



Proceso Educación y Pueblo

Bolivia 1900 - 2010

FERIA (CAS) - UMSA (CCE)
Bolivia 2018



PROCESO:

EDUCACIÓN

y

PUEBLO

Bolivia:1900-2010

Red FERIA (CAS)
UMSA (CCE)

Tercera Edición

La Paz-2018

Homenaje

*A Anita Pérez de Caiza-Warisata
y a cuantas personas e Instituciones aportaron
a esta sencilla Recopilación de pistas introductorias,
que pretende contribuir a la investigación y recuperación
de tantos esfuerzos educativos callados
en favor de nuestro Pueblo.*

*

Proceso: Educación y Pueblo.

Bolivia: 1900-2010

Tercera Edición

La Paz-2018

Red FERIA (*Facilitadores/as de Educación Rural Integral Alternativa*)
(www.redferia.org.bo)

- **CAS** (*Centro "Avelino Siñani"*)
- Responsable de Edición: Javier Reyes A.

Universidad Mayor de San Andrés

- **CCE** (*Carrera Ciencias de la Educación*)
(www.eduvirtualumsa.net)
- **IIIE** (*Instituto de Investigación e Interacción Educativa*)
- Director de Carrera: Orlando Huanca Rodríguez
- Colaborador: Wilmer Miguel Miranda Huchani

Deposito Legal

Impresión: C&C Impresiones
Calle Otero de la Vega N° 271
Telf.: 2495695

Carrera de Ciencias de la Educación - UMSA
Monoblock dental, piso 12, Plaza del Bicentenario
Telf.: 2440244

ÍNDICE

Presentación	7
Introducción	8
UMBRAL DEL SIGLO XX	10
Las escuelas ambulantes.....	11
Fray José Zampa.....	13
Caciques apoderados.....	15
Adela Zamudio - Franz Tamayo.....	18
Warisata y Caiza “D”	20
Legión Femenina de Educación Popular “América”	22
Escuelas Libertarias de los 40.....	24
Universidad y Pueblo.....	26
EL POST-52	29
Código de 1955	30
Lenguas originarias y educación popular	32
Radio San Gabriel	34
CALA	36
Radio Pío XII	38
ECAM	40
LA LARGA NOCHE	42
Voces contestatarias en contextos dictatoriales.....	43
Los “Juanchos”	45
Fe y Alegría	47
ACLO.....	49
ERBOL	51
AUMM.....	53
CIMCA	54
Influjos exógenos.....	56
Paulo Freire	58
Freire y Bolivia.....	60
IAI	62
INDICEP	64
OSCAR	66
DINEANOF	68

CEMA	70
CEE	73
Iglesia y Educación de Adultos.....	75
Mujeres radialistas aymaras.....	77
Tristan Marof	79
Publicaciones educativo-populares periódicas 1970-1990	81
CIPCA.....	84
Promotores culturales aymaras.....	86
El poema pedagógico del Piraí.....	88
EMEIR	90
Ayni ruway	92
UNITAS.....	94
CEBIAE	96
IPTK.....	98
Manifiestos: Tiwanaku y Murupilar	100
“Si la educación surgiera del pueblo...”.....	106
CETHA.....	108
CEPROMIN	110
CCP	112
LOS '80: DEMOCRACIA y NEOLIBERALISMO.....	114
SEMTA.....	115
ECORA - Qhana	117
IFFI	119
CENPROTAC	121
Redes educativo-populares.....	123
SENALEP	125
Centro “Gregoria Apaza”	127
CIDEM.....	129
CESA.....	131
CEPJA.....	133
CEMSE.....	135
Red FERIA.....	137
Yachay wasi.....	139
Arakuarenda	141
CAS	143
Café Semilla juvenil	145
Manifiesto de Charagua	147
PROCEP	149
AAEA	151
Estrategia: Iglesia-Educación 2000	153
CEA “Antonio José de Sucre”.....	155
UACs de la UCB.....	157
CEPROSI	159

Los “sancalixtos”	161
Proyecto educativo-popular de la COB	163
Cualificando educadores/as alternativos.....	165
El TEKO Guaraní.....	167
Acciones alfabetizadoras etno-regionales.....	169
Programa NINA	171
Tijaraipa.....	174
Contexto	176
Congreso Nacional de Educación de 1992	178
Por qué el CETHA Emborozu ?.....	180
Ley 1565.....	182
CEPOS.....	184
CEMA “Tataendi”	186
CAEM	189
Alternativa (concepto).....	191
FORMASOL	193
Qharüru	195
OECAS	197
Proyecto Bi-Alfa.....	199
SIGLO XXI: HACIA EL CAMBIO	201
Conferencias Nacionales de Educación Alternativa	203
Red DECOS	205
Las “Cebritas”	207
Fundación “Machaqa Amawt’a”	209
Los “Lustras”	211
Congreso nacional de Educación del 2006	213
Bolivia, sí que pudo!	215
La Educación Alternativa en la CPE.....	217
Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”	219
Encuentros Internacionales de Educación Alternativa	221

ANEXOS y MATRIZ

- Anexo 1: Primer Borrador de la Matriz. 227*
Anexo 2: Explicación de la Matriz. 228
Anexo 3: Fuentes de las Ilustraciones. 229
Anexo 4: Lamina despegable de la Matriz. 230

PRESENTACIÓN

Muchos son los actores, muchas las personas e instituciones que aportaron su grano de arena para la construcción de la Educación Popular, Alternativa y Originaria boliviana. En esta segunda edición, ampliada y mejorada, del texto-compendio “Educación y Pueblo” se presenta las experiencias, iniciativas, documentos y nuevos emprendimientos educativos que se dieron en nuestro país desde inicios del siglo XX hasta nuestros días. Por su amplia constelación de experiencias educativas documentadas, la presente edición, adquiere ya el tenor de un verdadero libro de Historia de la Educación Popular y Alternativa. Pues ella registra la mayoría de los emprendimientos educativos que se dieron en favor de los sectores populares, expuestos en una línea cronológica y distribuidos a lo largo y ancho de nuestro vasto territorio boliviano.

Son más de 80 fichas que registran las experiencias de educación alternativa y popular, agrupados en 5 grandes periodos históricos que definieron nuestra historia en el siglo pasado y principios de este. A decir, periodo Pre 1952, periodo de la Revolución Nacional o Post 52, periodo dictatorial o la Larga Noche que duró desde 1966 hasta inicios de los años 80, periodo democrático o de recuperación de la democracia desde 1982 hasta el nuevo siglo. Y el último periodo desde principios del siglo XXI hasta nuestros días, que contamos con una nueva Constitución Política de Estado Plurinacional.

Esta colección de fichas educativas son verdaderas pistas o vetas del quehacer educativo nacional. Por su alto nivel sintético e introductorio, se tornan en una valiosa fuente de inspiración para la investigación histórica. Desde experiencias tan lejanas como las Escuelas de Cristo a principios de 1900, hasta experiencias nacionales tan actuales como el Programa de Alfabetización YO SI PUEDO, el libro invita a investigadores, estudiantes a desarrollar y ahondar en la historiación del proceso educativo popular boliviano.

La Carrera de Ciencias de la Educación mediante el Instituto de Investigación e Interacción Educativa, MIE, en el afán de la preservación de la memoria histórica- colectiva de la educación popular, publica esta segunda edición de “Educación y Pueblo” que hoy sale a la luz con nuevo formato y mayor contenido.

Es imposible soslayar el importante aporte de tantos actores: los “avelinos” del CAS, los/as talleristas de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés, algunas investigadoras del grupo “Yatjatawi” que complementaron algunos vacíos de los aportes anteriores.

X, en esta II Edición, el valioso aporte del Instituto de Investigación e Interacción Educativa de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UMSA que puso denodado empeño para que la edición llegue a su Impresión.

Sin embargo, el mérito mayor corresponde al trabajo paciente y humilde de nuestro

estimado colega Javier Reyes, quien tuvo la primera iniciativa y la constancia para que mes a mes se documente las experiencias educativas en la separata “Nuevas Palabras” del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas [CEBIAE],

Seguros de que estas valiosas pistas, vetas o semillas caigan en fértiles manos, ponemos a consideración de estudiantes, docentes e investigadores para que su labor multiplicadora se concrete en nuevas investigaciones que sistematicen el aporte de la educación popular, alternativa y originaria.

Orlando Huanca R.

Director

Carrera Ciencias de la Educación

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

En la Revista Nº 10 “Machaqa Amuyt’awi” del CETHA – Qurpa (1983) figura el primer esquema-borrador (Anexo 1) de lo que sería luego esta aproximación sobre algunos referentes de experiencias, eventos y documentos del Proceso Boliviano de la Educación Popular, preferentemente desde la óptica Alternativa y Originaria, en relación a los sectores populares.

Posteriormente, muchas manos voluntarias (personales e institucionales) cooperaron solidariamente a darle mayor cuerpo y madurez.

En tal sentido, la presente recopilación de pistas (fichas) para investigadores/as al respecto, constituye una autoría colectiva, cuyos principales aportantes son:

- *L@s participantes del Centro “Avelino Siñani” y del CETHA “Tupak Katari” –entonces vinculadas a la Comisión Episcopal de Educación. Ambos están ubicados en Qurpa, Jesús de Machaqa (Ingavi) del Departamento de La Paz.*
- *L@s talleristas de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.*
- *Algunas investigadoras del grupo “Yatjatawi” que complementaron algunos vacíos de las Ediciones anteriores.*

Por tanto, el mérito mayor corresponde a centenares de estudiantes de dichas instancias que (en gran parte, por convicción cientista), desde fines de los '80, aportaron con su generoso esfuerzo investigativo.

También importa destacar la decidida y efectiva voluntad convergente de la Red FERIA (Facilitador@s de Educación, Rural Integral y Alternativa) y de la UMSA, mediante la Carrera Ciencias de la Educación, tanto en la persona de su Director, como en la dedicación entusiasta de: Wilmer Miguel Miranda Huchani y el valioso apoyo de su Instituto de Investigaciones Educativas.

Gracias a las cuales (como ya lo hicieron con la II Edición, en 2015) nuevamente se comprometen con la publicación de la presente III Edición, mejorada y actualizada, como otro aporte más que brinda más de un centenar de Fichas a quienes investigan tan rico y poco explorado campo educativo.

Dado el carácter voluntario de quienes colaboraron, las constantes dificultades de acceder a fuentes documentales y la precariedad de medios, solicitamos la comprensión y tolerancia de nuestro@s lector@s ante tantas imperfecciones, aunque progresivamente intentamos superarlas, con la

ayuda de l@s mism@s.

• **Motivo principal de la Recopilación:**

Contribuir a la investigación histórica sobre la inter-relación procesual y dialéctica entre la Educación y el Pueblo en Bolivia (siglo XX e inicios del XXI).

Lo cual implicó privilegiar 3 ópticas:

- *La riqueza teórico-metodológica de la Educación Popular gestada en nuestra Región indo-afro-latino-americana;*
- *La emergente Educación Alternativa, en su admirable y peculiar trayectoria pionera boliviana;*
- *Las relecturas etno-educativas: tanto de la, tradicionalmente llamada, Educación Indigenal, como sobre todo, de las múltiples creatividades actuales.*

• **Instrumento adicional**

Como una herramienta complementaria de síntesis, visualización y ordenamiento, acompaña al texto una matriz de dos ingresos (ver Anexos y Lamina Desplegable):

- *Las coyunturas de dicho lapso (variable vertical), dispuestas en orden cronológico ascendente.*
- *L@s actores socio-educativos e individuales (variable horizontal).*

En el cruce de ambos (a la manera de coordenadas) se ubican gráficamente las experiencias, documentos y eventos por ahora identificados en esta publicación.

• **En breve:**

El presente aporte pretende socializar una incipiente e incompleta recopilación de pistas (fichas introductorias y sintéticas), para que sean estudiadas y profundizadas con mayor científicidad por personas e instancias que estén enamoradas de la investigación educativo-popular en y de nuestro país.

*

EL UMBRAL del SIGLO XX



En la primera mitad del siglo XX, antes del multi-impacto de la Revolución de 1952 y concretamente en el lapso de las décadas precedentes a la Guerra del Chaco, se puede identificar algunas experiencias educativas que ya contenían gérmenes de cambio en favor de los sectores sociales explotados y, en el caso de este estudio, excluidos del legítimo derecho a la educación y a las condiciones básicas de la dignidad humana.

Así fueran incipientes, limitados y, obviamente, muy resistidos por la estructura de poder entonces vigente (en la que gravitaba de modo decisivo la gran minería y el latifundio), algunos pocos actores colectivos e individuales de la sociedad civil, la Iglesia y del Ministerio de Educación plantean aportes contestatarios (en diverso grado, innovadores) que apuntan a superar la fuerte carga discriminatoria y colonizadora de entonces.

*

NB. Respecto a las Fuentes de las ilustraciones, ver Anexo III.

Las Escuelas Ambulantes



Buscando mayor objetividad en comprender los inicios del siglo XX, recurrimos a la mirada de dos historiadores: Roberto Choque C. y Cristina Quisbert Q., quienes, a su vez, se apoyan en otros estudiosos de esa época (A. Guillén Pinto, Rafael Reyeros, Juan Misael Zaracho, Elizardo Pérez, Guillermo Lora, Felipe Guzmán...)

“En 1905, el Gobierno (Liberal) de Ismael Montes (...) promulgó una Ley que establecía las Escuelas Ambulantes para las Comunidades Indígenas. De acuerdo a esa Ley, todo individuo que había establecido por su cuenta una Escuela de primeras letras en centros poblados por indígenas, tenía derecho a una recompensa pecuniaria de veinte Bolivianos por cada alumno, de cualquier sexo, que llegase a leer y realizar las cuatro operaciones de Aritmética, conocer la Doctrina cristiana y hablar español.” (p.84)

Entre los alcances y limitaciones y de dicha iniciativa, escuetamente se puede enunciar las siguientes:

- Constituye un destacable y necesario paso, así fuera muy limitado, por asumir la multiseccular exclusión educativa de las poblaciones rurales e indígenas, la cual (sin hablar de la Colonia), se daba desde la fundación de la República.
- La magnitud del desafío y de la tarea era tan gigantescas que, en los hechos, apenas se arañó el problema. Si bien es probable que sensibilizara en algo futuras políticas estatales. (Lo cierto es que,

recién en el Post-1952, se implementaría una estrategia gradual para atender a la Educación Rural).

- Se restringía a asequebilizar los rudimentos de una “Instrucción elemental”, mediante un servicio rotante por las comunidades, frecuentemente muy sacrificado y meritorio, dadas las incontables dificultades de entonces.
- Su enfoque (como era esperable en tal coyuntura) era “civilizador” y castellanizante, entendida desde la óptica hegemónica de una Sociedad criolla, pro-occidental y citadina.
- En tal sentido, tampoco extraña que en algunos sectores originarios, años después, se manifestaran ciertas formas de resistencia a una Educación tan ajena a sus raíces culturales.

Así, pues, tendría que transcurrir medio siglo hasta que aparecieran los “*Manifiestos de Tiwanaku y Murupilar*” (1973 y 1978 respectivamente) que enérgicamente plantearían su Derecho a una “Educación propia”.

Finalmente, sin desconocer tales limitaciones, resulta valorable su intención de encarar (de modo un tanto pionero en la etapa republicana) la deuda histórica de atención educativa a los pobladores del agro.

*

¹ “Educación indígenal en Bolivia”. Choque - Quisbert La Paz” – 2006.

Fray José Zampa



En el umbral del siglo XX, la atmósfera semi-feudal de una sociedad contaminada con tantas discriminaciones hacia los más y de tantos privilegios para los menos, cualquier iniciativa que tendiera a cuestionarla (o, peor aún, superarla) era recibida con franca hostilidad.

Tal fue el contexto adverso en el que tuvo que desenvolverse la vida y obra del Fraile Franciscano José Zampa, fundador de la Escuelas de Cristo, en su decidida opción preferencial por “los hijos de obreros, mineros y campesinos”.

Dotado de una lúcida conciencia social (no muy común en los sectores hegemónicos de la época), se empeñó en una valiente y, en algunos aspectos, temeraria labor, en diversos campos de la promoción humano-espiritual.

No sorprende, por tanto, que, en 1913, el gobierno Liberal del Presidente Ismael Montes llegara al extremo de expulsar del país a Fray José, arguyendo su inclinación pro-socialista.

La siguiente es una escueta síntesis que nos ofrece uno de sus biógrafos¹:

“Dentro de estas condiciones sociales, el P. José Zampa, profundo conocedor de la Encíclica “Rerum novarum”, vio en ella la solución más apropiada ... Con este propósito, reunía los domingos en la Sacristía del templo franciscano a obreros,

artesanos, makipurás-mineros, que ganaban un salario miserable buscando los desechos de los minerales en las quebradas del Cerro Rico y otros... Les encargó la tarea de realizar un diagnóstico socio-cultural de los barrios marginales... lo que provocó reacciones encontradas en la ciudadanía potosina.



Ya en los años 1906 y 1907 pudo cristalizar sus postulados con la creación del *Círculo Católico Obrero "San José"*, el *Patronato de la Infancia*, el periódico *"La Propaganda"*, las *Cajas de ahorro*, la *Biblioteca para los obreros* y, lo más importante, las *Escuelas de Cristo*, que nacieron con una visión pedagógica asombrosa en sus métodos." (p.41)

Al cumplirse el Centenario (1907 – 2007), su conocida y anecdótica frase: *"Si las Escuelas de Cristo son obra de Zampa, morirá él y ellas con él. Pero si son obra de Dios, vivirán."* cobra un valor peculiar,

Sin embargo, es bueno recordar que la trayectoria de dicha obra educativa atravesó muchas y severas crisis. *"...(algunos necróforos) en varias oportunidades, le han cantado el réquiem a la Escuelas de Cristo: 1913, 1935, 1945, 1975, 1885, etc."* (p,45).

Finalmente, más allá de algunos de sus posicionamientos un tanto conservadores (tan frecuentes en la mentalidad de entonces), lo que emerge nítidamente es su decidida opción y acción educativas a favor de los múltiples sectores desposeídos de entonces.

*

¹ *"Escuelas de Cristo" José Rossi. Revista Educación y Pueblo" (Nº 4) La Paz" – 1989*

Los Caciques apoderados



Los caciques apoderados emergieron desde la primera década del siglo XX como una reacción a la aplicación de la ley de exvinculación de la comunidad indígena de 1874 que afectaba a la tenencia de tierras comunitarias. Desde entonces los caciques apoderados no solamente se dedicaron a la lucha por la defensa de las tierras de la comunidad indígena, sino también se interesaban por la educación indígenal que había sido implementada a partir de 1905 por el gobierno de Ismael Montes, como parte de la reforma educativa nacional.

Sin duda, hasta ese momento la escuela era ajena a la comunidad indígena, aunque en la colonia los misioneros habían enseñado el alfabeto castellano a algunos indios que prestaban su servicio de sacristán en algunas doctrinas de la iglesia católica. En principio hubo resistencia por parte de algunos jilaqatas o mallkus por considerar a la escuela como otra carga más o ajena a su cultura y educación propia. Los caciques apoderados, aproximadamente a partir de 1914, se ocuparon en gestionar ante las autoridades de gobierno la instalación de escuelas indigenales que debían ser sostenidas por el Estado o en su defecto por los propios comunarios; a pesar de la existencia de algunas escuelas ambulantes y otras funcionando en forma muy precaria.

En 1920, Marcelino Llanqui, hijo del cacique apoderado Faustino Llanqui, tenía instaladas dos escuelas ambulantes en Jesús de Machaca que fueron orientadas hacia la lucha contra la explotación y el abuso de autoridad del corregidor Luis Estrada. Después de haber sido clausuradas las escuelas ambulantes y las normales rurales en La Paz, Cochabamba y Potosí, por el gobierno de Bautista Saavedra, los

caciques apoderados junto con otros actores, insistieron ante las autoridades para la instalación de escuelas indígenas en sus comunidades.

En 1924, los indígenas de La Paz, Cochabamba, Potosí y Oruro reclamaban al gobierno de Bautista Saavedra la instalación de escuelas indígenas indicando que *“no sabemos ni leer, no conocemos la lengua en que está escrita la legislación patria y sin embargo debemos sujetarnos a ella”*¹. Se percibía la necesidad de instalar escuelas indígenas en las comunidades porque, al estar alfabetizados, sabiendo leer y escribir, podrían conocer las leyes con el objeto de reclamar sus derechos.

En ese caso, el tema educativo en las comunidades indígenas debió ser una de las preocupaciones no sólo para los caciques apoderados y los maestros indígenas que habían surgido como otros actores de la educación indígenal, sino también para los propio indígenas de la comunidad.

Por su parte, las autoridades gubernamentales, pese a las dificultades, promovían la educación indígenal, autorizando la instalación de escuelas indígenas, especialmente en las comunidades originarias. Entretanto los intelectuales indigenistas apoyaban esa iniciativa, publicando sus puntos de vista sobre la necesidad de incorporar al indígena a la nacionalidad boliviana.

Por otro lado los terratenientes no estaban de acuerdo con la educación indígenal puesto que para ellos seguramente significaba perder su autoridad patronal, entonces imponían castigos a los indígenas que solicitaban la instalación de su escuela, incluso martirizándolos.

En ese sentido el establecimiento de estas escuelas en los diferentes centros del país no fue bien visto por aquellos interesados en la mano de obra indígena y, a un principio, no se permitía la instalación de escuelas en las haciendas para los hijos de los colonos (peones).

En la provincia Umasuyus, Rufino Willka fue uno de los caciques apoderados interesados, junto a otros, en el tema educativo ocupándose en la instalación de escuelas indígenas en su región. En este caso, se lo hizo en la región lacustre, especialmente en la jurisdicción de Achacachi [Jach'aqachi], donde posteriormente se instalaría la Escuela Ayllu, gracias a la iniciativa de Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

Por su parte Eduardo Leandro Nina Quispe², anteriormente había sido apoderado general de su comunidad y después de haber aprendido a leer y escribir como migrante en la ciudad de La Paz, instaló una escuela indígenal, y después fundó el 8 de agosto de 1930 la Sociedad República del Qullasuyu.



Para las comunidades de la República había creado el Centro Educativo Qullasuyu de la América. En tres años (1928-1930) había fundado y dirigido ocho escuelas indígenas en los diferentes Cantones del Departamento de La Paz. En 1932 tanto Santos Marka T'ula como Nina Quispe, según lo manifestado por el Subprefecto de la Provincia Omasuyos, ejercían “una poderosa influencia” sobre los comunarios del departamento de La Paz³, seguramente por su condición de cacique apoderado y profesor de escuelas indígenas.

Además Nina Quispe en su carpeta de documentos publicados tenía el Proyecto de Ley sobre la creación del Patronato de indígenas. En el Art. 1.

En ese sentido, tanto los caciques apoderados como el maestro Eduardo Leandro Nina Quispe, tenían su propia percepción de lo que debería ser la educación indígenal. El inciso C, dice: “Alfabetizar la raza indígena, creando escuelas especiales, donde el estudio de las lenguas nativas y de la oficial sea obligatorio: y a enseñanza de la agricultura, higiene y artes manuales, tengan lugar inmediato preferente”⁴.

*

Roberto Choque y Cristiana Quisbert

¹⁾ Investigadores de la Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA.

²⁾ Roberto Choque Canqui. *Historia de una lucha desigual*. La Paz, UNIH-PAKAXA, 2005, (p. 73).

³⁾ Eduardo L. Nina Quispe, apoderado general y fundador de la Sociedad

⁴⁾ “Collasuyu, nació en el ayllu Chivo del Cantón Santa Rosa de Taraco el día 9 de marzo de 1887. Fueron sus padres don Santiago F. Quispe y doña Paula Nina de Quispe de la provincia Ingavi y Pacajes del departamento de La Paz.

⁵⁾ Roberto Choque Canqui y Cristiana Quisbert Quispe. *Educación Indígenal en Bolivia*, La Paz, UNIH-PAKAXA, de la Corona de España, p. 1.

Adela Zamudio y Franz Tamayo

Tanto el perfil de Adela Zamudio, como el de Franz Tamayo tienen en común su brillante polifacetismo.

Ambos tuvieron marcada presencia, principalmente en la Literatura, la Poesía, la Cultura, la Filosofía. En cuanto a lo social (sobre todo en lo referente al enfoque equidad y género, incidió la primera, en tanto que en lo político, el segundo).

Sin embargo, a tiempo de valorar dicha riqueza, principalmente citamos a dichas personalidades aquí por su indiscutible impacto en el peculiar campo de la Educación en aquella coyuntura de fines del siglo XIX y primeras décadas del XX..

Releída desde la actual coyuntura del siglo XXI y decantada la fuerte polémica que ambos, con sus propias características, provocaron en su entorno social, la talla de una y otro destacan con mayor nitidez.

Ambos, por tanto, tuvieron la lucidez pionera de contribuir con impactantes aportes a la prolongada lucha por la Dignidad de la Mujer (sus Derechos educativos) y de la valoración de la Sabiduría ancestral (como veta educativa para una Pedagogía boliviana), respectivamente.



ADELA ZAMUDIO

(Cochabamba, 1854-1928)

Autodidacta. Maestra de Primaria. Fundadora de la primera Escuela Fiscal de Niñas y del Liceo de Señoritas (1905 y 1920, respectivamente).

Galardonada por el Gobierno (1926). En honor a su natalicio, el 11 de octubre se homenajea a la Mujer boliviana.

Desde la perspectiva de la categoría género, ella tuvo el coraje de arremeter contra los indignantes privilegios masculinos (que también se extendían al campo educativo) en franco desmedro del “ser-mujer”.

FRANZ TAMAYO

(La Paz, 1879 – 1956)

(Tan solo aquí mencionamos los datos biográficos referentes al campo educativo).

No asistió a establecimientos educativos.

Rinde examen de excepción en la UMSA para el Título de Abogado.

Autor de la “*Creación de la Pedagogía Nacional*”.

Obra que recopila 58 artículos suyos, publicados en El Diario.



Dicho pensador-educador, luchó largamente por lo que hoy podríamos denominar la auto-afirmación identitaria en la Educación Boliviana.

Solo un recio temperamento, como el suyo, pudo enrostrar a la minoría dominante de entonces su acrítica admiración (léase alienación) por los patrones educativo-culturales exógenos (sobre todo, europeos). Lo que, prácticamente, conducía a desechar una “Pedagogía Nacional”, inspirada y construida desde las milenarias herencias culturales de nuestros Pueblos Originarios e Indígenas.

*

Warisata y Caiza



Cómo condensar en espacio tan limitado el, probablemente, mayor hito de la Educación Indígenal del período previo a la Revolución de 1952? En efecto, es claro que, en dicho lapso, la luz de Warisata y Caiza “D” brilla con una intensidad mayor a la de otros.

La incontable y variada Bibliografía que surgió al respecto, no solo demuestra la gigantesca talla de dicha gesta, sino también el hecho de que sus principales rasgos sean generalmente conocidos y difundidos en nuestro país y en otros (México, Perú, etc.). Todo lo cual torna más desafiante cualquier comentario adicional al respecto, que es el caso del presente.

Como una manera de visualizar su magnitud y relevancia, aquí se opta por explicitar los nombres y rostros del Amawt’a aymara Avelino Siñani y de los hermanos Elizardo y Raúl Pérez. Ellos articularon esa pionera experiencia educativa conjuntamente con la multitudinaria base comunitaria de esa región. Simbólica alianza entre indígenas y educadores criollos que posibilitaron su impactante concreción histórica.

También se enfatiza que nuevas investigaciones permiten descubrir el carácter complementario y convergente entre Warisata (La Paz) y Caisa “D” (Potosí). Pues, a la grandeza de la primera, que supo construir la estratégica interacción entre la Escuela y el Ayllu, se sumó el aporte de la segunda, sobre todo en lo referente al enriquecimiento del concepto y procedimiento del Modelo Núcleo-Seccional y a la Formación-Capacitación de educadores/as de atracción comunitaria, que plasmó en la célebre Normal Indígenal.

Asimismo, a muchos años de aquella década de los años 30, un ensayo de aproximación desde la triple óptica de la Educación Popular, Originaria y Alternativa, brinda las siguientes constataciones acerca de algunos grandes aciertos de tal experiencia:

- Desde el enfoque de la Educación Popular, se puede verificar la consciente opción política de sus protagonistas a favor del proyecto liberador de uno los sectores sociales más explotados y oprimidos de esa sociedad semi-feudal, como es el campesinado (entonces, mayoría nacional).
- En cambio, desde la búsqueda de integralidad de los aprendizajes, que pretende la Educación Alternativa para los sectores carentes de oportunidades educativas, es pertinente citar la acertada síntesis de Carlos Salazar: “Warisata fue: aula, taller, chacra y Ulaka”, o sea, asumió las 3 esferas de contenidos: la Información, la Formación y la Capacitación, en la dialéctica entre la Teoría auto-concienciadora y la Práctica transformadora, productiva y comunitaria.
- Y desde la perspectiva de la Etno-Educación, Warisata y Caisa “D” logran hoy una vibrante actualidad en la presente etapa de la nueva Ley de Educación (precisamente dedicada a A. Siñani y E. Pérez). Ya que en ella se percibe el énfasis que se da a lo inter-intra cultural, como vía a la auto-afirmación identitaria de la gran diversidad étnica de Bolivia, tan amenazada por tantos mecanismos alienadores.



Finalmente, ante la apremiante invitación actual a transformar nuestro país desde la Educación, rescatamos una expresiva frase de Don Elizardo:

*“... Warisata.. fue la Taika (Madre)
que acogía en su seno a todos cuantos quisieran aportar
a hacer de Bolivia una nación grande”.*

*

Legión Femenina de Educación Popular



La dificultosa recuperación de fuentes, pistas y datos sobre experiencias y eventos educativos, que optaron por los sectores populares en la primera mitad del siglo XX (el Pre-52), sigue desafiando a la Investigación. Por tanto, su panorama todavía resulta casi desconocido.

Desde aquel pionero posicionamiento de Simón Rodríguez sobre la Educación Popular (al inicio de la República), pareciera que una de las pocas menciones explícitas al respecto, recién se da mucho después, ya en el siglo XX, en los años de la conflagración del Chaco.

Al respecto, compartimos a continuación algunas pistas que, llamativamente, se vinculan a tempranas iniciativas feministas. Para lo cual rescatamos el accionar de muchas personalidades femeninas (entre las que figura la conocida y reconocida Adela Zamudio) que, en aquella época, supieron enfrentar un contexto tan adverso.

Concretamente, por limitación de espacio, nos referiremos a una educadora progresista: Etelvina Villanueva y Saavedra.

“...nació en 1897, en Lima, Perú. Fue de ascendencia boliviana (por su madre). Se diplomó como Maestra normalista en su ciudad natal. Llegó a Bolivia, aproximadamente en 1916, para desempeñarse como profesora. Entre 1936 y 1942, fue Directora de establecimientos educativos de Potosí y Oruro.”

Desarrolló *“una intensa actividad en favor, principalmente de manifestaciones femeninas de su tiempo. Para ello se valió de la literatura, docencia y la acción institucional.”*

Así sea brevemente, ayuda a valorar su espíritu polifacético mencionar algunos distinciones recibidas posteriormente: “Custodia de los Derechos de la Mujer de las Américas”(Panamá), Candidata a Mujer de las Américas (1959) y otras. Volviendo su trayectoria educativa, *“En ese mismo camino, se inscribe su acto de fundación*

de: “La Legión Femenina de Educación Popular América, en Bolivia, Perú y Paraguay, entre los años 1935 y 1937.” (1)

Así como también su contribución al I Congreso Feminista, inaugurado por dicha Legión, el 10 de noviembre de 1936. (2) Del cual, tan solo nos referimos a sus reivindicaciones y postulados:

“...se debatió una plataforma de reivindicación de la mujer (la primera que se registra en la historia de Bolivia) con propuestas como...la Investigación de la Paternidad (como medio de mejorar la situación injusta de los hijos sin padres). El problema de las madres solteras, así como la prostitución, frente al cual, proponían establecer “casas hogares”...”

“Entre otros postulados se planteaba:

- Lucha por la consecución de los derechos Civiles y políticos de la mujer boliviana.
- Derecho irrestricto al voto.
- Enseñanza de la Educación Sexual en todos los establecimientos educativos del país.
- Organización de Sindicatos Femeninos.
- Creación de establecimientos para dotar empleo a las madres solteras.”

Todo lo cual refleja la atmósfera social de entonces, tan hostil y resistente a los Derecho femeninos.

*



- 1) Profetas en la Cultura Boliviana: Etelvina Villanueva. Presencia, 1-06-1995. La Paz.
- 2) Wilson García M.: Recuerdos del Primer Congreso Feminista. Actualidad. 27-11-2007.
- 3) Es sabido que dicho evento fracasó por una fuerte polarización entre dichas activistas y posiciones, predominantemente conservadoras y patriarcalistas, de la sociedad y de una parte del clero.

Escuelas Libertarias



La primera mitad del siglo XX reserva todavía muchas sorpresas para quienes investigan aquella educación “marginal” y “libertaria” - como la denomina Maldonado en su Investigación- (1) en referencia a experiencias de nuestra geografía remota, casi olvidadas de nuestra historia, pero que tenían en común su adhesión a un enfoque auto-emancipatorio. (2)

Tras aquellas primeras iniciativas de siglo de las Escuelas Ambulantes, las “Escuelas de Cristo”, ambas surgidas en la primera década (1905 y 1907, respectivamente), los heroicas y sacrificadas tramitaciones de los Caciques Apoderados (y tantos otros luchadores y Educadores/as “anti-sistémicos” que todavía poco conocemos: Nina, Llanki, etc), y también la ineludible “Escuela-Ayllu” (decenio de los '30), el presente estudio de Marcelo Maldonado R. nos aporta interesantes y oportunas respuestas sobre los '40 (específicamente, de su segunda mitad) que fue un tiempo tan marcado por el Post-Chaco y las convulsiones del Pre-52.

A diferencia de otras Fichas -que suelen ser meramente introductorias y mínimamente aclaratorias- de esta Serie “Proceso: Educación y Pueblo”, esta temática se presenta por sí misma, gracias a la transcripción de

algunos de los párrafos más representativos de dicho libro.

La limitación de espacio tan solo nos permite compartir algunos contenidos iluminadores, (tomados de su Introducción) (p.17), que esperamos orientarán a quienes se interesan en tal coyuntura.

“El rótulo de pedagogía libertaria alude al proyecto educativo que, de forma espontánea y autogestionaria, emergió en las provincias del altiplano paceño entre 1946 y 1947, promovido por la Federación Agraria Departamental, de filiación anarco-sindicalista.

El contexto histórico-social de estos esbozos tiene lugar en lo que la historiografía tradicional denomina como sublevaciones indígenas de la segunda mitad de los 40. Aunque creemos que (tal denominativo) con el que se relató lo sucedido en el altiplano fue excesivo.

Las líneas que dan cuerpo a esta investigación tienen como propósito visibilizar las consecuencias de dicho dictamen, en vista de que este llegó a ser funesto para con quienes bosquejaban un proyecto educativo y acabaron siendo perseguidos, castigados y enjuiciados bajo la sindicación de sublevación.

Estos esbozos son parte de unas memorias de la educación marginal en Bolivia que tiene como fin promover el debate acerca de la educación emancipadora...

La finalidad de esta Investigación es elaborar “unas memorias” de los proyectos educativos que han sido ocultados ... o arrojados a los márgenes de la historiografía de la educación en Bolivia...

... pretenden fortalecer la historia de las luchas y conquistas sociales por el derecho a la Educación...

No obstante, las memorias no se limitan a un ejercicio de reconstrucción histórica, también descifrarán cómo en la actualidad se desarrollan proyectos educativos en los márgenes de la educación formal y escolarizante y cómo la memoria larga de las luchas sociales por el derecho a la educación ha influido e influye en iniciativas de autogestión educativa...”

*

- 1) Marcelo Maldonado Rocha: “Esbozos de pedagogía libertaria en el altiplano”. CBDE. La Paz-2017 (154 pp)
- 2) Adecuadamente expresado, luego, por el autor: “presentificar” el deseo profundo de libertad... (p.17)

Universidad y Pueblo



Un referente en el proceso de la Educación Popular en Bolivia sin duda que son las Universidades Públicas y Autónomas que, desde muy temprano del siglo XX, determinaron trabajar con sectores populares como una opción y también adoptaron una postura educativa enmarcada en el qué y para que se enseña, en contra de y a favor de qué y de quien se enseña.

Su posicionamiento, significó diversas rupturas con la relación pedagógica de dominación, con la idea de educación como un mero acto de transmisión de conocimientos, con la idea de acumulación de conocimientos, con el pensamiento único, con la idea de enseñar sin ideología, con opción ética-política-pedagógica, ruptura con la idea de educación como homogeneización

El motor del caminar popular de tales universidades sin duda fueron los estudiantes y docentes comprometidos, y serán los años iniciales del siglo XX que les llevarán a organizarse y movilizarse, inicialmente en las Federaciones Universitarias, con un objetivo lograr: la Autonomía Universitaria.

Al lograr dicha Autonomía las universidades públicas avanzan en su consolidación, pero no de modo cupular, sino democrático que involucra a todos los sectores de la comunidad universitaria. Muy temprano también se observa una importante participación de los estudiantes en el gobierno universitario, que se consolida a partir de la década de los 50 con el cogobierno paritario docente-estudiantil vigente hasta hoy.

Una breve cronología de los grandes hitos universitarios en el proceso de *"la Universidad al Servicio del pueblo boliviano"* son:

- 1928 Primer Congreso constitutivo de la Federación Universitaria Boliviana, FUB, 20 de agosto, Cochabamba (posteriormente denominado Confederación Universitaria Boliviana). En sus documentos aprobados y en su Programa de Principios explicitan

la reforma universitaria, con el objetivo de lograr la autonomía con contenido antifeudal y antiimperialista con el objeto de *“ligar las luchas universitarias a las luchas de la clase obrera y de las masas campesinas”*.

- 1930 Participación activa en la movilización y cambio de Gobierno, aprobación del Estatuto General de la Educación Boliviana, 25 de julio. Convocatoria a Referéndum sobre la Autonomía Universitaria.
- 1941 Primer Congreso de Universidades, UMSFX, Sucre, octubre. También aprueba su Estatuto Orgánico. Aprueban un proyecto de Escuela Única y hacia la escuela única boliviana.
- 1958 Segundo Congreso Nacional de Universidades Bolivianas. UMSFX, Sucre, octubre.
- 1969 Tercer Congreso Nacional de Universidades, UMSA, La Paz, mayo, Aprueba el Estatuto de las Universidades Bolivianas, consolida y fortalece el proceso autonomista. Participación proceso alfabetización. Guerrilla universitaria de Teoponte.
- 1971 Cuarto Congreso Nacional de Universidades, UTB, Trinidad, Beni, julio. Sin duda uno de los Congresos más revolucionarios que logró encaminar todos los movimientos universitarios y populares de ese momento. A partir de las denominadas revoluciones universitarias, una participación activa en el proceso social del país, y en la Asamblea Popular.
- 1978 Quinto Congreso Nacional de Universidades, UMSS, Cochabamba, diciembre. Se aprueba el Acta de Constitución de la Universidad Boliviana. Se llega al Congreso luego de una dura lucha de resistencia y movilización universitaria contra el gobierno de facto de Banzer.
- 1984 Sexto Congreso Nacional de Universidades, UAJMS, Tarija.
- 1989 Séptimo Congreso Nacional de Universidades, UAGRM, Santa Cruz.
- 1994 Octavo Congreso Nacional de Universidades, UATF, Potosí.
- 1999 Noveno Congreso Nacional de Universidades, UTB, Beni.
- 2003 Décimo Congreso Nacional de Universidades. UAP, Pando.
- 2009 Décimo Primer Congreso Nacional de Universidades, UTO, Oruro.

Hay un proceso histórico fundamental, no se llega a un finis pero se perfeccionan los procesos, se mantiene un continuum por la dinámica de la Educación Superior.

Cada Universidad a partir de lo macro ha desarrollado procesos internos regionales importantes y fundamentales, con impactos destacables, cuentan con una Dirección de Interacción Social Universitaria, iniciadas en la década de los 60, pero con mucho impacto social. Cada Universidad tiene un Plan de Desarrollo Regional y su proyección estratégica con el entorno. Se han generado procesos académicos transformadores e importantes, se han creado y consolidado carreras importantes, como las de Educación y Pedagogía, y por varios años se ha procedido a administrar los Institutos de Formación de Maestros.

