POR UNA EDUCACIÓN INDÍGENA ORIGINARIA

Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural

CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS,
CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA

Santa Cruz, Noviembre 2004

UNIDAD NACIONAL DE LAS NACIONES
INDÍGENAS ORIGINARIAS
(UNNIOs)

ORGANIZACIONES PARTICIPANTES:
Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qullasuyu (CONAMAQ)
Confederación Sindical ünicsa de Trabajadores Capesinos de Bolivia (CSUTCB)
Confederación de Pueblos Indígenas de Boliva (CIDOB)
Asamblea del Pueblo Guaraní (APG)
Confederación Sindical de colonizadores de Bolivia (CSCB)
Federación nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia " Bartolina Sisa" (FNMCB-BS)

CONSEJOS EDUCATIVOS DE PUEBLOS ORIGINARIOS (CEPOs)
Consejo Educativo Aimara (CEA)
Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ)
Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG)
Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM)

EQUIPO TECNICO

Froilan Condori	CENAQ
Valentín Arispe	CEAM
María del Carmen Choque	CENAQ
Pedro Apala	CEA
Gerónimo Caballero	CEPOG

COLABORADORES

Jorge Sahonero	CONAMAQ
Arminda Rios	CEAM
Mónica Navarro	CENAQ
Hugo Cordero	CSUTCB

INDICE

Presentación 6
Introducción 6
1. Análisis del contexto 8
1.1. La lucha de las naciones indígenas originarias por la educación y la tierra 8
1.2. Apropiación de las demandas educativas indígenas originarias por el Estado 9
1.3. Situación internacional y nacional 10
2. Análisis y evaluación de la problemática educativa 13
2.1. Cobertura y permanencia escolar (nacional y en EIB) 13
2.2. Percepciones de la comunidad educativa sobre la EIB 14
2.3.Participación social en educación 15
2.3.1. Juntas educativas 15
2.3.2. Consejos Educativos de Pueblos Indígenas y Originarios 15
2.3.3. Congreso Nacional de Educación 16
2.4. Organización curricular 16
2.4.1. Niveles, ciclos, modalidades 16
2.4.2. Educación inicial 17
2.4.3. Educación primaria 17
2.4.3.1. Enfoque pedagógico 17
2.4.3.2. Tronco común y ramas diversificadas 18
2.4.3.3. Calendario escolar regionalizado 18
2.4.3.4. Las transversales 18
2.4.3.5. El sistema desgraduado 19
2.4.3.6. Los módulos educativos para primaria 19
2.4.3.7. La evaluación de aprendizajes 19
2.4.3.8. Desarrollo de las lenguas en la EIB 20
2.4.4. Educación secundaria 22
2.4.5. Educación alternativa 23
2.4.6. Educación superior 24
2.4.6.1. Formación docente 24
2.4.6.2. Formación universitaria 25

2.5. Gestión institucional 26
2.5.1. Descentralización 26
2.5.2. Organización administrativa 26
2.5.2.1. Estructura administrativa 26
2.5.2.2. Procesos de selección de autoridades educativas y docentes 26
2.5.3. Los proyectos educativos 26
2.5.4. Gestión de los recursos y servicios de apoyo 27
2.5.4.1. Manejo de recursos económicos 27
2.5.4.2. Internados y becas 28
2.5.5. Comunicación e información educativa 28
3. Propuesta Educativa de las Naciones Indígenas Originarias 29
3.1. Marco filosófico, político y pedagógico de la educación 29
3.1.1. Fundamentos de la educación 29
3.1.2. Principios 29
3.1.3. Bases y fines de la educación 30
3.1.4. Visión y misión 31
3.1.5. Objetivos 31
3.2. Órganos de participación comunitaria indígena originaria en educación 32
3.2.1. Juntas educativas comunitarias 32
3.2.2. Consejos Educativos de las Naciones Indígenas Originarias 32
3.2.3. Consejo Plurinacional de Educación 33
3.2.4. Congreso de la educación 33
3.3. Estructura y organización curricular 33
3.3.1. Estructura curricular: niveles, ciclos y modalidades 33
3.3.1.1. Nivel de formación familiar comunitaria 34
3.3.1.2. Nivel de formación básica 34
3.3.1.3. Nivel de formación productiva 34
3.3.1.4. Nivel de formación superior 35
3.3.1.5. Educación alternativa 38
3.3.2. Organización curricular 38
3.3.2.1. Currículo de la educación 38
3.3.2.2. Enfoque pedagógico 39
3.3.2.3. Calendario plurinacional regionalizado 40

3.3.2.4. Desarrollo de las lenguas en la EIB 41
3.3.2.5. Materiales educativos 41
3.3.2.6. La evaluación de aprendizajes.....40
3.4. Gestión institucional 42
3.4.1. Descentralización con autonomía de gestión territorial 42
3.4.2. Organización administrativa 42
3.4.2.1. Estructura administrativa.....42
3.4.2.2. Selección de autoridades educativas y docentes.....42
3.4.2.3. Maestros interinos.....42
3.4.2.4. Los proyectos educativos territoriales 42
3.4.3. Gestión de los recursos y servicios de apoyo.....43
3.4.3.1. Políticas de financiamiento de la educación boliviana 43
3.4.3.2. Manejo de recursos económicos.....43
3.4.3.3. Internados y becas.....43
3.4.3.4. Infraestructura.....43
3.4.4. Comunicación e información educativa 43
3.4.5. Nuevas tecnologías de la información y comunicación.....44
3.6. Educación y asamblea constituyente 44
INDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS
BIBLIOGRAFÍA

Presentación

En cumplimiento de nuestros derechos y obligaciones, las organizaciones que conformamos la Unidad de Pueblos Indígenas Originarios: Consejo Nacional de Marcas y Ayllus del Qullasuyu (CONAMAQ), Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB), Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia - Bartolina Sisa (FNMCB-BS), Consejo Educativo Amazónico (CEAM), Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG), Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) y Consejo Educativo Aimara (CEA); presentamos el documento denominado "POR UNA EDUCACIÓN INDÍGENA ORIGINARIA: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural" que recoge el pensamiento, las demandas y las proyecciones de las naciones indígenas originarias para transformar la aplicación, seguimiento y el control de las políticas educativas de Bolivia.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que planteamos está orientada a generar e implementar un proceso real de cambio en las relaciones de poder al interior del Estado y sociedad boliviana, mediante el respeto y fortalecimiento del control de nuestros territorios, el desarrollo y expansión de nuestras lenguas y el pleno desarrollo de nuestros usos y costumbres, ya que éstas nacieron como planeamientos y conquistas de las naciones indígenas originarias representados por la CSUTCB, la APG, la COB y la CONMERB en la década de los ochenta.

Esta propuesta se constituye en una alternativa de cambio profundo al actual sistema educativo del país. Esta transformación implica la fundación de un nuevo Estado a partir del reconocimiento pleno de nuestra plurinacionalidad, la profundización de la democracia comunitaria, la recuperación de los usos y costumbres, el reordenamiento territorial con autonomía, un nuevo modelo económico y social basado en la economía comunitaria y de gestión de recursos naturales.

Para la elaboración de esta propuesta se ha trabajado de la siguiente manera: diseño del plan de trabajo, elaboración y aplicación de instrumentos de consulta a diferentes actores de la comunidad educativa (padres de familia, autoridades originarias, niños, estudiantes y docentes de los Institutos Normales Superiores) Posteriormente, se realizaron reuniones, talleres, foros y congresos regionales con representaciones de organizaciones de las naciones indígenas originarias. Finalmente, esta propuesta fue presentada, revisada y aprobada en el Primer Congreso Nacional Educativo de las Naciones Indígenas Originarias.

En la primera parte del documento se presenta una revisión de los antecedentes históricos respecto a la EIB como reivindicación de las naciones indígenas originarias; en la segunda, se encuentra un diagnóstico de la situación actual de la educación; finalmente, presentamos nuestra propuesta educativa.

Introducción

La llegada de los colonizadores a nuestro continente significa el etnocidio, el genocidio de nuestros mayores y la destrucción de todo el avance técnico y científico de las naciones indígenas originarias.

Frente al colonialismo, la resistencia y reafirmación de las naciones indígenas originarias tiene una presencia en el continente desde el siglo XV. Uno de los primeros y grandes movimientos con este contenido ideológico es el Taki Unquy, seguido de la gran insurrección de los Katari y los Amaru en los años de 1780. En plena república (1892) se tiene el

levantamiento y la masacre de Kuruyuki a la cabeza de Apiaguaiky Tumpa y en 1899 el levantamiento de Zárate Willka.

Con el retorno a la democracia la emergencia de las organizaciones indígenas originarias, a partir de los años ochenta, reclamamos al Estado boliviano el reconocimiento de nuestra existencia como naciones con nuestra propia cultura, territorio, lengua y sistema de autoridades. En 1990, con la Marcha por el Territorio y la Dignidad, la presencia de las naciones indígenas es mucho más evidente y trasciende la conciencia de nuestra diversidad plurinacional, pluricultural y plurilingüe.

Otro planteamiento fue la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la participación de los padres de familia en la educación. La EIB se convierte en una de las estrategias que nos permitirá proyectar un desarrollo con identidad, equitativo y acorde con las necesidades socioculturales de nuestros pueblos; porque con la educación, como decía don Mateo Chumira (Capitán Grande, zona Kaaguasu), ahora "nuestra pelea es con lápiz y papel ya no con palos ni flechas".

La concepción de interculturalidad del movimiento de las naciones indígenas originarias está cimentada en: las relaciones igualitarias y de respeto mutuo entre las diferentes culturas; el fortalecimiento de la identidad cultural; el desarrollo de la lengua originaria y el castellano como segunda lengua y; la gestión territorial con autonomía como una forma de ejercer el poder político en nuestros propios territorios.

Debemos entender los procesos de construcción de una sociedad intercultural en su dimensión social, económica, territorial, cultural y ante todo política. De esta manera, la EIB como una conquista lograda en años de lucha por las organizaciones indígenas originarias, se constituye en un instrumento político de liberación, de reivindicación, de autodeterminación y de reafirmación de la identidad cultural de las naciones indígenas originarias.

Pese al proceso de colonialismo interno político, ideológico y económico que desestructura nuestra gestión territorial, los datos del último Censo Nacional (2001) muestran que la predominancia de la población indígena originaria todavía sigue siendo un rasgo importante que caracteriza a este país, ya que más del 70%[1] de la población boliviana se identifica como de origen indígena u originario.

Nuestra diversidad sociocultural y lingüística esta conformada por Aimara, Quechua, Urus-Chipayas, Leco, Mosetén, Tacana, Yuracaré, Yuqui y Mojeño-ignaciano y Moxeño- trinitario, Chiquitano, Ayoreo, Guaraní, Guarayo, Araona, Baure, Canichana, Cavineño, Cayubaba, Chácobo, Itonama, Juaquiniano, Maropa, Mojeños, Movima, Moré, Pacaguara, Sirionó, Tacana, Tsimane, Yuracaré; Cavineño, Ese Ejja, Yaminahua, Machineri, Weenhayek y Tapieté (INE, UNFPA-VAI, 2003: 68-84).

Por otra parte, la presencia indígena originaria que habla su lengua se evidencia también en las ciudades capitales de departamento, donde el 29% (INE, 2003) de la población pertenece a una de las naciones indígenas originarias mencionadas. Nuestros idiomas también son hablados en las ciudades, dándole así un nuevo sello cultural y político a las relaciones sociales urbanas.

Ante esta realidad sociocultural y lingüística, consideramos necesario y urgente ratificar en el II Congreso Nacional de Educación nuestra demanda de aplicación de la interculturalidad y

[1] Según el último Censo Nacional, el 62% de la población a partir de los 15 años se autoidentificó como indígena; sin embargo, es sabido que los censos tienden a invisibilizar la cantidad de población indígena y originaria y que por razones históricas tampoco es común que las personas se autoidentifiquen abiertamente como indígenas y originarios.

el bilingüismo en todo el sistema educativo, convirtiéndose en política pública del país. Por eso hemos elaborado la presente propuesta “Por una educación indígena originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”.

1. Análisis del contexto

1.1. La lucha de las naciones indígenas originarias por la educación y la tierra

Las naciones indígenas originarias de Bolivia siempre hemos demandado del Estado y la sociedad nacional la atención de nuestros derechos ancestrales que son principalmente la propiedad de la tierra y territorio, atención en salud y educación y el desarrollo de nuestras culturas respetando nuestras formas de organización social, política y económica. Estos derechos fueron avasallados y negados por el imperio español en todos los territorios indígenas originarios y, actualmente, por el Estado republicano neocolonial.

La llegada de la “independencia nacional” no significó nada para las poblaciones indígenas originarias. Es más, lo poco que se había avanzado en materia educativa durante el coloniaje, no mereció ninguna mejora ni atención por parte del nuevo Estado “independiente”. A los gobernantes de la época, hacendados y gamonales, no les interesaba ni convenía en absoluto la educación del “indio”. Su interés central era continuar beneficiándose con la mano de obra barata o, mejor, gratuita.

A finales del siglo XIX, principalmente el pueblo aimara exigió escuelas a los gobiernos. La historia oficial, por lo general, caracteriza a la gestión del gobierno liberal de Ismael Montes como aquella en la que se inició la educación de los indígenas originarios. Al respecto, el historiador aimara Roberto Choque aclara: “Los orígenes históricos de las escuelas indigenales no comenzaron precisamente en 1900 (…) ya a fines del s. XIX y principios del nuestro, sin apoyo alguno de autoridades, se manifestaron los primeros intentos de educación entre los campesinos-indios” (Choque, 1986).

De manera que las escuelas indigenales, más conocidas como las “escuelas clandestinas”, se iniciaron antes de 1900, funcionando en las noches y a escondidas de los “patrones”, quienes castigaban a los que estudiaban y enseñaban. Esta posición ajustada a la verdad histórica, nos obliga a desmitificar a los autores o precursores, entre los criollo-mestizos, de la educación indigenal en nuestro país, porque fueron los indígenas quienes por iniciativa y esfuerzo propio buscaron nuestro acceso a la educación fiscal.

A partir de la experiencia de las escuelas clandestinas, los indígenas originarios de entonces proyectaron la creación de las “escuelas-ayllu” sean pagadas o no por el Estado. La población indígena y originaria veía la urgencia de la alfabetización como un paso positivo para su liberación. Este deseo se consolidó con la fundación de un centro educativo que se llamó “Centro Educativo Kollasuyo”, el 8 de Agosto de 1930. Este centro proyectó importantes actividades como la alfabetización, extensión cultural y publicación de documentos sobre educación y tierras. Por su clara orientación étnica, esta iniciativa muy pronto fue silenciada y sus principales miembros perseguidos.

La escuela indigenal de Warisata fue, quizá, la que tuvo más clara orientación étnica y enfoque nacional. Fue fundada por el preceptor aimara Avelino Siñani y el profesor mestizo Elizardo Pérez. Su propósito fue reproducir el ayllu indígena, el trabajo colectivo y muchos otros elementos culturales aimaras en la educación escolar. Pero muy pronto la oligarquía criollo-mestiza arremetió en contra de Warisata, persiguiendo sin tregua a sus líderes; sin embargo, a pesar de la oposición de los latifundistas y los mestizos, esta experiencia se difundió a otras comunidades como Caiza, Llica, Vacas, San Antonio de Parapetí en el oriente e incluso a México y Perú.

En 1955 el Estado promulgó el Código de la Educación Boliviana, con esta ley se crearon escuelas en muchas comunidades, pero la educación buscaba castellanizar y eliminar todas las características de las diferentes naciones indígenas originarias, para volvernos consumidores del mercado y defensores de la bandera boliviana, despreciando nuestras culturas y lenguas. El "indio" debía desaparecer y migrar a las ciudades para convertirse en mestizo.

1.2. Apropiación de las demandas educativas indígenas originarias por el Estado

Históricamente, las propuestas educativas de las naciones indígenas originarias, las experiencias de las escuelas clandestinas y de la escuela ayllu de Warisata han sido apropiadas por el Estado. Los propósitos de los procesos de apropiación, más que desarrollar las experiencias, fueron los de neutralizar y ahogar la visión política plasmada en la educación de las naciones indígenas originarias.

Después de varías décadas de gobiernos dictatoriales, con el retorno de la democracia en 1980, las organizaciones indígenas originarias reivindicaron el fortalecimiento de las identidades y las lenguas originarias. Desde fines de la década de los 80 y principios de los 90, las organizaciones como la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano[2] (CIDOB), Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB) y Central Obrera Boliviana (COB) elaboraron sus propuestas educativas para el I Congreso de la Educación.

