabilidades cumplen las organizaciones de padres de familia en los proyectos?

GUIA DE PREGUNTAS
Informantes claves (investigadores)

Propósito central

Recopilar referencias documentales y de investigaciones realizadas sobre la región del Valle Alto.

1. Experiencias de investigación en el Valle Alto

Qué tipo de investigaciones conoce sobre la región del Valle Alto?

Podría mencionar los aspectos abordados en sus trabajos de investigación?

Conoce estudios socio-históricos de la región del Valle Alto de Cochabamba?

Podría proporcionarme nombre de investigadores que han realizado trabajos sobre la problemática educativa de la región del Valle Alto?

2. Conocimiento sobre otras investigaciones

Podría recomendarme investigaciones socio-históricas que Ud. conoce sobre la problemática educativa de la región del Valle Alto?

Podría recomendarme investigaciones socio-históricas. Conoce Ud. o tiene referencias de estudio sobre la cultura de la región del Valle Alto?

Podría por favor darme las referencias de dónde conseguirlos?

3. Instituciones que han realizado investigaciones

Conoce instituciones que están realizando investigaciones sobre la problemática educativa de la región del Valle Alto?

Referencias de instituciones están realizando acciones de apoyo a la educación en el Valle Alto?

Información de instituciones que están realizando trabajos en el campo cultural en el Valle Alto?

FICHA DE OBSERVACION
(Participación de los actores sociales)

Departamento _____ Municipio _____
Provincia _____ Sección _____
Distrito educativo _____ Unidad educativa _____
Responsable: _____
Fecha de realización _____
Tipo de evento _____
Lugar de realización _____

Propósito central

**Recopilar información para describir la participación de las autoridades municipales,
educativas y las juntas escolares**

Composición de los participantes al evento:

.....
.....
.....
.....
.....

Ubicación espacial de los participantes del evento

.....
.....
.....
.....

Descripción de la dinámica del evento

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Quiénes hegemonizan la participación (que tipo de hechos lo muestran)

.....

.....

.....

.....

Cómo se toman las decisiones?

.....

.....

.....

.....

.....

Quiénes son los protagonistas de las decisiones?

.....

.....

.....

.....

.....

Observaciones:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

GUIA DE PREGUNTAS
(Entrevistas informantes claves)

Propósito central

Contar con las experiencias del trabajo docente y el uso de la cultura local en trabajo de aula.

A) OPINIONES FRENTE A LA OFERTA CURRICULAR EN RELACION A LAS CARACTERISTICAS Y NECESIDADES DE LA COMUNIDAD

Qué beneficio trae la educación a la gente de aquí?
--

1. ¿Cuáles son las mayores dificultades que tienen los maestros en su trabajo educativo?
2. ¿Quiénes deciden qué se debe enseñar en la escuela?
3. ¿La escuela ahora es mejor o peor que antes? ¿En qué sentido?
4. ¿En qué aspectos la escuela contribuye a los alumnos para su vida en la comunidad?
5. ¿De qué manera el trabajo en la escuela esta articulada con la vida de la comunidad?

B) OPINIONES SOBRE EL TRABAJO DE AULA Y LA CULTURA LOCAL

¿Es importante que la cultura local en el trabajo de aula en la escuela?

1. ¿Qué actividades ha realizado o realiza para identificar los saberes de los alumnos?
2. ¿Qué contenidos culturales de la comunidad deberían tenerse en cuenta trabajo en la escuela?
3. ¿Qué dificultades tiene para enseñar en la lengua materna de los alumnos?
4. ¿Es importante escribir las lenguas originarias?
5. ¿Qué es lo que mas le gusta o piden los alumnos aprender?
6. ¿Qué demandas existe es lo que mas piden que aprendan los padres de familia (sus hijos) gusta cómo te enseñan lo que te enseñan?
7. ¿En la sala de clases qué deben hacer los profesores y qué deben hacer los alumnos?

Ficha de resumen de entrevista

Entrevistado:

Lugar de la entrevista:

Fecha de contacto:

Fecha de realización de la entrevista:

Responsable:

Temas o cuestionamientos importantes que han surgido durante la entrevista

Evaluar calidad de la información se obtuvo con relación a la guía de preguntas de la entrevista. Qué Información importante se obtuvo con el entrevistado?.

Anotar los datos importantes, interesantes y reveladores se han producido durante la entrevista.

Qué temas y preguntas han surgido o aparecido para el trabajo de las próximas entrevistas?

FICHA DE OBSERVACION (Sala de clases)

Distrito educativoUnidad educativa

Nombre la escuela:.....