En el proceso, son destacables las experiencias nacionales del CNIDA, la CONUMIME, el SINUCIT, los Diagnósticos Regionales que lograron los Planes Regionales de Desarrollo Universitario, la RUBI, Red Universitaria Boliviana de Información, la participación en la campaña nacional de Alfabetización, las Ferias Nacionales de Ciencias, la participación en los Congresos Nacionales de Educación y en el CONED, la edición de más de 30 revistas de alto nivel y más de tres mil títulos de sus editoriales universitarias, ha creado las más importantes Bibliotecas Centrales del país, también cuenta con más de 15 museos con el mayor patrimonio cultural.

La Universidad ha participado de todos los Congresos Pedagógico, de Educación, Popular etc., más de dos millones de consultas en salud fueron procesadas por sus diversas áreas. Sus estamentos han sido partícipes de la fundación de la Central Obrera Boliviana y de todos los Congresos de Trabajadores, más de 200 docentes y estudiantes han ofrendado su sangre por el pueblo boliviano, muchos más han sufrido cárcel y exilio por la liberación de Bolivia.

*

Ramiro Palizza Ledesma (Historiador)

Segunda Mitad del s. XX



En las anteriores páginas, se expuso una media docena de algunos de los principales hitos del Proceso de Educación Popular, Alternativa y Originaria, correspondientes a la primera mitad del siglo XX.

Los grandes cambios de la Revolución de 1952 (los más significativos de la Época Republicana, hasta entonces), al tiempo que superan una larga etapa precedente, marcada por el poder hegemónico de una oligarquía minero-latifundista, también inauguran otra, de carácter estatista que, según muchos, se extenderá hasta 1985.

Que a su vez, preludiaron los cambios en el siglo XXI

La segunda mitad de dicho siglo (Post- 52) abarcará, al menos, 4 coyunturas de rasgos muy diferenciados:

- 1952-1964: la Post-Revolución, (primer Gobierno del MNR).
- 1964-1982: la oscura noche de las Dictaduras
- 1982: la reconquista de una Democracia imperfecta
- 1985: el Neoliberalismo (21060)

*

Código del '55



En fuerte contraste con el lapso previo a los grandes cambios de la Revolución de 1952 (entre los que, junto con la Tierra, la Minería y el Voto, figuraba la Educación), el Código de la Educación Boliviana (1955) marca un valiente viraje hacia las largamente desatendidas reivindicaciones educativas de las mayorías populares.

En tal sentido, la talla trascendente del Código emerge como la de un gran hito educativo, cuya talla prácticamente domina la mayor parte de la segunda mitad del siglo XX:

- Por una parte (retrospectivamente), encarando largas e ineludibles deudas educativas para con los sectores excluidos y,
- Por otra parte (prospectivamente), porque sus enérgicos planteamientos impactarán a todo lo largo de la segunda mitad de siglo, prácticamente hasta la Ley 1565 de 1994).

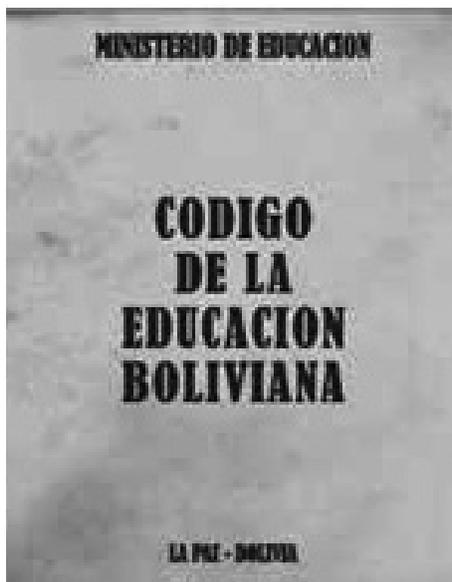
Recuperamos a continuación el valioso testimonio de quienes estuvieron en la misma génesis del diseño original del Código, cuando se conformó la Comisión de Reforma de la Educación:

“La Comisión ... elaboró una serie de proyectos fundamentales de reformas necesarias y de inmediata factibilidad, siendo el Código de la Educación Boliviana el documento central, que es el más completo y orgánico que se haya elaborado hasta entonces.”⁽¹⁾

Finalmente, de entre los múltiples aportes que hoy se puede destacar del histórico documento, por limitación de espacio, tan solo seleccionamos algunos:

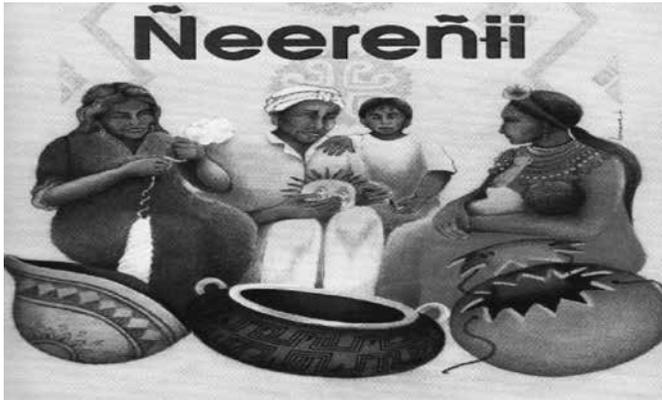
- Luchar por autonomizar la Educación de “... los nefastos vicios de los vaivenes de la politiquería ”⁽²⁾ que tanto suelen afectarla.
- Imprimir una radical pauta de cambio mediante el espíritu del, entonces, emblemático Capítulo de las Bases fundamentales: “(La Educación)... es Suprema función del Estado, universal, gratuita, obligatoria, democrática, única, empresa colectiva, nacional, anti-imperialista, anti-feudal, activa, de trabajo, progresista, científica...”⁽³⁾
- Plantear un esquema cuatripartito, con visión más amplia, de las Áreas educativas (Regular, Especial, Adultos y Extra-Escolar) cuyo carácter perfectible marcará en gran parte las reconfiguraciones ulteriores: Congreso Nacional de 1992, Proyecto de Ley-Marco del CONED para la Reforma (1994), perdurando, en gran parte, su influjo incluso en la actual Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”.

*



1) “*Originales del Proyecto de Código de la Educación Boliviana*”. Humberto Quezada (1979)
 2 y 3: *Ibid.*

Lenguas originarias y Educación Popular



Otra de las deudas investigativas pendientes, para ir rescatando el Proceso Educativo-Popular en Bolivia, es su grado de aporte a la valoración, revitalización y consolidación de las lenguas originarias o indígenas (36, según estima la Constitución Política) de nuestra realidad plurilingüe.

Conscientes de los valiosos antecedentes pioneros de épocas anteriores (el notable caso de Ludovico Bertoni y de muchos otros *), por limitación de espacio, aquí nos restringimos a la etapa del Post-1952.

Superando más de un siglo republicano de monopolio castellanizante y de patente relegamiento discriminatorio de dichas lenguas, el Código del '55 entreabre el camino hacia su progresivo reconocimiento, aunque -según Pedro Plaza- con un empleo de transición hacia el castellano. **

Posteriormente, gracias también a varias iniciativas educativo-populares de la Sociedad Civil y del Estado, se va dando un progresivo avance hacia el Bilingüismo y la Interculturalidad.

Un escueto balance efectuado por el mencionado autor, plantea así la situación en los años '90:

"... tenemos una etapa bilingüista, donde, en teoría, se plantea la igualdad de los idiomas y, en educación, su uso a la par del castellano... A pesar de los avances, la tendencia general es todavía la castellanización."

Añade que pocos prestan atención “a las causas de la situación lingüística, es decir, a las relaciones de fuerza entre los dominadores y los dominados.”

Sin duda, resultaría arduo detallar la multiplicidad, variedad y riqueza de acciones educativas que, en tal lapso, apostaron a tales reivindicaciones lingüísticas y culturales, sin embargo, citamos algunas, entre las muchas que hubo:

- Las Experiencias del Instituto Lingüístico de Verano, en convenio con el Gobierno, desde 1954.
- La visionaria labor de Radio San Gabriel, desde 1955, luego asumida por la Red ERBOL en todo el país.
- El gran esfuerzo pionero de Juan de Dios Yapita, mediante ILCA y otras iniciativas, desde los 70.
- La cartilla monolingüe: “Aymaratiyiyñ, qillqañ yatiqapxañani” del Promotor Cultural de Tiwanaku Francisco Calle (1973, aproximadamente).
- El PEIB (Proyecto de Educación Intercultural y Bilingüe) de la CEE, desde inicios de los '80.
- El enfoque multilingüe del SENALEP (1983), plasmado en las cartillas de las 2 lenguas nativas mayoritarias de Bolivia: “Markas layku” y “Musuq p'unchayman riqch'arina”
- La oficialización del Alfabeto único del Qhichwa y Aymara con el Ministro E. Ipiña (1983 ?).
- La creación de los CEPOIs (Consejos Educativos de los Pueblos Originarios e Indígenas).
- Los aportes de la CSTUCB (1979), del Magisterio (Congresos Pedagógicos), etc.

Dedicación investigativa aparte merece el estudio de inicios del siglo XXI, sobre todo en lo referente a los pasos gigantescos de la Ley 070 (“Siñani-Pérez”), en un contexto nacional e internacional cada vez más favorable a esta lucha multiseccular.

*

* Ver el reciente artículo de Juan de Dios Yapita: “El desarrollo lingüístico del idioma aymara” (Página 7 del 17-09-2013)

** *Lengua y Educación*. Pedro Plaza. Rev. “Educación y Pueblo” N° 8. Inter-EP. La Paz, 1992

Radio San Gabriel



La inflexión histórica que provocó la Revolución de 1952, como ya se dijo, además de incidir en lo socio-económico y político, conllevó repercusiones en lo educativo. Tal fue el sintomático hito del Código del '55, que, más allá de sus limitaciones, inauguró una etapa de políticas estatales innovadoras, como vimos en el artículo anterior.¹

Similar fenómeno se percibe en los servicios educativos de la Iglesia, aunque convendrá investigar con mayor detenimiento sus antecedentes y causales.

Sin desconocer experiencias tan admirables como la labor educativa con la juventud de zonas periurbanas de los PP. Salesianos (desde 1896), la Obra de Fray José Zampa² y otras experiencias educativo-populares todavía poco estudiadas, un somero recuento de sus características en la Etapa Pre-52, nos muestran los siguientes énfasis.

Era una Educación con atención prioritaria a los espacios urbanos, a las clases medias y acomodadas, con un enfoque más bien tradicional, de mayor valoración de las corrientes internacionales y, en consecuencia (releído desde el hoy), de escasa valoración de las riquezas y herencias de nuestro país poli-étnico, pluricultural y multilingüe. Propiciaba su enfoque colonizador.

Desde tales precedentes, resulta sorprendente el surgimiento de Radio San Gabriel, iniciativa de los PP. Maryknoll (15-05-1955)³, con su simbólico acto de poner sus micrófonos en manos campesinas e indígenas.

Gesto que también raya con lo histórico pues comportaba tres avances:

- Implicaba el acceso inicial a un importante instrumento de poder como son los medios comunicacionales,
- Lo más importante: apuntaba a recuperar el elemental Derecho ciudadano a participar en los procesos constructivos del país.
- Además, con su propia voz y en su propia lengua, lo que equivale a decir, desde su propia cosmovisión y reivindicaciones.

En el 2005, por su cincuentenario, recibió el “Condor de los Andes”⁴.

Asimismo, dicha experiencia educativo-radial en cierto modo también contribuiría a un largo proceso organizativo de Emisoras Católicas que desembocaría en la constitución de la Red ERBOL (Educación Radiofónica de Bolivia), cuya opción por los sectores populares la conduciría a ser también objeto de la acción represiva de los Gobiernos militares en la época de las Dictaduras (1964 – 1981).

No deja de ser llamativo que la población donde se fundó (Peñas) haya sido (en la época Colonial) el escenario del cruento sacrificio del caudillo aymara Tupak Katari, precursor también de las luchas independentistas del continente.

*

1) *Nuevas palabras (Separata de La Razón) N° 113 (02-2008)*

2) *Nuevas palabras (Separata de La Razón) N° 108 (09-2007)*

3) *Boletín ECO de la CEE N° 57 (08-2005): "50 años con el Pueblo Aymara (www.ceebolivia.net)*

4) *Ibid.*

CALA



La coyuntura educativa en la etapa posterior a los grandes cambios de 1952 comportaba unas peculiares características en lo que concierne a la Alfabetización. Detallamos algunas:

- El cercano Censo de 1950 visibilizaba una tasa de analfabetismo del 70%. Una de las peores de Latinoamérica. Tal reto desafiaba a todo el país.
- Ante tal panorama, el Código de Educación (1955) plantea: *“Es deber del Estado organizar una acción sistemática para la eliminación del Analfabetismo, por ser éste uno de los problemas más graves que confronta la Nación.”*
- Así, en 1956, el MNR pone en marcha una Campaña de Alfabetización. Sin embargo, a los pocos años, se discontinúa por la irrupción de Gobiernos de facto y una desigual voluntad política del Estado que afectará a dicha *“acción sistemática”*. *
- Simultáneamente, algunas iniciativas de la Sociedad Civil (sobre todo de las Iglesias) también ensayan acciones subsidiarias y complementarias a las ministeriales.

Pero son un tanto limitadas, espontaneístas, de diverso valor, además que

responden a diferentes motivaciones (educativas, religiosas, ideológicas, etc.)

Además de la incipiente acción de Radio San Gabriel (1955) (y quizá otras más), por entonces hubo el aporte de la Comisión de Alfabetización y Literatura en Aymara.

“CALA comenzó su labor en 1957, dedicada a la alfabetización en medio de iglesias evangélicas de habla aymara. En 1959, Elena Ross, lingüista, comenzó con la publicación de literatura aymara... ayudando al perfeccionamiento de su lecto-escritura.”

“En enero de 1961, esta labor toma oficialmente el nombre de CALA... y en 1982 obtiene su personería jurídica (R.S. N° 196881)”.

Respecto a su Misión, CALA plantea: “la producción de la literatura en educación cristiana y alfabetización, literatura bilingüe aymara-castellano y quechua-castellano para el mantenimiento de los valores culturales.” “Además busca capacitar y adiestrar en el uso de técnicas de enseñanza-aprendizaje y fomentar el hábito de la lectura, por medio de materiales propios.”

“En sus Bodas de Oro fue condecorada por la Municipalidad de El Alto, con la distinción al Servicio Cívico Institucional (5-06-2007); por la Municipalidad de La Paz en el grado de Honor Cívico (05-2008) y por la Prefectura de La Paz con la distinción al Mérito a la Educación (5-07-2007).”

Más allá de sus de sus enfoques y procedimientos (que constituyen tema de otro debate) el ejemplo de CALA (y quién sabe de cuántos más) nos lleva a preguntarnos cuál fue realmente el aporte de tantos otros actores no-estatales ante tan grave desafío educativo nacional.

Queda pendiente para l@s investigadores de tal problemática el balance más objetivo de los factores reales que, durante las dos décadas siguientes, coadyuvaron a la reducción del analfabetismo desde el 70 % (de 1950) a la casi la mitad: 37 % (de 1976). Todo lo cual, sin embargo, no significaba que Bolivia dejara de ser la última de Sudamérica.

En todo caso, es justo reconocer la silenciosa contribución de tantas instancias de la Sociedad Civil, aunque imperfectas, mientras en esos años el Estado no lograba una estrategia continua, coherente y efectiva.

*

* Artículo 108

1) Boletín “Hechos” (p.6-7). CALA (14-12 de 2013), La Paz

Radio Pío XII



En los artículos iniciales de la presente Serie, a veces optamos por presentar primeramente a las “familias institucionales”, antes que a cada uno de sus miembros. Tal fue, entre otros, el caso de la Red FERIA, de los PROSCEAs, de las UACs y también de ERBOL, como se verá.

Sin embargo, como en todo grupo familiar, aunque se da una cierta identidad común (*“aire familiar”*), cada miembro, por sus particularidades, es diferente. De manera similar, en muchas de las mencionadas instancias asociadoras, la riqueza proviene también de la peculiaridad de cada uno de sus componentes.

Si bien en aquellas ocasiones ya se hizo referencia de otros miembros de la Red ERBOL (Radio San Gabriel y ACLO, ambas ruralistas), ahora nos referiremos a la valiente y clara identidad minera de la Radio Pío XII (*“una mina de coraje”*- se decía).

En 1959, el P. Juselino Grenier O.M.I. (cariñosamente llamado Lino), *“después de visitar Radio Sutatenza (Colombia) y vivir una experiencia con Mons. Helder Cámara (Brasil), fundó las Escuelas Radiofónicas Pío XII.*

Fue una de las primeras en realizar campañas de alfabetización en Bolivia... En Llallagua y otros pueblos cercanos hubo reacciones contrarias. Se oía decir: “Van a alfabetizar a esos indios, para que luego no nos respeten?”.

En su caminar posterior, “...junto a otros, Radio Pío XII funda ERBOL (Educación Radiofónica de Bolivia).

Luego también coadyuva al surgimiento de otras iniciativas educativo-populares y comunicacionales: INDICEP, CETCAR, la Imprenta Qelco y Radio Bolivia (estas dos en Oruro).

La compleja coyuntura de aquellos años se refleja en estas cita: “En un contexto latinoamericano y boliviano especial: el triunfo de la Revolución cubana, en Bolivia el MNR se desgasta, los mineros deciden apoyar la guerrilla del Che, que después desembocará en la masacre de San Juan (24 de junio de 1965).

La Conferencia Latinoamericana de Obispos de Medellín (Colombia) propugna la opción preferencial por los pobres y, con Paulo Freire, se habla de educación liberadora.”

En cuanto al objetivo evangelizador de la Emisora, él mismo lo explica así: “.. el mensaje de Jesús es para el cambio continuo, tanto personal, como social... a partir de la realidad vivida del Pueblo, por eso decimos relectura del Evangelio.

Es decir, re-leerlo de una forma nueva a partir de la vida concreta de la gente, lanzar un mensaje de liberación para que puedan ponerse de pie, sobre todo para no ser objetos de utilización por otros.”

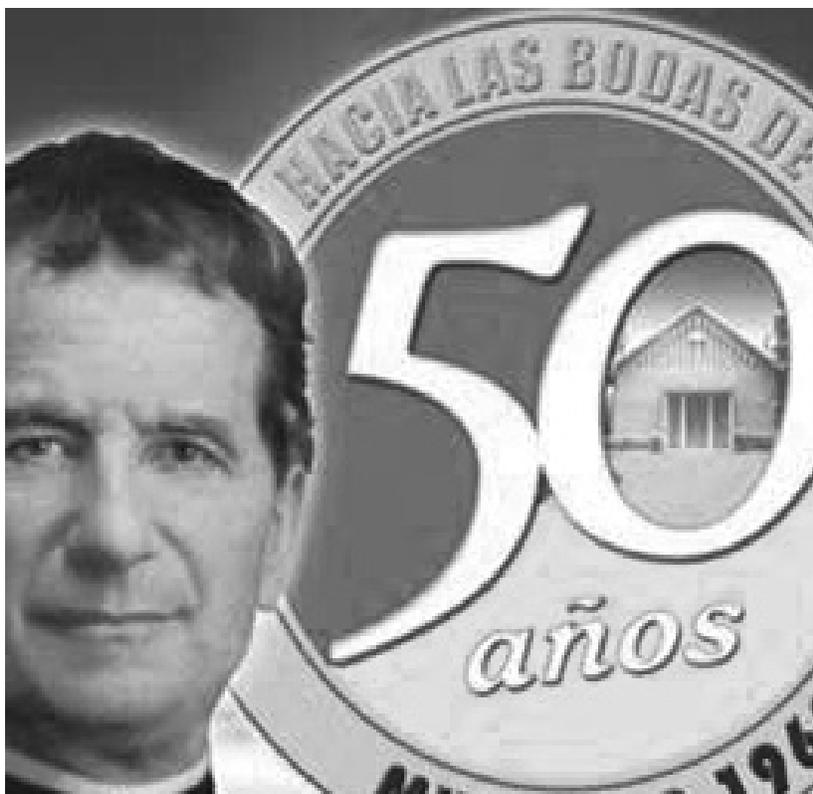
En resumen:

*“ Radio Pío XII, durante sus 50 años de vida:
promovió la alfabetización del minero y del campesino,
denunció las masacres de los gobiernos de turno,
resistió los golpes de estado,
proclamó el hombre y la mujer nuevos latinoamericanos,
acompañó el movimiento popular
y sus organizaciones matrices,
se opuso al neoliberalismo individualista,
proclamó la soberanía de los recursos naturales ...
enarboló la democracia participativa
con responsabilidad ciudadana
y el control social en el uso de los bienes públicos
para beneficio común.”¹*

*

1) “Una Red que se hace Pueblo”. Revista Red Pío XII. N° 2 Potosí-2009 (pp: 7 y 9)

ECAM



Ese admirable carisma de los seguidores de Don Bosco por servir a la juventud de los estratos económicos desfavorecidos, mediante la Capacitación Técnica, ya se había manifestado en su labor de fines del siglo XIX en zonas urbano-populares.

También reaparece en el Post-52 en los espacios rurales. En este caso, en las áreas de Colonización del norte cruceño que, en esos años, acogían las sucesivas oleadas migratorias de la zona andina, tan afectadas por la pobreza, escasez de tierra, las adversas condiciones climáticas...

En tal contexto, "...nació la Escuela de Capacitación Agropecuaria Muyurina. (1) "Desde 1960, los Salesianos empezaron a trabajar con Educación Agropecuaria en la Escuela Técnica de la Muyurina. (2) "Se programó para campesinos y colonos asentados en el área de Santa Cruz."

Entre sus interesantes requisitos de admisión (por procurar adecuarse al entorno rural) estaban:

- La lecto-escritura (se excluyó a eventuales bachilleres por evitar desequilibrios culturales).
- Haber hecho el servicio militar (por la madurez que da -según la mentalidad campesina).
- Ser propietario de parcela.
- Ser escogido y presentado por su Comunidad.

“Los cursos de 2 meses por año (3) se realizaba en 3 niveles, durante 3 años sucesivos... recibían el Diploma de “Práctico Agropecuario”, avalado por las autoridades regionales de educación y de Agricultura.

“La alternativa de los períodos de capacitación (internado) con otros de regreso a su propia parcela, ha sido muy acertada por no desvincularlos del ambiente campesino y por permitir un aprendizaje más provechoso y crítico hacia la misma enseñanza recibida.”

“Además de la transferencia de tecnología, está la transmisión de un espíritu de iniciativa, de servicio a los demás y de religiosidad (respetando a los diferentes Credos).

Así como, entre los desafíos de la educación rural, se destaca la voluntad del ECAM por adaptarla a sus peculiaridades (tan diferentes a las ciudadinas), también importa dejar constancia sobre las dificultades de financiarla de modo sostenible.

En efecto, ante un Estado con recursos tan limitados en general y de tan poca presencia educativa en el agro en aquellos años (4), obligaba a los Salesianos (y a otras iniciativas similares, no estatales) a buscar trabajosamente alternativas financieras para “los gastos de comida, alojamiento, enseñanza, y material didáctico.

Cuánta heroicidad silenciosa (quizá poco entendida hoy) hubo en esta y tantas otras experiencias educativo-populares del siglo anterior!

*

1) FELETTI, Pacífico: *Escuela de Capacitación Agropecuaria Muyurina (Montero)* (pp:119-124)

Obra educativa de la Iglesia Católica (Seminario). La Paz-1990 (148 pp)

2) *Se aprovechó la experiencia de San Miguelito (S. Ignacio de Velasco) y la jesuita de IERCO (Charagua).*

3) *Diciembre y enero, cuando según el calendario agrícola, es menor el trabajo en la chacra.*

4) *Pues la aplicación de los recientes cambios (Código de 1955) sería paulatina y lenta desde los años 60.*

La Larga Noche



En el lapso del Post-52, tras 12 años del MNR, en (1964) sobreviene el primero (Barrientos) de una cadena de gobiernos de facto, con breves respiros democráticos, que concluiría 18 años después (García Meza).

Todo esto en un contexto continental de polarización ideológica en el que la dictadura militar fue la brutal carta del Imperio contra una creciente insurgencia popular, no exenta de contradicciones.

Demás está decir que para quienes luchaban por una Educación al servicio del proyecto auto-liberador de los sectores populares, la coyuntura abruptamente se volvió adversa, al extremo, a veces, de tornarse mortíferamente represiva:

Había empezado una **larga noche**.

*

Voces contestatarias



Como ya se dijo, en las más de tres décadas posteriores a los cambios del '52 se sucedieron tres sub-coyunturas de características propias:

- el MNR post-revolucionario (hasta 1964),
- el oscuro período de predominio dictatorial (hasta 1981)
- y la recuperación de la Democracia (a partir de 1982).

Para el presente artículo, sólo nos enmarcamos en las dos primeras (sin ingresar a la ulterior etapa democrática). En tal sentido, desde la óptica educativo-popular, podemos rescatar en tal lapso dos voces colectivas contestatarias, cada cual con rasgos diferenciados:

- El Magisterio: Tras un creciente proceso organizativo-sindical y también de progresiva autonomización de algunos conatos oficialistas por cooptarlo (gobierno del MNR Post-52), el magisterio jugará un papel protagónico en la adveniente coyuntura.

En efecto, la interminable seguidilla de Gobiernos de facto (salvo breves respiros democráticos) también incidió en una involución de las políticas estatales educativas en favor del Pueblo.

En contexto tan adverso, fueron las Organizaciones del magisterio las que reivindicaban las conquistas del Código de 1955, sea mediante sus permanentes movilizaciones, sea mediante los dos Congresos Pedagógicos Nacionales (1970 y 1979).

Lo cual, como era previsible, también conllevó un doloroso precio: incontable

es el número de maestros y maestras que fueron víctimas de la represión.

- Las Universidades: Similar al movimiento del magisterio, fue su temprano proceso de distanciamiento de las ingerencias gubernamentales (que se remontaban a las luchas de 1928 por la Autonomía Universitaria). También las Universidades Públicas, en su clara opción por las libertades y Derechos ciudadanos, de varios modos elevaron su constante y valiente protesta contra las Dictaduras. En consecuencia, igualmente, serían víctima de la persecución.

En cuanto al ámbito propiamente de la Formación y Capacitación de Educadores/as para el Área Escolar, desde la primera mitad del siglo XX, en general, había sido asumida por las Normales urbanas y rurales. (Entonces, su acreditación, equivalía al Nivel de Técnico Superior no universitario).

Poco a poco, principalmente en la segunda mitad de siglo, también la Universidades y otras Instancias sobre todo de la Sociedad Civil (caso de los Programas de Cualificación de Facilitadores/as) contribuirían a tal labor pero para el Área Alternativa y Especial.

Sin descartar que nuevas investigaciones aporten otras sorpresas, parece que fue la Universidad Mayor de San Andrés (La Paz) la que, en 1966, creó la primera la Carrera de Pedagogía, o sea, de Nivel Superior Universitario. Luego, otras Universidades del Sistema y de fuera del mismo irían asumiendo iniciativas similares.

Posteriormente (1984 ?), la UMSA tomaría el nombre de Carrera de Ciencias de la Educación y, de modo paulatino, incursionarían en los Niveles Post-Graduales.

Todo lo cual implicaría encarar nuevos retos académicos en el campo del Cientismo educativo y su incidencia en los procesos Auto-transformadores, Socio-transformadores y Eco-transformadores; si bien sus enfoques parecen muy diversos y ciertamente ameritaría que otras investigaciones las fueran evaluando.

*

Los "Juanchos"



“No es fácil describir lo que ha llegado a ser el Colegio Juan XXIII. En torno a una obra inicial (un Colegio de Secundaria), se ha desarrollado una amplia y compleja Comunidad Educativa...” (1)

Fue fundado en 1964 en La Paz por Enrique Coenrets, sacerdote belga. Posteriormente (1965), trasladado a Cochabamba. Desde 1971 formó parte de “Fe y Alegría” y, luego, encomendado a la Compañía de Jesús.

“Las diversas etapas del proyecto educativo están trabadas entre sí para hacer que jóvenes de origen campesino, minero y popular se integren en los procesos institucionales de promoción y desarrollo del país, iluminados por su opción cristiana.”

Por su significación en el proceso formativo-capacitativo total, importa describir, aunque escuetamente, cinco etapas:

Selección previa: Precedía un complejo procedimiento de detección y elección de muchachas y muchachos (aproximadamente de 13 años) de

sectores empobrecidos, en quienes se verificara valores ético-morales, actitudes creativas, nivel alto de calificación escolar (2) y otras capacidades.

1ª Cocaraya: *“En un contexto agropecuario comienza la convivencia, el estudio exigente, el trabajo agrícola adaptado a su edad, la responsabilidad de mantener todos los servicios del centro (cocina, lavandería, limpieza...) y de poner en marcha un gobierno estudiantil todavía incipiente..”*

2ª Comuna Pequeña Nueva Bolivia (PENUBOL): *“A 30 kms de Cocaraya, funciona esta etapa...Es como el corazón de todo el proceso... Se pretende que sigan sintiéndose “Trabajadores que estudian” (no a la inversa) “Tres son los pilares de esta etapa: el Trabajo, el Estudio y el Autogobierno.”*

3ª Voluntariado: *“Terminada la II Etapa, ellas y ellos, con su doble Título de Bachilleres en Humanidades y de Técnico Medio están preparados para participar libremente en el Voluntariado” (3)*

4ª Comunidad universitaria: *“La mayoría de los ex-voluntarios/as eligen Carreras de profesionalización universitaria acordes con las necesidades del país. Quienes desean proseguir el largo proceso formativo expuesto, se agrupan en la Comunidad Universitaria, la que procura inspirarse en la primeras comunidades del primer Cristianismo.*

5ª Inserción: *“Es la última fase del proceso (que también es acompañada por guías): su incorporación en entidades de desarrollo social, promoción campesina educación popular, etc.”*

En breve, *“Estos hombres y mujeres (4), largamente formados y acompañados, pueden llegar a ser colaboradores de una Bolivia que necesita formalizar su compromiso con los pobres, mediante entidades de verdadero servicio cristiano.”*

*

- 1) VILLAMIL, Carlos: Juan XXIII, La educación como instrumento de cambio. (pp: 97-109) *Obra educativa de la Iglesia Católica. (Seminario: 26-27 de junio, 1990) MEC – La Paz - Bolivia (148 pp)*
- 2) *En cierto modo, era una temprana experiencia educativa de atención a muchachos/as con talento superior.*
- 3) *Dedican 1 o 2 años en algún servicio de promoción y desarrollo social, a cargo de los Jesuitas*
- 4) *A quienes, con el tiempo, la gente los llamaría l@s “Juanchos”.*

Fe y Alegría



Eran las décadas de la emigración rural, masiva e incontenible, en toda la región latinoamericana y caribeña. Mil factores los expulsaban del campo hacia el imaginado “paraíso” de las ciudades. Así proliferaban los gigantescos cinturones periurbanos de la multi-marginalidad, el desencanto, la delincuencia, la desidentificación cultural...y la carencia de servicios básicos para un mínimo grado de vida digna.

Uno de esos innumerables servicios, era el acceso a la Educación, indispensable para poder desempeñarse en un contexto desconcertante e incesantemente cambiante.

También era el tiempo en que las Iglesias redescubrían la grandeza humana y el drama de esas inmensas poblaciones, víctimas colectivas de la multi-exclusión.

Así iba surgiendo un creciente oleaje de creyentes que optaban por insertarse en esos espacios, ensayando los variados caminos de la solidaridad: desde el inicial paternalismo, pasando por las propuestas desarrollistas de todos los tonos, hasta los compromisos (algunos heroicos) de compartir vida y muerte con los “desheredados de la Tierra”.

“Recuerdo todavía, ...tugurios inhumanos y charcos de aguas pútridas. Era un sentimiento de impotencia, de protesta profunda, de ganas de llorar. Me sentía aplastado entre un deseo enorme de hacer algo y el dolor de mi pequeñez”.¹

*“He escuchado de ... Fe y Alegría... Y si le pedimos que se vengan por acá para que construyamos una escuelita en este barrio tan pobre?”*², comentaba un Párroco de Santa Cruz, Bolivia, a su Superior (P. Víctor Blajot) quien no tardó en hacer los necesarios contactos y los respectivos trámites pertinentes con Venezuela.

De modo que, en 1966, logró el ingreso de dicha Institución a nuestro país, donde, en comparación con otros países, logró *“un crecimiento vertiginoso”* en medios populares.

Ello principalmente es atribuido a cuatro factores:

- *“la receptividad del Gobierno”*,
- *“la fuerte demanda de atención escolar”*,
- *“el apoyo irrestricto de la Compañía de Jesús”*,
- *“y la masiva solidaridad de decenas de órdenes religiosas”*.³

Todo ello, unido a la permanente iniciativa de las organizaciones populares locales, contribuyó a que, con el tiempo se atendiera en todo el país a más de un cuarto de millón de estudiantes, mediante más de 400 Unidades Educativas, tanto de Educación Regular, como de Alternativa.

*



1) *“Cómo nació Fe y alegría ?” - Ignacio Marquinez – Venezuela – 1987 (p. 48).*

2) *Boletín “ECO” Nº 61. CEE – La Paz, agosto del 2006 (p. 1)*

3) *“Cómo nació Fe y alegría ?” - Ignacio Marquinez – Venezuela – 1987. (p. 181)*

Acción Cultural Loyola



Enmarcándonos principalmente en el caso boliviano, en la segunda mitad del siglo XX (y en fuerte contraste con etapas precedentes) se evidencia una notoria inflexión de la Pastoral Social (sobre todo Educativa) de los Jesuitas hacia los sectores populares, con claro énfasis en los espacios rurales y poblaciones indígenas u originarias.

No deja de resultar llamativo que, al igual que en otros países, varias iniciativas de este tipo se adelantaron a la futura consigna de la Iglesia Católica continental de la “Opción preferencial por los pobres”, consensuada en la Conferencia de Puebla (México), en los '80.

Por solo destacar algunas de las Obras (de cobertura nacional), correspondientes a las décadas de los años '60 y '70 (tan castigadas por las Dictaduras), mencionamos a Fe y Alegría (entonces, para la niñez de las periferias urbanas), ERBOL (radiofonía educativo-popular), CIPCA (promoción campesina) y otras.

Así, en ese contexto también se ubica el surgimiento de Acción Cultural Loyola, sobre cuyos rasgos iniciales ofrecemos una sucinta descripción.

“.. inicia actividades el 25 de agosto de 1966, en la ciudad de Sucre; con la características educativa y comunicacional, para llegar a los campesinos, indígenas y sectores excluidos de la región .. ”(1)

- a) Labor educadora.- En la etapa inicial prioriza *“.. el trabajo de alfabetización (para contribuir) a superar la situación de pobreza de las comunidades campesinas (con apoyo de) promotores y el refuerzo de la radio.”*

“Posteriormente (la alfabetización) fue reemplazada por una Educación liberadora. (para) mejorar la producción, acompañando la formación y fortalecimiento de líderes (mediante el estudio) de leyes y políticas centradas en la defensa de los Derechos de campesinos e indígenas, a fin de promover el cambio de su realidad.”

- b) Labor comunicacional *“El sistema de medios de comunicación ACLO está conformado por Radio ACLO Chuquisaca, Radio ACLO Potosí y Radio ACLO Tarija y el periódico “En marcha”.”(2)*

En lo expuesto, prácticamente se visualiza la etno-región qhichwa-valluna del sur-andino boliviano, como el espacio geográfico (3 departamentos) de su prolongado y prioritario servicio institucional.

Bien ameritaría un sustancioso estudio la múltiple y polifacética incidencia promocional de ACLO en las décadas posteriores.

*

“ACLO” Breve estudio realizado por Carmen Rosa Chumacero C. La Paz - 2010.

ERBOL



Por su pionerismo, resulta significativo que, en torno a 1955, en el Proyecto del futuro Código de Educación Boliviana ya se reconocía la dimensión educadora de los Medios de Comunicación Social (1), de carácter extra-escolar. Posteriormente, dicho Código, en su Artículo 181, explicitaría los propios de esa época (2).

Destacamos aquí el notable aporte corporativo de ERBOL en favor de los sectores populares. Pues “..la radio representa un instrumento liberador y de participación política para mejorar las condiciones sociales ... de los marginados” (3). Compromiso y opción institucionales que, en aquellos años (1964 – 1981), marcados por el contexto dictatorial, le acarrearían constantes y graves hostigamientos por parte de la represión gubernamental.

El 18 de julio de 1967, gracias a una voluntad convergente de 6 Emisoras Católicas (Fides de La Paz, Pío XII de Siglo XX, San Rafael de Cochabamba, Loyola de Chuquisaca, Bolivia de Oruro y San Gabriel de Peñas), surgen “Escuelas Radiofónicas de Bolivia”. Denominativo que, 15 años después, se modificaría con el actual de Educación Radiofónica de Bolivia, ratificando así su identidad educativo-comunicacional (4).

Con el tiempo, prácticamente se sextuplicaría el número de sus miembros en toda la geografía nacional.

“La creación de ERBOL coincidió, en primera instancia, con el ideal nacional de alfabetización de Bolivia, que (entonces) contaba ... con.

uno de los índices más altos (de analfabetismo) de Latinoamérica” (5)

Entre sus objetivos posteriores, estuvo: *“Coadyuvar en el cambio de la estructura económica, social, política y cultural, para lograr una sociedad justa, fraterna y participativa” y “Apoyar a los organizaciones populares para que participen en las decisiones que afectan a sus intereses.” (6).*

Progresivamente pasó del servicio a poblaciones depauperadas y marginadas a otros sectores excluidos y emergentes (pueblos indígenas, mujeres, jóvenes, ambientalistas, clases urbano-populares ...).

En un incansable ejercicio de auto-evaluación de sus servicios y de constante relectura de las realidades cambiantes, implementó una doble vertiente:

- a) la informativa: una Agencia Nacional, las primeras Redes Indígenas (Quechua, Nor-Amazónica, Guaraní, Aymara ...), Portal informativo digital, etc.
- b) la formativo-capacitativa: tanto internamente, cualificando su propio personal (profesionalización de radialistas, incluso a niveles superiores - caso de “Voces unidas”-), como externamente, potenciando su labor educativa integral, incluyendo sistemas virtuales, caso la Plataforma erboleduca.

“Estos procesos apuntan .. a una radio educativa... que garantice el acceso de todos a la palabra, tomar en cuenta las necesidades prioritarias de la comunidad a la que sirve, representar la diversidad cultural del entorno y .. promover los cambios sociales necesarios..”

*

- 1) *Cap. XVII. Área de Educación Extra-Escolar y de Extensión cultural. Art. 170, I inciso 4: “Hacer que los medios de opinión pública – prensa, radio, cine documental, etc., - cooperen articulada y eficientemente en la educación popular.”*
- 2) *Art. 181 “Las actividades extra-escolares se realizarán por medio de: ... cinematografía, radiodifusión, publicaciones, conferencias ... exposiciones, teatro, ...”*
- 3) *“ERBOL, en sus 40 años”. Edgar Dávila. Boletín ECO de la CEE. N° 65. 2007*
- 4) *Tomado de una investigación sobre ERBOL de la Lic. Carmen Rosa Chumacero.*
- 5) *“Los MCS al servicio de la Educación Popular”. (ERBOL) José Luis Aliaga. Seminario sobre la Obra educativa de la Iglesia Católica. (26 y 27-06-1990. MEC – La Paz (pág. 78).*
- 6) *Ibid. p. 80.*
- 7) *ECO N° 65.*

Acción Un Maestro Más



Durante 1967, una de las coyunturas más difíciles que vivía el país, con la dictadura del General René Barrientos Ortuño, quién instauró una política económica conservadora y reprimió los movimientos de la guerrilla antigubernamental concentrada en las regiones mineras, nace una de las experiencias más representativas en nuestra educación “Acción un maestro más”.

Es una fundación que brinda y promueve los servicios de Educación y Salud, a poblaciones del área rural y urbana, como base del Desarrollo

Sostenible, participación plena de la comunidad y respeto a la cultura originaria para el desarrollo humano en una sociedad justa.

En respuesta a los requerimientos y necesidades de las comunidades campesinas de 17 provincias del Departamento de La Paz, actualmente desarrolla acciones de educación primaria; alfabetización con enfoque productivo; y capacitación, asesoramiento, atención primaria de salud y medio ambiente con enfoque Aymara. Así mismo tiene presencia en los distritos 4, 5, 6 y 7, de la ciudad de El Alto con proyectos de alfabetización con enfoque ambiental, productivo y con el ejercicio de los derechos democráticos.