Estas propuestas enfatizaron la interculturalidad, el bilingüismo y la participación social en educación. Por ejemplo, la propuesta de la COB señalaba: "Frente a la educación colonizadora de negación a la identidad y valores de nuestras grandes nacionalidades y grupos étnicos, el Proyecto Educativo Popular propone la Educación Intercultural Bilingüe destinada a rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica y desarrollar la conciencia de la identidad nacional de nuestro país" (COB 1988).

En 1989, la CSUTCB presentó al IV Congreso Nacional de Educación su documento "Hacia una Educación Intercultural y Bilingüe". En esta propuesta la organización matriz cuestionaba el sistema educativo de discriminación y negación de la identidad cultural y lingüística, centrando sus planteamientos en:

- Educación para todos. Demanda ampliar la cobertura hasta la primaria completa en las escuelas de las comunidades del área rural, con matrícula y textos escolares gratuitos; la creación de un sistema de becas y de internados rurales; y la reformulación del calendario y el horario escolares.

- Educación de calidad. Propone reorientar el sistema educativo en función a las características culturales y lingüísticas del país, también la reubicación de docentes según sus competencias lingüísticas y la creación de una escuela única pero con currículo diferenciado de acuerdo a la diversidad cultural.

- Participación en las decisiones educativas. Sugiere la creación de los Consejos Educativos desde el nivel nacional hasta los niveles regional y comunal.

Por otro lado, la APG desde 1987 plantea la aplicación de una EIB como la más apropiada para generar un desarrollo integral y con identidad para su pueblo, porque se trataba de desarrollar la lengua y la cultura hasta ese entonces en franco proceso de extinción por parte de la escuela.

[2] Actualmente Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia.

Entre los años 1989 - 1994 se implementó el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en las áreas quechua, aimara y guaraní; llegando en su fase de implementación a 118 escuelas. En la región Guaraní, al implementarse una educación en su propia lengua y que desarrolle su cultura, la apropiación del PEIB fue inmediata, por lo que se conformó el Consejo Educativo Guaraní (Mborakua Guasu) como una instancia para velar la calidad educativa desarrollada en su pueblo. Otra experiencia participativa y contestataria en la región Andina fue la organizaron del Consejo Comunal de Educación de Raqaypampa (Mizque - Cochabamba).

En 1990, las naciones indígenas originarias de tierras bajas de Bolivia, cansadas de la falta de atención a las demandas históricas sobre tierra, educación y salud, protagonizaron la histórica marcha denominada “Por el Territorio y la Dignidad” donde una de las principales demandas era la atención a la educación de las naciones indígenas originarias.

Basada en estas demandas y propuestas educativas, en 1994 se promulgó la ley de Reforma Educativa que entre sus pilares fundamentales plantea la Interculturalidad y la Participación Popular en Educación. Esta Ley recoge experiencias, demandas y propuestas de organizaciones como la CSUTCB, CONMERB, APG, COB y de la Comisión Episcopal de Educación (CEE).

A pesar de este proceso, en la actualidad la EIB y la participación social en educación todavía no responden a nuestras formas de gestión educativa y territorial desde la visión de las naciones indígenas originarias; sin embargo, forman parte de experiencias significativas que orientarán el planteamiento de nuestra propuesta educativa. Por ejemplo, la conformación y las acciones de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) constituyen un referente de participación social en educación para Latinoamérica.

1.3. Situación internacional y nacional

- Contexto internacional

A pocos años de haber iniciado el tercer milenio, en el contexto internacional, continúan tomando forma los grandes procesos de transformación social, fenómenos como la post modernidad, la globalización y el neoliberalismo son ya un hecho en muchos países del mundo. Los analistas sociales afirman que estos cambios son globales y estructurales; es decir, no sólo afectan al campo de la tecnología, de la economía y del mercado, sino afectan con igual intensidad a la cultura y a nuestras formas de vida cotidiana.

La modernidad se caracterizó por el despliegue de esfuerzos por uniformizar y globalizar el saber en el marco de un método y una racionalidad que se consideraba como universal y única. Por su parte, la postmodernidad se caracteriza por dos procesos aparentemente contradictorios. Por un lado, se da la globalización del neoliberalismo, la competitividad y el consumo y; la universalización de la cultura conocida como “occidental”, gracias al alcance de los medios masivos de comunicación, la tecnología satelital, la fibra óptica, el internet y otros. Los medios de comunicación masiva permiten la socialización de los valores y contravalores y están llevando al mundo hacia un proceso de deshumanización creciente y de distanciamiento social. Por otro lado, la postmodernidad permite el desarrollo de un carácter plural de la racionalidad, la multiplicidad de formas de lenguaje y creaciones culturales. Por eso, es en este periodo que se dan procesos de exacerbación de las expresiones locales como las culturas y los nacionalismos en países como la ex Unión Soviética y Yugoslavia. En el plano cultural y lingüístico se da el fomento a las culturas, lenguas y los derechos indígenas a nivel internacional.

La década de los 80 significó el surgimiento del proceso de globalización, con la caída del muro de Berlín que significó el final de la guerra fría. Esto originó el rompimiento de las

fronteras nacionales, la ampliación y transnacionalización del capital. Pero, en contrapartida, surgieron nuevos problemas como el narcotráfico, el lavado de dinero sucio, el contrabando, el tráfico de armas, el terrorismo y los secuestros como características de la globalización; y como es lógico, marcan y definen también el ritmo del quehacer educativo.

Según los teóricos del neoliberalismo, la clave de la organización económica, social y la fuerza motriz que impulsa el desarrollo está en el egoísmo humano. El neoliberalismo quiere un Estado sin proyecto, sin espacio nacional y totalmente sometido a las leyes del mercado. El Estado cada vez se aleja y desentiende de sus obligaciones sociales. Todo esto ha traído como consecuencia el aumento de la desigualdad en la distribución del ingreso generando desempleo y subempleo crecientes, originando así el surgimiento paralelo de una gran economía informal. Esta exclusión no sólo es económica, sino también social y cultural.

En los años 70 y 80 América Latina experimentó elevados índices de crecimiento educativo respecto a los indicadores de otros países, incluyendo más mujeres al sistema. Y en consecuencia, la tasa de analfabetismo disminuyó notablemente. También hubo un rápido aumento del personal docente. Paradójicamente, en este mismo periodo hubo una reducción del gasto público en educación, lo que afectó directamente a los salarios de los docentes y el financiamiento de investigación, capacitación, mantenimiento, infraestructura, material educativo y otros. Esto se tradujo en baja calidad tanto en procesos como en resultados educativos; la repitencia escolar aumentó notablemente, lo mismo que el ausentismo docente (huelgas) (cf. Rivero 1999: 181-183).

Como resultado de esta estrategia neoliberal se tiene un deterioro profundo de todos los sistemas educativos, que no garantizaron la equidad en beneficio de los sectores menos atendidos. En este sentido, en los años recientes organismos internacionales, gobiernos y técnicos de tendencia neoliberal han realizado un diagnóstico que fue altamente negativo para los sistemas educativos.

Se puede mencionar cuatro hitos que influyeron de manera directa en el logro de cambios en la educación: la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien 1990) en la que se definió la universalización del acceso a la educación pública primaria. Posteriormente se evaluó que las estadísticas de cobertura escolar de la mayoría de los países tuvieron importantes incrementos; sin embargo la educación no había logrado niveles de calidad principalmente porque no se adecuaba a las características lingüísticas y culturales de los educandos, por lo que se priorizó una educación que responda a las necesidades básicas de aprendizaje; la propuesta Cepal/Unesco expresada en el documento “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”; la Reunión de Ministros de Educación en Quito (1991); el Encuentro Latinoamericano de Ministros de Educación en Bolivia (2002). Estas políticas internacionales, además, tienen su soporte financiero de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.

- Contexto nacional

El escenario político del país presenta la existencia de dos fuerzas de poder político definidos: una de origen criollo, oligárquico, minero feudal y agroindustrial que se ha caracterizado por detentar el poder político y económico del Estado; y la otra de origen indígena originario y popular[3] que se caracteriza por estar excluida de instancias centrales de decisión que históricamente viene reivindicando el derecho a la tierra, el territorio y la autodeterminación.

[3] Se entiende por popular como aquellos sectores y organizaciones que en la actualidad agrupan a las mayorías sociales económicamente excluidas y asentadas en contextos periurbanos de las grandes ciudades y capitales de provincias.

Las relaciones asimétricas a nivel social, económica y política entre estas sociedades marcaron profundas diferencias de inequidad, desigualdades históricas permanentes dejando profundas huellas de alienación sociocultural y lingüística, baja autoestima, pérdida de identidad individual y colectiva, despertando bronca en el sentimiento de ser extranjeros en nuestra propia tierra.

Tras un largo período dictatorial (1970 y 1980), con la vuelta a la democracia las organizaciones indígenas originarias y populares cobraron mayor protagonismo en sus reivindicaciones. Esta situación contribuyó a la reorganización de los movimientos sociales como la COB, la CSUTCB y la CIDOB.

Como consecuencia de la globalización neoliberal en el tránsito de convertir el capital Estatal colectivo en capital de una determinada clase política, Bolivia se incorpora a la economía de libre mercado mediante el Decreto Supremo (D.S.) Nº 21060. Este decreto es parte de un paquete de reformas estructurales impuesto por políticas internacionales de financiamiento. Situación que ha llevado a una mayor profundización de las diferencias y desigualdades económicas entre las fuerzas mencionadas. Por un lado, están los grupos económicamente potentados por el capital extranjero y, por otro, los sectores empobrecidos como los mineros relocalizados que pasaron a formar parte de la economía informal, elevando los índices de subempleo y desocupación, y las naciones indígenas originarias afectados en nuestros sistemas de organización política, económica, social y cultural con un asistencialismo y adormecimiento del poder creativo para el desarrollo de nuestras comunidades.

Las políticas de ajuste estructural hacia el neoliberalismo proponían el sometimiento del Estado a las leyes del mercado y su exclusión de anteriores responsabilidades (seguros, derechos laborales, etc.). Estas políticas se han mostrado inviables por sí mismas al no responder a la realidad, ni a las necesidades políticas, sociales, económicas, culturales del país. Por el contrario, sus efectos han generado la crisis del Estado Nación; es decir, un debilitamiento de la capacidad del Estado de ser reconocido como una unidad representativa de todos los sectores sociales y naciones indígenas originarias.

En este contexto, las organizaciones de las naciones indígenas originarias cobran significativa importancia porque buscamos la autodeterminación a partir del respeto a la tierra y territorio, lengua, valores propios, normas y religión propias y en torno a una organización político-administrativa propia (tentas, capitanías, ayllus, marcas y sindicatos).

Los últimos acontecimientos ocurridos en el denominado ‘octubre rojo’ donde los sectores populares e indígenas originarios aliados reclamamos la nacionalización de los hidrocarburos y planteamos la necesidad de refundar el país mediante la Asamblea Constituyente con auténtica participación de las mayorías hasta ahora excluidas.

Estos acontecimientos significaron un desenlace de la tensión histórica entre las dos fuerzas arriba descritas poniendo en evidencia la imperiosa necesidad de una transformación radical que abarque: la constitución de un Estado plurinacional, cambios en las relaciones entre las fuerzas sociales, en la economía, en la gestión territorial y en las formas de organización y participación política.

2. Análisis y evaluación de la problemática educativa

2.1. Cobertura y permanencia escolar (nacional y en EIB)

- Cobertura y permanencia a nivel nacional

Según el Sistema de Información Educativa (SIE), con la Reforma Educativa la cobertura escolar de la primaria y la secundaria ha aumentado en relación a los datos estadísticos registrados antes de la aplicación de la Reforma. De acuerdo al Censo Nacional de 2001, 80% de los niños y jóvenes que tienen entre 6 y 19 años asisten a algún centro educativo. Son más los varones que las mujeres que asisten a la escuela. La cobertura escolar en el área urbana es de 83%, mientras en el área rural es de 75%.

De cada 10 niños y niñas en edad escolar, en el área rural, 3 no estudian porque la mayoría de las unidades educativas solamente llega a segundo ciclo de primaria. La primaria completa solamente está disponible en las unidades centrales de núcleo y la secundaria es un privilegio de algunos distritos educativos, además se ubica en pueblos de mayor concentración poblacional.

Los datos nacionales muestran que la repitencia escolar ha bajado de 7,0% en 1997 a 4,9% en el año 2000; aunque muchos padres consideran que "Otros sin saber están pasando de curso. Ya están en tercero pero no saben leer ni escribir". En el área rural, algunos niños son obligados a repetir un curso porque en su comunidad no existe la primaria completa y también para completar la cantidad de alumnos que exige la asignación de un ítem.

Pasando a analizar el abandono escolar, en 1997 aproximadamente 10 de cada 100 escolares abandonaban la escuela sin terminar la primaria; en el año 2001 esta tasa bajó a 6. En el área rural el abandono se debe principalmente a tres razones: no existe la primaria completa en la mayoría de las escuelas, dificultades económicas y que los niños, niñas y jóvenes también deben trabajar para el sustento familiar.

- Cobertura y permanencia en EIB

En cuanto a la cobertura de la Educación Intercultural Bilingüe[4], la enseñanza bilingüe en lenguas originarias - castellano se da en 8 de los 9 departamentos del país (excepto en Pando). La EIB solamente se aplica en 10% de los centros educativos del país, por lo que hay miles de niños y niñas que todavía no reciben educación en la lengua que mejor conocen y hablan. La EIB se aplica, hasta la fecha, en el primer y segundo ciclo de primaria y no en los demás ciclos y niveles de la educación, como establece la Ley de Reforma Educativa.

Uno de los factores que ha afectado la permanencia de los niños en la escuela es la enseñanza en lengua originaria (en el caso del quechua y aimara). Al ver que a sus hijos solamente les enseñan en lengua originaria algunos padres hacen un sacrificio por llevarlos a estudiar a los pueblos o a la ciudad donde se enseña en castellano. No ocurre lo mismo en el caso guaraní, donde la enseñanza bilingüe (guaraní-castellano) incide positivamente en la permanencia escolar.

Las Unidades Educativas que incorporan la lengua Quechua suman 1404, Aimara 887, Guarani 84 y en las diferentes lenguas de las tierras bajas 117: el Bésiro se enseña en 18 Unidades Educativas; el Guarayú en 14; y otras lenguas, en 85 Unidades Educativas que seguramente se refieren a las lenguas Moxeña, Tsimane, Ayoreo, Sirionó, Chácobo y Weenhayek (Albó y Anaya 2003).

[4] Los datos de cobertura, repetición y abandono son del documento de borrador inédito de Luis Enrique López y otros, titulado "Piedra sobre piedra: una década en busca de la equidad en la educación boliviana".

2.2. Percepciones de la comunidad educativa sobre la EIB

- Respecto a los niños y niñas

La EIB contribuye al fortalecimiento de la autoestima y la identidad cultural de los educandos. Dependiendo del trabajo y compromiso de algunos maestros, ahora se puede ver niños y niñas más sociables, más participativos y más interpeladores. Aunque todavía, esta situación se restringe al ámbito escolar, faltando aún establecer relaciones interpersonales más abiertas en los ámbitos familiares, comunitarios y sociales.

Un aspecto que es visto como una desventaja por parte de los padres de familia, es que algunos educandos “no hacen caso a los profesores, ya no saludan a los mayores y hasta en la casa se vuelven malcriados”. Al ser éste un criterio mayoritario será bueno reflexionar más sobre el libertinaje y la disciplina escolar que los padres de familia exigen con relación a las normas de convivencia comunitaria.

En el caso de la amazonía, las actividades de aula relacionadas con la cultura y los saberes de los educandos han permitido demostrar creatividad, destreza y habilidades manuales de los niños y niñas; al mismo tiempo, han despertado el interés por aprender y conservar estos conocimientos y saberes de la comunidad.

- Respecto a los maestros y maestras

Debido a la formación conductista y vertical que recibieron los maestros en el anterior sistema, muchos todavía mantienen las características del verticalismo en su trabajo de aula. A esto se suma la falta de compromiso y responsabilidad para asumir los cambios que plantea la educación actual, además de la fuerte influencia sindical que por consigna se opuso a la implantación de la Reforma Educativa.