Profesor responsable:

Cantidad de alumnos:

Fecha de la observación realizada:.....

Tiempo de la observación:

Responsable:.....

Configuración espacial de la sala de clases

Descripción	Croquis
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

Ubicación de los actores en la sala de clases

Descripción

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Croquis

Distribución espacial de los materiales didácticos (sala de clases)

Descripción

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Croquis

Trabajo pedagógico en la sala de clases (Descripción de la jornada)

Horario	Actividades	Rol de actores
Ingreso a clases		
Trabajo en aula		
Recreación		
Salida de clases		

Roles del profesor

.....

.....

.....

.....

Rol de los alumnos

.....

.....

.....

.....

[illegible]

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo 4: Dimensiones, unidades de análisis e indicadores de la investigación

(Elaborada antes de la realización del trabajo de campo)

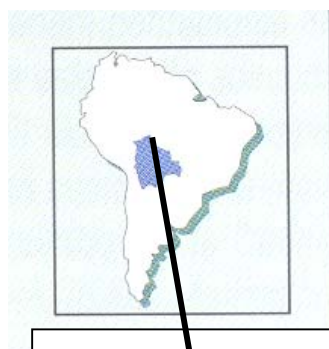
Ámbitos de análisis	Unidades de análisis	Dimensiones	variables	Indicadores	Instrumentos	Productos
Cultura y sistema educativo	Región Valle Alto	Cosmovisión de las comunidades campesinas de la región del Valle Alto	Cultura	Características étnicas de la población del Valle Alto Ciclos de vida : productivo, social, ritual, festivo Relaciones de reciprocidad : productivo, social, ritual, festivo Descripción de procesos de socialización indígena/campesina Descripción de la visión y demandas de educación	Revisión bibliográfica Entrevista con informantes claves (investigadores)	Configuración de la matriz cultural de la región del Valle Alto
		Sistema educativo en el región del Valle Alto	Sistema escolar	Datos socio-históricos del sistema escolar en el Valle Alto Población y cobertura del servicio educativo Participación campesina en las sistema educativo Organizaciones campesinas vinculadas a la escuela Roles de la comunidad campesina en la escuela	Revisión bibliográfica Entrevista con informantes claves (investigadores)	Descripción socio-histórica del sistema escolar en la región del Valle Alto
Actores sociales en la gestión educativa municipal	Municipio	Lógica de participación campesina	Participación campesina	Visión y características de la participación campesina Formas de participación en la comunidad Organizaciones representativas de la comunidad Espacios de participación en municipio Visión de educación y Reforma Educativa Descripción de formas y mecanismos de participación en el municipio Tipos de decisiones en el municipio Campesinos en la estructura del gobierno municipal Relaciones con otros actores	Entrevistas a informantes claves Ficha de observación (participación) Diario de Campo	Modelo de participación de la comunidad campesina
			Organizaciones educativas	Cantidad de organizaciones constituidas (municipal, distrital, escolar) Cantidad de miembros Tipo actividades realizadas Logros y dificultades de la organización Relaciones con otras instancias de autoridades educativa y municipales Relaciones con otras organizaciones campesinas		
			Actores sociales	Relaciones con otros actores (conflictos, tensiones) Responsabilidades Tipo de decisiones		
		Lógica de participación municipal	Participación municipal	Concepción y espacios de participación Visión de educación de Reforma Educativa Acciones para fortalecer la participación en el municipio y la escuela. Caracterización de la participación de autoridades municipales y educativas Tipos de decisiones Instrumentos de gestión utilizados Descripción de las relaciones con las comunidades campesinas	Entrevistas a informantes claves Ficha de observación (participación) Diario de Campo	Modelo de participación de autoridades municipales y educativas