El trabajo que realiza está enfocado en educación primaria y alfabetización como base del desarrollo barrial, comunal y rural. Uso de la tecnología andina y de tecnología apropiada para el fortalecimiento de la capacidad productiva y de acceso a los servicios de educación, salud y medio ambiente. Complementariedad de los ecosistemas para el intercambio económico. Fortalecimiento de las organizaciones propias para la comercialización directa de productos rurales a los mercados urbanos. Y educación alternativa para el mejoramiento socio económico como práctica para el desarrollo sostenible, en conciencia ambiental.

Entre los proyectos desarrollados durante los últimos 10 años podemos mencionar: capacitación en manejo y comercialización de camélidos; alfabetización con enfoque ambiental; post-alfabetización; apoyo a la formación de educadores de base en unidades educativas del Magisterio Rural; educación ambiental; planta de reciclaje; programa de saneamiento y manejo sustentable de la cuenca del río Mauri; construcción de centros de recursos pedagógicos y un centro de capacitación en camélidos y sus derivados.

CIMCA



Escudriñando los oscuros años de las Dictaduras y de la crónica multi-exclusión educativa de la Mujer en general (y de la rural en particular), se detecta en el Altiplano orureño otra luz temprana de gran compromiso con dicho sector: el Centro de Capacitación Integral de la Mujer Campesina, aproximadamente desde 1969.

Al que, lamentablemente, muchos años más tarde, percepciones miopes e interesadas de otros liderazgos locales afectaron de grave manera. Lo cual no invalida -todo lo contrario- sus casi tres décadas de valiente servicio. (1)

Su principal labor: *“Capacitar mujeres en temas sociales y técnicos, y (en) la transferencia de tecnología para mejorar la producción agropecuaria”.*

Como se ve, su enfoque integral abarca la doble vertiente de la conciencia y de la producción, lo cual, sobre todo en ese contexto, implica un doble y oportuno empoderamiento.

En tales regiones, *“CIMCA trabajó casi 10 años silenciosamente, con el impulso de Evelyn Barrón, para luego ampliar su radio de acción.”*

Inició “...con un proyecto para mejoramiento de la producción en Challapata, Provincia Abaroa, con resultados satisfactorios.”

Se ha formado una red de veterinarios campesinos, expertos en sanidad animal, en la zona altiplánica.

”Resultados similares se logró en la zona de colonización de Yapacaní (Santa Cruz) y en Yucumo (Beni).

Entre 1992 y 1994, un proyecto integral, Capacitación de Mujeres Indígenas para el Mejoramiento Pecuario (con apoyo del FIS) y ejecutado durante 27 meses.

En 1996, se amplió la cobertura educativa a cuatro pilares fundamentales de la ganadería: sanidad, alimentación, manejo y fortalecimiento organizativo, con perspectiva de género...”

“Los resultados han sido prometedores. Las mujeres... han visto que, con el tiempo, su ganado, (ovejas principalmente) es más sano, las crías ya no mueren. Y, por tanto, ha mejorado su economía familiar.”

“Participan 25 comunidades, reunidas en la Asociación de Usuarios de la Represa de Tacagua, que les proporciona agua para el riego y el ganado.”

Posteriormente, también recibió honores por su esforzada labor: Fue parte de la Serie televisiva “Héroes locales, cambio global” (1991, Estados Unidos) y ser elegida “como institución modelo de América Latina, junto a otras de Asia y África.

(Dicha Serie pretende) que el público comprenda mejor el desarrollo, cultura y conocimientos de los países en desarrollo.”

También “CIMCA participó con ponencias en las Cumbres de Naciones Unidas sobre la mujer en Nairobi (1985) y Beijing (1995).”

*

1) “Después de 29 años, CIMCA paraliza trabajo en Challapata” Presencia: 20-09 1998.

Influjos exógenos



Releer el proceso educativo-popular boliviano del siglo XX y de inicios del XXI desde el marco mayor de los influjos e interacciones de Latinoamérica y del mundo, constituye para l@s investigadores/as un reto tan atractivo como arduo. Dada su intrincada complejidad, aquí tan solo nos animamos a sugerir algunas pistas y criterios, como limitado e improvisado aporte para ulteriores estudios más maduros.

Propiamente, el fenómeno de la Educación Popular en nuestra Región emerge en la segunda mitad del anterior siglo. En él es innegable la incidencia de Paulo Freire (Brasil) y de muchos otros. En nuestro país, a partir de la década de los '60, ya se percibe su creciente influencia.

Recordar que prácticamente en todo el Cono Sur, desde los años '60, ya iban proliferando Gobiernos de facto que, como era esperable, no tardaron en perseguir a la Educación Popular por su claro alineamiento con los sectores explotados y su "subversivo" impacto en el despertar de su conciencia crítica y su acción liberadora.

Respecto a Bolivia, en cada una de sus 3 últimas coyunturas se da una característica distinta:

- En la coyuntura dictatorial, dicha corriente educativa fue asumida (y enriquecida desde nuestra realidad plural) por algunas instancias de la sociedad civil y de los sectores progresistas de las Iglesias. (1)
- Posteriormente, con el difícil retorno a la Democracia, algún gobierno la intenta asumir como política estatal (parece ser el caso de la UDP y el SENALEP).

- Ya en el actual contexto de Cambio, se detecta una significativa opción gubernamental por el enfoque educativo-popular, el cual es complementado con otros enfoques (conjunto cuyo verdadero alcance habrá que evaluar a futuro).

E ingresando a un horizonte más amplio, también habría que estudiar otras influencias:

Así sea un primer punteo, rescatamos las siguientes:

- el pensamiento de Makarenko y la experiencia puntual de la Colonia Pirafí,
- la interacción de Warisata con México, Perú y otros países,
- la aguda crítica de Iván Illich a la Escuela (México),
- la Cruzada de Alfabetización de Nicaragua y el Senalep,
- las acciones alfabetizadoras convergentes del "Yo sí puedo" (Cuba, Venezuela y Bolivia),
- sin ignorar la contribución de otras instancias (Celadec, Tarea, CEAAL, AAEA y otras],

Ya en el umbral del siglo XXI, también puede enriquecer el estudio de iniciativas mundiales, que se inscriben en nuevas lógicas continentales y planetarias. (2)

- Proyecto Principal (1979 - 2000)
- Jontiem (1900]
- Comisión Delors (1996)
- IPRELAC (2002-2017)
- Jaipur [1998]
- Dakar [2000]
- VI CONFINTEA (2010)
- Congreso Iberoamericano [2010]
- Metas del Milenio [2015)

Es obvio que tales eventos pueden incidir de muy diversa manera en el proceso educativo-popular boliviano, que busca transformaciones estructurales y emancipatorias. Por una parte, está el riesgo de regresión, debilitamiento, neutralización, cooptación, etc. y, por otra, el efecto de afianzamiento, dinamización, convergencia complementaria u otras.

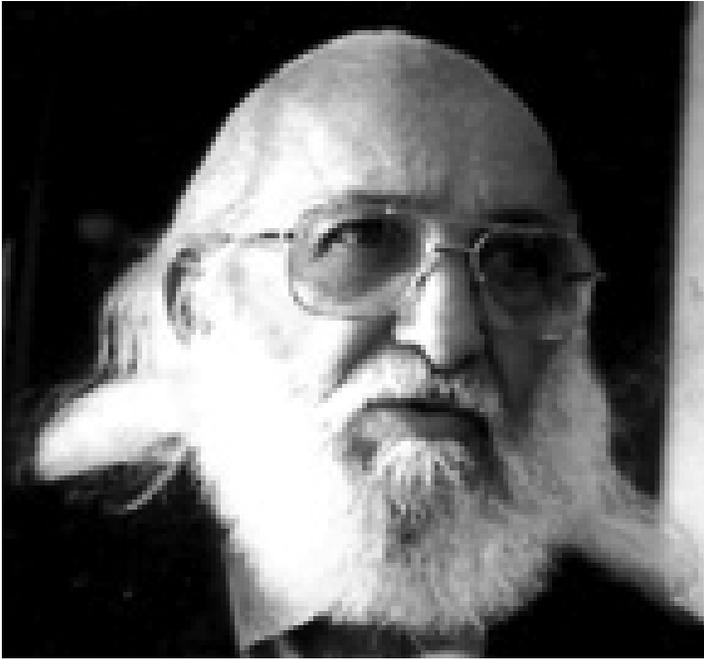
Ante lo cual, toda investigación al respecto ha de asumir importancia de evaluar críticamente cada una de las experiencias y de los documentos citados. (2)

*

1) "Proceso: Educación y Pueblo". CAS-FERIA-CEBIAE. La Paz-2012

2) "Prioridades educativas en el umbral del S. XXI." ME- VESFP- PROFE-Bolivia-2011

Paulo Freire



No es posible explicar la compleja textura del Proceso educativo-popular boliviano tan sólo desde los factores endógenos.

Su inevitable proximidad y la permanente interacción con el incesante “oleaje” de las nuevas corrientes educativas internacionales frecuentemente incidieron, en modos y grados diversos, en su dinámica interna.

Así como no se puede afirmar que sus variados impactos fueran siempre constructivos (caso de las corrientes alienantes) para las múltiples, arduas y prolongadas búsquedas nacionales por ir edificando una identidad propia, tampoco se puede negar que también hubo influjos externos que contribuyeron a enriquecerlas y madurarlas.

Esto último puede ser el multiforme aporte de Paulo Freire (1921-1997).

Nació en Recife, ... “noreste del Brasil, ... época de extrema pobreza.”¹ (“Yo sé lo que es no comer.” – diría alguna vez).

Dicha extracción social y la firme Fe Católica de su madre² explican el indeleble sello de su opción por la Educación de los sectores explotados de su país, de América Latina y, posteriormente, por los del Tercer Mundo, pues también trabajó en África y Asia.

*“En los años '60, el pensamiento Freiriano marca un hito en la historia de la Educación Popular porque las condiciones sociales, políticas y económicas hacen de nuestra América un espacio de cuestionamiento crítico a la dominación imperialista, a través de (dicha) Educación.”*³

Entonces, en muchos países latinoamericanos (sobre todo del Cono Sur y de Centro América) proliferaban los regímenes militares, principalmente en las décadas que van desde los '60 a mediados de los '80.

Como era de esperarse, las ideas y las prácticas educativas inspiradas en el Freirianismo no fueron bien acogidas por dichos Gobiernos y, por lo general, fueron objeto de una incesante represión estatal.

Similar fue la reacción en Bolivia entre 1964 (Barrientos) y 1981 (García Meza).

Sin embargo, en contexto tan hostil, en muchos espacios educativos fue proliferando la influencia de Freire.

Así fue, inicialmente, en las instancias educativo-populares de la Sociedad Civil, principalmente en las de las Iglesias.⁴ Ulteriormente, con el retorno a la Democracia, también iría interesando a algunos Gobiernos progresistas.

En resumen, se puede afirmar, que tal influjo propició una visible maduración teórico-práctica de los movimientos de Educación Popular de nuestro país.

*

1) Fernando Muggiati: *“Vida y obra de Paulo Freire”*. Rev. Educación y Conocimiento N° 1 (p. 33) Carrera Ciencias de la Educación. UMSA. La Paz, 1999.

2) Rafael Gutiérrez G.: *“El rol docente en la perspectiva freiriana”*. Ibid (p.27)

3) Rolando Barral Z.: *“De la Pedagogía del oprimido a la Pedagogía de la Esperanza”*. Ibid (p.10)

4) J.Reyes A.: *“Incidencia freiriana...en la época de los Autoritarismos”*. Ibid (pp. 23 - 26)

Freire y Bolivia



Con ocasión de las III Jornadas Pedagógicas Internacionales sobre “*la propuesta socio-crítica de Paulo Freire*” (1), cabe intentar aquí un resumido recuento de su múltiple influencia en el proceso educativo-popular en nuestro país, a partir del último tercio del siglo XX.

Ante la magnitud y complejidad del tema, propiamente sugerimos algunas pistas que puedan guiar para investigaciones ulteriores más profundas.

Entre las que pudieran ser iluminadoras figuran las siguientes:

- Algunas categorías freirianas, expuestas por Anderson Alencar (2) en dicho evento:

- Educación liberadora
- La Esperanza, como factor propulsor
- El Cambio, como horizonte irrenunciable
- El Pueblo, como protagonista
- Dialogicidad y horizontalidad
- Inter-aprendizaje comunitario
- Problematicación y Concienciación
- Humanización permanente
- La praxis: punto de partida
- Metodologías participativas
- Interacción teórico-práctica
- Promoción de la culturas populares, etc.

- La visita de P. Freire a Bolivia (Cochabamba, Mayo de 1987), a invitación del Centro de Estudios Teológicos y la U. San Simón (3)
- La creación del Instituto P. Freire en Bolivia. (4)
- Innumerables experiencias del último tercio del s. XX que se inspiraron en su pensamiento. (5)

Muchas Publicaciones e investigaciones sobre diversas facetas de su aporte, entre las que son destacables:

- Revista *“Educación Popular para el Desarrollo”*. INDICEP. Oruro-1969.
- El homenaje de la Carrera Ciencias de la Educación de la UMSA, en su Revista *“Educación y Conocimiento”* N° 1 - La Paz-1999.
- La Serie: Revista *“Educación y Pueblo”*. Inter-EP. 1 al 11. La Paz: 1986-1996.
- *“20 años de publicaciones periódicas sobre Educación Popular”*. TEP-AAEA-Inter-EP. La Paz - 1990.
- Boletín y Revista ECO de la Comisión Episcopal de Educación.
- Separata mensual: *“Nuevas Palabras”*. CEBAIE. La Paz.
- Revista *“Alternativa”* y otros estudios de la AAEA. La Paz.
- Periódico *“Comunidad”* del ME. La Paz, etc.
- La expresa mención que hace el Ministerio de Educación sobre su impronta en el actual Modelo Socio-comunitario productivo. (6)

Y tantas otras pistas, que todavía quedan por rescatar, para profundizar el indispensable estudio de su incidencia en la educación boliviana en relación los sectores populares.

*

1) Recientemente organizadas por la Fundación S. Patiño (La Paz: 24 y 25 de octubre, 2014).

2) Invitado internacional y miembro del Instituto P. Freire (Brasil)

3) Ver Revista *“Fe y Pueblo”* N°: 16-17. Centro de Teología Popular. La Paz-1987 (datos conseguidos gracias a Matías Preiswerk y Eduardo González).

4) Oscar Rea (expositor invitado) informó al respecto en tales Jornadas.

5) Ayudará a identificar a muchas de ellas la recopilación realizada por el CAS y la Carrera de Educación (UMSA) en el libro *“Proceso: Educación y Pueblo”* CAS-FERIA-UMSA-CEBAIE. La Paz-2012

6) *“Modelo Socio-comunitario productivo. PROFOCOM. Cuaderno N° 1. La Paz-2012*

Instituto de Aprendizaje Industrial



Entre las múltiples riquezas de la Educación al servicio de los sectores populares en Bolivia, está la variedad de procedencias geográficas. Una rápida panorámica al respecto demuestra que todos los Departamentos de nuestro país contribuyeron con alguna propuesta propia e innovadora a dicho proceso.¹

La experiencia aquí citada -el Instituto de Aprendizaje Industrial- nace en Oruro, a iniciativa de algunos Religiosos Jesuitas, *“..quienes iniciaron gestiones ante la Compañía de Jesús y Fe y Alegría para (su) creación un 19 de marzo de 1968 ... en la Parroquia del Rosario, zona sureste de la ciudad.”* ^(2 y 3)

A diferencia de muchas otras propuestas educativas de entonces, su rasgo institucional más marcada, desde su mismo origen, es su clara opción por brindar capacitación técnica a la juventud en edad laboral. Opción que surge de un acertado y oportuno diagnóstico local previo (en este caso se trata de una región minera) *“... que apuntaba a la formación de operarios, no existente en ese momento”*.

En concreto, y tras sucesivas deliberaciones, *“ surge la necesidad de capacitar en Mecánica automotriz, máquinas, herramientas y soldadura.”*

Con el correr de los años, los niveles de Acreditación académica *“... pasan del certificado de mano de obra calificada al del título de técnico medio”*.

En 1993, ... se autoriza al IAI la formación de Bachilleres Técnicos y Técnicos Medios ... El año 2000 se logra la RM que (le) faculta para el nivel

de Técnicos Superiores... (Carreras de Automatización industrial y Montaje y mantenimiento de equipo industrial.)

Respecto a su enfoque educativo, ... *“manifiesta una adhesión a la Educación Popular, ya que (la) ve como un proceso de formación integral ... (entendida como)... la consecución de una mejor calidad de vida de los beneficiarios. (La cual)... alcanza las diversas facetas de la actividad humana: en sus relaciones consigo mismo, con los demás, con los bienes del mundo y de la naturaleza”*

. Lo cual implica involucrar: *“el ámbito económico-productivo, la comunidad y el medio ambiente”*.

“El IAI plantea transformar el Instituto en una comunidad educativa, a través de tres elementos educativos: el estudio (método de conocimiento), el trabajo (fuentes de producción) y las relaciones humanas.”

“Entre algunos objetivos institucionales se tiene:

- *Enseñar a utilizar la ciencia, la técnica y las artes para transformar el mundo al servicio de las necesidades objetivas de la sociedad y sin destruir el medio ambiente;*
- *formar líderes aptos para un servicio desinteresado, para la conducción de grupos humanos y para la transformación de la sociedad; formar personas productivas (hábito de trabajo), disciplinadas (responsabilidad y constancia) y creativas (ingeniosidad);*
- *estructurar la conciencia de clase trabajadora evitando el desclasamiento que podría seguirse de una enseñanza puramente académica”*

*

1) Prueba de ello son 50 experiencias educativo-populares recuperadas en la presente Recopilación

2) Breve investigación de Wálter Pinaya E.

3) En 1998, se trasladó a la zona suroeste, a su actual ubicación.

INDICEP



INSTITUTO DE INVESTIGACION CULTURAL PARA EDUCACION POPULAR

A fines de la década de los '60, la coyuntura nacional predominante era de los Gobiernos militares de facto (iniciada en 1964 con el General Barrientos), sin embargo, la gestión del, entonces, General Ovando Candia, contrastaba un tanto con el carácter anti-popular de las otras y planteaba cierta apertura a algunas medidas progresistas.

En tal momento, el contexto educativo se caracterizaba por la incidencia de algunos factores, tanto externos, como internos:

Entre los influjos exógenos, al menos dos corrientes recorrían Latinoamérica: Iván Illich (México) con su ácida crítica a la Escuela (abiertamente apoyada por el entonces Ministro boliviano de Educación, Mariano Baptista G.) y Paulo Freire (Brasil), cimentando y difundiendo la liberadora e interpelante Educación Popular.

En cuanto a nuestro país, tres eventos educativos marcaban el panorama: *“Primero, un Seminario Nacional sobre “Exigencias de Cambio en la Educación Popular y el Método Psico-social (auspiciado por INDICEP), luego, la Conferencia Nacional sobre Alfabetización y Educación de Adultos, propiciada por Ministerio de Educación, y finalmente el Congreso Nacional Pedagógico, convocado por la Federación Maestros y las Autoridades pertinentes.”*¹

El Instituto de Investigación Cultural para la Educación Popular (INDICEP), surge en 1969, en la ciudad de Oruro, a iniciativa de sectores de la Iglesia Católica, comprometidos con aquellas poblaciones que sufren mayor exclusión y explotación social.

Como consta en sus siglas, en su identidad institucional prioritaria asumió, no solo el enfoque de la Educación Popular, sino también una clara y decidida lectura de la rica y diversa realidad etno-cultural boliviana y su potencial incidencia en la innovación educativa.

- a) En cuanto al primer enfoque, formula dicha Educación como: *“La formación integral del hombre, a fin de lograr su autorealización, haciéndolo apto para la construcción de una nueva sociedad.”*
- b) En cuanto a la segunda (análisis etno-cultural), toma una posición diferente de muchas otras instancias educativo-populares contemporáneas, las cuales enfatizaban tanto el análisis de Clase, que subalternizaba toda otra lectura, como la etnocultural, a dicha óptica, al punto de casi invisibilizarla.

Al respecto, rescatamos de su Revista *“Educación Popular para el Desarrollo”* su sintético posicionamiento institucional: *“La valoración cabal y comprensión de la cultura popular, como fuente de los contenidos y métodos educativos”*.

Lo que también fundamentaría su preferencia por la Dinamización cultural.

También en tales circunstancias (inicios de los años '70), resultan llamativamente innovadores otros planteamientos de INDICEP:

- *“La debida valoración ... de la educación extra escolar, como una educación asistemática que, con mayores ventajas, puede partir de contenidos, necesidades, formas organizativas auténticamente populares, determinando cambios radicales en el sistema social educativo.”*
- *“(Frente a la corriente de la Alfabetización Funcional) ... que, en el fondo, busca la adaptación del individuo a la sociedad vigente, ... la Alfabetización, como parte o principio de la Educación Popular, ... (invita a) la construcción de una nueva sociedad.”*
- *“La sustitución de las campañas de Alfabetización por planes de Educación Popular Permanente.”*²

Finalmente, como era previsible en ese período dictatorial y, al igual que tantas otras instancias educativo-populares, también INDICEP sufrió varias acometidas de la represión durante el gobierno de Bánzer (1971 – 1978).

*

1) Revista *“Educación Popular para el Desarrollo”* N° 2 (página 3). Oruro - 1970.

2) *Ibid.* Pag. 49

OSCAR

Obras Sociales de Caminos de Acceso Rural



En la década de los '60, sobre todo por las grandes desventajas de la extrema marginalidad, muy pocas eran las iniciativas de carácter socio-educativo integral que trabajaban en las áreas rurales del trópico paceño.

A ello también se sumaba el entonces adverso factor coyuntural, pues a mediados de tal decenio se inició un prolongado lapso de sucesivos Gobiernos de facto, en su mayoría de corte antipopular y represivo, que recelaban de cualquier actividad promocional en espacios populares y, mucho más, campesinos.

En contexto tan difícil, en el año 1969, surge el Proyecto OSCAR - Obras sociales de caminos de acceso rural – fruto y mérito del empeñoso sacerdote Miguel Dooling, de sus hermanos Franciscanos y de incontables instituciones y personas (principalmente voluntarias) que adhirieron a tarea tan ardua a la vez que tan noble.

Años más tarde, los lugareños todavía recordaban cómo el P. Miguel (que también era excelente mecánico) reparó una vieja topadora, abandonada, para empezar la tarea.

Aunque, tiempo después, en la última dictadura de esa época, se la arrebataron.

Pero, ya en Democracia, habiéndose OSCAR trasladado al Alto Beni, poco a poco fueron consiguiendo mejor maquinaria. Es significativo haber construido con recursos tan limitados: 430 kms de caminos, 94 puentes y muchas otras obras en la accidentada topografía de Guanay, Mapiri, Apolo, Consata...

Finalmente, remontándonos por encima de lo cuantitativo, a más de 40 años de dedicación ininterrumpida, resalta el valor cualitativo de su lealtad y solidaridad institucional con esas poblaciones excluidas.

El principal propósito institucional es:

“Mejorar sosteniblemente la calidad de vida de Comunidades aisladas, promoviendo apoyo al mejoramiento de la infraestructura, educación, salud y agro-ecología”...

Todo lo cual, entre otros aspectos, brindaba a *“estudiantes voluntarios...la oportunidad de contribuir...al desarrollo de su patria”*. (1)

- Unos 2752 bachilleres voluntarios de varias regiones del país beneficiados con el Programa Académico Universitario y la Libreta del Servicio Militar.
- 405 talleres para más de 5.000 participantes de las Comunidades.
- Formación y capacitación de 412 Promotores de Salud, 342 promotores de Agro-ecología. Asimismo, el Cetha OSCAR promocionó 91 Bachilleres.
- Y, entre otras obras de apoyo educativo: 54 aulas, 90 viviendas, 2 Centros de Recursos Pedagógicos (Inicua y Palos Blancos), huertos escolares y familiares para mejorar el rendimiento escolar, etc.

*



1) *“Breve reseña histórica” (Documentación institucional actual).*

Dirección Nacional de Educación de Adultos y No Formal



Tradicionalmente, el concepto y la práctica de la Educación estuvieron marcados por un enfoque reduccionista. Se consideraba que aquella se circunscribía a la tríada: aula – estudiante - profesor(a), que caracterizaban a la Modalidad Escolarizada o Formal.

Más aún (salvo el caso, en esa época minoritario, de los Estudios Superiores), aquella implicaba también otra delimitación de carácter etéreo: el sujeto generacional destinatario era mayoritariamente niño@-adolescente. De ahí la etimología griega original de Pedagogía, o sea originalmente, “*Guiar al niño@*”.

En nuestro país, ya el Código de 1955 planteaba 4 Áreas: Regular, Especial, Adultos y Extra-Escolar. De las cuales, por muchos factores pero principalmente por las limitaciones presupuestarias y por la histórica deuda de atender primeramente a la exclusión escolar rural (típica del Pre-52), la primera Área (Regular) demandó la mayor proporción de las energías estatales, en la etapa del Post-52.

Por tanto, durante casi dos décadas, las otras 3 Áreas, casi constituían un mero listado de buenas intenciones. Aunque, entre las notables excepciones estuvo la Campaña de Alfabetización de 1956 e interesantes iniciativas en la Educación Especial.

En 1969 (paradójicamente en épocas dictatoriales), el Ministerio de Educación establece la Dirección Nacional de Educación de Adultos y No Formal, como una señal visible y como anticipo concreto de una voluntad política tendiente a superar la mencionada mentalidad reduccionista.

Así se fue ensanchando el horizonte educativo hacia las Personas Adultas y a la inmensa constelación de lo Extra-Formal.

Respecto a lo primero (Adult@s), poco a poco, se iba asumiendo un enfoque multigeneracional.

Y en cuanto a lo segundo (Extra-Formal), se empezaba a asumir los innumerables espacios de inter-aprendizaje de la poco comprendida Educación

Permanente, que recién sería valorada en el Congreso Nacional de Educación de 1992.

En tal sentido, progresivamente se iba valorando nuevos Ámbitos educativos, hasta ese momento, poco reconocidos, como la Educación a distancia, la Educación Familiar, la Educación Comunitaria, la Educación Abierta o Comunicacional y otras.

Conviene aclarar que en tales espacios se ubicaban (y se ubican) sectores sociales populares con pocas oportunidades de acceder al Derecho Universal a la Educación.

Un indicador escalofriante, por ejemplo, era el índice de analfabetismo absoluto del Censo de 1950 que afectaba al 70 % de la población boliviana.

Posteriormente y, a pesar de las suspicacias gubernamentales (que desconfiaban del accionar educativo-popular en medio de dichos sectores), poco a poco irían surgiendo interesantes iniciativas de Educación Andragógica, Comunitaria y Comunicacional: EBAs, CEMAs, IBAs, Centro Integrados, CEDICORs, CETHAs, etc.

Finalmente, conviene aclarar que el año 1969 no fue el único pero sí uno de los más resaltantes hitos oficiales de inflexión hacia la superación de fronteras educativas, pues contribuyó al largo proceso de incorporación de las otras 3 Áreas Educativas que, en la futura Ley de 1994, convergerían en la actual Educación Alternativa.

*

Ver Colección "Nuevas Palabras" - CEBIAE

EL CEMA



“Durante el proceso de constitución de la Educación de Adultos(as) en Bolivia, aparecieron diversas modalidades, promovidas por las autoridades y educadores del Subsistema.

El antecedente más cercano es el Código de la Educación Boliviana (1955), a partir del cual se impulsan acciones de alfabetización...

Más tarde, se crea el Instituto Boliviano de Aprendizaje (IBA), la Educación Básica Acelerada (EBA) y los Centros de Educación Media Acelerada (CEMA) para satisfacer la capacitación laboral y el bachillerato por madurez y suficiencia.

En la década de los años setenta, surgen los Centros Integrados (CI) y los Centros de Educación Técnica, Humanística y Agropecuaria (CETHA), cuya orientación fundamental es la educación integral; los primeros en ámbito urbano y los segundos en el rural.

Sin embargo, las diversas modalidades (de entonces) no se agotan en los modelos formales, sino que existen otras experiencias desde la no-formalidad...” (1)

Por lo general, las lecturas y relecturas sucesivas de los procesos (en este caso, educativos) suelen brindarnos interesantes profundizaciones, respecto al “antes” y al “después” de cada etapa, las que nos ayudan a identificar y entender sus avances, retrocesos y estancamientos.

Más allá de su enfoque inicialmente escolarizante, su reducción a lo meramente humanístico y su ubicación mayoritariamente citadina, la aparición de la modalidad CEMA (2) en los años '60 (3) constituyó un notable avance respecto a lo precedente, pues atendió a las crecientes oleadas de sectores populares, que requerían del Bachillerato.

Pero también ulteriormente, por sus limitaciones, tuvo que ser superada (complementada y enriquecida) por nuevas modalidades emergentes.

Así, en los '70, emergieron los citados Centros Integrados, los Cethas y, actualmente, los Centros de Educación Alternativa (CEAs), de carácter más integral.

Conscientes de que toda síntesis suele sacrificar valiosos matices, intentamos resumir “el antes” del CEMA.

A grosso modo, en el Post-55 se observa la lenta y progresiva ampliación de la cobertura de la Educación Regular, si bien su dimensión cualitativa era discutible.(4)

En cambio, con referencia a las otras Áreas (Adultos, Especial y Extra-escolar), aunque ya constan en el papel de varias leyes (plano de las buenas intenciones), sin embargo su implementación prosigue constituyendo un largo y complejo reto, hasta hoy.

En tal sentido, con referencia a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), el porcentaje poblacional de tales personas excluidas del Derecho a la Educación era abrumador (no olvidar que el Censo Nacional de 1950 ya denunciaba un 70 % de analfabetismo absoluto. Es imaginable cuánto peor era el rezago en los Niveles Primario, Secundario y Terciario...).

Ante tal panorama, las limitadas propuestas estatales y privadas de entonces se veían rebasadas.

Por eso, cuanta iniciativa surgía para responder a dicha demanda era bienvenida, pero solían carecer de condiciones adecuadas: fiel reflejo de las débiles políticas educativas de entonces.

Aun así, las arriba mencionadas modalidades que fueron surgiendo (entre las cuales la del CEMA) tuvieron el mérito de encarar dicho

reto dentro de sus incontables limitaciones.

Respecto al “después” del CEMA, quizá el Censo de 1976, que registra un notable incremento de más del 30 % de personas alfabetizadas en el país desde 1950, ya da una idea de la incidencia de esos callados esfuerzos, tanto gubernamentales, como de la Sociedad civil.

*



- 1) *Principales Documentos de la Educación de Adultos en Bolivia. (p.5) - Waldo L. Marca B.- AAEA y FERIA. La Paz, 1994 (359 pp.)*
- 2) *Al respecto, cómo no recordar el empeño silencioso y fecundo de Augusto Román y de tantos otros*
- 3) *Reforma Educativa de R. Barrientos. Art. 57 (DS 08600) 4-12-1968*
- 4) *Entre otros énfasis, principalmente se restringía al mero teoricismo (Humanidades), además de sus preocupantes dosis de alienación, enfoque acríptico de las estructuras vigentes, métodos tradicionales...*

Comisión Episcopal de Educación



La Comisión Episcopal de Educación (1970) emerge en un contexto de alta exclusión educativa (un indicador contundente es que casi la mitad de la población boliviana estaba sin acceso al elemental instrumento de la lecto-escritura) lo cual, como es obvio, afectaba principalmente a los sectores sociales de menores ingresos económicos.

Salvo excepciones (como el Plan nacional de Alfabetización y Educación de Adultos de 1969), la prolongada e inconstitucional seguidilla de Gobiernos de facto (1964 -1981) no priorizó significativas políticas educativas de inclusión.

Desde su inicio y a lo largo del decenio de los años '70, la CEE fue manifestando un progresivo posicionamiento y una práctica crecientemente comprometida con los sectores ubicados en la marginalidad, la desventaja y la discriminación educativas.¹

Posicionamiento (*Documentos*)²

- Carta Pastoral sobre Educación (1971) “... *aportar soluciones ... para universalizar la Educación (y) ... reducir ... la discriminación*”.
- Democratización de la Enseñanza (1974) El título es suficientemente elocuente.
- Misión de la Iglesia en Educación (1979)
“... *Sistema (Educativo) elitista y discriminatorio, falto de*

participación en lo que toca a las grandes mayorías nacionales”.
“... desconocimiento práctico del derecho ... (a) ser educado..”

- Si la Educación surgiera del Pueblo (1979) *“... (El Sistema Educativo, ... como Instrumento de la minoría dominante).. incide ...en el marginamiento ... de los sectores populares.”*

Práctica (*Experiencias y Eventos*)

Precedida por algunas notables Experiencias educativas con sectores populares (Radio San Gabriel, Fe y Alegría, etc), la CEE, en tanto Instancia Episcopal, no se circunscribió a la orientación teórico-pastoral (Documentos), sino que se propuso incursionar en búsquedas prácticas innovadoras que validaran, complementaran y enriquecieran a dichos Documentos.

Un somero listado permite destacar en esa década:

- los Equipos Móviles de Beni y Pando (1973)
- y los Centros de Educación Técnica, Humanística y Agropecuaria (1978), en el ámbito comunitario-rural y de personas adultas.

En el Área **Escolar** popular:

- Textos escolares (1973)
- y Mejoramiento Docente Rural (1975).

Y, en cuanto a **Eventos**:

- los Seminarios de Educación No Formal de Sorata (1975) y Cochabamba (1977).

Servicio educativo que, en décadas siguientes, hasta hoy, proseguiría madurando.

*

1) *Actitudes que también marcan un cierto pionerismo, considerando que, una década más tarde (Puebla, 1979), surgiría una de las grandes consignas de la Iglesia Latinoamericana: “la opción preferencia por los pobres”.*

2) *Centro Documental de la CEE. www.cebBolivia.net*

IGLESIA Y EDUCACIÓN DE ADULT@S



Ante “... la absurda marginación cultural de grandes masas de adultos en estos países del tercer mundo...”, en 1966, la Iglesia Latinoamericana, recomendó “una especial atención a sus necesidades de educación fundamta.” (1)

Por entonces, las cifras del analfabetismo en Bolivia transitaban del 70 % (Censo de 1950) hacia el 37 % (Censo de 1976).

Preocupantes indicadores que llevan a suponer que, en aquellas décadas intermedias, la mitad de la población nacional carecía del básico instrumento de la lecto-escritura. (1)

Lo cual, educativamente, nos ubicaba entre los países más rezagados de la Región.

Situación agravada por la ausencia o discontinuidad de políticas educativas estatales al respecto, en aquel contexto inestable de regímenes de facto y de pocas pausas democráticas.

A lo que se sumaba el enfoque y la atención casi exclusiva a la niñez y juventud (Pedagogía), en desmedro de otros estratos generacionales, como personas adultas y tercera edad (Andragogía y Gerontogogía).

Desafío que (en la línea del Concilio Vaticano II, la Conferencia de Mar del Plata y de Medellín) también asume la Iglesia boliviana, en 1970, mediante una breve Carta Pastoral : (2)

“...convencidos de que la cultura es la base de la promoción de

toda persona humana y de que es preciso capacitarla para que se convierta en el agente (y no sea simple objeto) del desarrollo, los Obispos sentimos como nuestro el hecho dramático del elevadísimo porcentaje de los analfabetos en Bolivia... (pues) se vulnera un principio elemental de justicia, cuando tan elevado porcentaje de nuestros hermanos encuentran cerradas las puertas de acceso al saber, a la profesionalización, a la tecnificación, que les permitirían halla mejores condiciones de vida para sí y sus familias.”

En tal sentido, plantea que *“si cada boliviano y cada boliviana (respondiendo a la solidaridad humana y cristiana) alfabetizaran, por sí o por otros, a un compatriota cada año, en poco tiempo habríamos desterrado de nuestro país este problema...”*

Más aún, dicha Carta manifiesta que los firmantes *“han mirado con satisfacción el Decreto Supremo por el que el Gobierno ha puesto en marcha el Programa de Educación de Adultos, a escala nacional.”*

Finalmente, es pertinente recuperar puntualmente de tal Carta la riqueza de algunos criterios (3) que propone, en aquel contexto educativo que casi ignoraba y excluía a las personas adultas:

- *“El fin de la Educación es hacer de cada hombre (y mujer) un transformador del mundo.”*
- *“...participación responsable en el ejercicio de la vida social.”*
- *“La búsqueda constante de plenitud y perfección hace que la educación sea permanente.”*
- *“Ha de ser... liberadora... y no ser instrumento (de la) marginación cultural de las mayorías.”*
- *“La educación del adulto/a debe estar basada en la posibilidad de reconocerse como persona, cuya vocación es humanizarse...! y debe constituir un proceso dialogal (para) desarrollar su creatividad, su comunicación y su inserción en la realidad, para transformarla.”*

*

1) Corresponde a otra investigación más acuciosa analizar y evaluar los innumerables actores y factores (Estado, Sociedad Civil y otros) que contribuyeron a esa llamativa –aunque insuficiente- reducción de casi un tercio de analfabetos/as en ese cuarto de siglo entre ambos Censos mencionados.

2) Carta Pastoral sobre la Iglesia y la Educación del Adulto. (Inciso 2) CEB. Tarija: 18-04-1970

3) Tomados del acápite de Fundamentos de la Educación de Adultos (Incisos: 5 y ss.)

MUJERES RADIALISTAS AYMARAS

(Años '70)



Calixta, Eusebia, Lina, Encarna y Eva "akhullicando". (2016)

Entender, hoy, el hecho de mujeres de pollera de mediados del siglo pasado con un micrófono en mano, nos invita a ubicarnos en el contexto estatal transformador del Post-1952.

Y, entre otros factores, también a valorar la dinámica innovadora de algunas iniciativas educativo-populares de la sociedad Civil, en este caso, de algunas Iglesias.

La incidencia de algunos de aquellos grandes cambios (principalmente Reforma Agraria, Voto universal y Reforma Educativa).

También van a ir viabilizando, lenta y progresivamente, sorprendentes reconfiguraciones políticas, socio-económicas y culturales en el agro.

Sin pretender abarcar tanta complejidad, aquí solo nos centraremos en la situación de la mujer campesina y originaria.

En pocas palabras, ella era la víctima de múltiples marginalidades. Como ejemplo, un elocuente dato educativo: ella era la máxima expresión del analfabetismo en Bolivia.

Concretamente, el surgimiento de una experiencia radial en la década de los '70 que, buscando superar dichas discriminaciones, confió a un grupo de mujeres altiplánicas aymaras una labor comunicacional, puede brindarnos una idea al respecto.

Recordar que, en 1955, Radio San Gabriel ya puso el micrófono (gesto pionero y simbólico) en manos campesinas.

Dicha emisora, también en los primeros años de la década de los '70, gracias a la Hna. María Pedro Bruce.



Quien promovió un Programa comunicacional con una peculiaridad (por entonces, muy llamativa): que estuviera exclusivamente gestionada por mujeres *“pues ellas son muy buenas facilitadoras comunitarias”*¹

En dicho Programa, desde el enfoque del Departamento de Pastoral integral a su cargo, tan importante era la promoción espiritual como la humana.

Entre cuyos objetivos también estaba la Promoción Femenina, que buscaba *“valorar el trabajo de las mujeres en sus Comunidades”*, además de muchas otras dimensiones para su continua autosuperación.

Se trata de una promoción de la voz y dignidad femeninas que hoy (más de 4 décadas después) prosigue, pues las estructuras patriarcales, tan arraigadas en nuestra sociedad, exigen estrategias largo plazo.

*

1) *“Kullaka”* (video). Kitula Liberman. El Alto, 2016.

Tristán Marof



Continuando en esta Serie con la detección de pistas documentales que puedan contribuir a futuras y mejores investigaciones sobre el Proceso educativo-popular boliviano, esta vez recuperamos otro aporte ineludible: el del célebre Tristán Marof.(1)

Así sea escueto, resulta oportuno (e inicialmente orientador) el breve comentario crítico al respecto (2) de Américo Calle (3) que, a continuación, citamos:

“El concepto de Educación Popular... nace en Latinoamérica en la década de los años sesenta. Con ella se enmarca muy bien la situación de las masas trabajadoras y explotadas respecto a la educación y la cultura y cómo el marginamiento (provocado por) la educación oficial dio origen a que el pueblo buscara satisfacer por sus propios medio sus demandas.