También se advierte la falta de pertinencia lingüística y cultural en la designación de maestros a las diferentes unidades educativas de contextos donde la lengua predominante es una lengua originaria, de manera que no responden a las demandas y necesidades de los educandos, ni a la realidad de las comunidades. Esta situación se da muchas veces por influencias político partidarias y por la existencia de corrupción en los niveles administrativos.

- Respecto a los padres y madres de familia

A pesar de que la participación social es una conquista de las organizaciones de base y la existencia de una normativa en materia educativa, existen limitaciones impuestas por los docentes y directores para una efectiva participación de los padres y madres de familia en el proceso de educación de sus hijos; en algunos casos, los mismos padres autolimitan su participación.

- Respecto a las juntas escolares

Las Juntas Educativas (Escolares, de Núcleo y de Distrito), a pesar de poseer información, muchas no asumen sus roles por falta de conocimiento en profundidad y por la falta de políticas de seguimiento; es decir, no supervisan la gestión escolar, no participan en la definición de contenidos de proyectos educativos, ni participan en los procesos de evaluación, entre otros. Tan sólo se abocan a llevar el control de asistencia de los maestros y maestras en las unidades educativas, lo que ha hecho que las autoridades educativas, personal administrativo y maestros los vean como fiscalizadores de su trabajo de aula.

2.3.Participación social en educación

2.3.1. Juntas educativas

La participación social en educación contempla que los padres de familia y la comunidad en su conjunto deben deliberar, analizar, plantear modificaciones o reorientar las acciones dentro del sistema educativo. En este marco, algunas Juntas Educativas fueron dejando de lado su rol servicial de auxiliar de los profesores para desempeñar otras funciones. Sin embargo, se identifican algunas dificultades que desvirtúan la participación en instancias decisivas del quehacer educativo:

- Las Juntas Escolares, Nucleares y Distritales tienen fuerte resistencia de las organizaciones del magisterio, porque ven en ellos un peligro que resta el poder tradicionalmente ejercido por el maestro en la gestión educativa.

- En muchos casos, los miembros de las Juntas Escolares fueron relegados a un plano marginal por falta de conocimiento a profundidad de sus funciones en la planificación, ejecución y evaluación de la gestión educativa, se limita a actividades de apoyo administrativo y logístico.

- Continúan las relaciones asimétricas y de hegemonía de autoridades educativas en distintos niveles hacia las autoridades comunales y los padres de familia. Por ejemplo, hay miembros de Juntas que tienen temor de hablar o cuestionar, a veces los directores no escuchan a las Juntas y deciden solos, incluso algunas autoridades educativas utilizan indebidamente los sellos y libros de acta de las Juntas de Núcleo y de Distrito. Así, la Junta figura aprobando con su sello cosas que no conoce.

- Un factor que limita la participación de las Juntas es que el calendario escolar no considera las actividades agropecuarias, de pesca, caza, recolección y situaciones de movilidad social según las características socioeconómicas y culturales de los pueblos.

- Las formas de organización y la estructura de participación social en educación rompen los mecanismos de organización y gestión comunitaria propios de las naciones indígenas originarias.

- Los programas de capacitación y de formación para profesores no consideran la importancia de los mecanismos de participación social en educación.

- El D. S. Nº. 25273 sobre participación popular distorsiona el rol de las Juntas, dándoles un carácter más “policiaco”, por su visión eminentemente urbana no es aplicable en el área rural.

Por otro lado, los Consejos Departamentales en Educación son recientes en su organización, su composición y funcionamiento responden más a una lógica urbana, sin la participación de representantes de las naciones indígenas originarias. Se advierte que en su conformación hay una fuerte influencia político partidaria que desvirtúa los objetivos para los cuales fueron creados.

2.3.2. Consejos Educativos de Pueblos Indígenas y Originarios

Las naciones indígenas originarias desde antes de la Reforma Educativa venimos desarrollando estrategias de participación comunitaria en acciones educativas. Este proceso se fue profundizando a partir de 1991, con la propuesta de la CSUTCB y la APG que, junto a algunas comunidades, reorientaron los roles y funciones de la Juntas Escolares encaminadas a la participación en procesos curriculares e institucionales.

La CSUTCB, CIDOB, APG, CONMERB y otros sectores sociales plantearon una Educación Intercultural Bilingüe que posteriormente fue asumida por el Estado, a través de la ley de

Reforma Educativa, que posibilitó la creación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios[5].

A partir de 1997, los CEPOs adquirieron institucionalidad y comenzaron a realizar acciones de sensibilización y orientación, logrando algunos cambios en las actitudes de los profesores, Juntas Educativas, dirigentes y padres de familia respecto a su participación para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Las relaciones de los CEPOs con el Ministerio de Educación y con algunos SEDUCAs son todavía débiles por cambios permanentes de autoridades, debido a razones político partidarias y a la falta de conocimiento de la existencia y atribuciones de los CEPOs.

A pesar de sus limitaciones para incidir en la definición de políticas educativas, los CEPOs han contribuido favorablemente en la definición de algunas líneas de acción relacionadas con la EIB y la participación social en educación, principalmente en la educación primaria y la formación docente.

Sin embargo, en la actualidad, los CEPOs son solamente órganos consultivos en la definición de políticas educativas para las naciones indígenas originarias.

2.3.3. Congreso Nacional de Educación

En cumplimiento al Art. 6 de la Ley de Reforma Educativa y de otros artículos del D.S. Nº 23949 referidos a la conformación del Consejo Nacional de Educación (CONED) y, ante todo, por la fuerte presión de los acontecimientos de octubre del 2003, recién el Estado asume su responsabilidad y la voluntad de constituir el CONED conformado por diferentes instancias y organizaciones representativas de la sociedad boliviana. Actualmente, el CONED amparado en un reglamento de carácter transitorio y en uso de sus atribuciones, convoca al II Congreso Nacional de Educación para el 2005.

La estructura y conformación numérica de los miembros del CONED no responde a la realidad sociocultural y poblacional del país. Siendo que la población indígena originaria se constituye en la mayoría con un 70% de la población nacional aproximadamente, en el CONED hay una presencia minoritaria de las naciones indígenas originarias.

Por otro lado, esta instancia máxima de participación social en educación, al ser presidida por el Ministerio de Educación se convierte en juez y parte de las acciones educativas desarrolladas en el país, lo que no garantiza el cumplimiento de sus resoluciones.

2.4. Organización curricular

2.4.1. Niveles, ciclos, modalidades

La estructura curricular del actual Sistema Educativo Nacional (SEN) organizado en niveles y ciclos no ha tenido su aplicabilidad completa y efectiva a lo largo del período de implementación de la Reforma Educativa.

Por otra parte, esta estructura curricular no responde a la cosmovisión y formas de organizar las actividades socioproductivas de las naciones indígenas originarias y de otros sectores sociales. Esta forma de organización en niveles y ciclos de aprendizaje no es compatible con los procesos de inserción[6] de los niños y niñas a los sistemas productivos familiares y comunitarios.

---

[5] El Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), el Consejo Educativo Aimara (CEA), el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG) y el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM).

[6] En las comunidades la asignación de responsabilidades está en función directa con el desarrollo de las competencias y habilidades de los niños para el trabajo familiar comunitario. Por ejemplo, en la zona andina los niños se hacen cargo del cuidado de los animales de corral, hasta responsabilizarse del cuidado del ganado

El proceso de inserción de los niños y niñas en las actividades productivas comienza con la realización de tareas que requieren menos esfuerzo y acordes a su edad, pasando gradualmente hacia otras actividades que requieren mayor responsabilidad entre ellas algunas actividades agrícolas, pecuarias y comerciales hasta incorporarse plenamente en la actividad productiva según el contexto sociocultural.

En cuanto a las modalidades planteadas en la Reforma Educativa, para el área dispersa han tenido una aplicación parcial, centrándose principalmente en las modalidades de lengua, en tanto que las modalidades de aprendizaje, docencia y atención continúan en el sistema anterior, teniendo mayor aplicabilidad en áreas concentradas.

2.4.2. Educación inicial

Actualmente, el Nivel Inicial se aplica principalmente en áreas concentradas y no así en áreas dispersas con población indígena originaria.

La atención de niños y niñas menores de 6 años en las naciones indígenas originarias ha sido asumida por algunas organizaciones no gubernamentales; estas experiencias de formación inicial, al ser escolarizadas, no guardan relación entre las formas de socialización de los niños y niñas con las prácticas de producción comunitaria. La forma cómo se aplica los programas de este nivel se enmarcan más desde una visión urbana y escolarizada. El hecho de que se haya organizado centros de educación inicial presencial desestructura la dinámica de trabajo de los padres y madres de familia, cuando tienen que dedicar un tiempo adicional al margen de sus actividades propias para llevar y recoger a sus hijos de estos centros. Esta situación se complejiza aún más cuando se constituye en un requisito para el ingreso al nivel primario.

2.4.3. Educación primaria

2.4.3.1. Enfoque pedagógico

El enfoque pedagógico de la Reforma Educativa es intercultural bilingüe, constructivista, contextualizada y participativa.

Con la pedagogía constructivista los niños y niñas participan activamente en la construcción de sus aprendizajes. La mejor estrategia para lograr esto es que los niños y niñas realicen actividades educativas en contextos y con materiales que ellos conocen; ya no tienen que memorizar cosas sin sentido. Sin embargo, pocos padres y madres han visto que sus hijos apliquen en el contexto lo que les explican en el aula. Esto puede ser por falta de información de parte de los profesores a los padres y madres de familia sobre los objetivos y la metodología que desarrollan.

Este enfoque pedagógico está siendo mal aplicado en las unidades educativas, ya que la versión de los padres de familia es que la Reforma Educativa no avanza porque los niños y niñas “no adelantan, sólo se dedican a jugar en las escuelas y los alumnos de quinto no saben leer, como antes lo hacían con el libro Alborada”. Sin embargo, en algunas unidades educativas los niños y niñas muestran avances significativos en lectura y escritura en lenguas originarias y castellano, además de elevar su autoestima y fortalecer su identidad cultural.

---

mayor y actividades agrícolas; en la zona amazónica la incorporación a las actividades de caza y pesca es también gradual.

2.4.3.2. Tronco común y ramas diversificadas

Los docentes, las juntas educativas y la comunidad en general no han sido suficientemente informadas por el nivel central sobre la estructura del currículo de la Reforma Educativa, que está conformado por:

- Un tronco común, que comprende las competencias básicas que adquieren y desarrollan todos los niños y niñas del territorio boliviano.

- Las ramas diversificadas, orientado a la adquisición y desarrollo de competencias y contenidos complementarios de diversos contextos ecoregionales y situaciones socioculturales, productivas, locales y regionales.

En la práctica, la mayoría de las escuelas trabajan solamente con los módulos, que desarrollan las competencias del tronco común. El Ministerio de Educación no ha diseñado una estructura operativa, ni una metodología concreta para la construcción de las ramas diversificadas. Tampoco se ha conformado equipos técnicos en las Direcciones Distritales de Educación para la elaboración del currículo diversificado, conforme al Artículo 14 del D. S. Nº 23950 de la Estructura Curricular.

Los profesores desconocen la posibilidad de elaborar ramas diversificadas y tampoco saben cómo hacerlo. Los padres de familia ni las autoridades educativas tienen una comprensión cabal de la diversificación curricular. Además, los materiales y guías ya vienen diseñados desde el nivel central. No se ha capacitado al personal técnico de los distritos educativos ni de las Direcciones Departamentales de Educación para este efecto. No se ha asignado presupuesto para la investigación de las necesidades de aprendizajes locales y/o regionales, que serían la fuente principal para la elaboración de las ramas diversificadas del currículo.

2.4.3.3. Calendario escolar regionalizado

A pesar de que la creación de calendarios escolares regionalizados está considerada en la Ley de Reforma Educativa, el Ministerio de Educación y algunas Direcciones Departamentales de Educación siguen decidiendo el calendario escolar que debe regir en el país y en algunos distritos.

Los calendarios fijados desde el nivel central no corresponden a una gestión territorial de la educación porque no consideran los ciclos de la vida de las comunidades y de otros sectores sociales a los que pertenecen los niños y niñas. Las épocas de trabajos agrícolas, como la siembra y la cosecha, las fiestas ligadas a la producción, caza, pesca, la recolección, las migraciones estacionales y otros, son épocas fundamentales para el aprendizaje por parte de los niños y niñas. Todas estas actividades son parte del proceso de socialización en la vida comunitaria; sin embargo, se cruzan con las actividades de un calendario escolar que no las integra en la educación. Un ejemplo positivo de adecuación del calendario es la experiencia del pueblo Weenhayek, que inicia sus actividades escolares en el mes de agosto y finaliza en abril, respetando su actividad pesquera.

2.4.3.4. Las transversales

El desarrollo de competencias en las transversales como la Educación para la Equidad de Género, para la Democracia, para el Medio Ambiente y para la Salud y la Sexualidad responden a un enfoque y visiones del mundo que no coinciden con la visión de las naciones indígenas originarias.

Muchos profesores saben poco sobre cómo abordar y evaluar las transversales. Los padres de familia también están poco informados sobre la existencia y la obligatoriedad de desarrollar estos temas para que la educación contribuya a la reflexión y solución de problemas de la realidad local.

2.4.3.5. El sistema desgraduado

La falta de comprensión didáctica de los “grupos de nivel”, como consecuencia de la “desgraduación del sistema educativo”, desorientó a los maestros al no haber recibido información y orientación adecuada sobre cómo implementar esta modalidad en las unidades educativas para atender eficientemente a diferentes grupos de nivel en un aula. Por lo tanto, los procesos de enseñanza y de aprendizaje no fueron cabalmente puestos en práctica. A esto se suma la falta de una adecuada aplicación del sistema de evaluación.

Además, pedagógica y administrativamente se sigue trabajando con grados atendidos cada uno por un maestro y en algunos casos hasta con varios grados atendidos por un solo maestro, esto por las condiciones de infraestructura y la carencia de alumnos y de ítems, entre otras razones.

La percepción de los padres y madres de familia respecto al sistema desgraduado es que los alumnos repiten el curso por varios años y no avanzan en su aprendizaje.

Por otro lado, los Institutos Normales Superiores (INS) tampoco contemplan esta situación dentro de su diseño curricular para la formación de los nuevos maestros.

2.4.3.6. Los módulos educativos para primaria

El problema central de los módulos de la Reforma Educativa es que han sido elaborados por consultores individuales que trabajan en la ciudad de La Paz y no por equipos multidisciplinarios que trabajan en las regiones donde los módulos serán utilizados. Por otro lado, los padres de familia cuestionan el hecho de que los módulos que llegaron a sus unidades educativas sean monolingües en lenguas indígenas originarias. Además, muchas escuelas solamente ofrecen los tres o cuatro primeros años de escolaridad, por lo que no llegan a ingresar a la enseñanza del castellano.

Los módulos han sido elaborados solamente para el Primer y Segundo Ciclo de la Educación Primaria, en base a cuatro grandes regiones sociolingüísticas (aimara, quechua, guaraní y castellano); sin embargo, no se adecuan a la diversidad sociolingüística existente al interior de cada pueblo. Por su parte, los profesores no fueron capacitados para hacer la adecuación lingüística y cultural correspondiente, lo que ha generado protestas y rechazo a su uso.

En la región amazónica y oriental sólo se aplica los módulos en castellano porque sencillamente no se ha elaborado módulos en otras lenguas. Estos módulos no responden en ninguna medida a la situación sociocultural, territorial y a las cosmovisiones de las más de 30 naciones indígenas. En algunos pueblos donde trabaja el Programa Amazónico en Educación Intercultural Bilingüe (PAEIB), sólo se utiliza otros materiales producidos en lenguas indígenas. Este proyecto produce materiales en bésiro, guarayo, mojeño ignaciano, mojeño trinitario, tsimané, ayoreo, sirionó y weenhayek. Mientras que en la región guaraní, quechua y aimara no se utiliza otros materiales educativos elaborados por las propias naciones indígenas originarias que apoyen a la implementación de la educación intercultural bilingüe en las escuelas.

Los maestros utilizan rígidamente y sin reflexión los módulos de aprendizaje, debido a que no conocen a profundidad su uso porque no han recibido ni la formación ni la capacitación adecuada. En algunas unidades educativas los módulos fueron utilizados sólo cuando el asesor pedagógico estaba presente en el aula y durante su ausencia se utilizaba textos con enfoque de lectura y escritura tradicional y en castellano.