			Organizaciones educativas	Cantidad de organizaciones constituidas (municipal, distrital, escolar) Cantidad de miembros Tipo actividades realizadas Logros y dificultades de la organización Relaciones con otras instancias entre autoridades educativas y municipales Relaciones con otras organizaciones campesinas		
				Relaciones con otros actores (conflictos, tensiones) Responsabilidades Tipo de decisiones		
Cultura campesina quechua y unidad educativa	Comunidad campesina y Escuela	Cultura regional y innovaciones pedagógicas		Valores socioculturales Conocimientos y saberes locales Participación en la escuela Relaciones con la profesores y directores de escuela Descripción de valores socioculturales campesinos en la escuela Saberes locales importantes para la comunidad campesina Descripción de las relaciones con los directores y profesores Experiencia de socialización de saberes locales Actitudes frente a la escuela	Entrevistas a informantes claves Ficha de observación (pedagógica) Diario de Campo	Cultura local y regional en la practica pedagógica en las unidades educativas
			Trabajo Docente	Descripción de las condiciones materiales de trabajo Descripción de las relaciones con la comunidad campesina Descripción de las relaciones con sus alumnos Saberes y conocimientos campesinos incorporados dentro el trabajo docente Actitud del profesor frente a la comunidad Conocimiento de la comunidad por los profesores	Entrevistas a informantes claves Ficha de observación (pedagógica) Diario de Campo	Cultura campesina quechua en la trabajo de aula en la unidades educativas
			Transformaciones pedagógicas	Descripción de las metodologías de trabajo innovador de los profesores Roles de los profesores Roles de los alumnos Roles de la organizaciones de la comunidades campesina Descripción de actividades en la acción pedagógica Descripción de materiales empleados Incentivos y valoración del trabajo de los profesores en la comunidad Actividades de perfeccionamiento profesional		

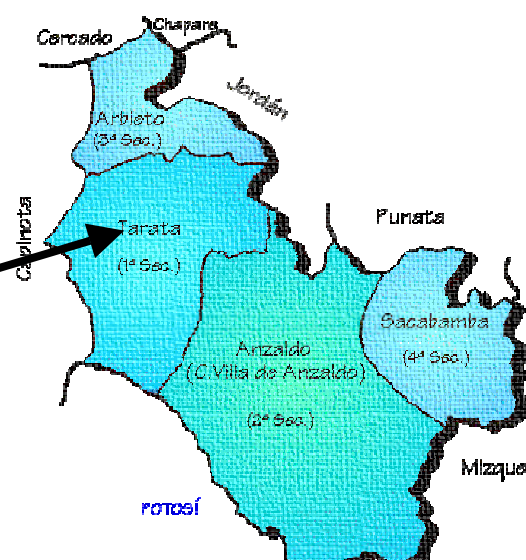
Fuente: Elaboración propia en base a la problemática y la metodología de la investigación.

Anexo 5: Ubicación geográfica del municipio de Tarata

América del Sur



Provincia Esteban Arze y Municipio de



Departamento	Cochabamba
Municipio	Tarata
Ranking nacional	88
Valor del Índice de desarrollo humano (IDH), 2001	0.592
Índice de esperanza de vida	0.611
Índice de educación	0.710
Índice del consumo (ajustado al PIB per cápita)	0.457
Valor del IDH 2001 con desigualdad	0.566
Desigualdad (Índice de Theil)	0.325
Esperanza de Vida al Nacer (años)	61.6
Tasa de Alfabetismo de adultos (% de 15 y más años de edad)	76.1
Años promedio de escolaridad	5.3

Fuente: Elaboración en base a información de los sitios Web: ENLARE: http://www.enlared.org.bo/cdteca/IndiceDesarrollo/cba/cba_Tarata.htm, INE <http://www.ine.gov.bo/cgi-bin/PIWDGEOxx.EXE/GEONIVEL>, revisado el 26 de febrero de 2005.

Anexo 6: Núcleos y unidades educativas por niveles y ciclos del municipio de Tarata

Gestión escolar 2004

NIVELES	CICLOS	ALUMNOS INSCRITOS		NUCLEOS EDUCATIVOS	UNIDADES EDUCATIVAS
		Hombres	Mujeres		
Inicial (2 años)	Primera sección	47	52	Tarata San Jose Mendez Mamata Izata Huerta Mayu	50
	Segunda sección	140	118		
Primaria (8 años)	Aprendizajes básicos	486	451		
	Aprendizajes esenciales	459	409		
	Aprendizajes aplicados	402	251		
Secundaria (4 años)	Aprendizajes tecnológicos	276	230		
	Aprendizajes técnico-profesionales o científico-humanísticos	139	135		
Totales		1638	1608	5	50