Así emerge la educación popular (EP), avivando la conciencia de liberación, sustentada por una formación... con contenido político... que, si bien en un principio no era muy definido, con el pasar del tiempo y el proceso histórico de los pueblos latinoamericanos y de las culturas oprimidas se transparenta y delimita su metodología y su perspectiva de desarrollo.

La alfabetización y toda la acción cultural constituye el espacio de la EP, donde el pueblo realiza una ideología que anticipa la nueva sociedad y que es el territorio donde se verifica la lucha ideológica contra las estructuras opresoras.

(Marof) no concibe una educación liberadora o popular dentro del proceso de liberación. (Él) se encuentra todavía en la línea de un marxismo que entiende que las transformaciones educativas y super-estructurales serán la consecuencia de transformaciones profundas en la estructura económica.

... es, quizá, esa su visión de la nueva educación en la nueva sociedad (la) que le separa de la visión actual de la EP, la cual más bien considera que la acumulación ideológica popular (fruto una praxis pedagógica que va paralela a la acción política) culminará en la toma del poder por parte del pueblo oprimido...pero que tiene sus inicios en todo tipo de resistencia cultural que se da mientras existe el Estado capitalista dependiente..."

Con referencia a la Educación de su época, entre muchas otras críticas, Marof denuncia:

- *“su falta de interpretación de la realidad boliviana,*
- *de la cultura,*
- *su desvinculación de la esfera productiva*
- *y su carácter “instructivista”.*

Finalmente, es también sugestivo recordar su relación “... con el gestor de la experiencia educativa de Warisata. Quizá en aquella relación basó su certeza sobre la pedagogía transformadora, fundada en los valores culturales andinos y vinculada a la producción. Conocía la obra de Elizardo Pérez, realizada en el altiplano paceño, en medio del pueblo aymara, que cuestionó a la sociedad feudal y al Estado oligárquico.”

*

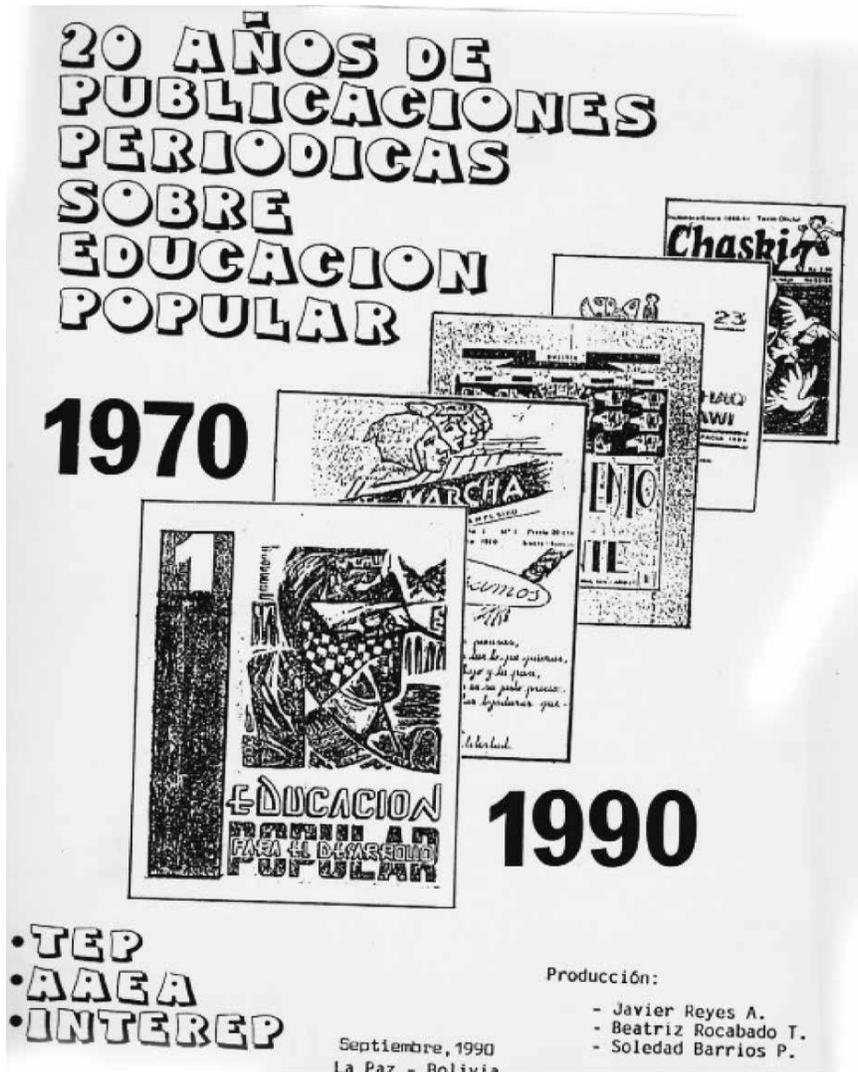
1) Gustavo Adolfo Navarro: 1896-1979.

2) El pensamiento educativo de Tristán Marof”. (pp. 35-41) Revista “Educación y Pueblo”

Nº 8. Inter-EP. La Paz, Junio de 1992.

3) Seudónimo circunstancial de Alberto Zálles C.

Publicaciones periódicas educativo-populares



Cara a una recuperación integral del Proceso educativo-popular boliviano, también importa rescatar el silencioso y constante aporte complementario que pueden, brindar para futuras investigaciones, las innumerables publicaciones del último medio siglo.

Considerada su complejidad, variedad y cantidad, a manera de aproximación parcial, aquí nos abocaremos a aquellas que fueron de carácter periódico (limitándonos a los años 1970-1990), recurriendo a una espontánea, sencilla y valiosa Recopilación efectuada por 3 instancias educativas de entonces: el Equipo de la Inter-EP, el Taller de Educación Popular (TEP) de la UMSA (Ciencias de la Educación) y la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (1).

Es obvio que dicho lapso de tiempo (20 años, cercanos al final del siglo XX) tan solo abarca un segmento corto, aunque significativo, de la producción escrita, sabiendo que las décadas siguientes iban a generar cambios trascendentales en el país.

En tal sentido, dicho estudio constituye un interesante reflejo de dos coyunturas muy contrastantes en el acontecer nacional: el período dictatorial (concluido en 1981), en el cual la libertad de expresión solía estar amenazada, y el retorno a una democracia, en la que, aunque fuera imperfecta, se reconstruyó un clima de mayor respeto a aquella.

También destacar en esos años el influjo creciente de la Educación Popular en América Latina y el Caribe, si bien, en Bolivia se constata una gama muy variada de enfoques teóricos sobre la misma.

Dentro del objetivo mayor de *“contribuir con una fuente más de consulta bibliográfica... para el estudio de la Educación Popular en Bolivia”*, dicha Recopilación se aboca específicamente a ofrecer: *“...un cuadro descriptivo y unas primeras reflexiones sobre las publicaciones periódicas (seriadas o no seriadas). Principalmente incluyó boletines, folletos, revistas.*

Respecto a algunas primeras conclusiones, dice así:

- *“A lo largo de las dos décadas, se percibe un incremento progresivo de publicaciones. (prácticamente se triplican), coincidiendo, en buena parte, con el contexto democrático.*

- *“La gran mayoría de las publicaciones es producida por instancias educativas no-estatales.” Lo que también refleja un doble y simultáneo fenómeno: el escaso interés gubernamental por promover la producción escrita al respecto y visibiliza el rol subsidiario y comprometido de ciertos sectores de la Sociedad Civil (principalmente IPDS e Iglesias).*

- *“...el índice de pervivencia de las publicaciones investigadas es del 77 %”. Hecho que, en ausencia de una política estatal de respaldo financiero, obligaba a las instancias civiles a recurrir a otros apoyos, sobre todo, a la solidaridad externa (tan temporal).*

- “En cuanto al lugar de edición, el Departamento de La Paz tiene el mayor porcentaje.” Recordar, entre otros factores, que la onda descentralizadora recién empezaría a fines de siglo y que el debate educativo-popular se visibilizaba más en la sede de gobierno.

Sin desconocer que muchas otras iniciativas, (largo tiempo existentes y vigentes) proseguían su labor en el anonimato y tenían, por su ubicación periférica y desventajosa, pocos canales de comunicación impresa o simplemente carencia de presupuesto económico..

Sin embargo, las primeras publicaciones (hasta entonces registradas en el mencionado lapso) aparecen en Oruro (“Educación Popular para el desarrollo” de INDICEP) y Chuquisaca (Periódico “En Marcha” de ACLO).

Curiosamente, ambas de vocación rural y de clara opción por los Pueblos originarios).

También, en la treintena de publicaciones estudiadas, identifica otros aspectos:

- duración,
- periodicidad
- cobertura - tiraje
- y otros

(cuyo detalle no cabe aquí), entre los que cita a “Machaq Amuyt’awi” (CETHA-Qurpa), “El Chaski” (Cochabamba), “Encuentro” (Inter-EP) y algunas Series del CEBIAE (La Paz), etc.

- Finalmente, solo resta esperar que nuevos estudios se interesen en las otras etapas cronológicas, cuya producción escrita está todavía poco o nada investigada

*

1) “20 años de publicaciones periódicas sobre Educación Popular”. TEP-AAEA-Inter-EP. (Barrios- Rocabado- Reyes) La Paz-1990 (36 pp).

CIPCA



La multiseccular e indignante postergación de las áreas y poblaciones rurales (mayoritariamente indígenas), también constituyó un poderoso reto para muchas conciencias personales y colectivas, vinculadas a la Educación Popular Boliviana.

También esta es una temática que invita a ser investigada con mayor acuciosidad.

Del largo lapso del siglo XX, tan solo hasta la década de los '70, la presente Serie (sabiendo que son incontables) rescata y destaca varias que procuraron asumir tal desafío desde sus peculiaridades, posibilidades y contextos:

Escuelas Ambulantes, Fray José Zampa (Escuelas de Cristo), Caciques Apoderados, Asociación República del Kollasuyo, Warisata-Caiza, Radio San Gabriel (y otras emisoras de ERBOL), ACLO, Indicep, OSCAR, AUMM, CEE, Promotores Culturales Aymaras, CIPCA, Equipo Móviles Beni-Pando, Ayni Ruway, Colonia Piraí, CETHAs ...

“El Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (fundado por algunos sacerdotes Jesuitas) nace una tarde de octubre de 1970, pero empieza su trabajo en el altiplano de La Paz a principios de 1971.” (1).

El planteo inicial era: *“buscar los caminos más eficaces para que los campesinos de Bolivia encuentren cauces propios para su desarrollo estructural y su integración en el país.”*

Tal opción (sobre todo en el contexto represivo de aquellos años de los

'70) comportó y comporta no pocas persecuciones, intervenciones y malinterpretaciones, incluso en las ulteriores coyunturas democráticas y actuales.

Entre sus líneas prioritarias de trabajo resaltan las 3 siguientes: la económica, la organizativa y la educativa (formación-capacitación).

A lo largo de estos 40 años, progresivamente, se fueron constituyendo las Regionales de La Paz, Cochabamba, Cordillera, Santa Cruz, El Alto, San Ignacio de Moxos y Riberalta, incidiendo en poblaciones indígenas originario campesinas de unos 34 Municipios.

También contribuyeron a *“la formulación de normas políticas y leyes, relacionadas con el desarrollo rural, tierra y recursos naturales, participación social y política”*.

“Cuando las doctrinas del pensamiento político concentraban sus esperanzas en los tradicionales sectores populares de vanguardia, CIPCA hizo su apuesta por los campesinos, en razón a su peso demográfico, su riqueza cultural, su capacidad productiva.

“Los fundadores sostenían que el futuro de Bolivia se decide en el campo y no en las minas.”

A manera de resumen evaluativo y en base a una mirada retrospectiva, uno de sus miembros afirma:

*“Se podría decir que
el haber acompañado-junto con otras instituciones-
en su largo caminar
al movimiento campesino indígena en Bolivia,
para que se constituya en actor
de los de los grandes cambios sociales, legales y políticos
que se dan al principio del presente siglo,
quizá es el mayor aporte
y, a la vez, un aprendizaje
que ha enriquecido a CIPCA”*

*

1) *La Razón (El Financiero)*. 1-05-2011 (pág: B-11) y www.cipca.org.bo.

Promotores Culturales Aymaras *



A inicios de la década de los '70, nuestro país ya estaba inmerso en aquella *"larga noche"* de una seguidilla de Gobiernos de facto, iniciada por el René Barrientos (1964) y que, tras casi dos decenios, se cerraría con otro militar el General García Mesa (1981).

El contexto político, en consecuencia, se tornó |agresivamente adverso y frecuentemente represivo con al accionar de la Educación Popular. Sus diversas y múltiples expresiones fueron paulatinamente acalladas, al punto que su accionar en gran se replegó a la clandestinidad.

Curiosamente, subsistieron algunos enclaves educativo-populares en los espacios de las Iglesias (en el presente caso, de la Católica). Quizá, porque tales Regímenes dictatoriales, al haber suprimido todas las libertades democráticas, procuraban evitar mayores problemas con esa institución tan gravitante sector de la Sociedad Civil, la cual repudiaba tanto atropello a los Derechos Humanos y que también ya había sufrido, en varios de sus sectores, los efectos del hostigamiento gubernamental.

En 1971, en la Parroquia de Tiwanaku (Ingavi, La Paz), estaba en marcha una Pastoral Rural Integral con fuertes énfasis en la promoción de agentes pastorales comunitarios (lo destacable entonces fueron los primeros Diáconos Aymaras), en la Salud (la Medicina Occidental y la Nativa) y también en la Educación Comunitaria, que en este estudio nos interesa.

Los Promotores Culturales (1), jóvenes de extracción campesina y de raigambre aymara, de las Comunidades aledañas y posteriormente de otras Provincias altiplánicas (Ingavi, Los Andes, Pacajes, Aroma,

Loayza, Manco Capac, Camacho, Inquisivi y otras), sin mayores estudios académicos, voluntariamente se fueron movilizando para brindar variados servicios educativos alternativos a las Comunidades rurales:

- Reafirmación identitaria, (“Khitipxtansa”), en un contexto social tan discriminatorio.
- Alfabetización bilingüe (Pä arut qillqañani). Fue admirable la esforzada Campaña de 1974 en siete Provincias, atendiendo con medios tan precarios a miles de comunari@s, gracias al voluntariado de los Promotores comunitarios.
- Enseñanza de artesanías ancestrales (sawuña, pit’aña, sañu luraña...).
- Recuperación (de boca de los Achachilas) de agro-tecnologías ancestrales.
- Forestación con especies nativas (kiswara, principalmente).
- Vitalización de la lengua materna (COPLA, fue una de sus instancias más dedicadas) y elaboración de folletería popular bilingüe sobre múltiples temas promocionales.
- Revalorización de las prácticas curativas andinas (qullañ quranaka, por ejemplo).
- Rescate de las tradiciones, sabiduría y espiritualidad de sus antepasados, etc.

Algunas de tales búsquedas silenciosas y germinales, con el correr de los años, irían generando y/o contribuyendo a tendencias mayores, con procesos propios, sobre todo en los ámbitos de la Espiritualidad Andina y de la Medicina tradicional.

Pero, centrándonos en el campo de Educación Indígenal u Originaria, el hito más significativo sería el Manifiesto de Murupilar (1978), sobre el que, en un artículo ulterior de la presente Serie, se comentará con mayor detalle.

*

1) *“Una nueva investigación sobre la Historia de los Promotores Culturales Aymaras” (1970–1992). R. Calderón, J. Q’ispi y J. Reyes. Estudios Bolivianos. N° 1. UMSA– Humanidades– Ciencias de la Educación. Instituto de Estudio Bolivianos. (pp. 215– 223) La Paz, 1995.*

* *En la foto figuran, tanto Promotores como “Avelinos” (estudiantes del CAS).*

El poema pedagógico del Pirai *



En este largo y quijotesco empeño por tratar de recuperar los incontables y meritorios puntos luminosos (mayoritariamente anónimos) de nuestro increíble proceso educativo-popular (1900-2012), no cesa de sorprendernos el frecuente redescubrimiento de valiosas experiencias que silenciosamente fecundaron (y fecundan) la auto-renovación educativa boliviana.

Esta vez, releendo la impactante *“Memoria de la Colonia Pirai ”* ⁽¹⁾ (*“Isla educativa utópica en medio de la Dictadura”*) nuevamente se plantea el casi imposible intento por reflejar (en tan pocas líneas) 4 décadas de tanta energía convergente, de conciencia tan lúcida y creativa, de incansable búsqueda y de valiente discernimiento en cada coyuntura histórica de nuestro siempre imprevisible país, en el tenaz compromiso (esencialmente político y de Fe) por solidarizarse con los sectores vulnerables de nuestro pueblo.

“El 20 de enero de 1973, en un camión cargado con máquinas viejas de carpintería, llegaban a una finca abandonada del Km 12, del camino a La Guardia (Santa Cruz), los primeros adolescentes (procedentes del Hogar de Tacata, Cochabamba)-, decididos a fundar (junto con unos pocos educadores) una Comunidad Educativa para muchachos sin familia.”

Anécdota fundacional que inevitablemente rememora el cualitativo y desapercibido momento germinal de tantas otras iniciativas similares (de las que, hoy, se enorgullece nuestra educación).

Ante el limitado espacio de esta hoja, quizá, el rescate del párrafo introductorio de su reciente Declaración (20-01-2013) nos ayude a vislumbrar algo de de su intenso trayecto institucional, que (inicialmente) caminó junto a la niñez y adolescencia excluidas y, luego, se involucró con la juventud (“arcilla fundamental”) campesina e indígena, sobre todo desde la conciencia crítica y mediante la Educación-Trabajo-Producción.

“A cuarenta años de su creación, y en momentos en que en nuestro país los movimientos sociales luchan por refundar Bolivia para convertirla en Estado Plurinacional, la Fundación Colonia Piraí, coincidiendo con sus orígenes, vuelve a comprometerse públicamente con los objetivos que conjugan los Derechos Humanos y de los Pueblos con los Derechos de la Madre Tierra y el carácter plural del nuevo Estado ...

Nos situamos en lo más profundo de la actual coyuntura, sin olvidar nuestro modelo original de comunidad total, de educación ligada a la producción de búsqueda de sostenibilidad económica que no generen explotación ni depredación alguna.”

*



**) Evocando al inolvidable Makarenko y la Colonia Gorki.*

1) “Memoria histórica” (1973 – 2013). Fundación Colonia Piraí. Santa Cruz 2013 (43 pp)

Equipo Móviles de Educación Rural Integral



Década de los '70: tiempos de alta marginalidad y exclusión educativa, sobre todo para macro-regiones distantes del eje central del país (La Paz – Cochabamba – Santa Cruz).

Mucho peor si se trataba de zonas fronterizas, tan desguarnecidas.

Tal era (y, en parte, sigue siendo) el caso de la Nor-Amazonía, que abarca el Departamento de Pando y la zona norte del Beni (Provincia Vaca Díez).

A lo que se sumaba la práctica ausencia del Estado (y, por tanto, también de soberanía nacional), con la consiguiente penetración de sectores poblacionales del Brasil.

Respecto a la coyuntura política de entonces, tampoco facilitaba la actitud recelosa y frecuentemente represiva de la dictadura contra iniciativas educativo-populares, procedentes de la sociedad civil y de algunas iglesias.

A apoyados por la Comisión Episcopal de Educación y el Vicariato de Pando (cómo olvidar la callada y tenaz labor del P. John Moynihan !), emerge la oportuna iniciativa, en 1973, de los Equipos móviles de Beni y Pando.

Dada la dificultad para desplazarse por el tupido monte tropical y, por otra parte, la facilidad que brindaba la inmensa red fluvial de la región, constituyó un gran acierto optar por la modalidad ágil y económica de Equipos que se trasladaran en barcasas para llegar a los desatendidos poblados ribereños.

Estaban compuestos por jóvenes de extracción comunitaria, cuya mayoría no había culminado el Nivel Secundario, pero con alta dosis de compromiso solidario para con su gente y una intuitiva vocación de servidores educativos.

Se organizaban en pequeños grupos de “3 facilitadores ... (que) solían hacer recorridos de una duración de 3 semanas”⁽¹⁾.

Desarrollaron una original metodología de Educación Rural Integral, trabajando durante el día con los pobladores campesinos en sus labores agrícolas y de pesca, y compartiendo, al atardecer, momentos de inter-aprendizaje.

“.. mediante el diálogo con los comunarios(as), detectaban conocimientos y capacidades locales.

Por otra parte, ... gracias a rápidos diagnósticos, veían las necesidades más apremiantes, las cuales, proporcionaban temas concretos (para los momentos educativos).

Cursos de capacitación y organización para la producción, ...alfabetización, desarrollo de la comunidad, cooperativismo, contabilidad, salud, horticultura, recreación ...etc.”

Como se ve, tales contenidos y tales metodologías⁽²⁾ preanunciaban a la actual Educación Alternativa, principalmente en lo que respecta ámbito de Educación Comunitaria y de Personas Jóvenes y Adultas.

*

1) *Equipos móviles. Breve Investigación del Lic. Wálter Pinaya Escalante.*
2) *30 años de la CEE. Raúl Calderón. CEE. La Paz-2000 (pp:84 – 86)*

Ayni Ruway



Luis Rojas Aspiazu, co-fundador y acompañante infatigable del proceso educativo-productivo-comunitario Ayni Ruway (iniciado en la Comunidad Waykhuli y en la de Aranjuez, en el agro de Cochabamba), nos comparte así sus reflexiones al respecto:

“En espacios descuidados por el orden (escolarizado), acompañado por educadores no-formales que respondieron a mi propuesta, realizamos actividades que culminaron en el proceso de generación del “sistema” de educación Ayni Ruway, ... proceso (que) ha generado, riquezas conceptuales, vivenciales y visión de la vida no colonizados.”

En el momento culminante, un número creciente de comunidades iniciaron, desde sus costumbres, una educación propia que, para ser tal, debió contar con componentes comprendidos en las siguientes tres palabras quechuas:

- **khuyay** (amparo-cuidado amoroso),
- **ruway**, (producción creativa en la vida cotidiana y para la vida)
- y **pujllay** (fiesta-juego-ritual).

La educación Ayni Ruway llegó, así, a constituirse en una dinámica vital, espontánea, flexible y perfectible, en comunidades que aprecian los cauces identificados con sus vidas.

En el marco del vivir propio adquirirían sentido técnicas y conocimientos que forman parte de lo que habitualmente se llama educación.

En la concepción Ayni Ruway están ausentes las dicotomías teoría y práctica, gente que se capacita para pensar y otra para ser “técnico medio”.

No existe el privilegio de situaciones “serias”, como el trabajar, y lúdicas y festivas subordinadas a las serias.

La fiesta importa tanto como el trabajo, el juego consustanciado con la fiesta moviliza sentidos y contenidos, no es recreación reglamentada, es comunicación, ritual, convivencia que desbordan de la danza, el drama, la comedia, el canto...

El amparo, khuyay, es expresión de convivencia a partir de una ética ... en personas y sociedades con horizontes que no son acumulación mercantilizada, ... conlleva solidaridad y empatía en las situaciones de sufrimiento, permite encontrar los caminos del reequilibrio personal y social. (...)

La visión Ayni Ruway cuenta con el sólido subsuelo de la lengua quechua, con la cual se penetra en significados configurados en procesos de socialización-individualización.

Por sobre todo, es encuentro cordial (desde el corazón y... la mente también); entonces se abre el camino para que la educación sea amparo, creación (más que producción), celebración de la vida. (1)

Con el tiempo, dicho Sistema “... en un proceso de expansión, se difundió en las Comunidades del Valle Alto, áreas populares periféricas de la ciudad de Cochabamba, La Paz y zonas de Colonización.” (2)

Cuánto de todo ese tesoro teórico-metodológico constituye parte de varias invalorable intuiciones pioneras de las más genuinas búsquedas educativas bolivianas hacia una futura descolonización educativa.

*



1) *“El orden y el caos” (pp. 50 – 54). Luis Rojas Aspiazu. Cochabamba. 2007*
2) *“Ayni Ruway” (p. 34) Rojas, Oñativia Maidana. Cochabamba. 1978*

UNITAS



En la segunda mitad del siglo XX, nuestro país transitó por un accidentado panorama socio-económico-político, caracterizado por contextos de fuertes contrastes: el conflictivo lapso del Post-52, las agresivas Dictaduras de los '60 y '70, la ardua recuperación democrática y el neoliberalismo inhumano de los '80, y luego se enrumbó a los polémicos años '90 que ya preanunciarían los convulsiones previas a los cambios de inicios del siglo XXI.

En tales décadas, desde las instancias educativo-populares y desde las de promoción social emergieron variadas iniciativas de articulación interinstitucional, en base a planteamientos convergentes, enmarcadas en sus respectivas coyunturas.

Entre tantas que hubo (y cuyo valioso aporte convendría investigar), aquí citamos algunas:

- en los '60: ACLO, Fe y Alegría, ERBOL ...
- en los '70: CIPCA, UNITAS ...
- en los '80: Inter-EP, PROCEPS, AIPE, UACs ...
- en los '90: MEPB, PROSCEAS ...

Con referencia a UNITAS (Unión Nacional de Instituciones para el Trabajo Social), a ella le tocó recorrer parte de tales coyunturas desde 1976, en plena etapa oscura de los Gobiernos de facto, contexto que también explica su fundación.

“La razón fue constituir un mecanismo de defensa frente a la amenaza que significaba la dictadura militar de Hugo Bánzer para las organizaciones sociales e instituciones dedicadas a la promoción popular, en un contexto sistemáticamente represivo. Se buscaba realizar una acción conjunta por la vigencia de los derechos humanos, la recuperación de la democracia y el apoyo a las organizaciones sociales.”

“Sin caer en el asistencialismo, se trabajaba con la concepción de que el pueblo, la gente, los campesinos, los barrios, debían tomar conciencia y organizarse; después vendrían las movilizaciones. Concientización, organización y movilización eran los 3 ejes, desde los cuales se articulaba los esfuerzos institucionales y se abordaba temas de interés nacional.”

“Al abrirse el proceso democrático, UNITAS contribuyó a que las organizaciones populares asumieran la representación de la sociedad civil, manteniendo su independencia de la función pública. En respuesta a los desafíos del contexto que vivió el país con la instauración del modelo neoliberal, jugó un rol activo a favor de los sectores más necesitados y excluidos de los beneficios del desarrollo en Bolivia.”

“A partir de entonces, las instituciones asociadas a UNITAS buscan abrir nuevos y más amplios espacios de reflexión y discusión que permitan promover la participación activa de las organizaciones de la sociedad civil en la vida pública, y diseñar nuevos paradigmas de desarrollo que respondan a las demandas de la realidad nacional.”

“Las instituciones asociadas desarrollan y coordinan acciones en distintos niveles y municipios de Bolivia, para lograr mejores condiciones de vida para la población menos favorecida, fortaleciendo sus capacidades y generando incidencia en las políticas públicas que garanticen el desarrollo social, político y económico.”

“La larga trayectoria de 36 años de vida continua, le dio a UNITAS la posibilidad de construir alianzas sólidas con las organizaciones sociales y de contar con instituciones asociadas que tienen presencia en áreas rurales y urbanas de todo el país, para seguir dando respuestas creativas en el nuevo contexto de cambios que vive Bolivia.” (1 y 2)

*

1) *“Construyendo una cultura de Rendición de Cuentas”. UNITAS. La Paz, 2013 (120 pp)*

2) *Casa de la Mujer, CEDLA, CENDA, CEJIS, CEPROMIN, CER-DET, CESA, CIAC, CIDEM, CIPCA, DESAFÍO, DNI-B, ACLO, URAMANTA, IIADI, IICCA, INDICEP, IPTK, ISALP, KURMI, Mujeres en acción, OASI, PÍO XII, PROMUTAR, SEMTA.*

CEBIAE



Otra de las deudas pendientes para quienes estudian el complejo fenómeno de la Educación Boliviana en la Etapa Republicana es la detección y evaluación de personas e instituciones (tanto del Estado, como de la Sociedad Civil) que contribuyeron científicamente al respecto desde la ardua y necesaria tarea de la Investigación.

Ante tantas investigaciones elaboradas desde otras ópticas (que prescindían del proyecto auto-liberador de los sectores sociales excluidos y explotados), nuevas relecturas que detecten objetiva y críticamente los innumerables y sucesivos aportes educativos al Proyecto Popular, contribuyeron y contribuirían con sorprendentes novedades.

En tal sentido, destaca la creación del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.

Nace en 1976, “... gracias a un convenio ecuménico (inicialmente de las Iglesias Metodista y Católica, ulteriormente, de la Luterana) dando origen a una de las instituciones más representativas y de gran aporte para la educación boliviana”. “Desde su fundación, reitera sus principios de servicio cristiano que compromete sus acciones de cambio a favor de los sectores desposeídos de la sociedad.”

Entre sus Objetivos está: “...conocer e investigar, de manera científica, la realidad; proponer alternativas de solución o acción a los problemas de la educación; ejecutar proyectos y programas educativos.”⁽¹⁾

Como consta en su sigla (CEBIAE), esta peculiar doble vocación fundacional (investigación y acción) fue articulándose progresivamente en la prolongada praxis de las más de tres décadas posteriores, con énfasis diferentes, según los contextos también diferentes (Dictaduras, Democracia formal, Proceso de Cambio..) que le tocó transitar.

- a) Por una parte, su vertiente activa la condujo a búsquedas educativas innovadoras en espacios urbano-populares (especialmente en las urbes de La Paz y El Alto) y también rurales (al principio, apoyando, así sea temporalmente, servicios en el Altiplano y Valles Interandinos de La Paz y, posteriormente, incursionando en el norte de Potosí).

En ellos, su primera opción fue la Educación Escolar, a la que enriqueció no sólo con propuestas pedagógicas puntuales y precisas, sino también con aportes teórico-metodológicos que, en diverso grado, devinieron en políticas públicas.

Luego, también incursionó en la Educación Alternativa, dedicándole mayores energías, al punto de participar en instancias internacionales, caso del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (en el que actualmente ejerce roles de representación regional).

- b) En cuanto a su vertiente investigativa, es pertinente detallar las otras dimensiones vinculadas a ella: la documentación, la sistematización y la difusión.

Respecto a la primera, cuenta con el Centro Documental más importante del país (unos 9.000 títulos) que se ha especializado en la temática educativa (sobre todo de nuestro país), al que constantemente acuden estudiantes, universitarios e investigadores nacionales y no pocos del exterior (con un promedio diario de 40 visitas).

En cuanto a la difusión, son innumerables sus publicaciones sobre múltiples facetas de la Educación Boliviana, asociándolas a series sectoriales o temáticas.

En tal sentido, también coordina con Redes Documentales de América Latina y el Caribe

Así, poco a poco, ya suman tres y media décadas de una tenaz voluntad institucional para que la Educación constituya *“un ininterrumpido proceso de servicio y de liberación”*⁽²⁾.

*

1 y 2) Tomados de un estudio no publicado de la Lic. Mariela Blanco sobre el CEBIAE.

IPTK



IPTK

En el contexto mayor de más de un decenio de regímenes de facto sucesivos, a mediados de los años '70, el panorama de entonces prosigue siendo sombrío.

El régimen dictatorial banzerista ya lleva varios años recelando de y hostigando a cualquier iniciativa educativa que pretenda vincularse con demandas y reivindicaciones de los sectores sociales populares.

Apesar de eso, resulta llamativo que en dichos años en algunos enclaves de las iglesias y de la sociedad civil (relativamente preservados del aparato represivo gubernamental), en varios puntos del país, emergen valientes planteamientos educativo-populares que procuran responder a desafíos específicos: "Ayni Ruway" (Valle cochabambino) y Equipos Móviles de Beni y Pando (ambos en 1973), "Colonia Pirai" (1975) e IRFA en Santa Cruz, el CEBIAE (1976) en La Paz, y el IPTK en Potosí

...

"El Instituto Politécnico Tomás Katari nació el 2 de septiembre de 1976... En sus primeros años sufrió muchas interferencias, desde las intervenciones militares hasta las amenazas y el boicót de algunas autoridades departamentales..

Pese a todo, el calor humano de los pobladores de Ocurí y, más tarde, de todas las comunidades campesinas de la Provincia Chayanta le dieron la justificación y el estímulo suficiente. Muchas veces fueron las mujeres y los mineros quienes salieron a defender su institución".

“El IPTK se fijó, desde el primer momento, un objetivo central: Servir al trabajador campesino y minero de la región, en todos sus problemas, sean estos de orden reivindicativo o histórico.”

En función del cual, “..tomó una estructura orgánica adecuada y se fijó tareas integrales de cambio.

Estableció cuatro Departamentos: Medicina Rural, Agropecuaria, Tecnología Apropriada y Minería y Administración Rural.

Todo ello Interactuado con cuatro tareas convergentes: educación, Asistencia técnica, Organización e Investigación aplicada. Las cuales, con el tiempo, evolucionaron y maduraron.

Es sugestivo (casi con tintes de poema) el balance cualitativo realizado en su décimo aniversario institucional:

“La Provincia Chayanta es el espejo de la miseria nacional... refleja el estado de pobreza y atraso que tiene Bolivia.

Por tanto, no hay otro camino para el IPTK que acelerar el trabajo transformador del cambio estructural.

De ahí que nuestra primera prioridad haya sido siempre el trabajo organizativo y concientizador...

Vemos que el cambio cualitativo debe superar cualquier tentación asistencial... aunque el Sistema siga intacto.

Si bien hemos logrado obtener los primeros indicios de tal cambio en la gente de la región,

- porque han empezado a reclamar sus derechos,*
- porque han aprendido a defenderse sin complejos*
- o porque ya miran mucho más lejos en la perspectiva de un cambio histórico, (sin embargo) creemos que el camino para tal cambio es todavía largo..”⁽¹⁾*

*

1) “Los 10 años del IPTK”. Franz Barrios. Revista “Educación y Pueblo” N° 2 Inter-EP. La Paz – 1986 (pp:20 a 22)

Manifiestos de Tiwanaku y de Murupilar



Los pronunciamientos de Tiwanaku y Murupilar constituyen dos singulares hitos (aunque menos conocido el segundo) del proceso de la corriente de la Etno-educación rural y originaria en Bolivia, en la etapa del Post-52.

Ambos tienen en común ese gesto rebelde de romper el silencio impuesto por el contexto militarista y dictatorial del sexenio banzerista (1971-1978), cuando toda voz no oficialista estaba amordazada.

También comparten su procedencia social y autoría, pues emergen de dos sectores populares que, en tal época, proseguían injustamente postergados: el campesinado y de los Pueblos Originarios o Indígenas.

Asimismo, dada la atmósfera represiva de entonces, uno y otro están signados por alguna forma de clandestinidad:

- el primero fue leído en el templete colindante con el muro oriental del célebre sitio arqueológico de Qalzasaya (Tiwanaku), ante un grupo de personas de confianza;
- y el segundo fue gestado comunitariamente desde el escondimiento y la lejanía de dicha Comunidad, ubicada sobre la ruta a Corocoro, en la Provincia Pakajes (La Paz).

Más allá de sus semejanzas, intentando identificar sus peculiaridades, las siguientes parecen algunas de las más destacables.

- **MANIFIESTO DE TIWANAKU (1973)**

Denuncia el trato relegante que se da a los pobladores del agro en tantos aspectos: el económico, el social, el político, el cultural y, muy vinculado a éste, el educativo.

Al respecto, principalmente señala la carencia de recursos (económicos, didácticos, humanos) adecuados para una Educación de calidad. Lamenta la insensibilidad de las políticas estatales ante sus valores ancestrales.

Tras un análisis, relativamente extenso y completo, de la situación desventajosa en la que se encuentran el campesinado y los descendientes de los Pueblos milenarios (equiparable a una ciudadanía de segunda clase), reclama su Derecho a la igualdad, tal como la reciben otros sectores sociales menos marginados del país.

El Documento fue elaborado por profesores, universitarios, y algunos representantes de otras instancias sociales (entre las cuales, de algunas Iglesias), solidarias con el agro.

- **MANIFIESTO DE MURUPILAR (1978)**

Surge del diagnóstico realista y crítico sobre la Educación rural, elaborado por miembros de la mencionada Comunidad, con la participación de algunos Promotores Culturales Aymaras.⁽¹⁾

Fustigan la desaprensiva manipulación por parte de personas e instituciones ajenas o desconocedoras de su Cultura y el innegable rol alienador del Sistema Educativo.

Reclama su Derecho a construir una “*Educación propia*”, inspirada en sus raíces culturales.

Resulta significativo que los ecos de este mismo Manifiesto llegarían a una Reunión Internacional de Alfabetización con Pueblos Indígenas, efectuada en Quito, en ese mismo año.

*

1) Ver el artículo respectivo.

Innovación educativa en Tierras Bajas



El decenio de los '70 también es testigo de varios y valiosos aportes educativo-populares innovadores en la inmensa geografía de la Amazonía Norte, del Oriente y del Chaco.

Resulta llamativo que las experiencias significativas aquí citadas no proceden precisamente de los espacios gubernamentales (lo cual no sorprende en esos años de Gobiernos militares de facto, poco proclives a generar estrategias educativas populares), sino de la Sociedad Civil, en buen porcentaje de las Iglesias, en algunos de cuyos espacios (un tanto protegidos de la represión reinante.¹), se propiciaba nuevas búsquedas educativas.

- EQUIPOS MÓVILES DE EDUCACIÓN INTEGRAL RURAL (1973)

Eran jóvenes de extracción comunitaria, organizados en pequeños Equipos (apoyados por la Comisión Episcopal de Educación y el Vicariato de Pando).

Recorrían las poblaciones ribereñas de Beni y Pando. Desarrollaron una original metodología de Educación Rural Integral, trabajando durante el día con los pobladores campesinos en sus labores agrícolas y compartiendo, al atardecer, momentos de inter-aprendizaje, propios de la Educación Comunitaria y de Personas Jóvenes y Adultas.

- COLONIA PIRAI (1975)

En parte, inspirada en el “Poema pedagógico” de Makarenko (1921), esta singular experiencia cruceña en Bolivia, se ubicó cerca del Río Piraí. Acogió a niños/as, adolescentes y jóvenes de estratos populares.

Ofrecía una formación-capacitación para la vida: sentido crítico-analítico de la realidad, las responsabilidades rotativas comunitarias, enfoques axiológicos, organización grupal, producción (preferentemente para el auto-empleo), en ese espacio de cálida fraternidad que era la “Colonia”. Como instancia educativo-productiva, logró altos niveles de auto-sustentación económica.

- IRFA (1976)

Básica Radial para personas jóvenes y adultas. Inicialmente, en el Departamento de Santa Cruz. Luego, se extendería al sur, a las poblaciones rurales de las Tierras Bajas del Chaco y también a las de la Nor Amazonía. Posteriormente, fue ampliando su oferta educativa, procurando superar los contenidos meramente humanísticos, desde un enfoque más integral.

- CIDOB (1980)

La Central Indígena del Oriente Boliviano, notable logro organizativo de la voluntad convergente de los Pueblos Indígenas de las Tierras Bajas y del visionario apoyo promocional de la Institución APCOB, luego se constituiría en una Confederación, instrumento decisivo de innumerables reivindicaciones sectoriales, entre las que destacan las socio-políticas, las territoriales, las jurídico-legales, las identitarias y las educativo-culturales.

Al concluir este reducido recuento de experiencias educativas de las Tierras Bajas, dejamos constancia de que, en dicho lapso cronológico, también en otras regiones germinaron muchas otras que, por limitación de espacio, no se pudo mencionar aquí y esperamos que nuevas investigaciones logren detectarlas y valorar sus aportes educativo-populares.

*

1) *Esto último se explica, en parte, porque el Gobierno del entonces Coronel Banzer (1971-1978) -quien paradójicamente se profesaba católico- procuraba evitar mayores roces con dichas Iglesias que denunciaban el constante atropello de los Derechos Ciudadanos (Recordar que en 1976 surgieron la Asamblea Permanente de Derechos Humanos y, años antes, “Justicia y Paz”). Aunque fue con resultados contradictorios pues es larga la lista de sacerdotes, pastores, religiosas, diáconos, catequistas y educadores laicos que, entonces, sufrieron cárcel, tortura, destierro y desaparición.*

Korpa – Nor Cinti



En el incansable e ilusionado empeño⁽¹⁾ por recuperar aportes educativo-populares de nuestro proceso boliviano, citamos ahora el Proyecto Campesino de Educación Popular de Korpa, de la Provincia chuquisaqueña de Nor Cinti. ⁽²⁾

La lucidez en identificar su punto de partida, su diseño participativo, el sello metódico y flexible en su implementación y el encomiable esfuerzo por una proyección autogestionaria en un contexto tan precario e imprevisible ⁽³⁾, entre otros aciertos, lo ubican como una remarcable experiencia referencial, digna de divulgarse, para cualificar nuestras futuras prácticas en contextos etno-rurales y marginales.