2.4.3.7. La evaluación de aprendizajes

Los padres y madres de familia indican que las carpetas de evaluación, además de llegar tarde, no son claras para conocer el grado de aprovechamiento de sus hijos y a fin de año no

saben si han pasado o no de curso. Además, como de todas formas los niños van a pasar de año sin una evaluación final, algunos padres se descuidan de controlar su aprendizaje.

Los instrumentos de evaluación cuyos resultados se expresan en las carpetas no reflejan el real rendimiento y logro de competencias de los educandos, porque para su llenado no se ha seguido de manera sistemática y gradual todo el proceso. De esta manera, sólo reflejan la apreciación subjetiva del maestro.

Otra dificultad de este nuevo enfoque de evaluación tiene que ver con la elaboración de las carpetas en lengua castellana y que fueron traducidas a las lenguas originarias incorporando términos desconocidos por los maestros.

2.4.3.8. Desarrollo de las lenguas en la EIB

Para las naciones indígenas originarias identificados con la cultura, el uso de nuestras lenguas en la educación es importante porque cumple tres funciones fundamentales: es un medio de comunicación familiar y social; es un instrumento de construcción de aprendizajes y conocimientos en la familia y en la escuela; y es un medio de estudio y desarrollo de la misma lengua.

Gracias a que hablamos nuestras lenguas nos sentimos parte de nuestras naciones indígenas originarias, con cosmovisión y lógica propias. Nuestras lenguas son símbolos de nuestra identidad y sirven para comunicarnos todos los días. Por eso la enseñanza de y en estas lenguas en la escuela es parte del fortalecimiento de nuestras culturas.

Sin embargo, en enfoque de la educación bilingüe está siendo mal aplicado en tanto operativamente clasifica en: unidades educativas de áreas dispersas que reciben educación bilingüe (aimara, quechua y guaraní) y unidades educativas de áreas concentradas que reciben educación monolingüe en castellano. Como se verá a continuación, este enfoque tiene consecuencias negativas para poblaciones con diferentes características sociolingüísticas.

- Las lenguas indígenas y originarias como L1 para niños indígenas y originarios

Hasta el presente, diversos programas experimentales de educación bilingüe (PER 1, PEIA), hasta la misma Reforma Educativa han utilizado a las lenguas indígenas y originarias como lengua instrumental en el proceso educativo. Los esfuerzos técnicos y metodológicos se han concentrado en este enfoque, a diferencia del PEIB que se caracterizó por desarrollar la lengua indígena originaria en procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En aquellos lugares donde se trabaja la educación bilingüe con una metodología adecuada, donde se cuenta con maestros comprometidos con el desarrollo de la lengua originaria, donde hay resultados en el aprendizaje de los niños y niñas y donde la organización está fortalecida y con claridad política, los padres y madres de familia están de acuerdo y demandan el uso de las lenguas indígenas y originarias en la escuela. Los niños y niñas leen y escriben, rescatando los conocimientos y saberes de su cultura, en su lengua materna y en castellano con mayor grado de comprensión y agrado.

Por otro lado, la percepción de los comunarios es que los niños tardan mucho más que antes en lograr leer y escribir comprensivamente. Esta apreciación puede deberse a que con la educación tradicional los niños aprendían más rápido a descifrar las letras y las palabras, pero no entendían lo que querían decir. Aparentemente sabían leer pero no entendían los mensajes, ni eran capaces de hacer redacciones propias. Según la nueva metodología de enseñanza de lecto-escritura, los niños deben aprender a leer y escribir entendiendo los mensajes y en procesos reales de comunicación, por eso el aprendizaje en dos lenguas puede ser más lento, pero es también más efectivo.

Históricamente el desarrollo de las lenguas indígenas y originarias ha sido truncado por el proceso de castellanización forzosa implantado por el sistema educativo anterior, siendo el resultado de esta educación la desvaloración y negación de la lengua y la pérdida de identidad cultural de los estudiantes. Este fenómeno, en la actualidad, aún permanece en muchas familias. También los maestros, como consecuencia de su formación en el sistema anterior, han promovido el rechazo de las lenguas indígenas originarias en el proceso educativo.

Por eso, después de más de 500 años de desprecio a nuestras culturas y a nuestras lenguas y más de 50 años de aculturación promovida por el Código de la Educación Boliviana, muchos padres y madres de familia han sido convencidos de que la enseñanza en lenguas indígenas originarias se constituye en un factor de atraso para los pueblos. La observación a la enseñanza en nuestras lenguas se confunde con la demanda legítima de saber castellano porque, como dicen los padres y madres de familia: “para ir a algún lado necesitamos el castellano, nosotros no sabemos leer ni escribir en nuestra lengua”.

- Las lenguas indígenas y originarias como L2 para niños indígenas

Oficialmente ninguna unidad educativa, sea de las áreas concentradas o dispersas, ha iniciado la enseñanza de las lenguas indígenas originarias con metodología de segunda lengua (L2). A pesar que en la Ley de Reforma Educativa está prevista la enseñanza de las lenguas indígenas originarias como segunda lengua, éstas continúan sufriendo un proceso de desplazamiento y pérdida con la migración a los centros urbanos por una parte y, por otra, por los procesos de castellanización aplicados por el sistema anterior, siendo que en estos casos los padres tienden a no transmitir su lengua a sus hijos.

- El castellano como L2 para niños indígenas y originarios

En gran parte de las unidades educativas del área rural no se está enseñando el castellano como segunda lengua y por eso los padres rechazan la enseñanza monolingüe en lenguas indígenas y originarias, proponen que la enseñanza sea bilingüe desde el principio. Por otro lado, los maestros tienen muchas limitaciones en su formación y capacitación para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Además, no explican las ventajas que tiene para cualquier niño, aprender primero a hablar, leer y escribir en su lengua, para luego poder transferir esas habilidades a varias otras lenguas.

A pesar de haber sido la lengua de opresión, el aprendizaje del castellano como segunda lengua es una necesidad fundamental y un derecho irrenunciable de las naciones indígenas originarias. En países como el nuestro, en el que existen relaciones asimétricas de poder, una auténtica identidad, seguridad y creatividad se complementa con la adquisición de otra lengua más instrumental, en este caso el castellano. Esto permitirá adquirir conocimientos y saberes de otras culturas.

Existen algunas limitaciones técnicas para la enseñanza del castellano como segunda lengua en áreas dispersas. Si bien hay materiales para la enseñanza del castellano con metodología de segunda lengua, los docentes no han recibido una capacitación técnica que les permita utilizar estos materiales, quedando en muchos casos sólo como parte del inventario pasivo de las unidades educativas. Como se ve, hay una necesidad sentida de consolidar una metodología para la enseñanza de una segunda lengua, tomando en cuenta todos los factores limitantes en el mismo.

Recientemente (2002-2003), se inició una experiencia piloto en la enseñanza del castellano como segunda lengua, que posibilitó a muchos maestros conocer y aplicar con mayor propiedad metodologías de segundas lenguas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Experiencia que quedó trunca por determinados factores externos al proyecto.

- Las lenguas indígenas y originarias como L2 para niños castellanohablantes

Una de las mayores críticas a la implementación de la educación bilingüe es que está dirigida solamente al área rural. Así se continúa generando discriminación y relaciones desiguales entre la población hablante de lenguas originarias y la que habla castellano. Por eso, los padres y madres de familia consideran que las lenguas indígenas originarias también se enseñen en las unidades educativas de niños castellano hablantes. Sin embargo, hasta la fecha no se han hecho acciones concretas para cumplir con el mandato de la Ley de Reforma Educativa, que en el Art. 11 del D.S. Nº 23950 señala: "el currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo, comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema […]".

No existen políticas lingüísticas ni educativas dirigidas al desarrollo de la educación intercultural y bilingüe en contextos urbanos. De hecho, en los decretos reglamentarios de la misma ley, la enseñanza de las lenguas originarias como segunda lengua para los niños y niñas monolingües en castellano no es obligatoria. De este modo, se pierde una oportunidad de que la educación bilingüe contribuya al respeto de la diversidad lingüística y a la mejoría de la comunicación interétnica.

- Los contextos plurilingües.

Otra situación que se ha descuidado con la implementación de la educación bilingüe es la de los contextos donde se habla más de dos lenguas indígenas originarias y el castellano. En algunos casos se opta por trabajar con los módulos de la lengua indígena originaria predominante y en la que se dispone de módulos, descuidando las otras lenguas. En otros, se prefiere adoptar los módulos en castellano, atentando contra las otras lenguas indígenas originarias. Esta situación se da, por ejemplo, en aquellos contextos donde conviven dos o más naciones indígenas originarias, cada uno con sus propias características socioculturales y lingüísticas, como es el caso de los pueblos indígenas Mojeños, Yuracaré y Tsimané.

- El aprendizaje de lenguas extranjeras

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en el área dispersa tiene muchas limitaciones, porque no se cuenta con maestros especialistas para enseñar con metodologías de segundas lenguas y, además, porque no existe centros de enseñanza de estas lenguas. Por tanto, las lenguas extranjeras preferentemente se constituyen en un privilegio y una herramienta de dominación de las clases gobernantes.

2.4.4. Educación secundaria

La Reforma Educativa ha priorizado su implementación a la educación primaria, originando desfases pedagógicos por falta de previsión para su continuidad en la secundaria, que mantiene el enfoque tradicional en la formación de los educandos.

Las posibilidades de acceso de los jóvenes de las naciones indígenas originarias a la educación secundaria son restringidas por múltiples situaciones sociales, económicas e históricas y por bajos niveles de cobertura, en vista de que para continuar sus estudios, estos jóvenes necesariamente tienen que trasladarse a los centros urbanos, periurbanos y/o centros de mayor población.

La organización curricular de la educación secundaria no atiende las diferencias educativas, lingüísticas y culturales de los alumnos. Todos se someten a una educación unicultural y monolingüe en castellano[7], que no recibe los aportes de culturas locales y regionales

[7] Existen experiencias aisladas de algunos colegios particulares que sí incorporan la enseñanza de una lengua indígena originaria.

(originarias indígenas, migrantes, trabajadores y otras) y se prioriza saberes y contenidos foráneos incluyendo las lenguas extranjeras como inglés y francés. Esta situación se replica con los estudiantes del área rural, donde se desvaloriza los conocimientos culturales que han desarrollado durante su vida. De esta manera, en este nivel se construye aprendizajes que van en desmedro de la identidad cultural y los conocimientos previos de los jóvenes indígenas originarios y de otros sectores sociales para incorporarlos a un sistema único, acelerando los procesos de aculturación y pérdida de la lengua.

A los jóvenes que estudian en la secundaria, tanto en unidades educativas del área dispersa como en programas de educación acelerada, prácticamente les resulta imposible transferirse con éxito a una secundaria urbana. En algunos colegios urbanos no se recibe a alumnos procedentes de áreas rurales; y si se los recibe, se les rebaja un año de escolaridad. Así, estos jóvenes, una vez aceptados, tienen que realizar grandes esfuerzos para poder "nivelarse" y culminar sus estudios.

En los colegios del área rural los estudiantes no son atendidos por maestros especialistas en las diferentes áreas del currículo; consiguientemente, los bachilleres tienen mayores dificultades para continuar estudios en educación superior, porque reciben una deficiente formación en el nivel secundario.

La formación del bachiller no contempla la capacitación a los jóvenes en ninguna área relacionada con la demanda productiva y laboral.

En el área dispersa existen colegios técnico humanísticos que no cuentan con el equipamiento necesario, ni los recursos humanos cualificados para garantizar una formación técnica adecuada a los estudiantes, de manera que les permita generar procesos productivos en sus comunidades de origen y/o en los centros urbanos; al contrario, desestructura procesos de socialización comunitaria ligados a la organización, producción y cosmovisión de las naciones indígenas originarias. Por tanto, el calendario escolar en la secundaria tampoco contempla estas características socioproductivas y laborales.

2.4.5. Educación alternativa

La educación alternativa se ha caracterizado por proporcionar una atención marginal orientada sólo a complementar la formación de las personas excluidas de la educación formal. Esta diferenciación de atención se agudiza mucho más en contextos de poblaciones indígenas originarias, donde se ha priorizado su implementación sólo a partir de los Centros de Educación Técnica Humanística y Agropecuaria (CETHA), atendiendo a una minoría de la población demandante. Además, estos centros de formación funcionan principalmente con el apoyo financiero, administrativo y técnico de instituciones privadas, la iglesia y organismos no gubernamentales donde el Estado se limita sólo a la dotación de ítems.

Gran parte de los programas de estudio en educación alternativa no consideran el enfoque de la EIB y no responden a las características socioeconómicas, culturales y lingüísticas de las naciones indígenas originarias, así como tampoco responden a las expectativas de nuestras poblaciones en cuanto a formación de recursos humanos.

Por otro lado, los programas de alfabetización[8] no consideran los conocimientos y experiencias adquiridos por las personas a lo largo de toda su vida.

[8] El término de alfabetización muchas veces se entiende solamente como la adquisición de las competencias de lectura y escritura alfabética (grafías); a diferencia de que en la cosmovisión de los pueblos indígenas y originarios hay diferentes maneras de entender y leer la realidad.

2.4.6. Educación superior

2.4.6.1. Formación docente

- Los Institutos Normales Superiores

Del total de 18 INS del país, sólo nueve[9] trabajan con el enfoque de EIB. Estos reciben apoyo de la Cooperación Internacional (P.INS-EIB) con asistencia técnica, equipamiento y bibliografía, lo que ha garantizado la implementación de la EIB, pero a la conclusión de este proyecto quedará incierta la continuidad de trabajo en esta modalidad educativa.

En los Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe (INS-EIB) se constata que hay limitaciones en el manejo de la lengua originaria y de estrategias metodológicas para la enseñanza de primera y segunda lengua. En algunos casos, los maestros egresados de estos INS siguen realizando prácticas pedagógicas y disciplinarias tradicionales, las copias y los dictados, aunque luego ingresan a la producción significativa de textos.

En la actualidad, el enfoque bilingüe en los INS es desarrollado solamente por los profesores de lenguas nativas o de segunda lengua, mientras que las otras áreas del currículo de formación docente continúan desarrollándose en castellano.

También se observa dificultades para concretar la interculturalidad en el aula, ya que el intento de relacionar la sabiduría indígena originaria con los saberes "universales" a nivel del diseño y desarrollo curricular es aún un desafío. Hasta ahora, en gran medida, la incorporación del saber originario ha derivado de una suerte de "folclorización" muy distante del proceso mismo de construcción intercultural de aprendizajes.

- Bachillerato pedagógico

Se ha creado el bachillerato pedagógico como un programa emergente para reparar la falta de maestros con formación pedagógica, principalmente, en unidades educativas alejadas del área dispersa y como una forma de incorporar a actores comunitarios como maestros para desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje en su lengua y cultura. El bachillerato pedagógico incluye en la secundaria la formación pedagógica y didáctica de las áreas de aprendizaje del primer y segundo ciclo de primaria. Así los jóvenes indígenas originarios quedan habilitados para el ejercicio docente en sus zonas de procedencia.

Las experiencias de formación de maestros mediante el bachillerato pedagógico en la región amazónica y quechua, que cuentan con la participación de las organizaciones locales, tienen resultados importantes en la formación de recursos humanos para sus regiones. Sin embargo, los bachilleres pedagógicos, al corresponder al Nivel Secundario, no son considerados en el escalafón, tampoco en el marco de las políticas de Formación Docente.

- Capacitación para maestros en servicio

La mayoría de los maestros enfrentan su trabajo en educación intercultural y bilingüe con poca capacitación y limitados recursos didácticos. Los profesores abandonan sus lugares de trabajo constantemente para recibir capacitaciones; sin embargo, en la práctica de aula siguen trabajando como antes. Esto demuestra que la capacitación no es suficiente para subsanar los vacíos que deja la formación de maestros.

En cuanto a la aplicación de la educación intercultural y bilingüe, muchos maestros han recibido capacitación en educación bilingüe, pero no en interculturalidad. La generalidad de

[9] Warisata y Santiago de Huata (La Paz), Caracollo (Oruro), Camiri (Santa Cruz), Chayanta, Potosí, Llica (Potosí), Cororo (Chuquisaca) y Vacas (Cochabamba).

los padres de familia consultados afirmó que los profesores dicen que ahora solamente se tiene que enseñar en lenguas indígenas originarias, lo que demuestra la falta de capacitación de los profesores. En el caso de la amazonía la capacitación se ha orientado al uso de los módulos en castellano.