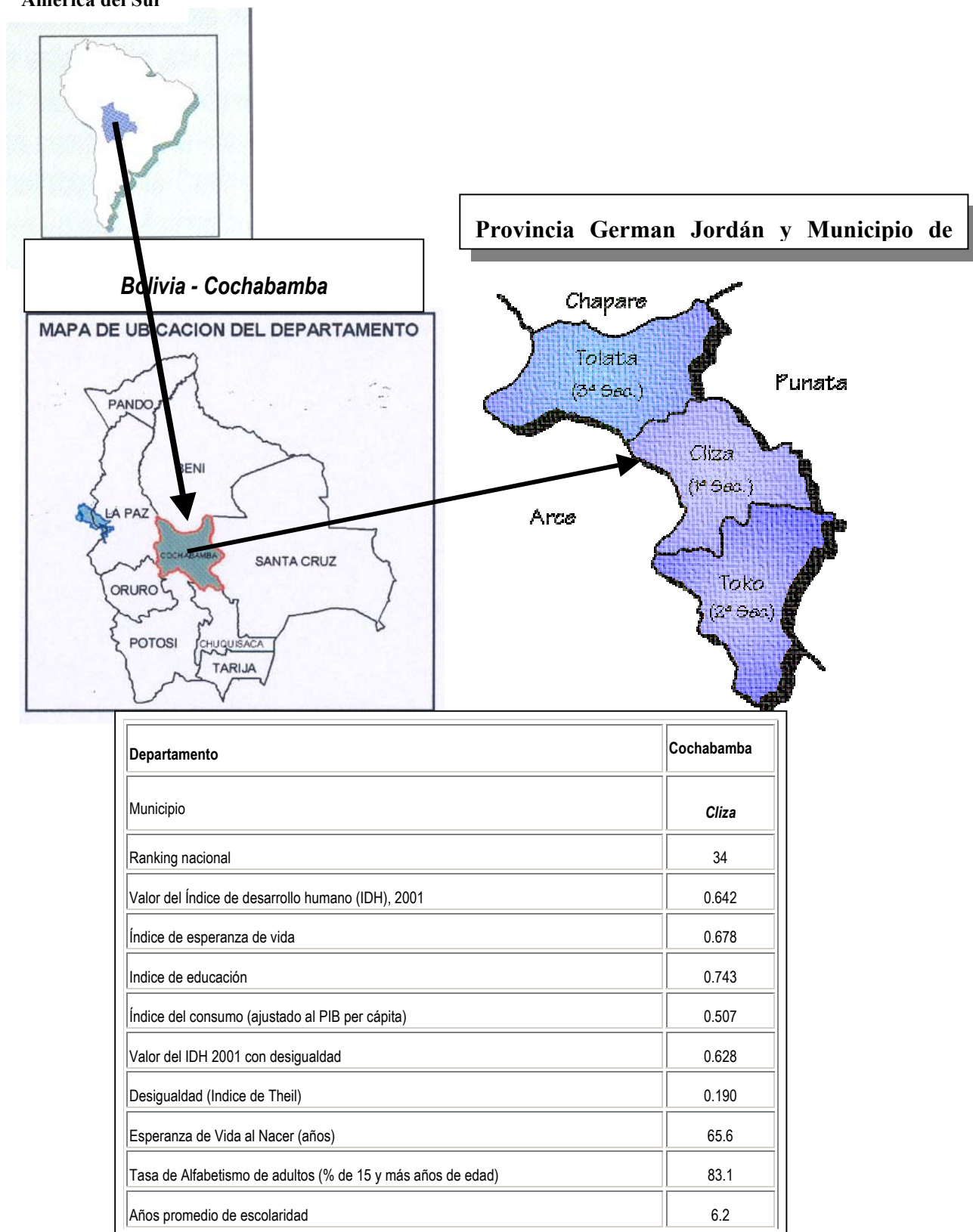
Fuente: Elaborado en base datos del departamento de información estadística del Servicio de Educación Cochabamba (SEDUCA)

Anexo 7: Imágenes de la zona y la escuela de Huayculi



Anexo 8: Ubicación geográfica del municipio de Cliza

América del Sur



Fuente: Elaboración en base información de los sitios Web: ENLARED http://www.enlared.org.bo/cdteca/IndiceDesarrollo/cba/cba_cliza.htm, INE <http://www.ine.gov.bo/cgi-bin/PIWDGEOxx.EXE/GEONIVEL>, revisado el 26 de febrero de 2005

Anexo 9: Núcleos y unidades educativas por niveles y ciclos del municipio de Cliza