Entroncando con algunas iniciativas previas (sobre todo de ACLO), en 1978 la institución Freres des Hommes – FDH (Hermanos de los hombres) se interesa en cooperar en la mencionada región del sur del país, entonces tan afectada por tantas exclusiones.

“Su posición institucional obedece a una opción clara de coadyuvar al campesinado de la zona en su anhelo de asumir el proceso educativo de la Provincia.” ⁽⁴⁾

“Esta línea se concreta en tres fases sucesivas:

- *Dirección del proyecto y formación de líderes campesinos, promotores y bases (hasta mediados de 1981).*
- *Etapa de transición con dirección campesina y asesoramiento de FDH (hasta mediados de 1982).*
- *Independización progresiva del Proyecto, en manos de líderes campesinos.”*

Posteriormente (1983), “...el FDH se limita al asesoramiento.” Y, para 1984, “... el Comité Campesino de Educación dirige sólo su Proyecto.”

Aunque hoy, nos cueste comprender las características de aquellos años, es conveniente recordar que, frente a la impotencia, insensibilidad e incluso resistencia estatal ante el complejo y gigantesco problema social, también fueron emergiendo variadas iniciativas civiles para encararlo: desde aquellas marcadas por rasgos paternalistas, pasando por las meramente desarrollistas, hasta las propulsoras de interesantes procesos de auto-emancipación progresiva.

Entre estos últimos, se daba una clara y decidida voluntad de propiciar la paulatina transferencia de los recursos teóricos, metodológicos, materiales y económicos a los sujetos populares involucrados. Tal es uno de los mensajes axiales de esta experiencia.

Como breve balance final, citamos el siguiente comentario: “*Parece adecuada la conclusión del estudio, cuando dice que el Proyecto Campesino Korpa logra el efecto dinamizador, (que se fijó como objetivo) y tiende a otro tipo de sociedad, que si bien no la puede definir todavía, está sentando bases para su definición.*” (5)

*

- 1) *Proceso: Educación y Pueblo.*
- 2) *A veces confundido con otra experiencia del Ayllu Corpa (Qurpa, en aymara) de Jesús de Machaqa, (La Paz), también surgido en 1978.*
- 3) *Recordar además que, hasta 1981, se daba un contexto dictatorial.*
- 4) *Proyecto Campesino de Educación Popular Korpa”. 1978-1983. Marcos Devisscher. CEBIAE. Cuadernos educativos N° 5. La Paz-1984 (58 pp)*
- 5) *José Subirats. Ibidem. (p.2)*

“Si la Educación surgiera del Pueblo”



Nos ubicamos en la segunda mitad de la década de los 70, coyuntura adversa que (salvo efímeros respiros democráticos) constituye la etapa final de la larga noche de las dictaduras. Conviene recordar que el 1979 fue proclamado “Año de la Educación Boliviana”

Dedicamos la presente ficha para rescatar (y homenajear) uno de los documentos educativos más valientes de entonces, cuya iniciativa fue de la Comisión Episcopal de Educación.

“La CEE, .. con ocasión del II Congreso Pedagógico Nacional, presenta este Documento, emergente de la voz de los sectores populares, como un aporte más en la búsqueda de nuevos caminos educativos.”

También, como justo homenaje al esfuerzo callado y fecundo de tantos educadores/as anónimos del campo, las minas, los suburbios, y tantos otros que buscan conquistar un horizonte radicalmente nuevo para nuestra sociedad.

Probablemente este trabajo, una vez dado a la prensa, hubiera sido archivado y olvidado, pero el interés de maestros/as, estudiantes, universitarios y educadores/as de adultos y muchos de nuestro entrevistados, planteó la conveniencia de recopilar e imprimir este conjunto de opiniones, para su mejor difusión.

Quizá su principal valor radique en el esfuerzo que hicimos por recoger, tanto la opinión espontánea y genuina de algunos sectores de base, como el criterio conceptualizado de tantos educadores/as que (en estrecha proximidad con los estratos humanos explotados de nuestra sociedad) dedican sus mejores energías a construir praxis socio-educativas de respuesta a los duros retos de la injusticia en nuestro país.

Setenta grupos, personas, entidades, congresos, experiencias educativas, sindicatos, partidos políticos, etc. (de los 9 Departamentos del país) expusieron sus puntos de vista sobre la problemática educativa nacional...” (1)

El límite de espacio, tan solo nos permite transcribir las principales conclusiones del Sondeo que, a la manera de una radiografía expresan el sentir preponderante sobre la realidad educativa de esos años:

- 1) *“Rechazo al actual Sistema educativo*
- 2) *Urgencia del cambio*
- 3) *Instrumento de la minoría dominante*
- 4) *Rol-cómplice de la alienación (hoy, colonización)*
- 5) *Carencia de respuestas prácticas*
- 6) *Carácter monolítico y homogeneizante”*

*

1) “Si la Educación surgiera del Pueblo...” (Sondeo). La Paz 1979 (94 pp). Tales aportes fueron publicados en dos series (1977 y 1979) en la prensa oral y escrita del país.

CETHA



Para entender más el aporte innovador de los Centros de Educación Técnica, Humanística y Agropecuaria (CETHA), conviene recordar una de las características predominantes del panorama de los años '70, en lo que concierne a la Educación Comunitaria y de Personas Jóvenes y Adultas.

Si bien ya se había institucionalizado la Dirección de Educación de Adultos y No Formal (que recogía avances del Código del '55 al respecto e intentaba implementarlos), en los hechos, tan solo beneficiaba a los espacios urbano-populares, mediante diversas propuestas de aquellos años (EBA, CEMA, IBA, CI, etc.).

Salvo meritorias (aunque limitadas) iniciativas de la Sociedad Civil, los espacios rurales mayoritariamente proseguían excluidos de dicha Educación.

A pesar de la actitud recelosa y, no raras veces, hostil de los gobiernos de facto de esa década para con las nuevas iniciativas educativas para las poblaciones del agro, paulatinamente fueron apareciendo algunas. Una de ellas fue el CETHA.

En 1978, como resultante de una prolongada y silenciosa búsqueda precedente (iniciada a principios de dicho decenio por los Promotores Culturales Aymaras), en la que convergieron la Comisión Episcopal de Educación, Escuelas de Cristo, Maestros rurales, comunarios y otros, nace el CETHA en la Comunidad Qurpa de Machaqa (Altiplano de La Paz).

Poco después, vendría el de Carmen Pampa (Nor Yungas) y posteriormente, el de Tiraque (Valle Alto de Cochabamba), Wayllamarka (frontera de Oruro con Chile) y el de Covendo, en el trópico paceño.

Actualmente suman más de 70 en los 9 Departamentos y conforman la Red FERIA (Facilitadores/as de Educación Rural Integral Alternativa).

Por brevedad, solo rescatamos aquí algunos rasgos (entonces novedosos) del Cetha Qurpa:

- *“Brotó de labios campesinos... y de raíz aymara”*.¹
- Surge de la opción preferencial por el campesinado, originario y marginal (sobre todo de las regiones fronterizas y de las zonas rurales deprimidas), a fin de fortalecer, desde el instrumento educativo sus búsquedas de auto-superación y auto-liberación.
- Plantea una Educación integral, desde la “triple esfera” de la Información (Saberes útiles), de la Formación en Valores (para Pensares crítico-propositivos y Sentires solidarios) y Capacitación (Haceres competitivos y transformadores).
- Al incorporar Técnicas y Agropecuaria, complementa el enfoque meramente Humanístico.
- Articuló su Calendario académico al Ciclo agrario: Siembra – Cosecha (Sataña -- Llamayña).
- Desde sus *“4 Caminos (Thakhinaka)”*: Menor (Jisk’a), Mediano (Taypi), Mayor (Jach’a) y Especialidad (Kamana), abraza la doble Modalidad de lo Formal y Extra-Formal.
- Redescubre y revaloriza la fórmula Central-Satélites (Tayka-Wawa) de Warisata, tanto para ampliar la cobertura, como para optimizar los insumos y servicios educativos.
- Progresivamente diseña una propuesta plural de sostenibilidad económica, en base a los recursos ministeriales, municipales, comunitarios y otros.

*

1) Revista *“Machaq Amuyt’awi”* No 40 (p.7). CEE. Cetha Tuypak Katari - Qurpa - 1998.

CEPROMIN



De manera previa al abordaje del tema, conviene recordar que uno de los principales propósitos de la presente Serie: *“Proceso: Educación y Pueblo en Bolivia”* es proveer pistas iniciales para investigadores/as que tengan interés al respecto.

Si bien, en general, el accionar educativo-popular tuvo una atención preferencial a sectores campesinos y periurbanos, en este caso, la opción institucional del CEPROMIN nos invita a prestar mayor atención al estudio de la problemática de los sectores mineros, sobre todo por su innegable incidencia en los cambios del país.

En efecto, lo poco investigado hasta hoy plantea que la temática minera constituye una veta de eventuales sorpresas para entender y complementar la complejidad y el multi-facetismo de la Educación Popular en nuestro país. Baste, a manera de ejemplo, citar la perseverante labor de la Radio Pío XII (desde 1959) , las Radios mineras y otras instancias que hubo en tales espacios.

“En la década de 1970 a 1980, nadie ponía en duda la primerísima importancia de la minería en el país. En toda la vida republicana, hasta esa década, la minería había configurado un país monoprodutor de materias primas para beneficio de los países altamente industrializados.”

Todo lo cual “...fue captado por un grupo de luchadores políticos y sociales, trabajadores de base y dirigentes mineros, que no podían ser indiferentes ante el flujo de minerales y de divisas... hacia el exterior, con el consecuente empobrecimiento del país.

Bajo esta concepción, dicho grupo humano de cuatro personas, decidió en ese momento edificar junto a los trabajadores mineros, sus familias y su entorno un porvenir más justo, más equitativo.

Así se concibió la idea de crear una Institución de Promoción de nuevos liderazgos sindicales y políticos del sector minero... (la cual) primero fue el Comité de Promoción Minera, que luego devino en un Centro de Promoción Minera, ... el 11 de febrero de 1979.

El trabajo realizado permitió acompañar todos los momentos por los que pasó la minería y su colectivo social...

CEPROMIN continúa de manera transversal la tarea de encontrar las mejores vías para superar las desigualdades económica, social y de representación social y política de las mujeres, aprovechando que la nueva CPE establece un marco favorable de derechos constitucionalizados de las mujeres en general.”

Con referencia a dicha opción de género, vale la pena citar la estrategia alfabetizadora que, durante esos años, dedicó CEPROMIN a las Palliris de los centros mineros (que son, en buena parte, de extracción qhichwa).

En este caso, tuvo la iniciativa novedosa de haber elaborado una Cartilla minera, adecuada a su problemática específica de clase, cultura, región y género.

*

- 1) En el año 2012, se publicó una recopilación de 60 fichas en el libro “Proceso: Educación y Pueblo en Bolivia”, cuyo objetivo es: “Contribuir a la investigación histórica sobre el proceso de la Educación boliviana en relación al Pueblo, durante el siglo XX e inicios del XXI”. CAS (FERIA) – UMSA – CEBIAE. La Paz. Empeño que, con el mismo propósito, se prosigue después de dicha publicación, hasta el presente, gracias al espacio que nos brinda el CEBIAE en su Separata mensual “Nuevas Palabras”, durante varios años.
- 2) “Radio Pío XII”. Nuevas Palabras” N° 167. Agosto - 2012. CEBIAE.
- 3) Documentos institucionales. También: “Construyendo una cultura de Rendición de Cuentas”. (Informe colectivo). UNITAS. La Paz – 2013.
- 4) “Acciones alfabetizadoras etno-regionales (años ‘90)”. Nuevas Palabras” N° 168. Septiembre - 2012. CEBIAE.

Centro de Cultura Popular

ACHACHIQALA



A fines de la década de los '70, en vísperas del último golpe de Estado (García Mesa), que culminaría cruentamente un largo lapso predominantemente dictatorial (iniciado a mediados de los '60), el accionar educativo-popular proseguía su riesgosa tarea en contexto generalmente represivo y de fuerte recelo gubernamental.

Entre la valiente gama de nuevas iniciativas de compromiso educativo con los sectores populares, también destaca el Centro de Cultura Popular (CCP), marcado por su clara opción preferencial por la mujer de barrios urbano de alta marginalidad.

El CCP, obra de los Padres Oblatos de María Inmaculada y su servicio prioritario a los más pobres,

“... nace un 22 de octubre de 1979, dirigido (inicialmente) a 209 mujeres de la Zona de “Achachicala.”⁽¹⁾

Se trataba de “... Clubes de Madres de Caritas que se reunían exclusivamente para recibir alimentos donados. Entonces el CCP propuso una línea educativa alternativa para recuperar la dignidad de la persona en los ámbitos de género, clase y cultura, dejando la línea asistencial y de dependencia.”

También se buscaba superar su “.. situación de postergación .. y discriminación.”

Su Misión institucional es expresada así: “... es una institución educativa autónoma, ligada al movimiento popular barrial (para) contribuir al mejoramiento de la calidad de vida integral de la población de la Zona Norte de la ciudad de La Paz, a través de la formación, capacitación y organización de los actores sociales, de manera particular las mujeres, en la gestión del desarrollo y el poder local.”



Visualizando, escuetamente, sus principales programas, se tiene:

- Fomento a las oportunidades económicas: “... las mujeres ahorran, lo cual les permite hacer compras colectivas con precio y peso justo. Se practica el crédito solidario y conforman microempresas”.
- Mujer y Participación: Focalizado en el estudio de sus Derechos, en la auto-valorización y la lucha contra la violencia intrafamiliar.
- Capacitación de Lideresas: “.. se analiza la realidad, respetando su liderazgo democrático, buscando mejorar sus organizaciones de base y compartiendo experiencias con otras organizaciones.”

Servicio actual: “.. trabaja con 1020 mujeres, organizadas en 23 grupos, ubicados en las zonas de la Periférica; principalmente en los Sub-Distritos 11 y 12, donde tiene mayor impacto, en coordinación estrecha con las Juntas Vecinales.”

En los más de tres decenios de labor ininterrumpida, tenaz y silenciosa, nuevamente se constata que los procesos educativos multi-transformadores ⁽²⁾ suelen exigir lapsos medios y largos para cosechar resultados estables.

Tal parece ser una de las mayores enseñanzas, sobre todo en la dimensión económica y sociopolítica de la formación-capacitación femenina y su correspondiente incidencia en decisiones de autosuperación personal y colectiva.

*

1) *Apuntes sobre el CCP (Jorge Wavreile OMI)*

2) *“Educación multi-transformadora”. (Módulo auto-instructivo). Red Feria - CAS*

LOS '80 : DEMOCRACIA Y NEOLIBERALISMO



A fines de 1981, concluye la casi interrumpida pesadilla (iniciada en 1964) de dos decenios de Gobiernos que prescindieron del legítimo recurso al libre voto ciudadano.

El país, tras heroicos esfuerzos, recuperaba una ansiada Democracia que, después de dicha coyuntura, todavía resultaba precaria e imperfecta.

En tal contexto, en 1985 sobrevino el abrupto y traumático ingreso del país a la fría deshumanizante lógica económica neoliberal, mediante el conocido Decreto 21060.

Coyuntura que, en medio de incesantes descontentos sociales, se prolongaría hasta las masivas y violentas convulsiones de los primeros años del siglo XXI (principalmente: las movilizaciones campesinas y el estallido de Octubre en El Alto).

Las cuales, a su vez, posteriormente entreabrirían el telón de una nueva coyuntura que viabilizaría el ascenso al poder del primer Presidente indígena de la Época Republicana.

*

SEMTA



Nos encontramos ante una experiencia educativo-popular, ubicada al filo de la etapa dictatorial (poco después, García Mesa irrumpiría violentamente, como el último eslabón de esa negra y prolongada cadena), previa a la costosa recuperación democrática de fines de 1981.

Su perfil es muy peculiar, citamos algunos de sus rasgos principales:

- las Tecnologías apropiadas agro-ecológicas, como instrumento promocional.
- su prioritaria vocación ruralista: servicio a las Comunidades originarias campesinas.
- y su carácter de aporte e iniciativa capacitadora desde la sociedad civil.

“El centro de Servicios Múltiples de Tecnologías Apropriadas (SEMTA)... es una organización no gubernamental sin fines de lucro, fundada el 5 de marzo de 1980 (...) Tiene domicilio en la ciudad de La Paz y oficinas en los Municipios donde trabaja.”

Respecto a su trayectoria inicial, dice así: *“ los primeros años trabajamos en la región de Charazani, rescatando el saber de la Medicina tradicional de este pueblo herbolario.*

En el 82 y 83, años de sequía en el Altiplano, nos trasladamos a Caquiaviri y Comanche de la Provincia Pacajes, para desarrollar tecnologías de investigación a la escasez de agua y pastos para la ganadería.

Aún seguimos trabajando en Pacajes, desarrollando tecnologías agro-ecológicas de adaptación a cambios climáticos y estrategias sociales en las comunidades de los Municipios de Corocoro, Calacoto y Santiago de Callapa.

Después de estar más de 15 años en el Altiplano, hemos incursionado en los valles y yungas de la Provincia Inquisivi, en estos años hemos desarrollado tecnologías para la producción ecológica de café y frutas sub-tropicales de exportación, estrategias socio-ambientales y empoderamiento de los jóvenes y mujeres, para contribuir al desarrollo integral y sostenible de los Municipios de Cajuata, Licoma, Inquisivi y Quime.”

Mencionamos su Misión institucional, la cual resume lo ya expuesto:

“Fortalecer la capacidad de las comunidades indígena originaria campesinas y poblaciones peri-urbanas de escasos recursos a ejecutar proyectos de desarrollo territorial, a través del diseño y validación de tecnologías apropiadas, capacitación, asistencia técnica, investigación aplicada y prestación de servicios integrales, para transformar las condiciones de vida de las familias hacia el vivir bien.”

Concluimos esta escueta presentación, recalcando un aspecto importante de la vocación educadora de SEMTA:

“Los cursos y talleres son desarrollados en base a la metodología del Aprender haciendo (Inspirada en Confucio):

- “Cuando escucho, aprendo pero fácilmente me olvido.*
- Cuando veo, aprendo pero después también me olvido.*
- Cuando hago, aprendo pero nunca me olvido. Al contrario, trato de mejorar más lo aprendido.”*

*



1) *“Tecnologías apropiadas para vivir bien en tiempos de cambio”. SEMTA. La Paz (21 pp).*

Ecora - Qhana



El binomio institucional Ecora-Qhana (ambas de sólida vocación educativo-popular) testifican la peculiar y dolorosa transición de las Dictaduras (1964-1981) hacia el retorno de Bolivia a la Democracia.

• ECORA

*“Bajo el nombre de Educación Comunitaria y Radiofónica, ... se inicia un trabajo de apoyo a las organizaciones campesinas de base ... en las localidades de Batallas (Los Andes), Copacabana (Manco Cápac) y Santiago de Huata (Omasuyos), del departamento de La Paz”.*¹

En su accionar se destaca: la defensa de los Derechos Humanos, una dinámica educativo-comunicacional, impulsar Asociaciones de Productores Campesinos para la producción y comercialización, sin intermediarios, *“el apoyo para crear una organización sindical democrática y representativa, en reemplazo de otra que actuaba dentro de un denominado Pacto Militar-Campesino.”*

En esa línea, también contribuyó al surgimiento de la Confederación Sindical de Trabajadores Campesinos.

Sin embargo, en 1980 el golpe del General García Meza *“... obliga a la institución a suspender actividades.”*

• QHANA ²

“Restablecida en 1981 la vida institucional, la entidad cambia su denominación de ECORA a Centro de Educación Popular Qhana, determinando, al mismo tiempo, ingresar a la zona de Sud Yungas (La Paz).”

Su propósito:

“coadyuvar a que en sus zonas de trabajo (Provincias Los Andes y Sud Yungas), los sectores populares, con base campesina, alcancen el poder regional, dentro de un proceso de desarrollo rural sostenible, en el marco de construcción de una sociedad democrática y pluricultural.”

Rebasa a las limitaciones del presente artículo el detallar la amplia, múltiple y variada gama de multi-servicios, tanto de la dimensión educativo-popular, como de la comunicacional (sobre todo radial) y su articulación con el desarrollo productivo integral y sostenible en sus espacios geográficos de incidencia. ²

Fruto de una acertada estrategia de alianzas inter-institucionales, son muchas las coordinaciones, acciones concertadas y convergentes en varios campos, mediante las que potenció sus Programas de Desarrollo Rural: “Yungas-2000” y “Los Andes”.

Para dar una idea aproximada, simplemente mencionamos algunas instancias con las que interactuó:

Arzobispado de La Paz, PP. Agustinos, Radios San Gabriel y Yungas (Chulumani), Instituto de Capacitación de la Mujer Yungueña (ICMY).

Ademas, Corporaciones Agrarias Campesinas (CORACAS), Cenprotac, UNITAS (Uni-La Paz), CETHA – Irupana (de la Red FERÍA), Proyecto de Salud “Santa Mónica”, Municipios, Organizaciones Campesinas locales (como la Federación Única de Campesinos de Irupana), instancias internacionales de solidaridad, etc.

*

1) *“Qhana: 20 años”. Centro de Educación Popular Qhana. La Paz-2001 (59 pp) Del aymara: Luz*

2) *Es notable la aplicación del control biológico contra la broca del café (mediante diminutas avispas africanas), en convenio con el IBTA.*

Instituto de Formación Femenina Integral



Si bien muy gruesamente se podría afirmar que en nuestro país (sobre todo en las primeras décadas de posteriores a la Revolución de 1952) el análisis de clase guió a un significativo sector de iniciativas educativo-populares, también se puede percibir que paulatinamente ellas fueron recurriendo a las lecturas complementarias que brindaban otras categorías de análisis, a fin de entender mejor y, por tanto, servir más adecuadamente a diversos retos sociales emergentes.

Valorando la peculiar óptica pluralista (1) que provee el instrumento de Análisis Poli-categorial y rescatando la luminosa huella pionera de Adela Zamudio, aquella "*Maestra de Primaria, fundadora de la primera Escuela Fiscal de Niñas (1906) y del Liceo de Señoritas (1920)*" (2), aquí intentamos aproximarnos a las búsquedas educativas que optaron por priorizar la específica e importante categoría de género.

A tiempo de ratificar la conveniencia de mayores y mejores estudios al respecto, en el curso de la elaboración de la presente Serie, se pudo identificar valiosas experiencias educativas (varias de ellas casi desconocidas) que, en el último tercio del siglo anterior, valorizaron dicho enfoque.

Citamos algunas de las muchísimas que hubo y hay:

- Altiplano paceño y orureño OCMA y ADEMCO
- El Alto: Centro "Gregoria Apaza"
- La Paz: CIDEM, "Mujeres creando" y otras
- Santa Cruz: Granja-Hogar (San Ignacio de Velasco), Cetha "Mamenko" (San Ramón),
- Beni: "Tijaraipa"...

En esta ocasión, así sea escuetamente, nos referiremos a una experiencia que, a diferencia de las ya citadas, se ubica en la región valluna: el Instituto

de Formación Femenina Integral que “... trabaja desde 1981, prioritariamente con mujeres de zonas urbano-populares del Municipio de Cercado y, desde el año 2006, en algunos Municipios rurales del Departamento de Cochabamba.”

*“Nos planteamos el desafío
(dice el texto de la Misión institucional)
de contribuir a empoderar a las mujeres para el cambio
hacia una sociedad más justa y equitativa,
a través de acciones orientadas a promover, fortalecer y ampliar.”*

También la Visión institucional nos proporciona otras interesantes dimensiones proyectivas del IFFI:

*“Somos una organización articuladora de procesos,
propositiva y con presencia urbano-rural ...
con proyección nacional y relacionamiento internacional.”*

Respecto a sus ejes estratégicos transversales, además del ya dicho Enfoque de Género, se puede mencionar el de la Interculturalidad y el de la Incidencia política. Sobre el cual, citamos algunas valiosas explicitaciones: *“Apoyamos a las mujeres organizadas que impulsan acciones de exigibilidad y justiciabilidad, demandando el respeto a sus Derechos y participando en la toma de decisiones para lograr los cambios sociales, económicos y culturales necesarios que permitan superar las desigualdades de género, la pobreza y la exclusión social y étnico-cultural.”* (3)

Para concluir, el aporte (a menudo desconocido) de la presente y de otras innumerables iniciativas similares, es parte de la admirable, creciente y tenaz corriente que va logrando progresivas conquistas en la (todavía larga) ruta hacia ese horizonte lejano de una sociedad equi-generica.



1) “Educación transformadora”. Módulo 3. CAS: Ff-3. CEE-FERIA. La Paz-1997.

2) Proceso Educación y Pueblo. (p. 17) CAS, UMSA y CEBIAE. La Paz-2012.

3) IFFI. (Tríptico insitucional) Cochabamba-2011 (A los 30 años)

CENPROTAC



El oscuro y prolongado lapso (prácticamente 18 años) de Gobiernos de facto, paradójicamente también constituyó un tiempo de gestación de algunas iniciativas educativas (sensibles a las demandas populares) que sobrevivieron, emergieron y se visibilizaron con el retorno de la Democracia.

Es el caso del Centro de Promoción de Técnicas de Arte y Cultura. Gracias a un modélico documento de sistematización, elaborado por un grupo de jóvenes educadores⁽¹⁾, podemos identificar, con una mirada panorámica, las principales etapas de su andar institucional a lo largo de más de dos decenios:

1982: Los primeros pasos. *“CENPROTAC inicia su aventura educativa... con un pequeño grupo de educadores y artistas del Taller de Cultura Popular.*

Ya en sus siglas se expresa su identidad institucional: “El entronque entre cultura popular y pedagogía marcará, sin lugar a dudas, (su) modo de hacer.” (1)

1985: Hacia su institucionalización: Una ONG especializada en Educación Popular.

1993: El progresivo reconocimiento externo y el estratégico involucramiento en Redes nacionales e internacionales educativo-populares.

1999: (y años siguientes). En un contexto de restricciones financieras, se va construyendo la reconfiguración institucional.

Lo cual implicó la readecuación de líneas de servicio, coherentes con la identidad institucional, y la opción por la autogestión y el auto-sostenimiento.

De manera complementaria a esa lectura diacrónica, de valor más bien descriptivo de la Institución, también citamos un resumen de sus aportes más destacables, que nos brindaran la dimensión cualitativa de la misma.

En efecto, la mencionada sistematización también *“...nos permite mirar hacia atrás y aprender de los logros y también de los fracasos en el difícil oficio de educación popular.”*

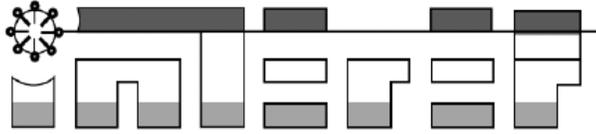
- *“Un primer gran aprendizaje es haber apostado por el pueblo y sus organizaciones como sujeto político y gestor de la historia boliviana...”*
- *“CENPROTAC fue el primero en difundir y llevar a la práctica la consigna de la “refundamentación de la educación popular” y, para ello, impulsó el Movimiento de Educadores Populares de Bolivia...”*
- *“Otro importante aprendizaje para CENPROTAC constituye su trabajo en redes. . ha sido miembro fundador de Uni-La Paz, Fobomade, Red Tinku, (y como ya se dijo) EMPB. .. ha aportado .. al desarrollo del CEAAL-Bolivia.”*
- (También a nivel organización institucional)..”*ha experimentado lo que significa aplicar la democracia interna, a través de instrumentos como la Dirección colectiva y el ejercicio permanente de la crítica y la autocrítica...”*

*



1) *“La experiencia del CENPROTAC.” Benito Fernández y el Equipo Sistematizador (A. Guzmán, I. Laura, J. López, E. Uriarte y L. Vargas). La Paz - 2004 (205 pp.)*

Redes Educativo-populares



Una investigación más acuciosa que la presente (la cual también abrazará el antes y el después de los años 80), debería rescatar varias Redes de Instancias Educativo-Populares (o colectivos institucionales afines a tal enfoque).

Dicho estudio, al menos no debería ignorar dos casos notables que nacieron en el adverso contexto de las Dictaduras (1964 - 1981):

- ACLO (Acción Cultural Loyola), desde 1964, y su decidida opción por el campesinado (mayoritariamente quechua) del sur del país: Chuquisaca, Potosí y Tarija.
- Red ERBOL (Educación Radiofónica de Bolivia), desde 1967. Gracias a una acertada alianza bi-sectorial (Educación y Comunicación radial) y el esfuerzo nacional concertado de más de 30 emisoras urbanas, rurales y mineras, lograron un gravitante apoyo a los movimientos populares.

Asimismo, además de la Red FERIA, se habría de prestar atención a UNITAS (Unión de Instituciones de Trabajo y Acción Social), por su cercanía y convergencia con todas estas Redes de servicio educativo; sin desatender otras, como el MEPB (Movimiento de Educadores Populares de Base), que emergería ulteriormente.

Con la intención de ilustrar un singular caso corporativo de explícita opción por lo educativo-popular en la década de los 80, se presenta aquí a la Inter-Institucional de Educación Popular, comúnmente conocida como la “Inter-EP”.

En el largo tramo de un decenio y medio (1982 – 1997), generó varias contribuciones al quehacer educativo-popular nacional. Se cita lo más relevante:

INFORMACIÓN-COMUNICACIÓN:

- Libro-Recopilación de los Boletines mensuales “Encuentro” (Nos: 1-99), que recogen una parte del accionar de instancias educativo-populares, de agosto-1983 a diciembre-1991.
- Revista “Educación y Pueblo” (Nos: 1 – 11) del lapso Junio-1986 a Mayo-1996. Cuyo mayor mérito reside en la valoración de más de 170 experiencias bolivianas.

INVESTIGACIÓN:

- *“Analfabetismo y Estadística incierta”* (Diciembre-1982)
- *“Educación Infantil Alternativa”* (Jornadas semestrales 1985-1988)
- *“Publicaciones periódicas sobre Educación Popular: 1970 -1990”* (Septiembre-1990).

DEBATE:

- *“Educación Popular”*. Foro (Casa Social del Maestro, (1984).

SERVICIO:

- Formació-Capacitación de unos 1200 alfabetizadores/as para el SENALEP.

Para concluir, añadimos algunos rasgos de la Inter-EP. Constaba de un promedio de 15 instituciones-miembro (principalmente de La Paz), procedentes de la sociedad civil, organizaciones de base, iglesias y aguna gubernamental del Area Alternativa.

Carecía de Personería Jurídica.

Económicamente (salvo apoyos puntuales para algunas publicaciones), no dependió de finánciamientos ajenos.

Se autosostuvo (mientras fue posible) con las cuotas voluntarias de sus miembros. lo que propició un clima de corresponsabilidad y transparencia que facilitaba una interrelación horizontal y amigable entre los mismos.

*

1) *“Revista Educación y Pueblo” (Nº 1 al 11) y Boletines “Encuentro” - Inter EP. La Paz*

SENALEP



Una relectura-relámpago del proceso de las políticas gubernamentales de Alfabetización en Bolivia, desde inicios del siglo XX, ayudará a ubicar y entender mejor el novedoso hito del Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular “Elizardo Pérez”.

La primera mitad de siglo transcurrió más con buenas intenciones que con acciones significativas para la población analfabeta mayor de 15 años. Así, entre los Censos de 1900 (85 %) y 1950 (70 %) tan solo se registró un descenso del 15 %.

En el Post-1952, ya emergen algunas acciones gubernamentales, (aunque temporarias): La Campaña del MNR (1956) y el Programa Nacional de Alfabetización y de Educación de Adultos (1969) con el General Ovando y el Ministro Mariano Baptista.

Por lo demás, la discontinuidad y la baja incidencia caracterizan a la débil voluntad alfabetizadora estatal durante el oscuro lapso de las dictaduras.

El Censo de 1976 testifica que en el mencionado período, si bien se percibe un cierto incremento en la tarea de alfabetización (mérito, en gran parte de muchas iniciativas de la Sociedad Civil, principalmente de varias Iglesias), Bolivia proseguía en el último sitial de Sudamérica(1) con una estadística del 38 % de analfabetismo absoluto.

El arduo retorno a la Democracia en 1981 (a pesar de la dramática situación financiera heredada de las Dictaduras), conlleva la decisión gubernamental de encarar tal desafío.

Así, en 1982, surge el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) para implementar el citado Plan.

Varias innovaciones comporta el mismo:

- Se inscribe en el marco teórico-metodológico de la Educación Popular.
- Por primera vez, se asume oficialmente la diversidad etno-cultural del país, elaborando Cartillas en Aymara (*"Markaslayku"*), Qhichwa (*"Mosoj p'unchayman"*) y Castellano urbano-popular (*"Leamos la realidad"*).
- También es novedoso el reconocimiento de la diversidad eco-regional, para lo cual se aplica las Cartillas Chapaca (*"Moto Méndez"*) y Oriental (*"El tacú"*).
- Asimismo, se recurre a procedimientos de consulta (Seminarios y Talleres Nacionales) a las Organizaciones Populares y de participación social.
- Se formó y capacitó a millares de alfabetizadores/as voluntarios.
- Igualmente, se invita y escucha experiencias afines de otros países. Es el caso de la (en ese momento reciente y exitosa) Cruzada de Alfabetización de Nicaragua.
- Se empieza a aplicar el enfoque del bi-lingüismo para la lecto-escritura.
- Se consensúa el Alfabeto Único para el Qhichwa y el Aymara. luego, se asume similar medida para unificar el Alfabeto Guaraní.

Queda como desafío estudiar y sistematizar limitaciones y logros de este interesante fenómeno del SENALEP, el cual estuvo acosado por tantos factores adversos en esa conflictiva coyuntura nacional del Neoliberalismo.(1)

*

1) Situación que, se prolongaría hasta el 2006-2008, cuando una decidida estrategia gubernamental, en un contexto de cambios, logra superar ese rezago centenario y ubicar a Bolivia entre los "Territorios Libres de Analfabetismo en el mundo".

Centro de Promoción de la Mujer "Gregoria Apaza"



No es tan infrecuente que algunas instancias sociales, sobre todo educativo populares, rescaten el nombre, la memoria y la trayectoria de mujeres indígenas, mestizas o criollas que, en su coyuntura histórica, lucharon a favor de procesos populares emancipadores: Bartolina Sisa, Gregoria Apaza, las heroínas de la Coronilla, Juana Azurduy de Padilla, Vicenta Juaresti Eguino y otras.

En el amplio y complejo abanico de iniciativas educativo-promocionales que emergieron en las últimas décadas del siglo XX, ante la dramática multi-marginación de la mujer (social, política, económica, cultural, etc), destacan aquellas que asumieron una deliberada opción equigenérica.

Entre ellas se ubica el Centro de Promoción de la Mujer "Gregoria Apaza".

"(El CPMGA).. se fundó el 6 de marzo de 1983, coincidiendo con la recuperación de la Democracia en el país..."

Su acción se ha concentrado en el Municipio de El Alto.." ¹

Entre sus propósitos y posicionamientos, se puede citar los siguientes:

- *"..busca la transformación de las relaciones de poder desiguales e inequitativas de género, económicas y étnico-culturales, potenciando a las mujeres como sujetos sociales."*
- *"Es un Centro ... sin fines de lucro, que realiza incidencia en política pública.."*

- *“Nuestro deseo es llegar a una sociedad inclusiva y sin discriminación, con ejercicio de los Derechos individuales y colectivos, en la que las mujeres y los hombres son democráticamente equivalentes.”*
- *“.. y brinda servicios con enfoque intercultural, que busca el reconocimiento, ejercicio y goce de los derechos humanos de las mujeres y la ruptura de los sistemas de opresión patriarcal ..”*
- *“Trabaja(n) en el fortalecimiento personal y familiar, capacitando en la prevención de la violencia intrafamiliar, brindando atención legal, psicológica y social..”*
- *“En el área de Desarrollo productivo, .. la formación técnica,.. tanto para la inserción laboral, como para la regeneración de emprendimientos..”*
- También, en el campo comunicacional *“.. realizan la difusión alternativa (mediante) la Radio Pachamama”,* de reconocido prestigio, a lo largo de tantos y tan difíciles años dedicados a brindar voz a la mujer alteña y a los planteamientos de dicha urbe en su largo y vigoroso proceso de afirmación y autosuperación.

Finalmente, de nuevo la significativa y fecunda presencia y acción de instancias promocionales de la dignificación femenina (como la que se acaba de estudiar), invita y desafía a investigadores e investigadoras a profundizar ese accionar de tanta incidencia social pero tan escasamente conocida y, por tanto, poco valorada.

*



1) Centro de Promoción de la Mujer "Gregoria Apaza" Breve investigación de Ruly Rojas Flores..

CIDEM



Con los riesgos de todo ensayo, si -desde el análisis poli-categorial-, releemos los primeros años de la década de los '80, a primera vista se percibe una llamativa inflexión: en algunas iniciativas educativo-populares. En efecto, se empieza a visibilizar la opción explícita y prioritaria por la categoría Género, articulada (de modo complementario y convergente) con la categoría Clase, la cual hasta entonces era predominante y prácticamente prescindente de otras miradas emergentes (como, por ejemplo, Etnia y Generación, surgidas con anterioridad).(1)

Sin descartar otras sorpresas que detecten nuevas investigaciones, entre 1981 y 1983 (en el filo mismo de la oscura coyuntura dictatorial anterior y de la trabajosa reconquista de la Democracia), verificamos el surgimiento de 3 instancias: IFFI (Cochabamba), Centro Gregoria Apaza (El Alto) y CIDEM (La Paz), cada una con su perfil propio, pero todas apostando a la dignificación integral de la Mujer, preferentemente de los estratos desfavorecidos

Es claro que tales instituciones (y muchas más que se sumarían), fueron generando -con sello pionero- un proceso creciente cuyo impacto en las siguientes décadas sería paulatinamente irreprimible (sobre todo en la normativa legal en pro de la igualdad y equidad inter-genericas).

“El Centro de Información y Desarrollo de la Mujer fue fundado por un grupo de mujeres en 1983, momentos en que el país salía de largos años de dictaduras militares...”

Por entonces, *“...la subordinación de género no era reconocida como problema...”*

“El CIDEM, en sus 30 años de trabajo continuo en defensa de los derechos humanos de las mujeres, ha logrado posicionarse y tener reconocimiento social, político e institucional ... ha contribuido a la transversalización del enfoque de género en la normativa nacional...”

“...desarrolla sus acciones: a nivel local, departamental y nacional. así como internacionales, donde se articulan acciones desde los movimientos de mujeres y feministas.”

“... ha realizado investigaciones sobre distintos temas relacionados a la situación y condición de las mujeres bolivianas, que han sido utilizados como instrumentos de incidencia política...”.

“Por otro lado, ha desarrollado una propuesta educativa integral para la prevención de la violencia sexual en la escuela y en la familia...”

”... también ha realizado procesos de capacitación, información y sensibilización ... para el empoderamiento de las mujeres...”

“Su trabajo sostenido ha permitido desarrollar fortalezas para lograr su misión institucional”.

- “Tiene la iniciativa y capacidad de asumir los riesgos que significa movilizar nuevos temas al debate público y enfrentar las resistencias de los poderes más conservadores..”
- “Cuenta con el apoyo de redes internacionales y puede derivar recursos de conocimiento e información hacia el país y ... articular organizaciones nacionales a redes internacionales.
- Posee conocimiento y experiencia para desarrollar y transferir capacidades de negociación y lobby hacia las organizaciones de mujeres y generar espacios de debate e interlocución con el Estado sobre temas específicos...”(2)
- Tiene la experticia para construir herramientas e instrumentos que eleven la capacidad de las organizaciones y lideresas para ejercer control ciudadano, dar seguimiento de políticas públicas y vigilar el cumplimiento de los compromisos asumidos por el Estado boliviano.