La implementación de la educación intercultural bilingüe por parte de los maestros tiene diferentes matices: hay maestros comprometidos y con buena predisposición de contribuir al avance de la educación intercultural y bilingüe en las escuelas de las comunidades indígenas originarias. Estos maestros buscan y demandan mayor capacitación en el enfoque de la EIB.

Por otro lado, hay maestros que no comprenden el enfoque o se mantienen contrarios a la EIB y a la participación social en educación, principalmente porque han tenido una formación y una práctica conductista y/o por consigna sindical.

El Ministerio de Educación no cuenta con un programa de capacitación docente permanente, a esto se suma la falta de interés y compromiso en los docentes para su actualización en la práctica profesional.

- Maestros interinos

Otra de las formas de discriminación que han sufrido tradicionalmente las comunidades del área dispersa más alejadas de los contextos urbanos es la designación de maestros interinos. Si bien el porcentaje de maestros interinos designados se ha reducido, todavía este porcentaje es elevado.

Entre los maestros interinos se ve diferencias en cuanto al interés, vocación y compromiso con la educación de los niños indígenas y originarios, esta situación puede estar condicionada por la inestabilidad laboral a la que están sujetos.

2.4.6.2. Formación universitaria

La formación en las universidades públicas y privadas no responde a las demandas sociales, culturales, lingüísticas, económicas y políticas de la sociedad boliviana, en general, y de la vida de las naciones indígenas originarias, en particular. Los profesionales egresados tienen muchas limitaciones para insertarse en la práctica laboral, por cuanto su formación es más teórica que práctica, además no se desarrolla la lengua originaria. Esta formación teórica es menos pertinente para trabajar con las naciones indígenas originarias.

La oferta académica de las universidades se centra en carreras principalmente humanísticas dejando menos espacio a las carreras técnicas. Las carreras técnicas existentes no guardan relación con las necesidades y problemáticas de las naciones indígenas originarias.

Otro aspecto que limita las oportunidades de continuar estudios superiores para personas con ocupación laboral, es la poca oferta de carreras y horarios de punta adecuados que permitan estas posibilidades de formación.

No hay relación entre la formación secundaria y la universidad. Los conocimientos y competencias desarrolladas en los colegios no le son útiles para el ingreso a las diferentes carreras que oferta la universidad, siendo uno de los factores que imposibilita la continuidad en el sistema y su culminación en los tiempos establecidos.

- Licenciaturas especiales en EIB

Actualmente se cuenta con varias universidades que ofertan programas de Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe para maestros normalistas. Algunas universidades privadas han visto en esta oferta una oportunidad para generar recursos económicos, sin garantizar la calidad de la formación que ofrecen.

No existe un programa de formación a nivel de licenciatura regular en EIB para maestros en servicio, a excepción de las licenciaturas especiales en EIB de universidades públicas (Tomás Frías de Potosí, Universidad Técnica de Oruro y la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba). En estas licenciaturas son los mismos maestros quienes solventan económicamente sus estudios, ya que el Ministerio no crea las condiciones adecuadas para una formación de calidad y que repercuta en la práctica pedagógica.

2.5. Gestión institucional

2.5.1. Descentralización

El actual sistema de educación plantea la descentralización administrativa, entendida como un mecanismo para evitar una burocracia y lograr mayor agilidad en la gestión educativa. En la práctica, esta descentralización no tiene aplicabilidad porque su concepción responde a un sistema vertical y autoritario en la toma de decisiones, desde el nivel central atravesando todo el sistema educativo.

2.5.2. Organización administrativa

2.5.2.1. Estructura administrativa

El actual sistema de administración, al estar enmarcado en los límites territoriales del Estado Nación, rompe los sistemas de administración y gestión territorial de las naciones indígenas originarias porque divide a muchos de los pueblos y genera enemistades y diferencias entre ellos, imposibilitando así la aplicación de las formas y mecanismos propios de administración y control territoriales.

2.5.2.2. Procesos de selección de autoridades educativas y docentes

Respecto a las autoridades educativas, los procesos de institucionalización (postulación a cargos, concurso de méritos, evaluación, etc.) no son todavía transparentes. La selección de autoridades educativas en todos los niveles (unidades educativas hasta el Ministerio) se realiza por influencias, favoritismos y cuoteo político-partidario y familiar; sin tomar en cuenta los méritos profesionales, de compromiso y de identidad sociocultural con los pueblos indígenas originarios. Como consecuencia de esta situación, existe autoridades educativas que no conocen la cosmovisión andina, amazónica y chaqueña, no saben la lengua, atentan contra nuestra autoestima cultural, y desestructuran nuestras formas de convivencia sociocultural y organizativa.

2.5.3. Los proyectos educativos

La implementación de los Proyectos Educativos de Núcleo (PEN) permite captar recursos para mejorar la infraestructura, el equipamiento y la calidad educativa.

Sin embargo, también se advierte algunas dificultades como la ejecución que es parcial y lenta; los desembolsos de las alcaldías son inoportunos y se contrata Asistentes Técnicos Regionales (ATR) que desconocen el contexto, por lo que permanecen muy poco tiempo en el campo; hay una dependencia directa de los maestros y directores; por otro lado, no se ha logrado comprometer a los padres de familia en esta iniciativa de una manera notable en la elaboración de los proyectos.

Al ver que los Proyectos Educativos de Núcleo no respondían a la realidad, la problemática y las formas de organización de las naciones indígenas originarias, se crearon los Proyectos Educativos Indígenas (PEI). Las autoridades originarias indígenas participan en la administración de los Proyectos Educativos Indígenas y las comunidades participan en la planificación, ejecución y evaluación de su proyecto. Sin embargo, la gran mayoría de los Proyectos Educativos de Núcleo y Proyectos Educativos Indígenas han priorizado como

instrumento pedagógico el área de Lenguaje y Comunicación y no otros ámbitos que reflejen proyectos de vida y pedagogías indígenas originarias.

Los PEIs, desarrollados hasta el momento, tienen muchas deficiencias en cuanto a infraestructura y aspectos pedagógicos como consecuencia de la falta de coordinación con las organizaciones indígenas originarias. También hay problemas de gestión por injerencia político partidaria.

2.5.4. Gestión de los recursos y servicios de apoyo

Con fondos de la cooperación internacional y contraparte del Estado, a través de las alcaldías, se ejecutó la construcción de infraestructura para algunas unidades educativas, desconociendo el derecho legítimo a la consulta y la participación de las naciones indígenas originarias en la asignación y control de los recursos, dando lugar a la corrupción y mal uso de estos fondos. Además, en muchos casos, el diseño de la infraestructura es inadecuado y rompe la lógica paisajística y los usos y costumbres de las comunidades.

Existen unidades educativas que cuentan con numerosos alumnos y no tienen infraestructura suficiente debido a una mala planificación de las Alcaldías que priorizan sus compromisos y deudas político partidarias. La construcción de unidades educativas no ha cubierto todas las demandas de infraestructura, obligando en los hechos a las comunidades indígenas originarias a asumir la construcción, ampliación y refacción de infraestructura. Lamentablemente este esfuerzo no es reconocido ni valorado por el Estado.

Con el argumento de la racionalización de ítems, muchos educandos, principalmente de áreas dispersas, se quedan sin el derecho fundamental de la educación escolar. La distribución actual de ítems se hace en función al número de alumnos y las horas de trabajo de los maestros, criterios que no son pertinentes a las lógicas educativas y de organización territorial y espacial de las naciones indígenas originarias. La distribución de la carga horaria tampoco es compatible con las necesidades educativas y el trabajo requerido en las áreas dispersas.

Por eso, el incremento a la carga horaria de los docentes, con recursos del HIPIC, no ha servido para cubrir adecuadamente la falta de ítems en unidades educativas del área dispersa. Este aumento, por el contrario, ha hecho que el maestro mida y limite su tiempo de trabajo a las horas asignadas. Antes los profesores del área rural trabajaban sin controlar las horas, de 08:30 a 12:00 y por las tardes de 14:00 a 16:00, haciendo un total mensual de 110 horas. Ahora, considerando que se les paga por horas trabajadas, implantan horarios continuos de 9:00 a 13:00, lo que afecta el rendimiento y la calidad educativa.

Los módulos no han llegado a todos los núcleos de las naciones indígenas originarias en todos los niveles. “Los materiales llegan muy tarde” es la expresión casi generalizada de los padres de familia. De igual modo, señalan que muchas veces los materiales llegan en menor cantidad con relación al número de niños y niñas, o en otros casos, hay excedente de los mismos. También se cometen errores de distribución de los módulos en función a la lengua. Por ejemplo, llegan módulos quechuas y aimaras a pueblos de tierras bajas.

2.5.4.1. Manejo de recursos económicos

Actualmente, la educación en el país está funcionando, en un porcentaje considerable, con financiamiento de la cooperación internacional. A pesar que la Constitución Política del Estado (CPE) señala que la educación es la más alta función del Estado, el Tesoro General de la Nación (TGN) no asigna un presupuesto acorde a las necesidades educativas de las naciones indígenas originarias.

Un porcentaje significativo del presupuesto asignado a la Reforma Educativa ha sido utilizado en un excesivo contrato de consultorías, muchas de ellas sin resultados que favorezcan al mejoramiento de la calidad educativa de las naciones indígenas originarias.

Por otro lado, existe una participación marginal y aislada de las naciones indígenas originarias en el manejo de los recursos económicos destinados a educación en todos los niveles del sistema educativo.

2.5.4.2. Internados y becas

En las naciones indígenas originarias existen pocas personas que logran concluir su formación secundaria para acceder a la formación superior, porque el servicio educativo no garantiza la continuidad de sus estudios en los diferentes niveles. Entre otras razones se puede mencionar que no logran concluir la primaria y secundaria, existen bachilleres que no pueden realizar estudios superiores y profesionales indígenas originarios que no tienen oportunidades y posibilidades de realizar estudios.

Las becas que canaliza el Estado, generalmente, benefician sólo a personas que gozan de influencias político-partidarias y de entornos familiares acomodados y no así a quienes realmente las necesitan. Consecuentemente, la mayor parte de los becarios, al retornar no prestan servicios ni contribuyen al desarrollo de las naciones indígenas originarias.

2.5.5. Comunicación e información educativa

Entre los medios de comunicación social, que también son medios educativos, existe incidencia y manipulación política en el manejo de la información, desconociendo el derecho a informarse con imparcialidad, veracidad y transparencia.

Por otro lado, cabe señalar que los medios de comunicación masiva, fundamentalmente la televisión, constituyen un peligro de aculturación, pérdida de identidad, autoestima y de valores en la juventud, adolescencia y niñez de las naciones indígenas originarias.

La Unidad de Información y Comunicación del Ministerio de Educación no tiene políticas claras de sensibilización, ni desarrollo en favor de la EIB para el área rural ni urbana.

Algunos medios de comunicación, como las emisoras radiales y la prensa escrita, vienen aportando en la sensibilización lingüística, generando una actitud positiva en el proceso de apropiación de la EIB.

3. Propuesta Educativa de las Naciones Indígenas Originarias

3.1. Marco filosófico, político y pedagógico de la educación

3.1.1. Fundamentos de la educación

El proceso de reconstitución de las naciones indígenas originarias, demandada permanentemente desde hace 500 años, plantea la fundación y construcción del nuevo Estado boliviano plurinacional, pluricultural y plurilingüe.

Por lo tanto, la educación debe contribuir a promover la construcción del Estado plurinacional, a partir de la profundización de la democracia participativa comunitaria, la recuperación y fortalecimiento de nuestras propias culturas, ciencia y tecnología, el reordenamiento territorial con autonomía[10] y un nuevo modelo económico comunitario.

La educación pluricultural, plurilingüe y la participación social en educación, al ser una conquista de las naciones indígenas originarias y del magisterio rural planteada desde las necesidades y demandas de los pueblos, comunidades, tentas, capitanías, ayllus y otras organizaciones como alternativa a la anterior corriente de educación clásica, castellanizante, aculturante y caduca, se constituye en uno de los instrumentos político ideológicos para lograr la fundación del nuevo Estado y la autodeterminación desde la visión de las naciones indígenas originarias.

El nuevo sistema educativo plurinacional, pluricultural y plurilingüe toma como base la conquista de nuestros pueblos de la educación intercultural y bilingüe.

Esta propuesta pretende construir una educación con identidad cultural, lingüística y de calidad, que contribuya a la formación de una sociedad crítica, creativa, participativa, horizontal, equitativa, democrática y recíproca.

El Sistema de Educación Plurinacional desde la mirada indígena originaria es un proyecto inminentemente político, ideológico y filosófico:

Es **político**, porque por medio de la educación se debe construir una sociedad con autodeterminación comunitaria donde todos tengamos derecho al poder político, económico, social y territorial.

Es **ideológic**o, porque expresa el pensamiento y el modelo de sociedad plurinacional, pluricultural y plurilingüe que demandan nuestras organizaciones, porque contribuye a proyectar nuestro futuro como naciones indígenas y originarias.

Es **filosófico,** porque se base en nuestros propios valores y principios de nuestra cultura, cosmovisiones, ciencia y tecnología, modelos productivos y económicos basadas en nuestras formas de organización sin descartar los conocimientos de la ciencia y la tecnología universal.

3.1.2. Principios

Los principios que deben regir el sistema de educación son:

Nuestras **cosmovisiones** expresadas en la reciprocidad, complementariedad y la interdependencia armónica entre la naturaleza y la sociedad como parte sustancial de la cultura. Esta interrelación está basada en nuestra espiritualidad de profundo respeto a la naturaleza y las formas de vida existentes.

[10] Autonomía entendida desde la visión de las naciones indígenas originarias y no desde la visión de los sectores empresariales y las élites económicas y políticas.

Nuestra **gestión territorial** con autonomía como un derecho de las naciones indígenas originarias hacia la autodeterminación, gestión, control y preservación y manejo de nuestros recursos naturales renovables y no renovables existentes en nuestro territorio.

Nuestros **sistemas de formación comunitaria**, como base para el desarrollo y fortalecimiento de nuestros valores, saberes y conocimientos que orienten la investigación y el acceso al conocimiento de la ciencia y tecnologías contemporáneas.

3.1.3. Bases y fines de la educación

- Fiscal y gratuita

Según la CPE, la educación es la más alta función del Estado; por lo tanto, es su obligación sostener y garantizar la educación integral, obligatoria, fiscal, gratuita y de calidad, en todos sus niveles sin discriminación sociocultural y lingüística en todos los contextos sociogeográficos.

- Plurinacional, pluricultural y plurilingüe

El Sistema Educativo Plurinacional (SEP), en todos sus niveles, es pluricultural y plurilingüe porque permite la defensa y el ejercicio de nuestros derechos socioculturales, lingüísticos y territoriales. Permite el acceso en igualdad de condiciones y oportunidades a los servicios públicos, sociales y económicos. La educación en cada nación indígena originaria es intercultural y bilingüe porque revitaliza y contribuye al desarrollo y reproducción de nuestras formas de vida, de aprendizaje y nuestros sistemas de organización y de autoridad como derecho irrenunciable y reivindicación de las naciones indígenas originarias.

- Comunitaria y participativa

La educación es comunitaria porque está orientada a generar procesos educativos de complementariedad desde la visión comunitaria en cuanto incentiva el ayni, mink'a, mötiro y otras formas de convivencia social y organizativa; es de participación plena y efectiva en la toma de decisiones de la gestión de políticas educativas públicas, su implementación, seguimiento y evaluación por las organizaciones originarias indígenas y otros sectores. Los órganos de participación comunitaria y social en educación trabajan en función a sus propias normas culturales.

- Productiva y territorial

La educación es productiva y territorial porque fortalece la gestión y el control territorial tradicional de las organizaciones indígenas originarias. Es decir, garantiza la protección, conservación, manejo y defensa de la tierra y territorio y todos los recursos naturales desarrollando la interrelación con las diversas formas de vida de la naturaleza.

Genera procesos de producción sobre la base de la ciencia, la sabiduría y las técnicas productivas propias y apropiación de otras formas de producción orientada al desarrollo de las condiciones de vida de las naciones indígenas, originarias y de otros sectores para alcanzar la "ivimarae", "suma qamaña", "sumaq kaysay"

- Científica

Es científica porque investiga y sistematiza los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de nuestras culturas milenarias para contribuir al desarrollo científico de la humanidad y el acceso a los avances de la ciencia y tecnologías.