Gestión escolar 2004

NUCLEOS	UNIDADES EDUCATIVAS	COMUNIDAD	Nº DE PROFESORES	Nº DE ALUMNOS		TOTAL	NIVELES Y GRADOS
				HOMBRES	MUJERES		
JUAN DE DIOS BALDERRAMA	BALDERRAMA (A)	CLIZA	22	288	268	578	1º2º 3º 4º SECUNDARIA
	BALDERRAMATECNICO	CLIZA	34	164	90	288	1º2º 3º 4º SECUNDARIA
	AVAROA	CLIZA	23	235	205	463	1º2º3º4º5º6º7º8º PRIMARIA
	21 DE SEPTIEMBRE	CLIZA	5	58	43	106	1º- 2º SECCION INICIAL
	HUASACALLE	HUASACALLE	10	52	50	112	1º-2º SECCION-INICIAL /1º2º3º4º5º6º7º8º PRIMARIA
SUCRE	MARISCAL SUCRE	CLIZA	30	352	255	637	1º2º3º4º5º6º7º8º PRIMARIA
	JULIO HUMEREZ	CLIZA	23	177	204	404	1º2º3º4º5º6º7º8º PRIMARIA
	PACIFICO VELASQUEZ	CLIZA	26	190	275	491	1º2º3º4º5º6º7º8º PRIMARIA
	LITORAL	CLIZA	25	137	221	383	1º,2º 3º 4º SECUNDARIA
	SIMON BOLIVAR	CLIZA	16	141	145	302	1º2º3º4º5º6º7º8º PRIMARIA
	CALAMA	CLIZA	20	128	87	235	1º,2º 3º, 4º SECUNDARIA
	JUAN MAIDA	CLIZA	20	141	154	315	1º2º3º4º5º6º7º8º PRIMARIA
	FANOR CABRERA	CLIZA	19	156	166	341	1º2º3º4º5º6º7º8º PRIMARIA
NACIONAL UCURENA	NACIONAL UCUREÑA	UCUREÑA	22	116	100	238	1º,2º, 3º,4º SECUNDARIA
	LEONIDAS CALVIMONTES	UCUREÑA	12	72	106	190	2º SECCION-INICIAL, 1º2º3º4º5º6º7º8º PRIMARIA
	JUAN GUERRA VILLANUEVA	UCUREÑA	18	142	120	280	2º SECCION-INICIAL, 1º2º3º4º5º6º7º8º PRIMARIA
	RENE BARRIENTOS	TAKO LOMA	9	55	64	128	1º-2º SECCION-INICIAL, 1º2º3º4º5º6º7º8º PRIMARIA
	ANDRES PINTO ASTETE	SANTA LUCIA	14	94	93	201	2º SECCION-INICIAL,1º2º3º4º5º6º7º8º PRIMARIA
SANTA LUCIA	EL PORVENIR	EL PORVENIR	12	102	84	198	1º-2º SECCION-INICIAL, 1º2º3º4º5º6º7º8º PRIMARIA
	PEREZ RANCHO	PEREZ RANCHO	7	56	40	103	2º SECCION-INICIAL, 1º2º3º PRIMARIA
	VILLA EL CARMEN	VILLA EL CARMEN	5	38	26	69	2º SECCION- INICIAL, 1º2º PRIMARIA
	SAN ISIDRO	SAN ISIDRO	2	16	21	39	2º SECCION-INICIAL, 1º PRIMARIA
	CHULLPAS	CHULLPAS	4	14	17	35	2º SECCION- INICIAL, 1º PRIMARIA
TOTAL DOCENTES Y ALUMNOS			378			6136	

Fuente: Elaboración en base a datos de la Dirección Distrital de Educación de Cliza.

Anexo 10: Distritos y comunidades campesinas del Municipio de Cliza

DISTRITOS	COMUNIDADES CAMPESINAS	TOTAL
A	Cliza, Molline Vargas, Sacha Calle, Huañacao, Flores Rancho, Mosoj Rancho A	6
B	Ura Huasa Calle, Pata Huasa Calle, Kjochi Champa Rancho, Lote Seleme, Islas Malvinas, Champa Rancho, Mosoj Rancho, Kjochi Lavayen, Kjochi Lazaro.	9
C	Ucureña, Norte Ucureña, Villa 2 de Agosto, 60 Fanegadas, Gualberto Villarroel, Villa Barrientos, Tako Loma, Colectivo, Inka Lote, 9 de Abril, Capilla.	11
D	Perez Rancho, Rokjo Lote, 21 de septiembre, Av. Monseñor Walter Rosales, Poza Rancho, Villa Concepción, Pili K'ocha, Calaconto, El Porvenir, Champa Rancho, Villa Florida, Huallpero Alto, Huallpero Bajo.	14
E	Santa Lucia, Villa Surumi, Presa Alta, San Juan de Liquimas, San Isidro, Tojlo Rancho, Tabla Rancho, Villa Rosario, Valle Hermoso.	10
F	Chullpas, Chullpa Pata, Villa Leon, Ayoma, Senzano, Villa Carmen.	6

Fuente: Honorable Alcaldía Municipal de Cliza (1999a).

Anexo 11: Imágenes de la zona y la escuela de Ucureña