Finalmente, resultan llamativas: la creatividad, el ingenio político, la sutileza femenina y la efectividad con que tales Instituciones construyen vías (no pocas veces inéditas y audaces) hacia un horizonte más digno para todas las mujeres.

*



1)“ Educación multi-transformadora”. (Instrumentos de análisis). Cas-Feria-Cee. La Paz. 2006

2) Fuentes institucionales.

CESA

Centro de Servicios Agropecuarios (1)



En 1976, se formó la Asociación Ecuménica para la Cooperación al Desarrollo, en una coyuntura en que surgieron diversas iniciativas conjuntas en la lucha contra el régimen de facto y por la vigencia de los Derechos Humanos.

Una vez recuperado el orden democrático, en 1984 se constituyó formalmente el Centro de Servicios Agropecuarios (CESA) como ONG libre de vinculaciones religiosas o político partidistas (característica poco común en esos años).

A lo largo de su trayectoria institucional y, respondiendo a la dinámica de las organizaciones indígena-campesinas, bajo las cambiantes coyunturas macro políticas, CESA optó por tres principales ámbitos de acción:

- 1º) El trabajo directo con comunidades rurales del valle (Sorata), altiplano (zona Lago) y el trópico (zona Yucumo-Beni (con colonizadores e indígenas Tsimane), promocionando sistemas agro-ecológicos, como enfoque central.

Educación de personas adultas, en lo que destaca la creación

del Centro de Educación Técnica, Humanística y Agropecuaria (CETHA) en Yucumo, primeramente, dirigido a la población de colonizadores y luego a las comunidades indígenas chimane. El CETHA contó con la orientación organizativa y andragógica de la Comisión Episcopal de Educación y posteriormente será integrado al Subsistema de Educación alternativa del Ministerio.

Adicionalmente, CESA ha implementado programas específicos para mujeres campesinas en Alto Beni, Yucumo (Norte), La Paz y Pando.

- 3º) Una línea de apoyo a las organizaciones campesinas nacionales: CSUTCB (campesinos), FNMC “Bartolina Sisa” (campesinas) y CSCB (colonizadores).

Este trabajo se intensificó desde 1990 en torno al movimiento de los “500 Años de Resistencia”.

Por encargo de la CSUTCB, CESA coordinó el Equipo Técnico Permanente, una instancia informal que unía la cooperación técnico-jurídica de varias ONG para la elaboración de propuestas contestatarias a la legislación de los gobiernos neoliberales.

En tal sentido, CESA prestó particular apoyo a las “Bartolinas” organizando con ellas varios programas de formación a nivel nacional y en algunas regiones. Principal fruto de estos programas fue la elaboración de una propuesta sobre “soberanía alimentaria”.

La cual posteriormente se convertiría en la base de los artículos referidos al tema en la nueva Constitución Política.

Durante los últimos diez años, CESA se enfoca principalmente a la promoción de sistemas agro-ecológicos en la zona del Lago y con comunidades castañeras de Pando, acompañando el trabajo técnico con acciones educativas, en particular con las mujeres.

En años recientes, CESA ha publicado dos investigaciones sobre temas de seguridad y soberanía alimentaria: “Uru Chipaya y Chullpa. Soberanía Alimentaria y Gestión Territorial en dos culturas andinas”. (Plural Editores, 2009).

- “Organizaciones Indígenas Campesinas y Soberanía Alimentaria”. Contexto boliviano e internacional. (Plural Editores, 2011).

*

* Adalberto Kopf (La Paz-2015)

CEPJA



Llamativamente, a mediados del los '80 (primeros años del el arduo retorno a la Democracia), se da una interesante proliferación de iniciativas innovadoras en el Área, entonces llamada, de Educación de Adultos y No Formal.

También ellas curiosamente, emergen de modo casi simultáneo, en la mayor parte de los etno-regiones de nuestra geografía. sobre todo en espacios de la Sociedad Civil.

De las que pervivieron, podemos citar algunas, cuya mayoría cumplen ya sus "*Bodas de Plata*".

- 1984: CEPJA (Cochabamba: Zona Jaihuayco)
- 1985: Red Nacional FERIA (de Cethas)
- 1986: Yachay Wasi (Valle-Qhichwa: Chuquisaca, Comunidad Rodeo)
- 1986: Arakuarenda (Chaco-Guaraní: Santa Cruz, Charagua)
- 1986: Centro "Avelino Siñani" (Altiplano-Aymara-La Paz: Qurpa)
- 1986: Asociación Alemana de Educación de Adultos.

Sin ingresar a detallarlas (pues ya se lo hace en otros artículos de esta Recopilación) y, aunque también se requiere mayor investigación sobre ese trienio, por ahora, el Centro de Educación Permanente Jaihuayco parece ser el primero de tal lapso.

Describe así su **Misión**:

“Es una institución de Educación Permanente que desarrolla, en forma comunitaria y participativa, propuestas educativas innovadoras en el marco de la Educación Popular, la pedagogía povedana ⁽¹⁾ y la cosmovisión andina, para alcanzar el Sumaj Kawsay (vida plena) de niños, jóvenes, adultos y, en consecuencia, de la Comunidad.”

Subrayamos varios rasgos novedosos de dicho texto:

- Su temprana intuición de la Educación Permanente, que recién sería valorada y oficializada a partir del Congreso Nacional de Educación de 1992.
- Asimismo, su pionera incursión (junto con otras experiencias de aquellos años) en dos Ámbitos: la Educación Familiar y la Educación Comunitaria, los cuales también serían reconocidos en la siguiente década de los '90, (el primero, por el I Congreso Educativo de la Iglesia Católica y, mucho después, por la Ley Siñani-Pérez del 2010, y el segundo por el mencionado Congreso de 1992).
- La óptica multi-generacional, que asume todo los estratos etéreos, desde la niñez hasta la adultez mayor.
- La opción explícita por la Educación Popular.
- También llama la atención que, por su prolongada trayectoria en el contexto cultural (urbano-popular) del Valle qhichwa, asume su cosmovisión (*Sumaq Kawsay*).

Principales Servicios:

- Áreas: Niñez-Juventud y Formación Comunitaria (Docentes, Familias, Microempresas, Personas Adultas Mayores, Liderazgo sociocultural, Análisis de la Realidad...)
- Unidades: Psicología, NTICs, Biblioteca y Comunicación, principalmente con Radio CEPJA 90.3)

*

1) P. Poveda: Fundador de la Institución Teresiana, la cual brinda notables y diversos servicios educativos en nuestro país.

CEMSE



Otra parcela que reserva no pocas sorpresas para investigadores/as de la Educación (en este caso, de la Alternativa, interrelacionada con la Regular), es el de aquellas instancias que ofertan multi-servicios educativos complementarios.

Temática que está vinculada a la actual Educación Permanente y, además, está signada por cierta peculiaridad pionera, tanto en Bolivia como más allá de sus fronteras.

Ya el Código del '55 (con admirable visión proyectiva hacia la dimensión Extra-Formal de la futura Educación Alternativa) entreabre la puerta a tales servicios, propiamente es el I Congreso Nacional de Educación (1992) el que explicita una primera caracterización e identificación de: *"...aquellas experiencias (educativas) que prestan multi-servicios, de modo complementario, a las diversas Áreas educativas."*¹

Su rasgo esencial es su rol de reciprocidad y complementariedad entre dos o más instancias educativas, para un mejor servicio a poblaciones destinatarias concretas.²

De ahí que, en algunos lugares andinos se las considera (e incluso se las denomina) instituciones-*"ayni"*.

En general, se implementan en un espacio físico, zona o región geográfica determinadas.

El Centro de Multi-Servicios Educativo es una obra social (sin fines de lucro) de la Compañía de Jesús en Bolivia.

Viene trabajando a nivel nacional con la finalidad de promover la “*igualdad de oportunidades en educación y salud*” en especial en las poblaciones excluidas o en desventaja social, generando propuestas educativas y de salud modélicas, en escuelas y colegios fiscales mediante la ejecución de planes, programas y proyectos educativo-sociales.³

Inicialmente brinda servicios a decenas de Unidades Educativas del Municipio de La Paz, para, incidir luego en otros Municipios (El Alto, Sucre, Oruro ...)

“Cuenta con 2 Resoluciones del Ministerio de Educación: “.. de 1985, que define su creación y funcionamiento y de 2002, que lo reconoce como Centro de Recursos Pedagógicos.”

También destacar que es el primer CRP de Bolivia y referente modélico para otros del país.

Con la intención de visualizar algunos de sus aportes más notables, transcribimos el sintético balance publicado en el año 2010, con motivo de sus “*Bodas de Plata*”(4):

- “Propuesta de funcionamiento de CRPs (Centro de Recursos Pedagógicos)...
- Propuesta curricular para el Nivel Secundario (transversales: espíritu emprendedor, ejercicio ciudadano democrático, salud, afectividad, sexualidad...)
- Proyectos de aulas de apoyo para estudiantes con dificultades de aprendizaje.
- Programa de Salud escolar y brigadas escolares (para dicho fin).
- Formación permanente para Docentes.
- Sistema de medición de aprendizajes.
- Seminarios internacionales sobre Educación Secundaria.
- Publicaciones: cartillas educativas, investigaciones, sistematizaciones.

*

1) Comisión 9. Subcomisión 3: Educación Permanente: 5.4. (También ver 6.3.)

2) Ver el caso de las Yachay Wasl (Nº 33) y del CAEM (Nº 43) en esta misma Serie.

3) Datos recogidos por la Lic. Jenny Colque Vallejos

4) Boletín “ECO” Nº 73 – CEE- septiembre del 2010

Red FERIA



Desde los primeros pasos de los CETHAs ¹ más antiguos, fue emergiendo una creciente voluntad de caminar juntos.

Así fue que, entre 1978 y 1984, de modo espontáneo se reunían periódicamente y maduraban la idea de ir consensuando criterios que fortalecieran una futura relación orgánica más estable.

En 1985 y 1986, 3 Encuentros en el área rural de La Paz (Carmen Pampa, Tiwanaku y Qurpa) fueron perfilando la identidad original de la futura Red de Facilitadores/as de Educación Rural, Integral y Alternativa (FERIA).

En ellos, como lógica continuidad de sus intuiciones fundacionales, rápidamente se explicitaron las siguientes opciones preferenciales de servicio educativo en su incipiente trayectoria corporativa.

- 1) Opción por el Campesinado, tan insuficientemente atendido entonces por las instancias estatales.
- 2) Dado que dicho sector es mayoritariamente de raíz indígena u originaria, también se asumió la consecuente opción por valorarla, afirmarla y promocionarla en aquellos años de tanta discriminación.
- 3) La tercera opción apuntó a un enfoque educativo integral que articulara la “Triple Esfera” de la Información útil, de la Formación axiológica (Valores) y de la Capacitación eficiente, en un contexto educativo que privilegiaba un teoricismo estéril y acumulativo, poco incidente en la transformación de la realidad.
- 4) Sin embargo, tuvo que transcurrir un largo decenio para incorporar, (Asamblea Nacional de Salinas de Garci-Mendoza de 1996), la necesaria opción por la atención preferente de la Mujer, víctima de una indignante multi-exclusión educativa (Tanto peor si se trataba de campesina, indígena y adulta).

Respecto a lo geográfico, la Red tuvo un callada y progresiva expansión desde las Tierras Altas de los Andes Centrales hacia las Tierra Bajas de la Nor-Amazonía, Oriente y Chaco, así como al sur de la meseta altiplánica (Potosí).

En consecuencia, gradualmente se organizó en nueve Coordinadoras Regionales para la atención concertada en dichos espacios.

Al respecto (y vinculado a la Primera opción por el agro), cabe también notar que de manera paulatina, se fue incursionando en regiones distantes de los centros urbanos, con un peculiar énfasis en zonas fronterizas, a fin de apuntalar la soberanía nacional (Bolpebra, Emborozú, San Ignacio de Velasco, Wayllamarka, Bermejo, Machaqas, Guayamerín, Huachacalla, Crevaux, Baures ...).

Finalmente, de modo similar a otras Obras Educativas Nacionales (Escuelas de Cristo, Fe y Alegría, ERBOL, Escuelas Populares Don Bosco,...), el accionar convergente -mediante Convenio entre el Estado Boliviano y la Iglesia Católica- también posibilitó que la Red FERIA brinde cobertura educativa a centenares de Comunidades rurales y, hasta el presente, a muchos millares de personas jóvenes y adultas en los nueve departamentos del país.

*



** En base de Documentos Institucionales: Revista FERIA y Boletines FERIA*

Yachay Wasi



Uno de los criterios de selección, para consignar experiencias innovadoras en esta Serie es también su capacidad de respuesta efectiva a demandas concretas de los sectores populares.

Tal es el caso de las “*Yachay Wasikuna*” (Casas del Saber), surgidas en el departamento de Chuquisaca, el cual, con parte de los departamentos de Potosí y de Cochabamba, constituyen una de las áreas rurales de mayor pobreza de Bolivia y del Continente.

Dicha Etno-región (Quichwa-valluna) se caracteriza por una alta marginalidad socioeconómica, lo que también incide en lo educativo, en su doble vertiente cuantitativa y cualitativa.

Un elocuente indicador es el altísimo índice de analfabetismo que, según el Censo de 1976, afectaba a 3 de cada 4 personas jóvenes y adultas, sobre todo mujeres campesinas e indígenas.

En ese mismo sentido, otra de las realidades más desafiantes era la niñez no escolarizada. Sea por la insuficiente cobertura escolar, sea por las inmensas distancias o también por limitaciones económicas, resultaba excesivo para un niño(a) caminar diariamente (ida y vuelta) más de 2 leguas, desde sus casas a la Escuela “*más cercana*”.

Tal era el reto al que se enfrentaron las Yachay Wasi. En 1986, en un empeño convergente entre comunarios, las Parroquias rurales y Acción Rural de Fe y Alegría (ARFA), lograron poner en marcha el primer ensayo de un Internado, con nueva visión integral, en la Comunidad Rodeo.

“... en medio de incomodidades, la casa regulariza sus funciones con 15 niños que permanecen internados de lunes a viernes, durmiendo en

el suelo sobre cueros y tapándose con pocas frazadas, (y con) mesas y taburetes prestados ...

Se inicia con dos educadores (voluntarios) que debían enfrentarse a distintos problemas, como por ejemplo de la alimentación, su educación, cómo se podría conseguir fondos para poder sustentar distintas necesidades...

Así se va organizando Rodeo, se establece horarios, se organizan grupos de trabajo entre los mismos niños internados, tienen su propia directiva, para buscar agua, trasladar leña, limpieza...

Las madres de familia acuden, por turnos, a preparar los alimentos ... los padres de familia aportan diferentes productos mensualmente. Con los voluntarios comienzan a cultivar huertas..” (1).

La voz corrió por otras Comunidades de Chuquisaca y, poco a poco, trascendería a otros Departamentos (Potosí, Santa Cruz, Cochabamba, La Paz ...). Posteriormente, dicha iniciativa pedagógica también se socializaría en foros internacionales.

Entre sus aportes más destacables está su identidad institucional de ofertar multiservicios educativos complementarios, en la lógica andina de la reciprocidad (ayni).

En este caso, la Escuela Fiscal Rural brindaba los contenidos humanísticos y la Yachay Wasi ofrecía: techo, comida, reforzamiento escolar, formación socio-espiritual, calidez familiar, actividades productivas, etc.

Enfoque que, en 1992, valorará el I Congreso Nacional de Educación, como antecedente experiencial concreto para sugerirlo como otro más de los futuros

Ámbitos instrumentales de la Educación Permanente (2), con novedosa y pionera visión proyectiva hacia la dimensión Extra-Formal de la futura Educación Alternativa. (Luego, asumida por Eventos Educativos Nacionales).

*



1) *Investigación de la Lic. Jenny Colque.*

2) *Conclusiones del CNE-1992. Comisión 9, Subcomisión 3 (inc. 5,4 y 6,3)*

Arakuarenda



A medida que surgen más y mejores investigaciones históricas sobre el proceso educativo-popular boliviano, crece también la conciencia acerca de sus limitaciones y “miopías” y, en consecuencia, de la importancia en superarlas.

Una de estas es su desigual atención a los hitos gestados en las Tierras Bajas (Amazonía, Oriente y Chaco) ya que, por diversas causas (entre ellas, la accesibilidad a fuentes documentales y otras), en los hechos, la atención preferencial de los estudiosos, mucho tiempo ha ido priorizando al Occidente-Andino.

Otro reto a dichos investigadores(as) es el tema, tan poco estudiado, de aquellos procesos educativos que propulsaron la emersión orgánica y auto-emancipadora de colectividades indígenas u originarias de nuestro país.

Ambos aspectos se dan claramente en el llamativo caso del Centro Arakuarenda (*“espacio donde habita y se transmite el Saber y el Consejo”*), inspirado, co-fundado y acompañado por el Jesuita Gabriel Siquier (cariñosamente apodado *“Tianu Piru”*) en el Chaco cruceño.

Se trata de una *“... experiencia de Formación y Capacitación rural guaraní que data de 1986”*.

“Surge como la culminación de una serie de intentos educativos en el mundo guaraní, ligados principalmente a la Parroquia de Charagua y al Magisterio Rural” (en el contexto del, entonces, Plan de Desarrollo Campesino de Cordillera).

Entre sus Objetivos más destacables están:

- Fortalecimiento organizativo y cultural del Pueblo Guaraní.
 - Desarrollo de su conciencia crítica.
 - Formación y capacitación de recursos humanos (en función del desarrollo integral de la Provincia.
- a) Respecto al primer objetivo, su histórico acierto fue entroncarse con el proceso de “resurrección” del Pueblo Guaraní, brutalmente masacrado en Kuruyuki (1892). Tal como reza una consigna:

“Muertos de Kuruyuki, surjan de sus trincheras y marchen con nosotros hacia la Tierra sin Mal !” (1)

- b) El segundo objetivo, respondía a la dramática situación de vasallaje por parte, sobre todo, de los hacendados y patronos, a quienes no convenía el despertar de la conciencia campesina e indígena.

“He aprendido a pensar con mi cabeza” – decía un estudiante del Centro.

Especial. También trabajaron en la afirmación de la dimensión identitaria (*“Ñande reko”*), tras tantos siglos de discriminación y menosprecio de su cultura.

- c) En el tercero resalta la gran incidencia de una educación integral (Informarse bien, Formarse en valores y Capacitarse para la producción) a fin de transformar dicha situación.

Cuántos de los y las sucesivas líderes de la Asamblea del Pueblo Guaraní recordarán con agradecimiento su paso por el Arakuarenda!

*



1) *“Arakuarenda: Centro intercultural de capacitación y formación para el desarrollo Guaraní”*. Rafael Puente. FIS-Arakuarenda. La Paz – 1994. (páginas: 9, 15, 19, 49)

Centro "Avelino Siñani"



Desde aquel ocaso (doloroso y provocado) de la célebre “Escuela-Ayllu” de Warisata, a finales de la década de los ‘30, la figura y la memoria del sabio Avelino Siñani (co-fundador de esa luminosa experiencia educativa) parecieron haber quedado sepultadas entre sus escombros.

Tuvo que ser Don Elizardo Pérez (otro de los co-fundadores) quien (unos 20 años más tarde) dedicara un sentido homenaje a ese “preclaro varón de la estirpe aymara”... “alma tan pura como la de un niño y tan esforzada como la de un gigante”... “que se proponía nada menos que la liberación del indio por medio de la cultura.”... Tal el sentido de su escuela, en cuya humildad contemplé, en silencio, las más radiantes auroras para Bolivia .”¹

“Quiero agradecer... porque... en este día, enaltecen el nombre de mi padre.”

² Así se expresaba Doña Tomasa Siñani de Vilca, esa mañana del 23 de febrero de 1986, cuando se inauguraba el Centro Avelino Siñani (CAS) en la Comunidad Qurpa de Machaqa (La Paz).

Años después (5 de octubre, 1990), Carlos Salazar Mostajo (otro de los jóvenes protagonistas y, entonces sobreviviente, de Warisata), quien fue invitado a la ceremonia de la “*Iwjt'aña*” (consejos de los mayores a los jóvenes graduados de dicho Centro), pronunció estas palabras:

*“Al entrar (a la Comunidad), me ha emocionado escuchar a la gente (hablar) acerca de “los Avelinos”. Un nombre que parecía desaparecido, está vivo en Uds.”*³

En efecto, dos vertientes confluyeron en el surgimiento de dicho Centro:

- a) La herencia del caminar y búsquedas de los Promotores Culturales Aymaras (desde 1971)⁴, quienes se insertaron en el cauce de la Educación Indígenal.
- b) El “Espíritu” de la gesta de Warisata, recuperado por la Comisión Episcopal de Educación, en el nombre emblemático de Don Avelino (gracias también a su nieta, Tomasita Villca).

El 12 de marzo de 1986, la Resolución Ministerial N° 252 lo caracterizaba como: “*Centro de Formación de Educadores Comunitarios Polivalentes Avelino Siñani*”. Considerado esto desde el contexto de la Formación Docente boliviana, cabe recordar que entonces solo había las tradicionales y meritorias Normales para la Educación Escolar. En tal sentido, el mencionado Centro comportaba algo novedoso.

Su novedad residía en haber visibilizado el vacío de atención al mundo Extra-Escolar, (IV Área del Código del '55) donde se ubicaban (y se ubican) la población mayoritaria de las personas y de los sectores excluidos del Derecho a la Educación (principalmente comunidades rurales y urbano-populares, Mujeres y Adultos/as, etc).

Porque también dicha población requiere de otros espacios propios de Cualificación (Formación-Capacitación) de Educadores/as, preferentemente si son de extracción social popular, pues tienen mayor vivencia y sintonía con su gente. Igualmente resultaba llamativa su explícita opción por los pueblos indígenas u originarios y por el campesinado.

Poco a poco, el CAS inició su andadura por parajes alternativos poco transitados. Pues, hasta entonces, el único antecedente histórico fue la pionera iniciativa de Raúl Pérez y los jóvenes de la región de Caiza, que supieron articular su Formación a la realidad de sus Comunidades.⁵

Posteriormente, el CAS ensayó diversas propuestas cualificadoras de Nivel Superior (No Universitario y Universitario), Presencial y Semi-Presencial, a escala local y nacional. En los '90, con Instancias afines, creó la Red de Programas Superiores de Cualificación de Educadores Alternativos (PROSCEAs) Mucho después, también se vincularía al primer Instituto Normal Superior de Educación Alternativa (Villa Serrano, Chuquisaca).

*

1) *Warisata. La Escuela – Ayllu. Elizardo Pérez. La Paz. 1962 (p. 70)*

2) *Revista “Educación y Pueblo”. N° 2. Inter-EP. La Paz. 1986 (p.24)*

3) *Revista “Educación y Pueblo”. N° 9. Inter-EP. La Paz. 1993 (p.55)*

4) *“Promotores culturales Aymaras”. Artículo de esta misma Serie.*

5) *“Warisata y Caiza”. Artículo de esta misma Serie (9 de diciembre, 2008).*

Café Semilla juvenil



Entre los elementos esenciales de la Educación Popular, además de la irrenunciable Utopía de un Mundo mejor, de la maduración de la conciencia social, del rol protagónico popular y otros, también está el incansable y necesario análisis crítico de la realidad.

En tal sentido, y con ocasión de la -relativamente reciente- celebración de sus fecundos 25 años de servicio, conviene esta vez rescatar (así sea de modo muy escueto) la meritoria y silenciosa labor del Café Semilla Juvenil de La Paz.

“... nació el 25 de octubre de 1986 gracias a la inspiración, fuerza y compromiso con el pueblo boliviano del Padre Daniel Stretch (fallecido en agosto de 2002), misionero de la Diócesis de San Luis de Missouri, muy conocido por sus obras con la gente más vulnerable y necesitada, las personas con capacidades diferentes, los alcohólicos, los “aparapitas” (cargadores) y otros”.

“Viendo la carencia y necesidad de espacios de reflexión sobre todo para gente joven e inspirada en los Cafés que nacieron en Québec, Canadá, Padre Daniel junto a jóvenes de la Parroquia de Cristo Rey y otras personas decidimos hacer efectivo estos espacios acordes con la realidad boliviana y de esta manera fundamos el Café Semilla Juvenil.”

“Inspirados en las vivencias de las Comunidades Eclesiales de Base, seguidores de la Teología de la Liberación, que florecieron en varios lugares de América Latina, el Café se propuso ser: un lugar de encuentro, de amistad, de reflexión, de debate y de diálogo de nuestra realidad boliviana, latinoamericana y otras...”

“De esta manera, el Café se constituyó en un grupo voluntario de cristianos-católicos de base, pero no excluyente, ni por credo, sexo, raza o religión. Una de sus características es ser netamente voluntaria, sin financiamiento de alguna ONG. Se mantiene con aportes de sus miembros y personas amigas.”

“El nombre nació de los mismos jóvenes:

- *“Café” para ser un lugar ameno,*
- *“Semilla” por la ser la semilla la que genera vida.*
- *y “Juvenil” por ser un espacio dedicado a la gente joven... pero no solo cronológicamente.”*
- *“Se empleó, desde un principio, el método del “Ver, Juzgar y Actuar”.”*

Dado el énfasis de dicha experiencia en la criticidad constructiva y propositiva, cabe destacar que, en la fase problematizadora (previa a la acción), las preguntas iniciales fueron:

Por qué?:

- Por la urgente necesidad de tomar conciencia de la realidad “con los pies sobre la tierra”.
- Por la urgencia de conocer nuestra historia en forma crítica. (No la de los vencedores)
- Porque se vio la urgencia de valorar nuestra cultura e identidad,

Para qué ?

- Para que esta realidad nos interpele, nos cuestione, nos sacuda y hasta nos duela...
- Para cambiarla a nivel personal y comunitario.
- Para construir desde lo pequeño una Patria Nueva, la Patria Grande Latinoamérica y así un mundo justo, fraterno y solidario.
- Se busca a disertantes que tengan compromiso de vida con el pueblo.

Concluimos mencionando algunas otras de sus muchas e interesantes características:

- Se trata de un lugar acogedor (a pesar de la falta de recursos económicos) donde el encuentro da fuerzas para emprender la semana con tareas de compromiso....
- Se toma café, té, mate, api y pan integral...
- Se da cabida a artistas y grupos nuevos que quieran foguarse...
- Se busca a disertantes que tengan compromiso de vida con el pueblo.

*

* *“Café Semilla Juvenil. Hacia los 25 años”. Artículo de Isabel Viscarra. La Paz-2011*

** *Histórica y emblemática herramienta de análisis de la JOC (Juventud Obrera Católica).*

MANIFIESTO de CHARAGUA



Nos ubicamos en la segunda mitad del siglo XX, coyuntura marcada por los grandes cambios de la Revolución de 1952, aunque frenados durante las Dictaduras (1964-1981) y retomados tras la reconquista de la Democracia. Entre muchos otros aspectos, en dicho lapso también van emergiendo nuevas reivindicaciones de los:

Pueblos Indígenas/Originarios y Campesinos.

En la mira de ir recuperando experiencias, documentos y eventos que contribuyeron a la etno-educación en Bolivia, aquí nos referiremos a un importante y casi desconocido Manifiesto, surgido en la década de los '80, en el Chaco Guaraní.

Conviene recordar que, ya en la década anterior, aparecieron dos Manifiestos en el Altiplano aymara:

- El de Tiwanaku (1973), el cual fue más difundido
- y el de Murupilar (1978), que recientemente se lo está valorando. (1)

El primero evalúa las asimetrías de nuestra sociedad, mediante el instrumento del análisis poli-categorial -económico, político, social y cultural- (2), desde los ojos de los Pueblos Indígenas y también del sector rural, tan afectados ambos por tantas injusticias, desigualdades y discriminaciones.

En cambio, el segundo hace una lectura crítica y valiente prioritariamente acerca de la Educación y la Cultura entonces vigentes, denunciando su rol colonizador.

Desde tal óptica, constituye un aporte más para la investigación educativa el poder acceder una de las escasas fuentes bibliográficas sobre otro Manifiesto similar (en este caso, proveniente de las Tierras Bajas) del Pueblo Guaraní.

Se trata de la publicación “Programa de Educación Intercultural y Bilingüe Tupi Guaraní boliviano” (3) que contiene un valioso, aunque poco extenso, testimonio sobre el “I Encuentro Nacional ampliado de Delegados y Dirigentes de los Pueblos y Comunidades Indígenas Guaraníe hablantes” (Charagua, 21 al 26 de abril de 1986), en el que aparece el citado documento.

De modo similar al de Murupilar, este se concentra más en la problemática educativo-cultural, enfatizando los aspectos socio-lingüísticos y de afirmación identitaria.

Por brevedad, citamos aquí los párrafos más representativos del mismo:

“Las autoridades y dirigentes suscribieron un pronunciamiento, denominado el Manifiesto de Charagua, donde resaltan:

- *La necesidad urgente de la unificación del Alfabeto Guaraníe y su reconocimiento legal como idioma nacional.*
- *Por otra parte, solicitan a los...especialistas en lengua y cultura guaraníe que...considere(n) los siguientes criterios básicos: que cada sonido tenga su propia letra, que la escritura sea simple y se elija la escritura de la mayoría;*
- *(que) el CIDOB, las Centrales Intercomunales y Autoridades Naturales planifiquen, ejecuten y evalúen las acciones de la Alfabetización y la Educación Popular;*
- *Exigen al Gobierno Boliviano que el servicio de la Educación para los Guaraní-hablantes y para otros Pueblos que tienen su propio idioma sea bilingüe e intercultural y que respete las características etno-regionales.”*

*

1) Apaza A., Fermín: *Manifiesto de Murupilar. Denuncia del colonialismo educativo*. (pp: 20-23). *Educación Productiva en Regiones. (Cuaderno N° 4). ME-VEAyE. La Paz-2015 (127 pp)*
Ver también: Reyes A. J.: *Manifiestos Tiwanaku y Murupilar* (p. 89). “Proceso: Educación y Pueblo”. CCE-UMSA, CAS (Red FERIA) y CEBIAE. La Paz-2015 (207 pp.)

2) Mayor detalle en: CEE-Red FERIA-CAS: *Educación Multi-Transformadora. Realidad actual: el Hoy* (p.19). Bolivia-2009. (83 pp).

3) Ver dicha publicación en: Moscoso P., Arturo (pp.16-20). SENALEP-SACT-MEC. Bolivia, Julio de 1987 (99 pp)

PROCEP



Fruto de muchos factores, desde el siglo XIX, se dio un cuasi-monopolio de una Educación estatal formalizada y escolarizante. La lenta apertura a una mirada más amplia, que supiera detectar y valorar otros espacios educativos no formalizados y extra-áulicos, fue emergiendo paulatinamente, avanzada la segunda mitad de dicho siglo.

Desde tal óptica, cuanto concernía a la Formación de Maestros/as (fundamentalmente abocada a los Ciclos Primario y Secundario del área Regular) prácticamente fue exclusividad de las Normales.

La creciente demanda de cualificación (formación-capacitación) de nuevos Educadores/as Populares para las “*otras educaciones*” menos escolarizadas (Alfabetización, Adultos/as, Especial, No formal –hoy, Permanente- y en ella la Comunitaria y la Familiar) inicialmente no encontraba respuesta adecuada en una estructura estatal, muy marcada por la represiva etapa dictatorial precedente (1964-1981).

Así fue que, en los años '80, van surgiendo varias iniciativas provenientes de la Sociedad Civil y de las Iglesias con propuestas formativas progresivamente maduras desde el enfoque de la Educación Popular: CENPRÓTAC (1982), CAS (1986) y otras, entre las que también destaca el PROCEP.

“Nace el año 1986 como Programa Sistemático de Capacitación de Educadores Populares. Su intención en ese momento era compartir y crear de herramientas participativas y de análisis de la realidad con educadores y personas comprometidas de organizaciones sociales (rurales y urbanas) e instituciones gubernamentales y no gubernamentales (1).”

También se pretendía superar el trabajo aislado de las organizaciones e instituciones, por eso se diseñó un sistema de capacitación semi-presencial, en el que 3 veces al año se reúnen personas de diferentes lugares del país y con diferentes experiencias, para compartir, conversar, crear y coordinar, más allá de posiciones ideológicas, religiosas o culturales.

El PROCEP intenta ser un programa en el que se hace educación tomando en cuenta la heterogeneidad del país en todos los sentidos. Adopta al principio la Concepción Metodológica Dialéctica como instrumento que le permite retomar las diversas prácticas educativas y comprenderlas a profundidad, para poder encontrar respuestas específicas a cada espacio, cultura, contexto y aspiración, con el enriquecimiento de todas las visiones y propuestas que se encontraban en los talleres presenciales.

El PROCEP, es un programa educativo en permanente búsqueda. Desde 1986 hasta 1997 ha pasado por diversas propuestas y elaboraciones metodológicas e institucionales.

Al principio, era un programa de la Red AIPE (Asociación de Instituciones de Promoción y Educación), luego el equipo trabajó 4 años como equipo autogestionario PROCEP (Programas de Comunicación y Educación Popular), elaborando propuestas de educación en diversidad.

En los 10 años de profundización en torno a la Educación Popular, se elaboraron más de 100 documentos de apoyo sobre todos los temas tratados en los procesos de formación para los grupos de educadores institucionales y de organizaciones sociales.

Para concluir, mencionamos algunos aportes de su rica producción escrita,:

- *Sistematizaciones sobre los diferentes énfasis del Programa. (PROCEP 1986-1989. "Aquí estamos en los 500 años de resistencia, compartiendo y sistematizando una práctica de formación de educadores populares", 1992. "La construcción colectiva del conocimiento en la Educación Popular: Desafíos actuales en contextos culturales andino bolivianos", 1997.*
- *Durante los años de autogestión, se publicaron documentos que reflejaron las reflexiones temáticas del momento ("Interculturalidad y Educación Popular". 1994. "Sujeto, Conocimiento y Poder. 1995, elementos para la Refundación de la Educación Popular". "Educación y Diversidad", 1996."*

*

Asociación Alemana para la Educación de Adultos



Otra de las temáticas atractivas y necesarias para la investigación sobre el proceso de la Educación en Bolivia (relacionada con los sectores populares) es la de algunos influjos endógenos (Makarenko, Paulo Freire, Iván Illich, Foros internacionales, etc.), convergentes con e incidentes en algunas acciones educativas nacionales.

Un caso peculiar y significativo es la presencia de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (AAEA) en Bolivia con su valioso y constante aporte, sobre todo en el campo de la Andragogía, que es parte esencial de la Educación Alternativa.

“La AAEA fue fundada en 1953, como organización representativa de las Universidades Populares o Centros de Educación Popular de Adultos en Alemania.”

“En nuestro país, en octubre de 1986, instaló una oficina y designó un Representante, en el marco de un Acuerdo suscrito con el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto y un Convenio de cooperación con el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.”

“Desde entonces, la AAEA ha brindado sus servicios de asesoría y financiamiento a diferentes programas en el área de Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA)... En este proceso podemos distinguir 3 etapas importantes:”

1986 – 1994: “.. focalizó la cooperación en los Centros Integrados (CIs) e Institutos Bolivianos de Aprendizaje (IBAs), mediante el equipamiento de talleres, con herramientas y maquinarias destinadas a la capacitación técnica y el desarrollo de procesos masivos de capacitación de docentes y directores en los enfoques pedagógicos y metodológicos de EPJA..”

1995-1998: “.. se caracterizó por el apoyo al Plan de Experimentalidad, desarrollado con 16 Centros de Educación de Adultos (CIs, CETHAs y CEDICORs).. con el objetivo de generar modelos educativos que permitan mejorar las condiciones de aprendizaje, ... Esta acción concluyó con la elaboración del Diseño Curricular Base Modular Integrativo y la experimentación de la metodología modular de aprendizaje...”

1999-2006: "...se orientó a la consolidación del Plan de Transformación Curricular y Reorganización Administrativa de los Centros de Educación de Adultos.

Además, también apoyó en otras líneas, al coadyuvar a:

- Un nuevo Currículo y materiales interactivos en la Educación Primaria de Adultos.
- A ofertas formativas innovadoras para Educadores/as de Alternativa.
- Equipos Departamentales de Gestión.
- Red Nacional de Centros de Educación Alternativa.
- Incorporar las NTICs en la EPJA
- Estudios, sistematizaciones, investigaciones, materiales educativos para docentes.
- Acceso al Derecho a la educación de grupos vulnerables.
- Desarrollo del programa de Universidad Pedagógica Abierta", etc

Y para concluir; citamos un acertado resumen-balance:

"El trabajo conjunto entre la AAEA y el MEC en estos 20 años ha permitido:

- Posicionar la Educación de Adultos en las políticas y planes gubernamentales.
- El acceso a la educación de cientos de miles de personas de las clases populares..
- Ha mejorado la educación de adultos con un currículo y materiales de mayor calidad
- Ha dignificado al educador/a de adultos con ofertas de educación continua y de profesionalización docente."

*

1) *"Educación Alternativa". ME-VEEA-DGEA. Edición especial (separata). Octubre-2006. La Paz*

2) *Breve investigación de Miguel Ángel Esteba M.*

3) *Aportes de Wilfredo Limachi*

4) *Benito Fernández (tomado de "Educación Alternativa". ME-VEEA-DGEA.*

Estrategia: Iglesia-Educación 2000



A mediados de los '80 (ya en el contexto de una Democracia, costosamente recuperada) el Estado boliviano plantea a todas las instituciones involucradas la importancia y la urgencia de hacer propuestas para una futura Reforma Educativa.

Tal coyuntura brinda a la Obra Educativa de la Iglesia Católica (que por entonces atendía a cerca de un 20 % del país) una oportunidad para encarar un doble desafío:

- un conveniente esclarecimiento interno
- lo cual también permitiría consensuar sugerencias ulteriores al Estado.

Sin ignorar anteriores iniciativas endógenas que apuntaban a la incansable tarea de construir criterios y lenguajes convergentes para mejorar su servicio educativo, tres instancias aúnan esfuerzos en 1987 para acordar una Estrategia Educativa multianual:

- la Comisión Episcopal de Educación (CEE),
- la Asociación Boliviana de Educación Católica (ABEC)
- y la Conferencia Boliviana de Religiosos (CBR).

Tras dos sondeos nacionales (uno restringido y otro ampliado), se logra identificar un triple eje conductor que iluminará dicho proceso, en una primera fase, hasta el año 2000:

- el **identitario**,
- el **orgánico**
- y el **operativo**.

Sintetizando mucho, cabe afirmar que (además de otros avances de carácter eclesial), el **primero** consolidó su servicio preferencial a personas y sectores sociales en situación de desventaja y exclusión educativas.

El **segundo**, en cambio, dio las pautas para la progresiva construcción comunitaria a varias escalas, principalmente:

- la Comunidad Educativa nacional (CEICAB),
- las Comunidades Educativas macro-regionales (CEIRs),
- las Comunidades Educativas locales o jurisdiccional (CEILes).
- Lo que también incentivó la organización de otros espacios sectoriales, como la Educación Alternativa, la Educación Superior, la Pastoral Educativa, etc.

En cuanto al **tercero**, apuntaba a un progresivo accionar corporativo integral, el cual se fue implementando en determinadas líneas:

- Los Congresos Nacionales quinquenales (1993, 1998, 2003 ...).
- Las contribuciones (sobre todo experienciales) a múltiples espacios de intercambio y elaboración de políticas públicas y de innovación.
- La Investigación, Sistematización y Producción escrita, quizá con mayor énfasis en cuanto a la Educación Alternativa (Adultos/as, Especial y Permanente).
- Apoyo a las tareas nacionales de Alfabetización y Educación de Personas Adultas.

El marco limitado del presente artículo inhibe ingresar a mayor detalle. Sin embargo, en resumen, cabe concluir, que la singular dinámica de la Estrategia-2000, propició muchos y variados crecimientos teórico-conceptuales y aplicaciones más maduras a la práctica, lo cual cualificó, en diverso grado, su servicio educativo a los sectores más desatendidos del país.

*

1) *En base a Documentos Institucionales de la CEE.*

CEA "A. J. de SUCRE"



Considerándola solo desde la óptica cuantitativa, en nuestro país la cobertura educativa (en sus niveles más elementales) tardó excesivamente en atender a sus sectores poblacionales más numerosos. (Recordemos que, a mediados del siglo XX, todavía un 70 % no había accedido a la herramienta básica de la lecto-escritura).

A la manera de grandes oleadas, el Sistema Educativo progresivamente fue llegando, primero a la niñez y juventud urbana y, luego, rural. Ya en el último tercio de siglo y de manera muy desigual, va asumiendo a las personas adultas.