- Liberadora

Es liberadora porque busca la autodeterminación y la reafirmación de las naciones indígenas originarias y de otros sectores, como dueños de sus pensamientos, sentimientos y

actitudes individuales, colectivas y comunitarias en el marco de los principios, leyes y valores culturales propios.

- Espiritual

Porque fortalece la espiritualidad desde nuestras propias culturas, respeta la fe y creencia de las naciones indígenas y originarias como parte del derecho que tienen todas las personas sin distinción alguna.

3.1.4. Visión y misión

- Visión

Una educación integral desde las diversidades socioculturales y lingüísticas que construya un Estado y una sociedad plurinacional, pluricultural y plurilingüe con participación y equidad, unidas en la diversidad para el fortalecimiento de la identidad cultural, el logro de la calidad de vida, la autodeterminación, a la consolidación de nuestros derechos territoriales, culturales, sociales, económicos y políticos.

- Misión

Desarrollar una educación plurinacional, pluricultural, plurilingüe[11] acorde a las necesidades y potencialidades socioculturales, económicas, territoriales y políticas fundamentadas en la cosmovisión, identidad, valores culturales y proyectos de vida de las naciones indígenas originarias sin discriminaciones ni exclusiones con un currículo que responda a estas realidades y territorios, con calendarios regionalizados y una auténtica participación social y orgánica. Esto nos permitirá tener equidad e igualdad de oportunidades en la sociedad y acceder a la ciencia y la tecnología.

3.1.5. Objetivos

En el marco de las bases y fines propuestos, son objetivos del Sistema Educativo Plurinacional:

- Desarrollar una educación con identidad cultural, lingüística, territorial y de calidad desde las cosmovisiones propias en la que se cumplan los derechos colectivos y comunitarios de las naciones indígenas originarias.

- Construir un sistema educativo plurinacional, pluricultural y plurilingüe con directa participación legal, consuetudinaria, sustentable y autónoma de las naciones indígenas originarias sin discriminaciones ni exclusiones.

- Desarrollar políticas educativas que reconozca en su estructura y funcionamiento administrativo y curricular, de acuerdo a la realidad y cosmovisión de cada cultura, valores y principios, saberes, conocimientos complementando con los saberes universales.

- Garantizar la formación permanente y actualizada en todo el Sistema Educativo Plurinacional.

[11] Por plurinacional se entiende a la constitución de un Estado con más de 36 nacionalidades indígenas originarias incluyendo a los castellano hablantes. La pluriculturalidad referida a la dimensión propositiva de construcción de una sociedad intercultural en los ámbitos político, ideológico y territorial. Y plurilingüe que comprende el desarrollo de todas las lenguas indígenas y el castellano (como lengua materna y como segunda lengua), desde un abordaje pedagógico traducidas en una educación bilingüe de dos o más lenguas.

3.2. Órganos de participación comunitaria indígena originaria en educación

Los órganos de participación comunitaria indígena originaria en educación deben ejercer una real participación y con poder de decisión en la formulación de políticas educativas y la gestión de todo el Sistema de Educación Plurinacional.

La estructura de participación social en educación debe responder a las formas de gestión territorial y organizativa (según usos y costumbres) de las naciones indígenas originarias[12].

Todos los niveles de participación social en educación deben tener acceso a la información y control del manejo transparente de los recursos económicos destinados a educación.

3.2.1. Consejos educativos comunitarios[13]

Nuestra participación en educación, como pueblos indígenas originarios y otros sectores sociales, debe abarcar los aspectos curriculares, pedagógicos, institucionales y administrativos y no sólo limitarse al control social, de esta manera orientar la educación intercultural y bilingüe hacia una educación de calidad y garantizar que no se desvincule de la vida de la comunidad, ni fomente la falta de respeto a sus autoridades o a sus formas de vida.

Nuestra participación debe hacer que la educación sea parte del control del territorio y su sistema organizativo de la comunidad y no que la escuela controle nuestro territorio y desestructure nuestro sistema milenario.

El control social en las acciones educativas debe extenderse hacia el trabajo en todos los niveles de la gestión administrativa, desde las unidades educativas hasta el Ministerio de Educación y no sólo aplicarse para el maestro.

Se debe diseñar estrategias de capacitación e información sobre participación social en educación según usos y costumbres de las poblaciones indígenas, originarias y de otros sectores sociales, de modo que los miembros de las juntas educativas puedan cumplir adecuadamente con sus funciones de acuerdo a las características socioeconómicas y culturales de las comunidades.

Abrogar el D.S. Nº 25273, que reglamenta la participación social en educación, por su inaplicabilidad en el contexto de las naciones indígenas originarias. Crear nueva normativa de acuerdo a formas de organización comunitaria.

Diseñar y ejecutar un plan de sensibilización sobre la educación intercultural bilingüe y la participación social en educación dirigido a padres y madres de familia, autoridades comunales, juntas educativas, profesores, directores y estudiantes, a partir de experiencias de implementación de esta modalidad educativa.

3.2.2. Consejos Educativos de las Naciones Indígenas Originarias

Los Consejos Educativos de las Naciones Indígenas Originarias deben tener poder de decisión en el planteamiento de políticas educativas (planificación, implementación, seguimiento y evaluación) en todos los niveles, áreas y modalidades del Sistema Educativo Plurinacional en estrecha coordinación con organizaciones matrices.

---

[12] Así por ejemplo: Los Consejos Educativos en el nivel de los Ayllus, Tentas o su equivalente en otras comunidades indígenas; Consejos Educativos en el nivel de Marca, Capitanía o subcentral; Consejos Educativos a nivel de Suyus, Centrales Indígenas, o su equivalente. Todas estos Consejos Educativos tienen dependencia directa de los CEPOs a nivel de las nacionalidades indígenas. En el caso particular del CEAM se respetará la estructura organizativa del CIDOB como su máxima organización representativa.

[13] Entiéndase a todas las autoridades educativas comunitarias reconocidas por sus formas de organización social.

3.2.3. Consejo Plurinacional de Educación

El Consejo Plurinacional de Educación, previa reconformación, sobre la base de la realidad sociocultural y poblacional del país, con mayor presencia de naciones indígenas y originarios, se constituye en la instancia máxima de fiscalización, control, seguimiento y evaluación de la aplicación de estas políticas educativas; entre tanto, el Ministerio de Educación debe ser la instancia encargada de ejecutar dichas políticas.

El Consejo Plurinacional de Educación debe ser presidido por una de las instancias de representación de las naciones indígenas originarias, y no por el Ministerio de Educación, de esta manera se fortalecerá la participación social en educación desde las instancias del nivel central para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa.

3.2.4. Congreso de la educación

El Congreso Plurinacional de Educación, como instancia máxima de decisión, define lineamientos y políticas educativas orientadas a todos los sectores de la población boliviana sin discriminación ni exclusión. Por tanto, estas políticas educativas tendrán carácter resolutivo y vinculante (implica que el Estado debe implementar estas resoluciones obligatoriamente).

3.3. Estructura y organización curricular

3.3.1. Estructura curricular: niveles, ciclos y modalidades

La educación debe contribuir al fortalecimiento de la autodeterminación de las naciones indígenas originarias y de otros sectores sociales. Por lo tanto, la escuela debe desarrollar en los niños y niñas experiencias de aprendizaje, a partir de sus conocimientos y saberes, que les permitan identificarse como miembros de una nación indígena originaria y de comprometerse con su desarrollo social, económico, cultural y político.

Por tanto, la siguiente estructura curricular del Sistema Educativo Plurinacional debe responder a los procesos de socialización de los educandos con relación a las actividades en el sistema productivo comunitario en cada uno de las naciones indígenas originarias sin discriminación ni exclusión:

Nivel de formación familiar comunitaria	Nivel de formación Básica	Nivel de formación productiva[14]	Nivel de formación superior[15]
5 años de duración	6 años de duración	4 años de duración	5 años de duración

En cuanto a las modalidades de atención será de carácter presencial y no presencial. Presencial en tanto los niños y niñas desarrollan procesos de aprendizaje y de enseñanza en las unidades educativas; y no presencial, en tanto se da continuidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje comunitarios fuera de los contextos áulicos.

La modalidad de lengua es bilingüe para todo el sistema educativo plurinacional considerando la realidad sociolingüística y sociocultural de los educandos y del contexto en las que se encuentran las unidades educativas.

[14] Entiéndase por productiva a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la que se combina adecuadamente la formación práctica con la formación teórica, en función a la gestión territorial y los procesos de incorporación de los educandos a las actividades productivas comunitarias y a otros sistemas de producción.

[15] El nivel de Formación Superior comprende tres modalidades: formación universitaria, formación en Instituto Normal Superior y formación Técnico Superior.

Respecto a la modalidad de aprendizaje, se debe implementar un tratamiento adecuado a los niños y niñas que requieren atención diferenciada y sin discriminación, de acuerdo a sus necesidades biosicosociales. Además, se debe generar espacios de sensibilización y de orientación a los padres y madres de familia y de la comunidad en su conjunto. Dependiendo de los casos de los niños con características especiales, se debe crear centros de atención especializada.

3.3.1.1. Nivel de formación familiar comunitaria

Este nivel comprende 5 años de formación, donde la atención de los niños y las niñas está básicamente a cargo de la unidad familiar. La formación familiar y comunitaria, si bien empieza en este periodo, continúa durante todo el proceso de desarrollo de la persona.

La implementación del Nivel de Formación Familiar Comunitaria, debe estar orientada al fortalecimiento de los procesos de socialización propios a fin de garantizar la transmisión y continuidad de su cosmovisión, gestión territorial a las nuevas generaciones para asegurar las bases de construcción de un desarrollo autónomo de las naciones indígenas originarias.

El currículo debe ser diseñado por los propios actores, además de fortalecer la vida comunitaria debe iniciar en la preparación para los procesos de adquisición de la lectura y escritura. Para implementar este currículo se organizarán talleres de sensibilización y capacitación dirigidas fundamentalmente al núcleo familiar por personal responsable de este nivel.

3.3.1.2. Nivel de formación básica

El nivel de formación básica, con una duración de 6 años, debe permitir que el conocimiento de los niños y niñas se desarrolle en el ámbito escolar desde su propia cosmovisión; incentivando el aprendizaje del conocimiento y sabiduría indígena originaria de acuerdo al contexto, a través del desarrollo de proyectos basados en la realización de las actividades socioproductivas de la comunidad como son la agricultura, ganadería, pesca, caza, recolección, comercio y otras formas.

Este nivel estará organizado en dos ciclos, cada uno con tres años de duración siguiendo el proceso de desarrollo psico-biológico del niño y atendiendo los grados de responsabilidad en la incorporación al sistema productivo familiar y comunitario.

3.3.1.3. Nivel de formación productiva

El nivel de formación productiva con una duración de 4 años, debe promover el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y un conjunto de destrezas y habilidades relacionadas con las actividades productivas que favorezcan procesos permanentes de construcción de aprendizajes.

La formación holística y sinérgica[16] que caracteriza a este nivel debe desarrollar las formas de convivencia y la identidad basadas en los valores propios que favorezcan el respeto mutuo y que se identifiquen con la problemática local y regional, generando procesos de desarrollo con autonomía.

El currículo del nivel formación productiva debe ser intercultural y bilingüe con igualdad de condiciones y oportunidades para permitir la formación y titulación técnica y humanística acorde a la demanda de las naciones indígenas originarias, sin limitar el derecho a la formación superior.

[16] Por holístico entendemos a todos los elementos que hacen a la vida, la racionalidad, las formas de organización (políticas, sociales, económicas, territoriales y educativas) de un determinado grupo social; y por sinérgico a los procesos de interdependencia entre estos elementos.

La construcción del currículo de este nivel debe basarse en procesos de investigación participativa.

Se debe formar y designar docentes especialistas para unidades educativas de este nivel de formación productiva en las naciones indígenas originarias.

Los centros del nivel de formación productiva deben implementar el uso adecuado de la Nueva Tecnología de Información y Comunicación (NTIC), que no atente hacia la pérdida de valores, saberes y conocimientos culturales, más al contrario que nos permita desarrollarlas.

3.3.1.4. Nivel de formación superior

- Formación técnica superior

Implementar Institutos Superiores de Lengua y Cultura (ISLC) en las diferentes naciones indígenas originarias con el propósito de preservar y desarrollar las lenguas y la cultura de los mismos a partir de investigaciones como componente central de su currículo.

Crear Institutos Técnicos Superiores de Producción e Industrialización desde la visión de educación ambiental para la producción sostenible, sustentable y ecológica de los recursos existentes en cada nación indígena originaria. Estos institutos deben ser financiados con recursos económicos del TGN. Los recursos humanos ya formados en estos centros tienen que ser artífices de la creación de empresas comunitarias para desarrollar las potencialidades que existen en las naciones indígenas originarias, contribuyendo de esta manera a su desarrollo con autonomía (se debe generar una mentalidad emprendedora para dejar de ser sólo empleados de mano de obra barata).

El sistema de acreditación de los niveles de formación técnica debe tener continuidad en la formación universitaria para no restringir la formación académica a nivel de licenciatura, ingeniería y post-grado.

- Formación y capacitación docente

Este nivel debe desarrollar una formación relevante a las transformaciones productivas, sociales, científicas y pedagógicas, abarcando las diversas áreas del currículo de la educación indígena originaria.

Promover la reflexión crítica y reflexiva sobre el papel de la escuela y el rol del maestro para orientar el proceso educativo hacia la difusión y ejercicio de los derechos de las naciones indígenas originarias y de otros sectores sociales incentivando la producción y participación activa de la comunidad.

Incorporar el uso adecuado de las NTIC en el nivel de formación superior para facilitar los procesos de aprendizaje y de enseñanza teórica y práctica.

Revisar, actualizar y regularizar el escalafón para mejorar la calidad educativa garantizando la permanencia de maestros con formación pedagógica en zonas alejadas y de difícil acceso a través de incentivos económicos.

Los Institutos Normales Superiores

La formación docente debe ser holística, pluricultural bilingüe y orientada a generar procesos de desarrollo socioproductivo en los diferentes contextos de las naciones indígenas originarias y de otros sectores sociales. Por lo que:

- La formación del docente debe ser a partir de nuestra realidad, basada en nuestros conocimientos y saberes, bajo un currículo que surja de las necesidades económicas, sociales y territoriales de las naciones indígenas originarias con la participación de los sabios, ancianos, mburuvichas, capitanes, mallkus de las comunidades. En este sentido, el

desarrollo pedagógico en el contexto de la autodeterminación de las naciones indígenas originarias sin discriminación ni exclusión, debe ser el criterio preponderante para la selección del contenido curricular en la formación docente en todo el Sistema Educativo Plurinacional.

- Todo el Sistema de Formación Docente debe implementar la educación intercultural bilingüe, su aplicación debe adecuarse a las características socioculturales y lingüísticas de la región en la que está inserta el INS.

- Contribuir al desarrollo lingüístico a través de la producción de bibliografía y material educativo en las diferentes lenguas de las naciones indígenas originarias.

Formar docentes, en los INS, para todos los niveles de acuerdo a la estructura y enfoque pedagógico que requiere el SEP. El perfil del profesional docente que se requiere:

- Ser guía, orientador, mediador, comunicativo, innovador, investigador, participativo, recíproco, solidario y comprometido con su identidad cultural y de las naciones indígenas originarias.

- Entiende, habla, lee y escribe en la lengua de los educandos con los que trabaja y en castellano.

- Es capaz de enseñar todas las áreas de conocimiento en lengua indígena originaria y castellano, de manera oral y escrita.

- Tiene dominio del contenido y la didáctica de todas las áreas del conocimiento, definidas en el currículum, desde una perspectiva intercultural bilingüe.

- Conoce, respeta y practica los valores, saberes, ciencia y tecnologías de las culturas indígenas originarias.

- Realiza investigaciones sobre el conocimiento y los saberes de las naciones indígenas originarias.

- Tiene un sentido crítico que ayude a afirmar, relacionar, conocer y contrastar las diferentes formas de conocimiento para fortalecer la cultura propia y su relacionamiento con otras culturas en mejores condiciones.

- Conoce y está comprometido política e ideológicamente con la aplicación de la interculturalidad y el bilingüismo en la educación.

Los INS, además de la formación inicial, deben implementar programas de formación permanente, capacitación y actualización de los maestros de cada nivel.

Implementar un sistema de admisión para los INS con participación comunitaria y financiamiento del Estado.

Por su característica plurilingüe, en el caso del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco (INSPOC) se debe:

- Garantizar la cantidad necesaria de docentes de las lenguas indígenas tales como el Guaraní, Guarayo, Bésiro, Weenhayek y otros.

- Realizar la práctica docente en las comunidades de origen de los alumnos.

- Proporcionar becas para posibilitar la continuidad de estudios de alumnos del INSPOC.

En el caso de la amazonía, se debe crear otros INS de características pluriculturales y plurilingües de acuerdo a la densidad y demanda de la población.

Bachillerato pedagógico

Se debe garantizar la formación superior de los bachilleres pedagógicos -que hayan cumplido con el compromiso de trabajo en sus comunidades indígenas originarias- mediante ingreso directo a los INS.

En el caso de la amazonía se debe revisar y fortalecer el currículo del bachillerato pedagógico, como una forma de incorporar a actores comunitarios como maestros para desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje en su lengua y cultura, y considerando su continuidad en las políticas de la formación docente.

Finalizar gradualmente el programa de bachillerato pedagógico, previa implementación de INS con características pluriculturales y plurilingües, para dar mayor atención a la formación docente, especialmente para las naciones indígenas originarias.

Capacitación para maestros en servicio

Diseñar estrategias de capacitación y formación permanente para los docentes en la atención de las diferentes áreas y modalidades del currículo. Los contenidos que deben ser desarrollados en los talleres de capacitación de maestros deben responder a las características pedagógicas, sociales, lingüísticas y territoriales necesarias para el desarrollo de la educación intercultural y bilingüe.

Estas instancias de capacitación deben ser procesos sistemáticos de manera que también sirvan como créditos aprobados para el docente en el asenso de categorías del escalafón.

Para concretar en la práctica la interculturalidad, la capacitación debe reflejar un cambio de actitud y de concepción desde el Ministerio de Educación y la comunidad educativa partiendo de la cosmovisión indígena originaria, para desarrollar una educación que contribuya a la autodeterminación de las naciones indígenas originarias sin discriminación ni exclusión.

Crear un sistema de seguimiento y monitoreo para la formación y capacitación permanente de los docentes en coordinación con los órganos de participación social de las naciones indígenas originarias. Con base en este proceso implementar un sistema de incentivos para contribuir a la cualificación permanente de los docentes.

Diseñar, planificar y ejecutar un programa de formación de formadores para garantizar la cualificación en la formación docente.

- Formación universitaria

Licenciaturas en EIB

Las universidades públicas deben implementar programas de formación en EIB, a nivel de **Licenciaturas Especiales** para maestros en servicio, a través de diferentes modalidades de acuerdo a las demandas y necesidades de las naciones indígenas originarias. Estos programas no deben justificar la ausencia de los docentes de sus fuentes de trabajo. Las universidades públicas deben conocer la realidad sociocultural de las naciones indígenas originarias.

Estas licenciaturas deben obligatoriamente ser financiadas por el Estado a través de las universidades públicas, y que la educación continúe siendo fiscal y gratuita también en la formación superior.

Formación universitaria regular

Reestructuración total del sistema de formación universitaria, a partir de las siguientes propuestas:

- Participación mayoritaria de las naciones indígenas originarias y otros sectores sociales en la gestión administrativa, curricular e institucional.

- Todo el sistema universitario debe incorporar en el currículo el enfoque de la EIB desde la cosmovisión y sabiduría de las naciones indígenas originarias, sin dejar de lado los conocimientos universales. Por otra parte, debe posibilitar el desarrollo de la producción, transformación y comercialización de los recursos naturales existentes en cada en las naciones indígenas originarias.

- La Universidad debe garantizar docentes comprometidos con la EIB que desarrollen y hagan prácticas de las lenguas y culturas de las naciones indígenas originarias.

- Implementar políticas de investigación, sistematizando los conocimientos y saberes de las naciones indígenas originarias. Este material bibliográfico debe ser un aporte para valorar y desarrollar nuestra propia ciencia y tecnología.

- Se debe priorizar la formación práctica, estableciendo calendarios que permitan tener sesiones presenciales en la misma universidad y sesiones en las comunidades como parte de un trabajo de campo. El aprendizaje en estos dos espacios debe tener la acreditación correspondiente (interacción universidad y comunidad).

- Las carreras y/o especialidades ofertadas por las universidades deben ser acorde a las demandas y necesidades socio-productivas del contexto de las naciones indígenas originarias.

Crear **Universidades Indígenas Originarias** que formen recursos humanos desarrollando procesos de investigación y construcción de conocimientos sobre la base de los saberes y conocimientos, cosmovisión y gestión territorial. Deben ser implementadas con financiamiento del TGN de acuerdo a las regiones socio-lingüísticas y culturales.

3.3.1.5. Educación alternativa[17]

Replantear los programas de educación alternativa incorporando el enfoque de EIB, desde la cosmovisión de las naciones indígenas originarias, además, que acredite los conocimientos y saberes propios para garantizar su continuidad en la formación técnica y superior. Para ello el Estado debe dar mayor atención técnica y financiera

Los programas de educación alternativa tienen que basarse necesariamente en la realidad y demanda socioproductiva de las naciones indígenas originarias y de otros sectores sociales (calendarios, necesidades de aprendizajes culturales de cada nación indígena originaria).

Los programas de alfabetización deben ser terminales y tener un enfoque intercultural, lingüístico, socio-productivo, con equidad de género y gestión territorial.

3.3.2. Organización curricular

3.3.2.1. Currículo de la educación

Para las naciones indígenas originarias la elaboración del currículo debe partir desde la cosmovisión, realidad territorial, cultural y lingüística de sus comunidades para todo el

[17]Dentro la nueva propuesta educativa la educación alternativa tendría que ir finalizando gradualmente, ya que con el nuevo modelo educativo que planteamos se superará las limitaciones del actual sistema. En ese sentido, los planteamientos que realizamos responden a la actual coyuntura que se vive en el país.

sistema educativo plurinacional. Este currículo debe incorporar, en una relación dialógica, los conocimientos universales necesarios para una educación de y para la vida que permita la integración de un Estado plurinacional.

El currículo debe desarrollar los saberes y conocimientos de diferentes aspectos de la vida de las naciones, desde las necesidades locales y regionales de aprendizaje para de esa manera responder a las demandas y expectativas y, a la vez, debe fortalecer la vida comunitaria.

Se debe construir desde y en la práctica currículos acordes a las realidades socioculturales, considerando que cada nación indígena originaria tiene un territorio propio, historia, economía, denominación específica y sus actividades están organizadas de manera integral en el espacio y el tiempo. Para optimizar el currículo de las naciones indígenas originarias es necesario aplicar una política de descentralización curricular.

El TGN debe asignar un presupuesto adecuado para la elaboración de currículos de acuerdo a nuestra realidad socioeconómica, cultural y territorial conformando equipos interdisciplinarios de investigación con participación de sabios, ancianos, mburuvichas, capitanes, mallkus, niñas y niños, profesores y técnicos calificados.

La investigación para la construcción de currículos será un espacio que genere la verdadera participación comunitaria en educación. En base a estas investigaciones, los currículos se construirán de acuerdo al calendario agropecuario, de pesca, de caza y formas de organización del tiempo y espacio de las comunidades y grupos sociales.

El currículo es abierto, flexible, participativo, dialéctico (entre la teoría y la práctica) y en permanente construcción.

3.3.2.2. Enfoque pedagógico

La educación debe contribuir a desarrollar nuestros valores y nuestras visiones del mundo, mediante conceptos como la reciprocidad, complementariedad, rotación, equilibrio y consenso. Se debe construir la educación desde la realidad concreta y local y desde los problemas y potencialidades de los educandos.

Las naciones indígenas originarias queremos una educación de calidad que responda a nuestras necesidades. Una educación:

- Basada en el respeto de nuestro modo de ser, una educación hecha a la medida de cada pueblo, que respete sus costumbres, que nos haga orgullosos de nuestra historia, que nos muestre el pasado pero también el futuro.

- Que fortalezca nuestras culturas, valores, lenguas, conocimientos, organización y prácticas sociales en general.

- Que nos permita acceder a otros conocimientos y formas de adquirirlos.

El enfoque de la EIB no debe restringirse a lo técnico pedagógico, sino fundamentalmente debe fortalecer nuestra identidad cultural, visión política, filosófica e ideológica. Es indispensable formar y capacitar a los maestros en ejercicio e informar a la comunidad sobre las características pedagógicas y metodológicas desde la visión y las prácticas de educación familiar y comunitaria. Los maestros deben construir en la práctica una metodología constructivista adecuada a nuestras realidades y no apropiarse de enfoques ajenos a nuestro contexto. Se debe generar prácticas compartidas con los sabios de la comunidad.

3.3.2.3. Calendario plurinacional regionalizado

Debe reconocerse que el calendario escolar no es solamente un aspecto de la administración educativa, sino que es parte fundamental del currículo, ya que existe un tiempo apropiado para cada aprendizaje. Es indispensable diseñar y respetar calendarios escolares plurinacionales y regionalizados, porque las comunidades habitamos en una gran diversidad geográfica y nuestras vidas se organizan en concordancia con los ritmos del clima y del crecimiento de las plantas y los animales.

El calendario escolar debe respetar los ciclos agrícola, ganadero, textil, de caza, pesca, recolección, producción de herramientas y rituales de cada región, para que la escuela no genere una ruptura con la educación familiar, sino que permita su continuidad y fortalezca la vida comunitaria de los pueblos indígenas, originarios y de otros sectores sociales. Por tanto, para el diseño del calendario escolar se deben tomar en cuenta estas actividades y no solamente velar por el cumplimiento estricto de los 200 días hábiles establecidos por el nivel central.

3.3.2.4. Desarrollo de las lenguas en la EIB

Para implementar el uso de lenguas (lenguas indígenas originarias y castellano) como primera y segunda lengua en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se debe realizar primero estudios socioculturales y lingüísticos.

- Las lenguas indígenas y originarias como primera lengua (L1) para niños indígenas y originarios

Es urgente afianzar y desarrollar en los maestros estrategias efectivas para enseñar a leer y escribir en lengua originaria, superando la enseñanza repetitiva y mecánica que todavía practican algunos maestros. Si se acelera el proceso de enseñanza de la lectura y escritura en lengua originaria, se podrá iniciar inmediatamente la transferencia de estas competencias al castellano, que es una demanda de los padres y madres de familia.

Para esto es indispensable capacitar a los maestros para que estén técnica y políticamente comprometidos con la modalidad de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo. De la misma manera, contar con material educativo de calidad escrito en lenguas originarias y que esté disponible en la biblioteca de aula en cantidades suficientes.

El desarrollo de las lenguas indígenas y originarias y el fortalecimiento de la identidad cultural de los niños y niñas deben partir de la educación familiar y comunal y no circunscribirse sólo al ámbito escolar.

- Las lenguas indígenas y originarias como segunda lengua (L2) para niños indígenas y originarios

Es indispensable crear programas de educación intercultural y bilingüe para niños y niñas de poblaciones migrantes a centros poblados, periurbanos, urbanos y en aquellas comunidades donde se ha perdido y/o están en proceso de extinción la lengua originaria. En estos contextos se debe enseñar las lenguas indígenas y originarias con metodologías adecuadas de segunda lengua a partir de elementos propios la cultura a la que pertenecen.

Los maestros deben ser formados y capacitados adecuadamente para diagnosticar, diseñar e implementar estrategias de enseñanza de y en lenguas originarias para niños con diferentes grados de bilingüismo.

- El castellano como segunda lengua (L2) para niños indígenas y originarios

El aprendizaje del castellano como un derecho legítimo de los pueblos indígenas, originarios y de otros sectores sociales debe ser implementado en todas las unidades educativas del SEP.

Implementar programas de capacitación, en metodología de L2, para docentes en ejercicio orientados a desarrollar las dos lenguas de acuerdo a las características sociolingüísticas de sus hablantes.

- Las lenguas indígenas y originarias como L2 para niños castellano hablantes

Ejecutar programas de enseñanza de lenguas originarias como segunda lengua, con una visión intercultural para niños y niñas castellano hablantes en contextos urbanos y periurbanos con carácter obligatorio.

- Los contextos plurilingües

Realizar y ejecutar una planificación lingüística educativa para las zonas plurilingües como una estrategia para enfrentar el reto del plurilingüismo priorizando la lengua en situaciones de riesgo.

- El aprendizaje de lenguas extranjeras

En todo el SEP se debe desarrollar el aprendizaje de lenguas extranjeras de acuerdo a demandas de los educandos, como un derecho de los pueblos indígenas, originarios y de otros sectores sociales de aprender otras lenguas como un instrumento para ejercer control de zonas turísticas en nuestro territorio y acceder al avance de la comunicación, ciencia y tecnología de otros contextos.

3.3.2.5. Materiales educativos

Conformar equipos interdisciplinarios (sabios, ancianos, mburuvichas, capitanes, mallkus, niñas y niños, profesores y técnicos expertos responsables de cada nivel) delegados por organizaciones de base y con el aval de organizaciones de naciones indígenas originarias para que elaboren materiales de aprendizaje en dos lenguas de acuerdo a la realidad de las regiones sociolingüísticas y territoriales. Estos materiales deben incorporar elementos que muestren la diversidad sociocultural y lingüística que innegablemente existe al interior de las grandes regiones culturales.

El Ministerio de Educación debe asignar presupuesto adecuado para la producción y edición de estos materiales educativos.

3.3.2.6. La evaluación de aprendizajes

La evaluación debe estar necesariamente relacionada con el logro de competencias propuestas en el currículo de cada pueblo indígena, originario y de otros sectores sociales, en base a un mecanismo de seguimiento de los aprendizajes adquiridos por los educandos y que éstos consideren los aprendizajes reales y no se basen en apreciaciones subjetivas.

En la evaluación de aprendizajes se debe incorporar criterios propios, con la participación de las autoridades indígenas originarias, referidos a las formas de construcción de aprendizajes, contenidos, valores, habilidades, destrezas de las culturas.

Se debe crear las condiciones adecuadas para que el maestro pueda realizar la evaluación de proceso en los periodos o formas de organización definidos en el currículo; incluyendo una valoración cuantitativa, al logro de competencias propuestas para un determinado período, que interprete el grado de aprovechamiento de aprendizajes cualitativos.

Diseñar e implementar programas de capacitación para los maestros en ejercicio para un adecuado diseño y aplicación del sistema de evaluación.

3.4. Gestión institucional

3.4.1. Descentralización[18] con autonomía de gestión territorial

Aplicar una descentralización en base a una gestión territorial desde la visión de las naciones, que debe abarcar los ámbitos curriculares e institucionales (redistribución de ítems, designación de docentes y autoridades educativas, planificación de la gestión curricular y elaboración de materiales), con participación de autoridades indígenas, originarias de acuerdo a la cultura de cada nación indígena originaria. El financiamiento económico de la gestión educativa debe ser responsabilidad ineludible y directa del Estado.

La distribución de ítems y de cargas horarias estará en función a las necesidades educativas y de organización curricular, siempre en función a las características territoriales y espaciales de las naciones indígenas originarias. En las áreas dispersas, de difícil accesibilidad, zonas de frontera y zonas de migración las unidades educativas deben funcionar con un número de hasta 10 alumnos.

3.4.2. Organización administrativa

3.4.2.1. Estructura administrativa

La estructura administrativa de la educación debe necesariamente responder a las formas de organización y gestión territorial de las naciones indígenas originarias. En este sentido, estaremos hablando de Directores de Educación a nivel de Marca o Tënta guasu o Subcentral, Directores de Educación a nivel de Suyus o Capitanía o Centrales Indígenas, Directores de Educación a nivel de Naciones indígenas originarias y, en el caso de las naciones indígenas con población minoritaria se puede asociar con otros pueblos afines para facilitar la atención adecuada por un director a este nivel.

3.4.2.2. Selección de autoridades educativas y docentes

La selección y designación de autoridades educativas debe realizarse a través de procesos de evaluación abiertas y transparentes, en las que se consideren el dominio de la lengua, el conocimiento de la realidad sociocultural del contexto al que postula y competencias para la gestión curricular e institucional.

3.4.2.3. Maestros interinos

Se debe suspender definitivamente la incorporación de nuevos maestros interinos.

El Ministerio de Educación debe aplicar una evaluación de desempeño docente a los maestros interinos en ejercicio para determinar su continuidad en la carrera docente.