Y, con la oficialización de la -largamente gestada- Educación Alternativa, va descubriendo y valorando a incontables sectores sociales desventajados de diferente índole que, como enclaves de exclusión educativa, hay en toda la geografía boliviana.

Entre ellos se ubica el grave, complejo desafío educativo de las personas en contexto de encierro que, como es obvio, también plantean demandas educativas.

Problemática poco comprendida a la que (entre muchas experiencias meritorias que trabajan en silencio) procuraremos aproximarnos desde una concreta: el Centro de Educación Alternativa "Antonio José de Sucre" del recinto penitenciario de San Pedro (La Paz).

Dicho CEA "... se origina por iniciativa de personas de buena voluntad, ligadas a la Iglesia Católica ... quienes alfabetizaban a los internos ... por lo que el 3 de febrero de 1986 deciden fundar el Centro Educativo .

... bajo Dirección del Profesor Hugo Ramírez Hurtado y 4 Docentes (Ana M. Lobatón, Tulia Patiño M., Román Antezana y Erdulfo García) ... ofreciendo inicialmente formación Primaria, para luego ampliar a Secundaria y Técnicas...”

Su lema es: *“Por una Educación productiva y Liberadora.”*

Actualmente atiende a 466 Participantes en Primaria de Adultos, Bachillerato Acelerado (Medio Inferior, Común y Superior) y Educación Técnica de Adultos: Sastrería, Repostería, Electricidad, Zapatería, con acreditación de Técnico Básico (800 Horas) y Técnico Auxiliar (120 Horas).

No es difícil imaginar tan noble y arduo servicio en un lugar afectado por tantas limitaciones y problemas, tales como el extremo hacinamiento, retardación de justicia (solo un 20 % tienen sentencia y 80 % con detención Preventiva), problemas económicos, familiares, emocionales y psicológicos de los reclusos, constante inseguridad, carencia de recursos e infraestructura para *“... personas que quisieren capacitarse y, así, lograr su reincursión en la sociedad.”*

No sorprende, por tanto, que, en ocasión de su 25 aniversario, fuera distinguida con la *“... Condecoración Honor al Mérito por la Asamblea Legislativa del Estado Plurinacional como justo reconocimiento por la permanente labor al servicio de la Educación Boliviana.”*

*



1) *Diagnóstico del CEA “Mcal. Antonio José de Sucre” (B). Autoría grupal .del Equipo de Facilitadores/as del CEA. (Programa Profocom). La Paz-2012 (24 pp)*

Unidades Académicas Campesinas



Otro de los retos pendientes para los investigadores/as de la Educación en la etapa Republicana es el grado de acceso de los sectores rurales a los Niveles Superiores (Educación Terciaria y Post-Gradual).

Una primera apreciación macroscópica sugiere que, hasta la *¿*Revolución de 1952, la cobertura escolar básica se centró en los estratos sociales medios y acomodado de los espacios urbanos.

No olvidar que los Censos de 1900 y 1950 revelaron un sintomático grado de alfabetismo del 85 y 70 %, respectivamente.

El Post-52 entreabre lenta y progresivamente el Nivel Primario a la niñez campesina. La cual, a su vez, hacia el último cuarto del siglo XX, fue generando oleadas crecientes de Bachilleres rurales.

Quienes, en las décadas siguientes (y cada vez con más apremio y mayor número), no tardaron en demandar mayores oportunidades de Estudios de Tercer Nivel.

Conviene precisar que la gran excepción (aunque con plazas limitadas) fueron las Normales y algunos Institutos Superiores.

En los hechos se puede afirmar que, quizá salvo algún caso, no había estudios profesionales Universitarios en el agro.

En tal contexto, en 1987, prácticamente con sello pionero, aparecen las primeras Unidades Académicas Campesinas, sorpresivamente promovidas por la Universidad Católica Boliviana (que hasta entonces había priorizado a la juventud urbana de ingresos altos y medios).

Entre sus principales móviles estuvo encarar, la pobreza rural, y también aseguirizar oportunidades educativas superiores a la juventud rural, tan carente de ellas.

Respecto a dicha opción, es de justicia rescatar la dedicación perseverante del religioso Salesiano Esteban Bertolusso quien constataba que tales oportunidades eran privilegio de la juventud citadina.

Sin embargo, conviene precisar que, por entonces, la excepción fueron las Normales Rurales y algunos pocos Institutos Técnicos Superiores.

Paulatinamente aparecieron las UACs de Tiwanaku, Pukarani, Batallas, Escoma, en el Altiplano paceño, Carmen Pampa (Nor Yungas) y ulteriormente Tarija, en acertada coordinación con la Secundaria Alternativa del CETHA Emborozú.

Principalmente brindan las siguientes Carreras:

- Agronomía
- Zootecnia
- Enfermería
- Turismo rural
- Educación y otras.

No mucho después, en ese lapso del cambio de siglo, se fue dando una progresiva presencia de iniciativas similares en poblaciones provinciales, sobre todo por parte de algunas Universidades Estatales. Actualmente, también ya van surgiendo la Universidades Indígenas en algunas grandes etno-regiones del país.

Todo lo cual no significa que la mayoría de la juventud rural hoy tango acceso a estudios profesionales universitarios. Por tanto, el reto sigue pendiente.

*

CEPROSI



El ejemplo del Centro de Promoción y Salud Integral nos invita a un nuevo y enriquecedor esfuerzo investigativo, a la hora de recuperar las raíces o antecedentes de algunos procesos educativo-populares (y otras acciones promocionales) en espacios de alta exclusión.

Nos referimos a determinadas colectividades humanas que, por múltiples factores, fueron generadoras de varias iniciativas sociales, desde su decidida voluntad por servir a los sectores desatendidos de su entorno concreto.

Tal es el caso de la Parroquia de Tiwanaku (Provincia Ingavi - La Paz) que, desde fines de los años '60 hasta mediados de los '70, fue construyendo una Comunidad plural (religiosos/as, agentes pastorales rurales, universitarios, promotores culturales, voluntariado de la ciudad...).

En su opción por el campesinado altiplánico, no exenta de riesgos (recordar el contexto dictatorial, que tanto recelaba de tales colectividades), tuvo que soportar momentos de franco hostigamiento por parte de las fuerzas represivas gubernamentales de entonces.

Tal escuela de formación pastoral integral (no meramente espiritualista, sino también signada con el compromiso socio-transformador) marcó a muchos de sus miembros para un compromiso gradual que se fue visibilizando, principalmente, en los siguientes cauces:

- la Pastoral inculturada, respetuosa de la cosmovisión originarias,
- el servicio de salud, en la doble vertiente: Medicina Tradicional y Moderna,
- la promoción educativo-cultural y comunitaria,
- y la clara preferencialidad por los Derechos de la Mujer

Como ahora veremos, no sorprende, que varios de sus miembros, entonces y posteriormente, irían implementando acciones promocionales en sus respectivos espacios de incidencia y por caminos propios.

Escuetamente, mencionamos aquí algunas, vinculadas a la Educación Popular y Alternativa:

- los Promotores Culturales Aymaras (1971)
- los CETHAS (1978)
- la Red FERIA (1985)
- el Centro “Avelino Siñani” (1986) y otras.

Y, con referencia al CEPROSI, brevemente citamos algunos de sus rasgos institucionales: “Nacimos el 15 de febrero de 1988 (hace 25 años),... con el propósito de apoyar con programas de salud, educación, capacitación y promoción técnica.” (1)

Respecto a su Misión: “Somos una institución social, sin fines de lucro, que contribuye a promocionar la salud integral de la mujer y la familia de las zonas periurbanas, para un cambio de actitud, con acciones de educación, comunicación e incidencia en políticas públicas.”

Su enfoque es equi-genérico y multi-generacional: “Nuestros beneficiarios son mujeres, hombres, niños/as y adultos/as mayores de las zonas desfavorecidas de nuestra población.”

Atiende espacios urbano-populares de La Paz (Macro Distrito II, Maximiliano Paredes, y Distrito 4 y 5 de Cotahuma y de El Alto: Distrito N° 1), mediante diversos Programas:

- Formación de Agentes en Salud comunitaria integral de la Mujer y la Familia,
- Escuela de Liderazgo para Mujeres y Hombres
- Red local Intercultural de atención y prevención de Violencia,
- Atención a mujeres en situación de violencia y/o familias monoparentales
- Grupos de autoayuda
- Organización y fortalecimiento a Centros de Mujeres, etc.

Y, para concluir, resulta llamativo el que el “Grupo Tiwanaku” (como llamaban a los de la mencionada Comunidad Parroquial) desde su invisibilidad y precariedad, lograra inspirar una significativa y variada gama de propuestas innovadoras que apuntaban a un futuro cambio social integral.



1) Documentos institucionales. (Ana Vargas)

Los "Sancaixtos"



Al observar a estudiantes del "San Calixto" trajinar por las calles y chacras del Ayllu Qurpa, con los picos y palas al hombro, camino al trabajo, los comunarios comentan: "Sankalixtunakawa" ("son los "sancaixtos"), como cariñosamente los han bautizado).*

Lo frecuente es que, antes de venir a esas semanas de trabajo, se entra en acuerdo con los Jilir Mallkus y las Mama T'allas de la Comunidad las tareas de bien común a realizar. Luego, en diferentes oportunidades a lo largo del año, vienen por cursos (de 50 a 150 jóvenes) a cooperar. Lo que también incluye otras formas de compartir (deportes, visitas, actividades inter-culturales ...).

Detrás de tal anécdota y breve descripción están más de 25 años de construir ideales de servicio juvenil a poblaciones marginales, lapso en los que hubo búsquedas, tropiezos y también, logros.

En efecto, hacia 1988, ya había persistentes debates en dicho Colegio sobre la importancia de que los estudiantes del nivel Secundario hicieran trabajo social en zonas rurales.

Entre paréntesis, no olvidar que ni fue la primera ni la única ocasión que en las aulas y pasillos del Colegio surgiera la problemática social y política. Baste recordar dos:

- La pionera iniciativa de los estudiantes de la Promoción 1950, quienes lograron poner en marcha el "San Calixto Nocturno", como una apertura solidaria institucional para que jóvenes de los barrios populares circundantes accedieran al Derecho a la Educación. Gesto (en ese momento, probablemente inédito en el ámbito de los colegios particulares) durante esos años previos a la Revolución de 1952.

- Posteriormente, ya en otro contexto muy distinto (época de Gobiernos de facto), a inicios de los '70 la impactante decisión autónoma (entre polémica, trágica y ciertamente heroica) de un grupo de estudiantes del Colegio de plegarse a la guerrilla (Teoponte).

Volviendo al tema, era obvio que, por una parte, madres y padres del estudiantado plantearan su preocupación sobre las implicaciones para sus hijos del mencionado trabajo rural; por otra parte, los sacerdotes y la trabajadora social (Tuca) mantenían que una formación integral suponía la vivencia (así fuera corta y prácticamente simbólica) entre los sectores populares, por su carácter marcante.

El hecho fue que se consensuó en realizarla.

Como se ve, a diferencia de otros artículos de esta misma Serie (que prioriza el rescate de instancias, eventos y documentos educativos que optaron por el pueblo), el presente recoge una peculiar actitud innovadora en ámbitos de la Educación Privada:

La de plantear la dimensión social en su conciencia, servicios e infraestructura, tradicionalmente dedicados a sectores elitarios y de clases medias.

Si bien se debe investigar más y mejor en dicha temática, a primera vista se observa que, paulatinamente y por también por otros cauces, varios otros establecimiento privados (sobre todo religiosos, motivados por la Fe como compromiso) fueron asumiendo saliendo a los campos y a los barrios periféricos u otras poblaciones en desventaja.

Al punto que hoy día es llamativa la cantidad de instancias educativas que van incorporando dicho enfoque formativo experiencial en sus propuestas curriculares, las cuales ya no se restringen a la antigua pedagogía supuestamente "apolítica", del exitismo individualista, de la mera acumulación cognitiva, de los aprendizajes desconectados, entre otras muchas características.

Quizá parezca un tanto extraño el haber tocado aquí esta temática, aparentemente anodina, pero desde una lectura procesual, se constata que, a la larga, toda educación integral se demuestra incidente y determinante para la construcción de una sociedad ecualitaria, inter-cultural y solidaria.

*

** Testimonios de algunos protagonistas de entonces*

Proyecto Educativo Popular de la COB



La Central Obrera Boliviana, instancia matriz de los trabajadores/as, soportó una larga e incesante represión durante los casi dos decenios de las dictaduras. Recuperada la Democracia (1982), retomó sus luchas reivindicativas sectoriales.

Mucho más, a partir del 29 de agosto de 1985, cuando el Decreto Supremo 21060 inserta bruscamente la economía boliviana a la fría y deshumanizada lógica del libre mercado e institucionaliza el Neoliberalismo como estrategia de modernización del sistema político, con traumáticos efectos para las clases populares.

Sin embargo, en medio de tantos retos estructurales y coyunturales, dicha instancia supo dedicar una mirada a la Educación, pero específicamente al servicio de su proceso autoemancipador:

La Central Obrera Boliviana, instancia matriz de los trabajadores/as, soportó una larga e incesante represión durante los casi dos decenios de las dictaduras.

Recuperada la Democracia (1982), retomó sus luchas reivindicativas sectoriales.

*“En este contexto, (la COB) recoge las exigencias de los trabajadores, educadores y mayorías populares bolivianas de transformar la Educación Nacional en Instrumento de liberación y cambio.”*¹

Así, recogiendo el mandato del I Ampliado de 1984², realiza el, entonces denominado,

“I Congreso Nacional de la Educación” (La Paz, 26 al 30 de septiembre de 1988), con la participación de 270 delegados titulares, en el que se diseña su Proyecto Educativo Popular. El cual sería aprobado posteriormente en la I Conferencia Educativa de la COB (11-12 de enero de 1989).³

El mencionado Congreso plantea cuatro objetivos:

1. Proponer al país un Proyecto Educativo Popular y Nacional, como alternativa al modelo Educativo elitista y extranjeroizante de las minorías.
2. Debatir y aprobar un Plan Operativo destinado a (su) implementación (...)
3. Analizar críticamente el Código de la Educación Boliviana y demás legislación educativa y vigente (...)
4. Debatir y aprobar el Estatuto de Funcionamiento de los Comités de Defensa y Mejoramiento de la Educación, como instancia primaria de participación popular organizada.”⁴

Siendo conscientes de la necesidad de un estudio objetivo que evalúe del grado de aplicación e incidencia ulteriores de tales determinaciones, por la limitación del presente artículo, al menos quisiéramos dejar constancia de los 5 componentes básicos de dicho Proyecto Educativo Popular, por su gran valor proyectivo:

- La Educación Popular.
- La Educación Intercultural Bilingüe.
- La Educación Productiva.
- La Educación Científica.
- Y la Educación Permanente

*“Todos ellos en el marco de una concepción integral de la Educación”.*⁵

*

1) *“Proyecto Educativo Popular”*. COB. Bolivia - 1989. (Pág. 3)

2) *Ibid.* (pág. 6)

3) *Ibid.* (pág. 14)

4) *Ibid.* (pág. 12)

5) *Ibid.* (pág. 64)

Cualificando Educadores Alternativos

Red PROSCEA : - Instituciones
- Programas
- Niveles



Desde inicios del siglo XX, las Normales asumieron la Formación Docente para la Educación Escolar, prácticamente destinada a estratos generacionales infantojuveniles.

En el último cuarto de siglo, a medida que iba emergiendo la Educación de Adultos y Educación No Formal, se fue evidenciando la necesidad de crear espacios de Cualificación (Formación-Capacitación) de Agentes educativos dotados de competencias diferentes a las tradicionales.

En el fondo, un tanto tardíamente, se iba retomando los incumplidos (por tanto, pendientes) planteos de las Áreas II, III y IV, o sea, Adultos, Especial y Extra-Escolar, respectivamente del emblemático Código de 1955. Pero propiamente será la futura Ley 1565 (de 1994) la que las aglutinará bajo el denominativo común de Educación Alternativa.

Dicho brevemente, nuevas poblaciones destinatarias se iban visibilizando y, con ellas, había que cambiar las problemáticas y temáticas, los procedimientos e incluso los recursos didácticos, incluidas las sorprendentes potencialidades de las NTICs (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación).

Había que enfrentar nuevos retos: la educación andragógica, la comunitaria, la familiar, la atención a sectores sociales en riesgo, a grupos etéreos carentes de oportunidades educativas ((personas adultas mayores, niñez extraescolar, personas con capacidades limitadas, etc.).

Entonces fueron surgiendo, varias iniciativas de Cualificación de Educadores/as para tales nuevas demandas. Rescatamos dos que, en diversos aspectos,

ensayaron nuevas propuestas.

- En torno a los años '80, algunas Universidades (UMSA-La Paz, UMSS-Cochabamba...) empiezan a superar los currículos pedagogicistas vigentes para incursionar en los horizontes más amplios de las Ciencias de la Educación, a fin de encarar las múltiples demandas emergentes (Educación Alternativa, Especial, A distancia y otras).
- Principalmente es en espacios de la Sociedad Civil (sobre todo de Iglesias) donde, a partir de su opción preferencial por los sectores populares, desde mediados de los '80 irrumpen Programas innovadores de variada talla e incidencia (cuyo impacto convendría evaluar).

Citamos algunos de ellos: CAS, CENPROTAC, PROCEP, inicialmente asociados como Instancias Formadoras de Educadores Populares (IFEPs). Luego, a partir de los '90, surgieron los PROCEAs (Programas de Cualificación de Educadores/as Alternativos).

a) Respecto a las IFEPs, en 1986, el Centro "*Avelino Siñani*" (RM: 252), empezó a formar Educadores Comunitarios Polivalentes de extracción rural. Luego, el Centro de Promoción y Talleres de Arte y Cultura se abocó a promotores de sectores urbano-populares y el Programa de Capacitación de Educadores Populares implementó estudios Semi-Presenciales desde la opción educativo popular.

b) En cuanto a los PROCEAs, con una actitud ágil, puntual y atenta a las cambiantes exigencias de la realidad educativa en permanente mutación, fueron generando múltiples Programas específicos, desde el Ministerio y desde la Sociedad civil:

- En el **CAS**: el F-3 (Formación de Facilitadores de la Red FERIA), el DECOS (Desarrollo Comunitario Sostenible), el DIAL (Didáctica Alternativa), en convenio Universidades.
- En el **INFE** (Instituto de Formación Alternativa "*Felleti*"): FOSEED (Formación Superior en Educación Especial a Distancia), FENAJ (Formación de Educadores de Niños, Adolescente y Jóvenes) y otros.
- En el **Ministerio**: el INSEA primera Normal Alternativa (de Villa Serrano-Chuquisaca), el FEJAD (Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos), posteriormente el PROCADIR, (Programa de Capacitación de Directores).

*

TEKO GUARANÍ

“Que este mi hijo hable la lengua de sus abuelos.”



En los '80, la paulatina convergencia entre políticas gubernamentales, Instancias civiles y solidaridad internacional va fortaleciendo el Bilingüismo y la Inter-culturalidad en el doble frente de las Escuelas y de la Alfabetización de Adultos/as. La magnitud de esa tarea era mucho más ardua y complicada en las áreas rurales, (es el caso del Chaco. En concreto, aquí nos referiremos al mundo Guaraní.

Esta anécdota es elocuente: En la fase preparatoria a su Plan de Desarrollo (1), se consultó a la Asamblea del Pueblo Guaraní lo que solicitaba de la Educación. Un padre de familia, levantando a su niño ante todos, dijo: “Pido que este mi hijo hable la lengua de sus abuelos”.

- “... en 1987, la APG reivindica la necesidad de contar con un programa de Educación Bilingüe, como herramienta esencial para impulsar el desarrollo de las comunidades campesinas...”
- “...en 1988, el Vicariato Apostólico de Cuevo, CIPCA y Fe y Alegría promueven la creación de una nueva entidad, denominada Taller de Educación y Comunicación Guaraní, TEKÓ Guaraní.” (2)
- “...en fecha 16 de junio de 1989, con objeto de llegar a acuerdos básicos para la ejecución del Proyecto de Educación Bilingüe, se realiza en la ciudad de Camiri una reunión.”

Participan: MEC, UNICEF, FERMER, APG, CIDOB, CIPCA, APCOB, TEKÓ, Normal Rural de Charagua, PDCC y Arakuarenda y otros.

Como se dijo, se da una admirable voluntad inter-institucional de coordinar

entre todas las fuerzas vivas del Gobierno, Sociedad, Iglesia e Instancias externas en función de una acción educativa de dinamización etno-cultural y afirmación identitaria regional.

Su plan operativo abarcaba: Investigación socio-lingüística, elaboración de materiales, capacitación del Equipo Técnico, selección de Comunidades, formación de maestros/as y otros.

Un resumido balance del primer período nos da una idea de lo que comportaba implementarlo:

Respecto a los logros:

- “El equipo se ha consolidado técnicamente... ha alcanzado la meta de implementar la Educación Bilingüe en algunas escuelas, a partir de 1990... (cuyo) número y el de los alumnos ha superado las previsiones.”
- “La expectativa del Pueblo Guaraní y su satisfacción, al constatar que se daban pasos, por pequeños que sean, en la dirección que considera correcta.”
- “La amplia colaboración (de) una gran mayoría de maestros, autoridades, dirigentes...”
- “La alta calidad de asesoramiento... y el apoyo financiero.”
- “La colaboración y aliento (de) las instituciones comprometidas (con) el Proyecto.”

Respecto a las deficiencias:

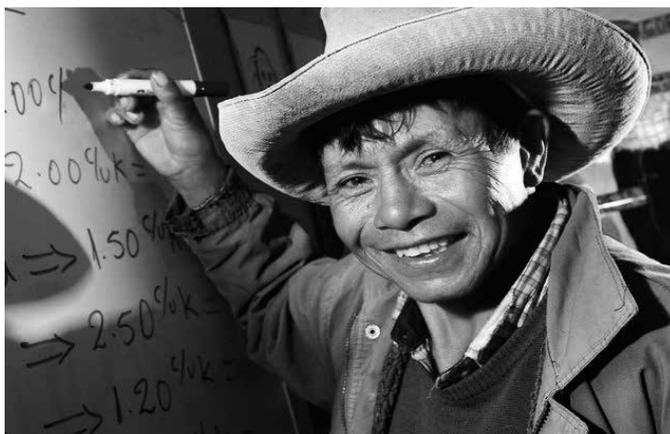
- Capacitación insuficiente.
- Algunos profesores no dominan la Gramática del Guaraní.
- Fallas de edición de los Materiales, etc.

En los siguientes años, el TEKO coadyuvó y acompañó a este y a otros emprendimientos (también en Educación de Adultos/as y Comunitaria), cuyo detalle amerita otros estudios.

*

1) *Plan de Desarrollo Campesino Cordillera, elaborado por CORDECRUZ Y CIPCA en 1987.*
2) O. Hernández y H. Fernández: *PEIB Guaraní-Castellano (Cordillera-Santa Cruz) (pp: 125-147). Obra educativa de la Iglesia Católica. MEC. La Paz-1990 (148 pp)*

Acciones alfabetizadoras etno-regionales



A diferencia de la etapa previa a la Revolución del '52 (sobre todo caracterizada por meras intenciones estatales de buena voluntad), la del Post-52 empieza a implementar las primeras acciones alfabetizadoras.

Citamos algunas: la Campaña del '56, el Plan de Alfabetización y Educación de Adultos del '79 y el SENALEP desde 1983.

Sin embargo, la crónica discontinuidad e incoherencia en los enfoques oficiales sucesivos, la persistente descalificación de las iniciativas gubernamentales previas (recordar que casi 2 decenios de la segunda mitad del siglo XX hubo gobiernos dictatoriales poco propensos a políticas educativas favorables a los sectores populares), las largos vacíos entre coyunturas políticas tan contradictorias, etc., no propiciaron un mayor impacto contra el analfabetismo.

Sin embargo, también visibilizaron la callada labor de otros actores sociales de la Sociedad Civil que aportaron significativamente a una paulatina reducción del analfabetismo.

En concreto, remitiéndonos a los datos censales, en 1950 se registra una tasa del 70 %, en 1976; cerca al 40 %, aproximadamente un 20 % en 1993 y un 13 % a inicios del siglo XXI. Conviene puntualizar que así como tales avances, vistos desde dentro, no son desdeñables, vistos a escala internacional, resultan inferiores al promedio latinoamericano; Bolivia proseguía en el último sitio sudamericano al respecto...

Así, pues, ese “logro” de un 57 % de disminución a lo largo de medio siglo, también es atribuible al múltiple, silencioso y constante (aunque espontaneísta y débilmente articulado) esfuerzo de la Sociedad Civil, sobre todo de varias Iglesias y de innumerables instancias educativo-populares en los espacios rurales y urbanos.

A finales de siglo (década de los '90), en el contexto de un SENAEP agonizante (tan diferente al pujante dinamismo de su primera época y tan incomprendido por los gobiernos de entonces), además de un poco respaldado Intento nacional (el Plan de Alfabetización para la Vida y la Producción de 1998), en varios lugares del país surgen propuestas alfabetizadoras etno-regionales que, en parte, compensan la débil voluntad estatal:

Rescatamos algunas de ellas:

- Chaco-Guaraní (Teko – APG)
- Altiplano-Aymara (PEM – Machaqa)
- Potosí-Qhichwua (Yuyal jap'ina)
- Minas: Mujeres Palliris qhichwas (Cepromin)
- Llanura Chiquitana (Proceso)
- y otras en los valles (Chuquisaca y Cochabamba)

Destacamos algunos de sus rasgos más propios y más validados:

- Atienden espacios meso- y macro-regionales,
- Asumen una criterio valorador de las culturas y lenguas locales,
- Coordinan acciones inter-institucionales,
- Promueven convergencias inter-sectoriales
- Son parcialmente apoyadas por instancias solidarias externas
- Las une (aunque en grados diversos y discutibles) la opción política por la Educación Popular, la óptica educativa de la Educación Alternativa (entonces emergente), de la Interculturalidad, de la Sico-Andragogía y del Bilingüismo entre otros.

*

* “Alfabetización Integral y Bilingüe”. (Módulo 20) Programa F-3. CEE-Feria. La Paz – 1999.

PROGRAMA "NINA"



Desde hace 29 años, el Programa Nina trabaja a favor del fortalecimiento de las Naciones y Pueblos Indígena Originaria Campesinos (IOC) de Bolivia, habilitando para ello una serie de espacios -en el ámbito de la educación alternativa destinados a la formación política y la generación de propuestas para la incidencia en políticas públicas. Fue creado en 1989, a iniciativa de un consorcio interinstitucional compuesto por dos Redes nacionales de ONGs: Unión Nacional de Instituciones para la Acción Social (UNITAS), Asociación de Instituciones de Promoción y Educación (AIPE) y tres ONGs que concentran su trabajo en el ámbito rural: ACLO, CIPCA) y el IPTK), quienes componen su Directorio. La agencia financiera Comité Católico contra el Hambre y para el Desarrollo apoyó desde la fundación. Y las instituciones participantes -que hasta entonces realizaban programas propios de capacitación y formación de dirigentes y líderes campesinos en el nivel local- confluyeron en un esfuerzo común, con el propósito central de aportar a la interlocución indígena originaria campesina en la política nacional, y fortalecer su capacidad de interpelar al Estado boliviano.

El sujeto social de esta acción es el conjunto de las Naciones y Pueblos indígena originario campesinos aglutinados en: CSUTCB), CNM, CIOB- "Bartolina Sisa", CSCIOB (ex Colonizadores), CIDOB) y CONAMAQ, además de algunas otras organizaciones.

Su objetivo: constituirse en una herramienta e instrumento de las organizaciones indígena originaria campesinas para los procesos de formación de sus dirigentes/as de niveles locales y nacionales y, así poder cualificar sus funciones, fortalecer sus organizaciones y tener la capacidad de generar propuestas para incidir en políticas públicas en el marco de la exigibilidad de sus derechos.

La misión (Plan Estratégico 2016-2020) es:

“Contribuir a consolidar la capacidad organizativa, de propuesta, incidencia y ejercicio de derechos del movimiento indígena originario campesino desde el campo y la ciudad, facilitando instrumentos de discusión y reflexión en la formación de hombres y mujeres líderes y dirigentes, fortaleciendo la práctica democrática en sus organizaciones y apoyando sus iniciativas de gestión territorial, asimismo constituyéndose en una plataforma que impulsa y dinamiza espacios de encuentro, propuesta y desarrollo de procesos de incidencia pública en articulación con otros actores de la sociedad civil.”

Su propuesta educativa está basada en los derechos de las Naciones y Pueblos IOC. Si bien, inicialmente dirigía su oferta formativa a representaciones de niveles intermedios y altos (del nivel municipal para arriba); empero en los últimos años se optó por trabajar con el nivel intermedio (municipal, subcentral, zonal), para fortalecer las organizaciones “desde abajo”.

El Programa nació en el altiplano boliviano. Con el tiempo se fue expandiendo a los valles, chaco y amazonía. A partir de 2007, se organiza en 4 regiones, con sus respectivas Coordinaciones,: Amazonía (Pando, Provincia Vaca Diez del Beni); Oriente/Chaco (Departamentos de Santa Cruz y Beni además del Chaco boliviano); Regional Sur (Chuquisaca, Potosí y Tarija), y Regional Centro (La Paz, Oruro y Cochabamba).

Hasta el año 2015, la propuesta educativa consistió en aplicar un proceso bienal de formación, mediante un tiempo presencial (talleres) y no presencial (acompañamiento y seguimiento). Los contenidos respondían a la problemática de las comunidades y pueblos IOCs, así como al contexto local, regional y nacional. A la conclusión de dos años de formación el/la participante demostraron estar lo suficientemente dotado/a de herramientas para responder a su organización en el marco de la exigibilidad de sus derechos.

A partir del año 2016, se cambió de estrategia; la formación política responde directamente a las necesidades de las Naciones y Pueblos IOC y es implementada en sus respectivos territorios. Para ello se parte desde el marco normativo nacional e internacional de los derechos de los pueblos indígenas (Convenio 169 de la OIT, Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y la Constitución Política del Estado), se profundiza en los temas de interés de las comunidades y eso se concreta en las Normas y Procedimientos Propios de las Naciones y Pueblos IOC para el ejercicio de sus derechos como son el autogobierno, la autonomía indígena, justicia indígena, consulta previa, gestión territorial y otros más. También se viene acompañando varios procesos de acceso a la autonomía IOC, tales como Charagua Iyambae, Kereimba Iyambae (Santa Cruz), Corque Marka (Oruro), Tomave (Potosí).

NINA aportó en la vida de los y las dirigentes con los que ha venido trabajando así como en el fortalecimiento de sus organizaciones desde adentro. Entre

sus principales logros se puede desatacar:

- el logro de conocimientos y habilidades como la capacidad de análisis, la elaboración de propuestas, negociación e incidencia; la 'reconquista de la dignidad' al lograr dominar temas complejos y poder enseñarlos a otras personas; mayor respeto por los derechos de la mujer;
- aclaración de reivindicaciones, capacidad de hacer propuestas e incidencia de las organizaciones en el proceso de reforma del Estado y en la construcción de políticas públicas incluyentes;
- aporte a la elaboración (construcción conjunta) de la nueva constitución desde la perspectiva de los pueblos indígenas, y leyes posteriores, algunas claves para la gente, como proyectos leyes de Aguas, y de la Consulta Previa;
- aportes a experiencias de articulación entre organizaciones con agendas comunes, como en el caso del Bloque de Organizaciones Campesinas e Indígenas del Norte Amazónico de Bolivia, BOCINAB.
- Dirigentes –hombres y mujeres- formados por NINA han logrado asumir cargos de responsabilidad, tanto en sus organizaciones, como en funciones del Estado en sus diferentes niveles;
- el Programa ha aportado al desarrollo de relaciones interculturales, la afirmación de la identidad y el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, sus identidades y sus cosmovisiones.

Entre las dificultades y desafíos se puede resaltar:

- El trabajo de la descolonización es una tarea pendiente, aún toca a las Naciones y Pueblos IOC deben romper las taras mentales para sentirse sujetos de derecho.
- Se deben cambiar las estructuras de poder y de manejo del Estado. Los dirigentes, varones y mujeres, que asumieron responsabilidades en la gestión pública, en los diferentes niveles, no siempre respondieron a las demandas y pedidos de sus organizaciones; en muchos casos se mostró una marcada ruptura entre la acción política y el mandato orgánico.
- Las Naciones y Pueblos IOC, deben contribuir desde las comunidades y sus niveles locales de organización a la articulación y fortalecimiento de sus niveles nacionales.

*

Edwin Armata B.

TIJARAIPA



Nuevamente, las últimas décadas del siglo XX nos siguen desafiando a detectar, rescatar y evaluar experiencias educativo-populares que optaron por la dignificación de la mujer rural e indígena.

De hecho, así como ya hay avances interesantes al respecto en las regiones andinas (Altiplano y Valles), todavía queda mucho por investigar en las Tierras Bajas (Amazonía, Oriente y Chaco). En tal sentido, esta vez, nos referiremos a Tijaraipa.

“Se fundó a iniciativa de un pequeño grupo de personas comprometidas con la problemática indígena del país y relacionada con instituciones de Derechos Humanos. Nuestros fundadores, habían apoyando activamente a los pueblos indígenas del Beni y a las mujeres indígenas, que jugaron un rol protagónico en la Marcha indígena “Por el territorio y la Dignidad”, en 1990. (Posteriormente) a solicitud de la dirigencia indígena del Beni, se fundó (en ese mismo año) Tijaraipa. (1)”

La lectura de su Visión nos da una idea de su utopía institucional: *“Las mujeres Indígenas, Originarias y Campesinas han superado las relaciones de dominación que las sometían y cuentan con mejores condiciones de vida, en el marco de sus estrategias de desarrollo indígena y originario con enfoque de género”.*

De modo complementario, su Objetivo General nos brinda mayor precisión operativa: *“Apoyar a las mujeres indígenas, originarias y campesinas a ser gestoras y protagonistas de sus procesos de desarrollo, en el marco de la gestión territorial indígena y el empoderamiento político, social y económico”.* Respecto a su trayectoria inicial, transcribimos una sucinta descripción: *“En los primeros años se trabajó apoyando la capacitación y fortalecimiento organizativo de las mujeres indígenas del Beni... Posteriormente, se vio la necesidad de encarar procesos de formación (integral) más sostenibles ...*

; así, (luego) se creó la Escuela de formación de mujeres indígenas líderes “Nicolasa Noza de Cuvene”...

El trabajo fue inicialmente local, focalizado en la Amazonía beniana; sin embargo posteriormente, pudimos realizar actividades en ámbitos mayores como es la Amazonía del país y también en otras áreas campesinas y rurales de Bolivia.

En tal sentido, *“Tijaraipa se constituye en una instancia de referencia regional y nacional en cuanto al trabajo de género con los pueblos indígenas de la Amazonía (gracias a un enfoque acorde a las características socio-culturales de los pueblos indígenas y de sus cosmovisiones.*

Además de haber aportado a la investigación y difusión de varias decenas de publicaciones sobre dicha temática (algunas de ellas con enfoque bilingüe e intercultural), también contribuyó en otras áreas de trabajo: apoyo a emprendimientos productivos sostenibles, Planes de Gestión Territorial Indígena, fortalecimiento organizacional de las mujeres indígenas y otros. A los que se suma una de particular importancia: ...

“...procesos de elaboración de políticas públicas con equidad de género para los pueblos indígenas de las tierras bajas; posteriormente, también para pueblos indígenas, originarios y campesinos de occidente ... esfuerzos (realizados) en coordinación y sinergias con instituciones del Estado, la Sociedad Civil y las Organizaciones Indígenas y Campesinas.” (2)

*



1) En lengua Moxeña Ignaciana significa: “Ya está por amanecer”.

2) Archivos institucionales (Sonia Brito).

CONTEXTO Y LAS JUANAS



Durante el último cuarto del siglo XX, enfrentando las múltiples y esperables resistencias patriarcalistas (hasta hoy vigentes), la opción por la dignificación de mujeres de sectores populares logra mayor fuerza, gracias a valientes iniciativas educativas, principalmente de la Sociedad Civil y de algunas Iglesias: “Granja-Hogar” de San Ignacio de Velasco, CIDEM, OCMA, ADEMCO, IIFI, “Mujeres creando”, Gregoria Apaza, etc.

Ya en los años '90, también se suman nuevos aportes: Cetha “Mamenko” (San Ramón de Santa Cruz), “Tijaraipa” del Beni y muchas otras más, cuyas peculiaridades y méritos habrá que ir rescatando y valorando para tener un panorama más detallado.

En esa misma lucha, en 1991 se inscribe “Contexto”, instancia educativo-popular que emerge en La Paz (luego se extenderá a Potosí, a poblaciones urbano-populares, y rurales), en cuyo trayecto posterior, ya en el marco de las convulsiones sociales del nuevo siglo, coadyuvará al surgimiento de la Organización Matriz de Mujeres “Juana Azurduy de Padilla”.(1)

De modo escueto, así sintetiza Contexto su enfoque teórico:

- “Fe y Vida van juntas.
- No hay contradicción entre Cristianismo y Revolución.
- Fe y Ciencia van unidas.

- *Es posible transformar nuestras Sociedades, viviendo un compromiso con, por y desde el Pueblo.”*

Complementariamente, la lectura de sus Principios nos ayuda a profundizar más:

- *“Practicar las enseñanzas del Evangelio, como fuente de inspiración hacia una Sociedad digna del ser humano.*
- *Valorar el saber popular.*
- *Adoptar la Educación Popular, como instrumento de liberación.*
- *Respeto a los Derechos Humanos, a la identidad cultural*
- *Reconocimiento de las capacidades de autodeterminación de las personas.*
- *Defensa del Medio ambiente.”*

Respecto a la implementación operativa de los servicios de Contexto, también son esclarecedoras sus principales Líneas de acción:

- *“Fortalecimiento organizacional y Participación ciudadana.*
- *Educación*
- *Formación socio-política y pastoral.*
- *Atención en Salud Bio-Sico-Social-Espiritual*
- *Centros infantiles*
- *Economía productiva*
- *Investigación y sistematización.”*

Como se ha podido observar, y a manera de resumen, es interesante constatar que Contexto opta por una ardua construcción teórico-experiencial, articulando de manera armónica su móvil de Fe con su compromiso socio-político y promocional, priorizando a las mujeres.

Y, para concluir, transcribimos el siguiente breve (y casi poético) pensamiento institucional:

*“Hacemos de la vida
un canto de esperanza y amor
hacia un Mañana digno
para todos los seres humanos.”²*

*

- 1) *“Después de analizar la historia de Juana Azurduy de Padilla, nos ha regresado el “ajayu” y el coraje de esa gran mujer guerrillera. Su ejemplo de valentía nos llena de fuerza y coraje”. (Máxima Apaza, Ejecutiva Nacional de la OMMJAP)*
- 2) *Documentos y Archivos institucionales. (Teresa Subieta)*

Congreso Nacional de Educación (1992)



Nuevamente estamos ante un tema que requiere mayor investigación: los Eventos Educativos que, a lo largo del siglo XX, tuvieron una representatividad nacional y también el modo como fueron caracterizados y denominados (Congreso, Conferencia, Encuentro, Asamblea, etc).

Brevemente, al menos tres son identificables en la Etapa del Post-1952: el I y II Congresos Pedagógicos (1970 y 1979, respectivamente) ⁽¹⁾ y el Congreso de la Central Obrera Boliviana (1988) ⁽²⁾. (No se descarta otros que pudieran tener dimensiones similares). Lo cierto es que, tras superar múltiples escollos y repetidas dilaciones, finalmente, gracias a un acuerdo entre el Ministerio de Educación y la COB, se convocó a un Congreso Nacional de Educación.

Se realizó, del 26 al 31 de octubre de 1992, en La Paz, bajo la Directiva plural y conjunta del MEC, la COB, la Iglesia Católica y la Universidad. Asistieron más de 600 representantes.

“Tenemos que ponderar la inédita participación de representantes de la mayoría de los sectores sociales y laborales (...) y de diversas regiones del país, en la búsqueda colectiva y democrática de soluciones a la problemática educativa..” ⁽³⁾

Hubo nueve Comisiones:

- 1) Análisis de la realidad.
- 2) Bases, Fines y Objetivos de la Educación Boliviana.
- 3) Estructuras del Sistema Educativo.
- 4) Currículum
- 5) Planificación y Evaluación.