Implementar un programa de formación y titulación de maestros interinos en servicio a cargo de los INS para garantizar la calidad de su trabajo en EIB. La titulación debe hacerse previa evaluación por parte de las autoridades educativas y con la participación directa de las organizaciones indígenas originarias y de otros sectores sociales. Uno de los requisitos de la titulación debe implicar un compromiso del maestro para prestar sus servicios, por un tiempo determinado en la comunidad que le postuló. Las actividades presenciales de esta formación deben realizarse a la conclusión de la gestión escolar o durante el receso pedagógico.

3.4.2.4. Los proyectos educativos territoriales

Los proyectos educativos deben beneficiar a todas las unidades educativas de las naciones indígenas originarias y de otros sectores sociales sin ninguna discriminación.

[18] Entiéndase por descentralización un proceso de consolidación de las autonomías territoriales indígenas y originarias.

La elaboración de los proyectos educativos debe reflejar las necesidades educativas, respetando sus organizaciones propias e incorporando la visión educativa de cada nación indígena originario.

Convertir los PEI en programas de sostenibilidad, alcance y cobertura a todos las naciones indígenas originarias de Tierras Altas y Tierras Bajas.

3.4.3. Gestión de los recursos y servicios de apoyo

3.4.3.1. Políticas de financiamiento de la educación boliviana

Siendo la educación la suprema función del Estado, el TGN debe asumir la responsabilidad del financiamiento total en educación, y dejar de depender paulatinamente de financiamientos externos.

La recuperación del 50% de regalías por los hidrocarburos deben estar destinados a educación y salud.

Asignar recursos del TGN a la participación social en educación desde los niveles intermedios.

3.4.3.2. Manejo de recursos económicos

Se debe incrementar el presupuesto del TGN destinado a educación, a ser empleado en la gestión curricular y participación social de las naciones indígenas originarios y de otros sectores sociales.

Distribución equitativa de los recursos económicos destinados a la autonomía de gestión educativa y territorial, garantizando la participación y control social directa de las naciones indígenas originarias.

El aumento salarial a los maestros debe ser en función a la calidad de su desempeño y la distancia y accesibilidad de las unidades educativas donde presta servicios.

3.4.3.3. Internados y becas

Construcción, equipamiento y funcionamiento de internados a partir de la gestión territorial de las naciones indígenas originarias.

Las becas deben beneficiar a las naciones indígenas originarias sin discriminación ni exclusión, quienes dispondrán de acuerdo a usos y costumbres, dando cumplimiento al Artículo 180 de la CPE. Estas becas beneficiarán a personas de bajos recursos quienes no puedan concluir estudios en el nivel de formación productiva, a quienes no pueden acceder a la formación universitaria y a cursos de especialización en el exterior. Los beneficiarios deben volver a prestar servicios a la nación indígena originaria que le postuló.

Destinar el 1% de los recursos que genera la venta de gas a la creación de un programa de becas que favorezcan a las naciones indígenas originarias sin discriminación ni exclusión.

3.4.3.4. Infraestructura

Se debe construir, ampliar y refaccionar la infraestructura y equipamiento (mobiliario, bibliotecas, laboratorios) en todas las unidades educativas con participación directa de las naciones indígenas originarias en el diseño, planificación y control en la ejecución de obras.

3.4.4. Comunicación e información educativa

Los medios de comunicación masiva deben ser democratizados y utilizados como medios educativos, incorporando la interculturalidad y la emisión obligatoria de programas en

lenguas indígenas y originarias y tomando en cuenta la cosmovisión, los valores y la realidad sociocultural de las naciones indígenas originarias.

Los medios de comunicación deben realizar programas de sensibilización que estén orientados al desarrollo de la educación intercultural y bilingüe.

3.4.5. Nuevas tecnologías de la información y comunicación

El uso de las computadoras en nuestro país ya está tomando cuerpo con relación a lo que era aproximadamente unos diez años atrás. Casi todas las personas que, de una u otra manera, tienen acceso a la computadora lo hacen para aprender unos mal entretenidos juegos cibernéticos, o para aprender lo referente al procesamiento de textos (Word, Excel, Power Point y otros). Los que tienen mayor formación, ya manejan bases de datos o planillas electrónicas.

En el campo educativo, se está incorporando gradualmente el uso de computadoras, preponderantemente en los niveles administrativos del sistema educativo (Nivel Central, SEDUCAs y Direcciones Distritales), y con menor incidencia en los procesos educativos. Así, por ejemplo, varios distritos educativos cuenta con salas de computación en la que los estudiantes aprenden los paquetes básicos. También, los Institutos Normales Superiores del país cuentan con salas de computación destinados al aprendizaje de estos paquetes. Sin embargo, ninguno de estos centros educativos utilizan la computadora como tutorial o para el aprendizaje virtual.

Por tanto, el Estado debe asumir y fomentar la implementación de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para el uso adecuado en todo el Sistema de Educación Plurinacional. Para ello, debe dotar los equipos necesarios y garantizar las condiciones de su funcionamiento.

En el marco de la apropiación de las NTIC, el Estado debe financiar la elaboración de las plataformas informáticas desde la cosmovisión y con la participación de las naciones indígenas originarias.

3.6. Educación y asamblea constituyente

Actualmente, si bien la CPE reconoce el carácter multiétnico y pluricultural del país, en la práctica el Estado sigue siendo excluyente, discriminador, homogeneizador y monocultural y no refleja la realidad diversa de las naciones indígenas originarias.

La lucha de las naciones indígenas originarias y de otros sectores sociales fue, entre otros, una demanda permanente para la realización de una Asamblea Constituyente y la refundación del país, tomando en cuenta su carácter plurinacional, pluricultural y plurilingüe.

Tanto la Primera Asamblea Constituyente como las posteriores Reformas Constitucionales se han realizado sin la participación de las naciones indígenas originarias, a pesar de que somos mayoría en el país.

En consecuencia, el actual régimen educativo refleja el carácter excluyente, discriminador, homogeneizador y monocultural que tiene el Estado. La EIB planteada por la Reforma Educativa, a pesar de recoger las propuestas de varias organizaciones indígenas originarias y sociales, no responde a la propuesta política ni a las cosmovisiones de las naciones indígenas originarias porque no se aplicó adecuadamente. Por tanto, nuestra propuesta está orientada a:

- Fundar y construir un Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüe, con autonomías de gestión territorial indígena y originario. Aplicar una gestión propia con autonomía en nuestro territorio, basada en un nuevo ordenamiento territorial.

- La Asamblea Constituyente debe realizarse con participación mayoritaria de las naciones indígenas originarias de acuerdo a normas, sistemas de organización y vida comunitaria.

- La educación debe contribuir a promover la construcción del Estado a partir de la profundización de la democracia participativa comunitaria y el respeto a las naciones indígenas originarias, la recuperación y práctica de nuestros usos y costumbres, el reordenamiento territorial con autonomía y un nuevo modelo económico, político y social de gestión de recursos naturales.

- Las naciones indígenas originarias planteamos un Sistema Educativo Plurinacional con autonomías de gestión territorial.

- Aplicación en su integridad del Convenio 169 de la OIT, ratificado y elevado a rango de ley 1257 del 11 de julio de 1991 con base a la autodefinición de la identidad indígena originaria.

INDICE DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

APG	Asamblea del Pueblo Guaraní
ATR	Asistente Técnico Regional
CEA	Consejo Educativo Aimara
CEAM	Consejo Educativo Amazónico Multiétnico
CEE	Comisión Episcopal de Educación
CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua
CEPOs	Consejos Educativos de Pueblos Originarios
CEPOG	Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní
CETHA	Centro de Educación Técnica Humanística y Agropecuaria
CIDOB	Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia
CONED	Consejo Nacional de Educación
CONMERB	Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia
COB	Central Obrera Boliviana
CPE	Constitución Política del Estado
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
D. S.	Decreto Supremo
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
INS	Instituto Normal Superior
INS-EIB	Instituto Normal Superior en Educación Intercultural Bilingue
INSPOC	Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco
ISLC	Instituto Superior de Lengua y Cultura
L1	Primera lengua o lengua materna
L2	Segunda lengua
NTIC	Nueva Tecnología de Información y Comunicación
PAEIB	Programa Amazónico en Educación Intercultural Bilingüe
PEIB	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe
PEI	Proyecto Educativo Indígena
PEN	Proyecto Educativo de Núcleo
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Sistema Educativo Plurinacional
SIE	Sistema de Información Educativa
TGN	Tesoro General de la Nación

BIBLIOGRAFÍA

Amadio, Massimo y Madeleine Zúñiga
1999 **La educación intercultural bilingüe en Bolivia: Experiencias y propuestas**. La Paz.

Albó, Xavier
2000 **Iguales aunque diferentes**. Ministerio de Educación-UNICEF-CIPCA: La Paz.

Choque Roberto, et. al.
1986 Escuelas indigenales
1992 **Educación indígena:¿ciudadanía o colonización?**. Aruwiyiri: La Paz.

CEBIAE
2000 **La educación intercultural bilingüe. Balance y perspectivas**. Garza Azul: La Paz.

Claure, Karen
1987 **Las escuelas indigenales: otra forma de resisitencia comunitaria**. HISBOL: La Paz.

Central Oobrera Boliana
1989 **Proyecto educativo popular**. La Paz.

Confedeación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB)
1989 **Hacia una Educación Intercultural Bilingüe.** La Paz

D'Emilio, Lucia
"El proyecto de educación intercultural y bilingüe en Bolivia: Logros y dificultades". En **Trabajos Varios** (compendio de varios documentos de la autora).

ETARE
1992 **Dinamización curricular**. La Paz.

INE
2001 **Censo Nacional de Población y Vivienda**. La Paz
Rivero, José
"Bolivia: el SENALEP, importancia y limitaciones" En **Etnias, educación y cultura. Defendamos lo nuestro**. ILDIS-Bolivia. La Paz
Educación y exclusión en America Latina. Reforma en tiempos de Globalización. TAREA: Lima.

SEINPA-PRATEC
1990 **Ciencia y saberes campesinos**. Lima

Uniad de Desarrollo Institucional – MECyD
Nuevo compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas. La Paz.

INE, UNFPA-VAI
2003 **Bolivia indígena y originaria**

DOCUMENTOS BASE

Ayllus Charka, Qhara Qhara, Fwederación de Ayllus originarios Indígenas del Norte de Potosí (FAOI-NP)
Propuesta d elos ayllus del Norte de Potosí sobre la educación.

CSUTCB
Educación para la Vida Mizque.

Federación Sindical ünica de Trabajadores Campesinos de Cochabamba (FSUTCC)
Propuesta de la FSUTCC para el Primer Encuentro Educativo de la Nación Quechua. Cochabamba.

Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de originarios de Potosí (FSUTCOP)
Propuesta al Primer Encuentro Educativo de los Pueblos Quechuas. Potosí.

Federación Regional Única de Trabajadores Campesinos del Altiplano Sud (FRUTCAS)
2003 Por una educación económica, productiva, participativa y liberadora. Documento político al primer encuentro educativo de la nación quechua a realizarse los días 24 al 25 de septiembre del 2003. Uyuni.

Mancomunidad Azanaques
2003 Calidad educativa para la calidad de vida, con una educación proeductiva e intercultural de la mancomunidad Azanaques. Huari

Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ)
Por una Educación Intecultural Bilingüe Liberadora. Propuesta Educativa. Sucre.

Consejo Educativo Aimara (CEA)
Propuesta Educativa. La Paz.

Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ)
Por una Educación Intecultural Bilingüe Liberadora. Propuesta Educativa.

Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG) y Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM)
Documentos de Trabajo.

PLATAFORMA EDUCATIVA DE LOS PUEBLOS INDIGENAS Y ORIGINARIOS

Los pueblos indígenas y originarios constituimos más del 62% de la población de Bolivia y, durante más de cinco siglos, hemos sido excluidos, oprimidos y explotados sistemáticamente por el Estado y la sociedad boliviana y nos han considerado como si fuéramos inquilinos en nuestro propio territorio. El sistema educativo colonial y republicano neocolonial, etnocida y castellanizante ha pretendido aniquilar nuestras culturas, lenguas, conocimientos y saberes; usurpar nuestros territorios, terminar con nuestros recursos naturales y las formas ancestrales de organización y funcionamiento comunitario.

Los pueblos indígenas y originarios de Bolivia, considerando esta situación socio histórica, nos reunimos en el Primer Congreso Educativo realizado en la ciudad de Santa Cruz, donde socializamos y aprobamos nuestra Propuesta Educativa para el Congreso Nacional de Educación que se realizará en enero del 2005.

A la conclusión de este evento histórico, que sella la Unidad de los Pueblos Indígenas y Originarios de Bolivia, hacemos conocer a la opinión pública nacional el siguiente manifiesto:

1. Los pueblos indígenas y originarios de Bolivia demandamos la construcción de un Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüe porque, a parte de responder a una de nuestras demandas históricas, contribuirá a la revitalización y el fortalecimiento de las nacionalidades indígenas y originarias como sujetos colectivos con identidades culturales, territorios y lenguas propias, las mismas que se constituyen en una potencialidad para el desarrollo socioeconómico del país.

2. Cualificar y fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe porque, al ser una conquista de los pueblos indígenas y originarios de Bolivia, se constituye es un instrumento de liberación que está contribuyendo a la construcción de un Estado y una sociedad incluyente, equitativa, democrática y con justicia socioeconómica. La interculturalidad y el bilingüismo, como principios fundamentales de la educación, tiene que aplicarse en todo el sistema educativo y, de igual modo, trascender a todos los ámbitos del Estado y la sociedad boliviana.

3. Consolidar las diversas instancias de participación social en la educación para que los pueblos indígenas y originarios participen con poder de decisión en la gestión del sistema educativo plurinacional. La estructura de la participación social en la educación tiene que responder a las formas de gestión territorial y organizativa de los pueblos indígenas y originarios.

4. Consolidar y cualificar los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, articulados a sus organizaciones matrices, para que participen con poder de decisión en la formulación, aplicación y evaluación de las políticas educativas plurinacionales en todos las áreas, niveles y modalidades educativas.

5. Conformar equipos interdisciplinarios para disenar, elaborar e implementar currícula para cada pueblo indígena considerando sus respectivas cosmovisiones, lenguas, territorios, usos y costumbres y los calendarios agropecuarios, religiosos y festivos.

6. Fortalecer los INS EIB y ampliar el enfoque intercultural y bilingüe a todo el sistema de formación docente y, simultáneamente, gestionar la creación de un INS pluricultural y plurilingüe en la Amazonía boliviana.

7. Generar procesos de descentralización institucional administrativa y técnico pedagógica basada en la organización, administración y en el manejo territorial de los pueblos indígenas y originarios. Esto implica realizar una descentralización político administrativa y un reordenamiento del país considerando los territorios de las nacionalidades indígenas y originarias.

8. Transformar las universidades y los centros de educación superior para que respondan a la realidad, las necesidades y las demandas de los pueblos indígenas y originarios y, al mismo tiempo, crear universidades indígenas para la formación de recursos humanos en base a la recuperación y el desarrollo de los conocimientos y los saberes de los pueblos indígenas y originarios.

9. Implementar una educación alternativa con enfoque intercultural bilingüe orientada a la recuperación, desarrollo y acreditación de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas y originarios.

10. El magno Congreso Nacional pide la institucionalización del bloque educativo indígena originario para lo cual debe ser reconocido en todas sus instancias.

HACIA LA DESCOLONIZACION IDEOLOGICA, POLITICA, TERRITORIAL Y SOCIOCULTURAL

POR UNA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE, DESCOLONIZADORA Y CON GESTION TERRITORIAL Y AUTODETERMINACION

NUNCA MAS POLITICAS EDUCATIVAS SIN LA PARTICIPACION DETERMINANTE DE LOS PUEBLOS INDIGENAS Y ORIGINARIOS

Santa Cruz, 18 de noviembre de 2004

Gregorio Choque Quispe
Mallku de Educación y Desarrollo
CONAMAQ

Amancio Vaca S.
SECRETARIO GENERAL
C E A M

Florentino Barrientos
Strio. Prensa y Propaganda
C.S.U.T.C.B.

Florencio Alarcón Cuiza
PRESIDENTE
C. E. N. A. Q.

WALTER GUTIERREZ
DIRECTOR EJECUTIVO
C.E.A.M.

Sarl Chávez Oros
VICEPRESIDENTE
CIDOB