- 6) Formación Docente (Postergada)
- 7) Jerarquización Docente y Sistema escalafonario.
- 8) Educación Privada y
- 9) Educación No Formal

Quizá por su importancia, magnitud y amplitud temática, posteriormente fue considerado como el I Congreso de tal perfil y estatura.

Respecto a los Objetivos Generales de la Educación Boliviana, propone:

- Contribuir a transformar la actual Educación Boliviana, con el Pueblo y desde sus Culturas.
- Fortalecer la conciencia integral de clase e identidad de las diversas Nacionalidades.
- Capacitar al Docente para el Multiculturalismo y Plurilingüismo.

Entre las muchísimas, variadas y ricas vetas que se podría destacar, seleccionamos aquí algunas que atingen a la presente Serie de Apuntes.

- Constituye una plataforma propositiva para una futura Reforma Educativa, exigida con tanta insistencia por toda la comunidad boliviana. De la cual – como después se verá – muchas propuestas serán desechadas por la Ley 1565 (año 1995), en base a lógicas exógenas.
- Ya apunta a futuros énfasis en una Educación desde la identidad Originaria e Indígena. La que, ulteriormente, se visibilizará en el II Congreso Nacional (Sucre, 2006).
- Respalda la estructura Cuatri-Aereal del Código del '55: Regular, Adultos, Especial y Educación Permanente. Constituye esta última un relanzamiento mejorado de la antigua IV Área (Educación Extra-Escolar y Comunitaria). La destacamos por su alta gravitación proyectiva en nuevos espacio educativos (NTICs, Autodidaxias, modalidades recíprocitarias), todas ellas en beneficio de poblaciones destinatarias ignoradas: familias, comunidades, estratos generacionales desatendidos (Adulthood mayor, Infancia no escolarizada, etc.).

*

*1 y 2) Presentados en los artículos respectivos de esta misma Serie.
3) "Conclusiones". MEC. La Paz - 1992*

Por qué el CETHA Emborozú ?



Quizá, porque dicho Centro de Educación Técnica-Humanística-Agropecuaria (al igual que algunos otros) ya visibiliza, en los hechos, lo que plantea a futuro la vigente Ley 040. O, como opinaba el actual Ministro de Educación: *“Los Cethas desarrollan el modelo educativo sociocomunitario-productiv, en plenitud.”* (1)

Empecemos por algunas aclaraciones previas.

- Un reciente recuento realizado por la Red FERIA (2) en base a 42 publicaciones (tanto del Ministerio, como de la sociedad civil) respecto a la modalidad Cetha, durante el último trienio (2011-2013), sugiere algunas conclusiones:
- Buena parte lo considera un referente significativo para la Educación Alternativa, sobre todo rural.
- Sin embargo, sus potencialidades germinales, en varios casos (por múltiples y diversos factores) se han desarrollado parcialmente, por lo cual se ha de proseguir perfeccionándolas.
- En tal búsqueda, no pocos comentarios convergen en afirmar que, en el caso de Titicachi, Qurpa, Sucamani, Potrereros, Colquechaca, Tata Esteban, Charaja, Emborozú y algunos otros, su proceso de maduración ha arribado a logros prometedores. Los que pueden constituirse en valiosos orientadores para la actual implementación progresiva de una educación de mejor calidad.

- Por tales motivos, si bien anteriormente en esta misma Serie ya nos referimos a los primeros Cethas (3), al presente los retomamos brevemente desde la percepción concreta que se tiene del Cetha Emborozú, principalmente por los comentarios favorables que el mismo va suscitando.
- Ayudará también el recuperar suscintamente algo de su trayectoria.

Fue determinante el que las cofundadoras (4) hubieran participado activa y creativamente (decenio de los '80) en el proceso naciente del primer Cetha (Qurpa) pues, al retornar a su añorada Tarija (años '90), no comenzarían de cero. Más aún, sería una plataforma teórico-metodológico-experiencial desde la que, en estrecha interacción con los comunarios, se proyectarían audazmente a ensayos más avanzados.

Currículo Regionalizado:

El siguiente análisis (ágil y sustancioso) del conocido Educador Alternativo Wilfredo Limachi sintetiza los aportes innovadores del surgimiento del Cetha:

“Es una propuesta experimental de la Iglesia Católica, amparada en la R.M. 853, que surge como respuesta a las necesidades del sector campesino y se constituye en un hito histórico de la Educación de Adultos/as, por sus aportes cualitativos, como ser:

- *Currículo integrado*
- *Calendario (adecuado) al ritmo socio-económico (ciclo agrario) de la región*
- *Metodología participativa*
- *Enfoque andragógico y de Educación Popular*
- *Trípode de contenidos: Saber útil, Pensar crítico y Hacer productivo”.*

El éxito de sus inicios condujo a la creación de réplicas en diferentes regiones del país y es desde entonces que se consolida como una modalidad más de la Educación de Adultos/as en Bolivia. (5)

Aportes a los que podríamos añadir: enfoque multi-transformador, Fe de compromiso, dinámica de atención “Tayka-Wawa” (nucleo-satélite), Equipos móviles, estudio Semi-presencial, afirmación identitaria (hoy, intra-culturalidad), la educación-trabajo-producción con emprendimiento, entronque con la Educación Superior, etc. Mucho de lo cual el dicho Cetha chapaco implementó admirablemente.

*

1) *Entrevistado por el Comunicador José Emperador (Rev. Feria Nº 21) Red FERIA. La Paz- Dic- 2011 (pp. 18-20)*

2) *Ver también la Revista Feria Nº 23. La Paz - 2013*

3) *“1978: Los Cethas”. Nuevas Palabras Nº 121 CEBIAE La Paz. Oct-2008 (p.2)*

4) *Esperanza y Ana María, ambas religiosas chapacas.*

5) *“Situación del Derecho a la EPJA”. AAEA. Nº 8. La Paz, Dic-2011. (p.27)*

Ley 1565



La controvertida Ley 1565 (del 7 de julio de 1994) debía culminar un previo proceso - que se remontaba a la segunda mitad de los '80 - de recopilación de propuestas, provenientes sobre todo de la Sociedad Civil, en función de una necesaria Reforma Educativa.

A tal fin, el evento preparatorio más significativo fue el llevado a cabo por el CONED ⁽¹⁾ a lo largo de enero de dicho año y cuyo Proyecto de Ley-Marco fue formalmente entregado el 28 del mismo mes al Presidente del país y al Ministro del ramo. ⁽²⁾

Al respecto, entre los interrogantes que ameritan mayor investigación están los siguientes:

- En qué grado la Ley 1565 asumió las Recomendaciones del CONED?
- Cuánto influyeron criterios y pautas exógenas (BM y BID, principalmente) que también marcaron otras Reformas Educativas de América Latina?

Hasta tener mejores estudios, se pueda hablar de una resultante híbrida que se nutrió de ambas vertientes, con probable predominancia de las externas, con sus enfoques educativos.

Entre sus limitaciones, podemos puntualizar:

- Su óptica reduccionista a lo Escolar (que también conlleva una entendible preferencialidad por el estrato generacional infantil, adolescente y juvenil) pero subalternizando otras edades.
- Una mirada externa, prácticamente prescindente de la prolongada y pionera trayectoria educativo-popular de Bolivia, en función de poblaciones en situación de explotación, desventaja social y de exclusión respecto al Derecho Universal a la Educación.
- También ignora la persistente búsqueda boliviana de alternativas Extra-Escolares a fin de atender a otros estratos generacionales, como las Personas Adultas y las Comunidades,

Por otra parte, valorando algunos de sus logros, se suele destacar dos:

- a) La Inter-Culturalidad, recuperando y dando continuidad a muchos y meritorios planteamientos precedentes (Promotores Culturales Aymaras, CSUTCB, SENALEP, PEIB, CEE, etc.), sino también oficializando un mayor reconocimiento de la poli-etnicidad, pluri-culturalidad y multi-ligüismo de nuestra rica realidad nacional.
- b) Y la Participación Popular, resquebrajando el monopolio tradicional del binomio Ministerio-Magisterio y, así, entreabriendo la gestión de Unidades Educativas a otros sectores sociales, ignorados hasta entonces, desde el enfoque emergente de la corresponsabilidad educativa, que, más allá de sus tropiezos iniciales, irá madurando.

Finalmente, de modo breve, hacemos referencia a la rearticulación de la Estructura del Sistema Educativo en dicha Ley.

A diferencia del esquema cuatripartito (4 Áreas) del Código del '55 y del Proyecto de Ley del CONED (Regular, Adultos, Especial y Permanente), esta Ley la reduce a una estructura bipartita: (Formal y Alternativa), la cual, así como empobrece la valiosa identidad de las 3 antiguas Áreas (Adultos, Especial y Permanente) encasillándolas en una (Alternativa), también viabiliza su posterior jerarquización al rango mayor de Sub-Sistema (Constitución Política del Estado-2009).

*

- 1) *Consejo Nacional de Educación, constituido por: Ministerio de Educación, Central Obrera Boliviana, Confederaciones de Maestro Urbanos y Rurales, Iglesia Católica, Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana y de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia.*
- 2) *Matutino "Primera plana" del 29 de enero, 1994.*

Consejos Educativos de los Pueblos Originarios



Los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios constituyen un salto adelante en el largo camino hacia la reconquista de su protagonismo identitario en la educación de un país plurinacional, como el nuestro, en el que, hasta hace poco, fueron una mayoría plurinacional secularmente marginada de los niveles de decisión.

Circunscribiéndonos tan solo al pasado siglo XX e inicios del presente, los CEPOs retoman el arduo caminar de los Caciques Apoderados, el clamor de Warisata, las reivindicaciones culturales de la Asociación República del Collasuyo, de los Manifiestos de Tiwanaku (1973), de Murupilar (1978) y de tantas otras iniciativas de nuestra Bolivia que, por brevedad, no se cita aquí.

Su Misión dice así: *“Los CEPOs, inciden y participan, con poder de decisión, en la planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación de políticas educativas intraculturales, interculturales y plurilingües, con enfoque científico productivo integral, comunitario y descolonizador, en coordinación con otras instancias, en los niveles y ámbitos territoriales del Sistema Educativo Plurinacional, respondiendo a las demandas locales, regionales, nacionales e internacionales, en la búsqueda de una educación de calidad y pertinencia de acuerdo a las características socioculturales.”*

Respecto a su trayectoria institucional, de manera resumida describe que: *“... fueron reconocidos legalmente a partir de 1994, en la Ley 1565 de Reforma Educativa, y ratificados con la Ley 070 (Avelino Siñani - Elizardo Pérez), el año 2010.”*

En cuanto a sus miembros:

- en **1994**, eran 4: CEA (Aymara), CEAM (Amazónico Multiétnico), CENAQ (Nación Quechua) y CEPOG (Pueblo Originario Guaraní);
- en **2004**, otros 3: CEPIG (Guarayo), CEPOCH (Chiquitano), CEPOIM (Mojeño);
- el **2006**: CEPY (Yurakaré), que recién se integró el 2011 a la Coordinadora
- y recientemente (**2012**): CENITS (Tsimane), CENU (Nación Uru) y CEPA (Afroboliviano).

Proceso organizativo que continúa, pues en el **2013** “... los CEPOS decidieron fundar una asociación civil con el nombre de *Coordinadora Nacional Comunitaria: CNE-CEPOS*, cuya personería jurídica se encuentra actualmente en trámite.”

Entre las múltiples y variadas acciones de incidencia en políticas educativas públicas, mencionamos unas cuantas, de gran significación para los Pueblos Originarios e Indígenas:

- “*la inserción de su visión educativa en la Constitución Política*”.
- Igualmente en cuanto “*a la propuesta de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en la nueva Ley 070.*”
- “*La creación del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas.*”
- “*Los Institutos de Lengua y Cultura por cada Pueblo indígena.*”
- También propiciaron la creación de “*la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingües*” en el Ministerio de Educación.

Finalmente, destacar que el conjunto de avances generados en nuestro país, tanto por los CEPOS, como por otras iniciativas de la Sociedad Civil (comprometidas desde años anteriores con estos ideales), está generando un aporte muy valorado por el contexto regional indoamericano e internacional por su notable creatividad, pionerismo y aporte innovador.

*

** Publicaciones y Documentos institucionales (CNC. CEPOS)*

CEMA TATAENDI

“El fuego que nunca se apaga”



En 1892, tras el levantamiento indígena en el Chaco y la derrota en Kuruyuki, las tropas interétnicas del Tümpa fueron completamente diezmadas, su líder, Mburuvicha Guasu – Arakua Iya – Ipaye – Mbaekua el Apiaguaiki Tümpa, fue empalado hasta morir por las tropas republicanas y los ganaderos que invadieron el Chaco, las familias guaraní, fueron sometidas y esclavizadas en las haciendas.

Sobrevino la época de la oscuridad, las tierras fueron invadidas, los campos cultivados devastados, los ríos y arroyos se tiñeron de sangre, la cultura, religión, fiestas, saberes, ciencia, tradiciones pasaron a la clandestinidad y sólo quedó en un rincón del corazón guaraní la *“matriz cultural”*, como la brasa del fuego que nunca se apaga, el *“Tataendi”*.

*“En las noches, cuando todos duermen,
queda la brasa, parece que ya no hay fuego,
basta un soplo, y nuevamente el fuego se aviva.
... El fuego siempre está”. (1)*

A los 100 años de Kuruyuki, en el año 1991, Maranday Machirope, Mburuvichaguasu de Itika Guasu, decía: *“...estamos enfermos, estamos ciegos, porque no sabemos leer y escribir...”*.

Llegaban nuevos tiempos, profetizados desde antiguo, el viento soplaba, el fuego se avivaba. En 1987 se fundó la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), se constituyó la Coordinadora de Instituciones, se tenía el primer Diagnóstico de las comunidades y se el Plan de Desarrollo de las Comunidades de Cordillera (PDCC). Se definió la estrategia (2) de acción, las Instituciones de Apoyo asumieron tareas específicas y en las comunidades se replicaba el modelo.

En 1988 se organizó el Teko Guaraní que asume el trabajo de educación y comunicación. En 1989, se comenzó a ejecutar el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que se extiende por todo el Chaco.

En 3 años se alcanzaron ventajas en el aprendizaje y desarrollo afectivo, actitud participativa, afirmación individual de los niños, reducción de los índices de abandono y repitencia escolar.

El 7 de octubre de 1992, se convocó a todos los Mburuvicha a Monteagudo y se inició el gran plan de alfabetización del Pueblo Guaraní.

Más de medio millar de personas rompieron el silencio de 100 años gritando al unísono *“No más injusticias (...) fuera el analfabetismo...”*

Crecía la llama del Tataendi con 30 jóvenes guerreros (kereimba), que recorrieron el territorio alfabetizando.

Los patrones de las haciendas decían “...estos cambas se están alzando. Se entrenan con armas para asaltarnos... es una supuesta campaña de alfabetización, financiada por comunistas, para formar cuadros de guerrillas... los del Teko son ladrones y mercenarios...”.

El Plan siguió adelante y la alfabetización llegó a más de 1.000 personas.

“El año 1994 se tenían nuevos datos de la realidad educativa guaraní en el Chaco boliviano. En las comunidades el promedio era de 1 bachiller por año. El Teko y la APG, asumieron el problema y se inició el CEMA Rural Tataendi, para obtener el bachillerato de manera acelerada.

El CEMA, se dedicó a la formación integral con instrumentos técnicos, científicos y sociales para la identificación de problemas y el planteamiento de alternativas en las comunidades; agentes críticos, capaces de generar cambios y mejoramiento de vida en sus familias y comunidades, preparados para asumir y desarrollar proyectos emprendidos por su organización.

La mayoría, adultos mayores de 18 años, provenía del programa de alfabetización de adultos IRFA (3).

Muchos continuaron estudios superiores como maestros bilingües, docentes de especialidad en secundaria, fueron a universidades, a la Escuela de Salud Tekove Katu y al Arakuarenda para especialidades técnicas. Se formaron líderes que asumieron la dirigencia de sus comunidades, en la APG y en las otras instancias de nacionales.

La realidad cambió, se graduaban alrededor de 100 bachilleres por año en los diversos Centros del Cema Rural, distribuidos estratégicamente por todo el territorio: al norte Karaguatarenda y Gutiérrez, al noroeste Tënta Piau y El Arenal, al suroeste El Ingre, más al sur Santa Rosa, al este La Brecha en el Isoso y al Centro Ivamirapinta y San Antonio del Parapetí.

Más adelante se estableció el CEMA Intermedio, lo cual permitió que jóvenes menores de 18 años se beneficien con el programa acelerado.

Los participantes permanecían internados un mes en los Centros y un mes en sus comunidades cumpliendo sus obligaciones familiares, donde realizaban trabajos de investigación y las tareas encomendadas.

Las Humanidades fueron complementadas, con Talleres presenciales (Salud, Diagnóstico, Cultura, Género, Formación y Economía, Política, Elaboración de Proyectos, y Legislación.

El proyecto Tataendi, terminó el 2002. Actualmente (2015), el CEMA Rural continúa su labor en la región de El Ingre.

El fuego del Tataendi se ha extendido y el Pueblo Guaraní sigue en su lucha por consolidar sus demandas más sentidas.

El camino sigue por los nuevos senderos del Estado Plurinacional de Bolivia". (4)

*

1) Señor, dueño del conocimiento, Chamán, Sacerdote, Gran Jefe Guerrero.

2) El PASET, siglas de Producción, Infraestructura, Salud, Educación, Tierra y Territorio.

3) Instituto Radiofónico de Fe y Alegría, con sede en Santa Cruz.

4) Francisco Canedo Calderón es autor del presente artículo.

CAEM

Centro de Apoyo Educativo Machaca



Tras varios ensayos previos, en el Congreso Educativo Nacional de 1992, se da un paso significativo hacia la caracterización e identificación de "... *aquellas experiencias (educativas) que prestan multiservicios, de modo complementario, a las diversas áreas educativas.*" ⁽¹⁾, generalmente, de un espacio físico determinado, zona o región geográfica.

Su rasgo esencial es su rol de reciprocidad complementaria entre 2 o más instancias educativas, en función de un mejor servicio a sus destinatarios.

De ahí que, en algunos lugares andinos se las considera (e incluso denomina) instancias-*"ayni"*. ⁽²⁾

A inicios de la década de los '90, a partir de un Diagnóstico regional e intersectorial efectuado por entonces, y en el contexto de la Propuesta Educativa Machaca (PEM), entre otras iniciativas, se sugiere el "*Centro de Recursos Educativos Alternativos (CREA), como una instancia de apoyo educativo al conjunto de acciones educativas de la región*" ⁽³⁾.

Por entonces, Jesús de Machaca (Provincia Ingavi, La Paz) ya iba camino a constituirse en uno de los primeros Municipios Indígenas del país.

"... desde la formulación de (tal) propuesta, hasta su puesta en marcha, se propone un replanteamiento, denominándose: Centro de Apoyo Educativo Machaca (CAEM) ... Esto sucede a fines del año 1994." Inicialmente, "... se planteó:

a) *Cualificación de los educadores, (como) constructores de su labor profesional.*

b) *Recreación de ... experiencias innovadoras desde los criterios de integralidad, interculturalidad, bilingüismo y educación-producción.*

c) *Asesoría psicopedagógica, que apoye al docente y al educando..*

Para la gestión de 1999, el CAEM se consolida, contando con un equipo organizado de profesionales con la especialidad en pedagogía, lingüística, antropología y comunicación.

Durante los años 2000 a 2003 el CAEM entra en una etapa de reflexión permanente, se continúa trabajando fortaleciendo las líneas de acción, trabajando intensamente en las unidades educativas hasta lograr el II Congreso Educativo de Jesús de Machaqa, (ahí se recomendó) la mejora de la calidad educativa.. y..un nuevo diseño curricular regionalizado.

En el año 2004 se replantea el rumbo del CAEM y del CETHA, con la constitución de la Fundación Machaqa Amawt'a con una personería jurídica no lucrativa.. (con) la participación de las autoridades originarias del pueblo de Jesús de Machaqa...

(Su) Misión: .. contribuir a la constitución de una sociedad intercultural donde se respeten las identidades, se promuevan relaciones justas y equitativas en términos socioeconómicos, culturales, lingüísticos y territoriales... promover acciones alternativas, participativas e interculturales en educación, en agropecuaria, en producción, en el ejercicio político y en el fortalecimiento de organizaciones sociales, (originarias y/o municipales), en las tres regiones machaqueñas (Jesús, San Andrés y Santiago) (y) en otros distritos rurales y urbanos.”⁽³⁾

Entre sus Estrategias prioritarias, citamos: Coordinación con las autoridades locales; desarrollo de la intra e inter-culturalidad; fortalecimiento de los valores locales; dinamización de la gestión participativa pedagógica; mejorar la cobertura e Incorporación de los recursos tecnológicos informáticas (a) los procesos pedagógicos.

*

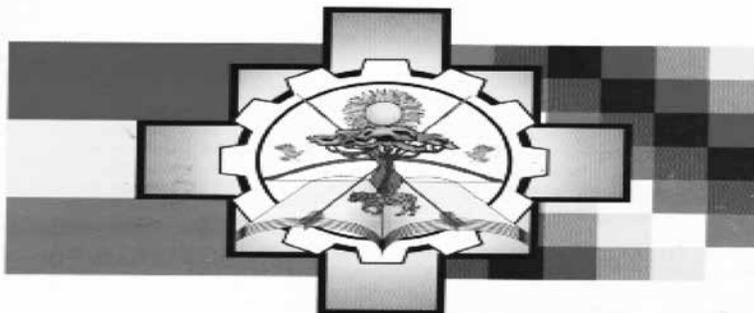
1) *Comisión 9. Subcomisión 3: Educación Permanente:5.4. (y ver 6.3.).*

2) *Yachay Wasi.*

3) *“Historia del CAEM”. Santiago Onofre Aspi.*

ALTERNATIVA: El concepto

EDUCACIÓN ALTERNATIVA



Las presentes Serie (1) presta atención prioritaria a los referentes teóricos, metodológicas y experienciales de la Educación Popular, Alternativa y Originaria (y sus interacciones) en el país.

En esta ocasión se plantea indagar un poco más sobre la (en cierto modo, sorpresiva) aparición del concepto de Alternativa en el léxico de la estructura del Sistema Educativo (Ley 1565, de 1994).

En efecto, en el Post-52, el Código del '55 establece 4 Áreas educativas: Regular, Adultos, Especial y Extra-escolar. Esquema cuatri-partito que, con alguna modificación (2), perduró durante casi 4 décadas hasta la Ley 1565, cuando se torna en bi-partito, con denominativos prácticamente nuevos: Formal (3) y Alternativa (4).

Así sea imperfecta y escuetamente, compartimos una conversación cordial (29-04-14) con Enrique Ipiña M. (ex-Ministro de Educación de entonces), quien contribuye con datos muy esclarecedores al respecto, aporte valioso para la investigación educativa boliviana.

Si bien, sobre todo en los ámbitos filosófico y educativo, hubo no pocos antecedentes respecto a dicho concepto, específicamente es seleccionado, durante la gestión de dicha ex-autoridad, como uno de los más apropiados para plantear un enfoque cualitativamente innovador, lo alternativo, referido a la estructura educativa hasta entonces vigente.

Una de sus riquezas mayores radica en su raíz lingüística latina: alter (el, la y lo otro) que genera incontables e increíbles horizontes en múltiples campos del pensamiento y de la acción, en esta caso, aplicables al campo educativo.

Desde la perspectiva histórica, una de las características de nuestra educación fue la crónica prescindencia, exclusión o, al menos, discriminación y relegación de las otras identidades de nuestra realidad plurinacional. En los hechos, el Sistema, solo privilegiaba a los sectores minoritarios dominantes y sus culturas.

Sin desconocer sustanciales avances previos, hacia finales del siglo pasado, mayorías poblacionales permanecían todavía al margen del básico Derecho a la Educación.

Más aún, escrutándolas desde diversas categorías de análisis, el panorama revela un dramatismo mayor: el rostro de la exclusión tiene rasgos muy precisos: pobres, mujeres, habitantes del agro, culturas originarias, personas adultas, discapacitadas, neo-culturas emergentes, etc. Todas ellas y ellos constituyen “*los otros*”.

La paradoja era (y es) que un Sistema educativo que se pretende universal, como consecuencia de mil factores estructurales y coyunturales, todavía prosigue siendo excluyente.

Por tanto, la voluntad política, entonces expresada, decidió apostar por un término transformador, abierto, flexible e incluyente: el reconocimiento y valoración de los otros sujetos personales y colectivos de nuestra Bolivia, hasta entonces preteridos.

Asabiendas de que los procesos educativos se han de evaluar a medio y largo plazo, hoy ya podemos ponderar, en las ulteriores políticas estatales, algunos signos alentadores en la mencionada dirección. Una de las más notables es la elevación de la Educación Alternativa al rango de Subsistema (Ley 040 del 2010), hito muy probablemente pionero en el panorama mundial.

*

- 1) *Cuyas primeras 60 fichas para investigadores/as fueron publicadas en la recopilación: “Proceso: Educación y Pueblo” (Bolivia: 1900-2010), en un primer esfuerzo conjunto de la Red FERIA (CAS), UMSA (CCE) y CEBIAE. La Paz-2012. Sus fichas posteriores prosiguieron apareciendo en la presente Separata “Nuevas Palabras”, con la misma intención de contribuir, con pistas iniciales, para estudios futuros más rigurosos y profundos al respecto.*
- 2) *Como es el caso de la IV Área (Extra-escolar) que, en 1992, se denominó Permanente.*
- 3) *Término usualmente más atribuido a una Modalidad que a una Área y que, reemplazó a Regular.*
- 4) *La cual, a su vez, incorporó otra novedad discutible: acoge a las otras 3 Áreas anteriores (Adultos, Especial y Permanente), a pesar de sus identidades educativas tan diferenciadas.*

FORMASOL



Desde la perspectiva de las macro-étno-regiones, la tarea investigativa sobre el proceso educativo-popular boliviano todavía enfrenta grandes vacíos. Uno de ellos es el aporte de tantas y tan valiosas iniciativas, gestadas en las Tierras Bajas, tanto de la Nor-Amazonía y del Chaco, como, en este caso, del Oriente.

Sin detenernos a detallar los innumerables factores que incidieron en tal déficit, aquí prácticamente nos centraremos en el Departamento de Santa Cruz y su gran riqueza educativa y pluri-étnica.

Previamente, conviene recordar algunas experiencias innovadoras (principalmente del Área Alternativa) en dicho espacio geográfico (varias de ellas ya citadas anteriormente en la presente Serie) como: el Arakwarenda (Charagua), Colonia Pirai, Granja Hogar (San Ignacio de Velasco), APCOB, el Teko Guaraní, IRFA, Proceso, Mamenko, *"Hombres nuevos"*, CITHA (Nuevo Palmar), CEITHA (Cabezas), etc., sabiendo que hay muchas otras poco conocidas, precisamente por falta, tanto de investigación, como de su respectiva difusión.

En tal sentido, a fin de contribuir también a dicho estudio, esta vez nos referimos a FORMASOL (Asociación Formación Solidaria), recientemente homenajeada (1) por la Cámara de Senadores, mediante una declaración que reconoce *"...su contribución a la revalorización Cultural, la formación de comunicadores, el fortalecimiento a la intra-culturalidad de los Pueblos Indígenas del Oriente boliviano"*.

Transcribimos algunas etapas de su recorrido:

"Fue fundada en el Departamento de Santa Cruz, en 1996, como una Asociación sin fines de lucro para trabajar en el área de Comunicación, apoyando el fortalecimiento organizativo y educativo del movimiento indígena del Oriente boliviano."

"Fue fundada en el Departamento de Santa Cruz, en 1996, como una Asociación sin fines de lucro para trabajar en el área de Comunicación, apoyando el fortalecimiento organizativo y educativo del movimiento indígena del Oriente boliviano."

"Inició su trabajo con un programa de Radiodifusión y posteriormente promovió la capacitación de las comunidades y líderes indígenas y la publicación de Cuadernos Educativos."

“En su primera etapa (fue) de producción y difusión radial, bajo la dirección del comunicador José Ross (formador incansable y comprometido con el pueblo), creó el programa: “Un país con voces diferentes”, para difundir actividades y estrategias de la Coordinadora de Pueblos Étnicos de Santa Cruz “

“Posteriormente, la difusión del programa radial se extendió a Radio Auxiliadora de Montero, Radio Juan XXIII de San Ignacio, Radio las Misiones de San Miguel, Radio Nativa de San José y San Miguel en Riberalta.”

“En su segunda etapa, amplió su accionar a la capacitación de comunicadores de los pueblos Chiquitanos, Guarayos, Guaraníes y Ayoreos.”

“Y en su tercera etapa, produjo el cuaderno Panacú que ofrece información de la realidad social que afecta a los pueblos indígenas, además editó impresiones sobre la Declaración de los Derechos Humanos, traducidos a los idiomas indígenas Chiquitano, Guarayo, Guaraní y Ayoreo.”

Finalmente, no es vano insistir en que, así como en la citada experiencia, ahora hemos oportunidad de valorar la meritoria experiencia citada, queda el gran reto de proseguir indagando acerca de otras acciones educativas del Oriente (todavía poco visibilizadas), sobre todo de aquellas vinculadas a la dignificación de los Pueblos Indígenas que secularmente fueron (y, en parte, continúan) discriminados y sometidos por poderosas minorías locales.

*



1) Resolución camara del 9-09-2013

2) Es interesante comprobar que, al igual que esta experiencia, algunas otras iniciativas de Educación Popular (PCA, Cetha, CAS, FERIA, CAEM, Decos, Procosi, etc.) también tuvieron algo de su inspiración inicial en la vivencia del Grupo Pastoral de Tiwanaku, de la primera mitad de los años '70.

QHARÜRÜ



En las últimas décadas del siglo XX, además de los ya conocidos sectores populares (rurales, urbano-marginales, mujeres adultas, personas con discapacidad, etc.) a los que -en ausencia del Estado- procuraban atender varias instancias educativo-populares, poco a poco se fueron visibilizando nuevos grupos emergentes.

Uno de ellos fue el de los “*trabajadores de la calle*”, y entre ellos, concretamente el de los -entonces llamados- “*lustrabotas*”, cuya peculiar problemática constituía un reto difícil y diferente.

La siguiente cita puede brindarnos una somera idea de un valioso aporte institucional al respecto:

“La temprana incorporación de niñ@s y adolescentes al mundo laboral (que plantea nuevos desafíos, especialmente en lo educativo) y la necesidad de encarar ese problema mediante una educación de calidad, que genere mejores oportunidades para una población en situación desventajosa respecto al acceso (y permanencia) a la educación, ha motivado al Proyecto Qharürü a formular una propuesta curricular apropiada a sus necesidades, pues, por diversos motivos, ell@s han dejado la escuela (o esta no responde a sus problemas), lo cual provoca una baja matriculación. (1)

Tal Proyecto inicia sus acciones, destinadas a trabajar con jóvenes en desventaja social, el año 1998; constituyéndose en una Organización no gubernamental, sin fines de lucro, que desarrolló sus actividades, durante 15 años, con niños trabajadores, especialmente con lustrabotas, que trabajan en el centro de la ciudad de La Paz. (Plaza Pérez Velasco).

Inició su labor con un diagnóstico sobre las aspiraciones de dicha población. Los resultados fueron contundentes: sus aspiraciones eran tan limitadas como sus esperanzas, ellos buscaban un cambio a otra actividad, cuyo desempeño no requería más conocimiento que el uso de sus habilidades manuales...

En los primeros años, Qharuru ofreció acciones muy coyunturales dando respuestas, un tanto asistencialistas, que fueron el nexo con la población con la que se trabajó más adelante.

Luego, fue transformando sus perspectivas de trabajo y, fruto de la experiencia, se propuso cambios en el enfoque, implementando un plan de capacitación para el personal, destinado a realizar una reingeniería institucional.

Así inicia una nueva etapa, reordenando los procedimientos entre instancias de decisión, niveles intermedios y el personal, a través de un plan de fortalecimiento institucional que ayudó a la formulación de la propuesta pedagógica, cuyo resultado final debería ser:

contar con jóvenes técnicos, emprendedores, formados en ocupaciones flexibles.

Después, desarrolla una propuesta educativa integral:

el Instituto de Formación Ocupacional (INFO-Q), basándose en el conocimiento y la experiencia acumulada en los años de trabajo.

Su estrategia radica esencialmente en el principio de corresponsabilidad social de la educación, entre la sociedad civil y el Estado, por lo tanto, se sitúa en las políticas públicas.

La propuesta se ubica en el área de Educación Alternativa, (Educación de Adultos y Educación Juvenil Alternativa), en el Nivel Primario de Escuelas nocturnas, según la normativa de la Ley.

El Proyecto Qharuru firma un Convenio con el Viceministerio de Educación Alternativa para implementar transformaciones curriculares en tales Escuelas.

INFO-Q pretende generar una oferta educativa (nuevo currículo), adecuada a tan vulnerable sector poblacional, en la perspectiva de contribuir a mejorar su situación actual...

... tanto en lo Social, pues incorpora la atención integral (salud, apoyo psicológico, pedagógico, social, a la escolaridad etc.), como en lo Institucional: la organización, estructura, componentes y relaciones aprendidas en el largo caminar del Proyecto Qharuru."

*

1) Carola Medinacelli

OECCAS

Hacia una economía solidaria



“Las Organizaciones Económicas Campesinas, Indígenas y Originarias de Bolivia son un conjunto de personas... agrupadas en base a dos objetivos fundamentales:

El Objetivo Social y el Económico, para mejorar sus condiciones de vida en beneficio de las familias productoras. También surgen desde una lucha de los movimientos indígenas y/u originarios para lograr su autodeterminación económica en la producción y comercialización, ante los desajustes del Modelo Neoliberal, que únicamente beneficiaban a pocas familias.

Sus características son:

- *Carácter campesino, pequeños productores campesinos, indígenas y originarios.*
- *Carácter económico, lograr valor agregado con la transformación de los productos.*
- *Carácter organizado, mediante de actividades asociativas ... donde se manifiesta su cultura comunitaria y solidaria.”*
- *“Tenemos unos principios de economía solidaria, autogestión campesina, agricultura familiar sostenible y soberanía alimentaria, pero se necesita más educación.”*

“Actualmente son 778 organizaciones productivas, que representa a más de un millón de familias campesinas, indígenas y originarias distribuidas en los 9 departamentos del país, con representación nacional, departamental y sectorial. El 59% de los asociados son mujeres y el 41% son varones; dedicados a diferentes rubros, teniendo un 61% a la agricultura, el 24% al sector pecuario, el 12% a la artesanía...”

En el complejo entramado del proceso educativo-popular boliviano que en un contexto global adverso propugna una economía solidaria, también ayuda a diferenciar entre algunas iniciativas de énfasis educativo-productivo y otras de enfoque productivo-educativo.

Frontera conceptual entre ambas no fácil de definir, pero que aquí nos ayuda. Es el caso concreto de las Organizaciones Económicas Campesinas. En efecto, a primera vista, dichas instancias más que a lo educativo parecieran adscribirse a la mera esfera económica.

Sin embargo, nuevas relecturas visibilizan su interés por una dimensión educadora integral pero a partir de la misma praxis productiva. Lo que contrasta con muchas otras experiencias que meramente capacitan en lo técnico-productivo aunque, no pocas veces, sin trascender a las otras dimensiones del ser humano.

Más aún, rescatando la opinión de uno de sus principales conocedores, se percibe la real necesidad que las OECAs tienen del instrumento educativo para su permanente auto-superación, en su incansable caminar, como sujeto colectivo popular, hacia una sociedad más igualitaria.

- *“Todos coincidimos en que la educación es un factor importantísimo. El crecimiento organizativo y técnico de las OECAs precisa sobre todo de mucha educación. Y ahí la Educación Alternativa es lo más importante.”*
- *“Se requiere educación, en aspectos organizativos... para el cooperativismo, para asociarse (la mayoría de las OECAs son asociaciones), también en aspectos técnicos de la producción.”*
- *“Se necesita un pensamiento estratégico en la producción y en la educación. Hay que pensar en el futuro, en la necesidad de mejorar y en la importancia que en ello tiene la educación. Los centros van a aprender también de los productores. Estos van ser puentes con la escuela técnica a la que han ido a aprender.”*
- *“La educación para la innovación es importante. La Educación Alternativa debe aportar ahí.”*

*

- *Surgidas a fines del siglo anterior.*

- *Fuentes institucionales*

- *Informativa (saberes útiles) formativa (valores) y capacitativa (destrezas operativas).*

- *Entrevista a Roger Hurtubise*

- *Méritos que también explican por qué las OECAs son también parte de los silenciosos y efectivos referentes del proceso educativo-popular nacional, sobre todo en lo económico-productivo.*

Proyecto BI-ALFA



Si bien en anteriores ocasiones ya se comentó sobre la problemática del analfabetismo, vemos conveniente recordar que, en los hechos, durante la segunda mitad del siglo XX, las políticas alfabetizadoras gubernamentales, incluso valorando sus meritorios (aunque modestos) logros, erosionados por tantos factores adversos, adolecieron de discontinuidad, dispersión, enfoques teórico-metodológicos contradictorios, carencia de recursos económicos, etc.

Su lamentable resultante fue el crónico rezago de Bolivia en el contexto latinoamericano, a todo lo largo del siglo (último sitio de Sud América), hasta la reciente y enérgica acción estatal del 2006-2009, que ahora nos ubica entre los 7 países de la Región que han cumplido esa meta del Milenio.

Dentro de tan largo proceso, intentamos esta vez focalizar la mirada en las acciones alfabetizadoras, ubicadas entre la última década del siglo anterior y la primera del actual.

Una primera lectura, nos ofrece un paisaje peculiar. Hubo dos “*cumbres*”, la previa, del audaz e innovador Plan “Elizardo Pérez” de 1983 que, tras las dictaduras, reposicionó lo educativo-popular y propició los enfoques pluri-cultural y multi-regional, y la ulterior, del masivo Programa “*Yo, sí puedo*” (2006-2009), que demostró una decidida voluntad estatal por reducir drásticamente la secular deuda del analfabetismo pendiente (1).

Entre ambas, se percibe un “*valle*” con valiosas iniciativas intermedias tanto de la Sociedad Civil, como del Estado, pero de menor alcance cuali-cuantitativo que las mencionadas.

Destacan las del Chaco-Guaraní, Altiplano-Aymara, “Yuyay jap’ina”(Potosí), Mineras “*palliris*”, la Chiquitanía, etc. (2)

Además, también fueron surgiendo nuevas propuestas con un accionar interinstitucional convergente entre instancias nacionales y similares externas. Tal es el presente caso de Bi-Alfa.

“En el marco del Plan Nacional de Alfabetización para la Vida y la Producción, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y el Fondo de Población de las Naciones Unidas implementaron el Proyecto de Bi-alfabetización Quechua-Castellano en Salud Reproductiva, con enfoques de Género e Interculturalidad, entre los años 1998-2002.”(3)

Respecto a su cobertura geográfica y los retos más preocupantes, añade: *“..fue implementado en los Departamentos de Chuquisaca, Potosí y Cochabamba (quechua-hablantes), que tienen los índices más altos de analfabetismo y mortalidad materna en Bolivia, sobre todo en las áreas rurales y urbano-marginales.”*

Un sintético balance sugiere *“que es posible superar las inequidades existentes desde un esfuerzo conjunto entre el Estado, la Sociedad civil y la Cooperación internacional.*

Destacamos el involucramiento de los Gobiernos Municipales, líderes comunitarios y organizaciones locales.”

Con referencia a lo cuantitativo (personas alfabetizadas), indica: *“En las 4 gestiones, se ha alcanzado la meta de 100.000 matriculadas, con un porcentaje de abandono de un 8% y de aprovechamiento del 92%; además de llegar al 76% de mujeres y 24% de hombres.”*

El año 2000, la UNESCO le otorgó el Premio Internacional de Alfabetización *“Malcolm Adiseshiah”*, aduciendo las siguientes razones: programa bilingüe bien concebido, metodología simple de aplicación, importante cantidad de materiales de enseñanza/aprendizaje, variedad de instrumentos y tecnologías, y organización de festivales culturales.

*

1) Aunque con deficiente atención a los retos de la realidad pluri-cultural y multi-lingüe del país

2) Ver las Fichas respectivas de esta misma Serie en las anteriores Separatas de “Nuevas Palabras”: SENALEP: N° 126 (Marzo-2009). “Yo, sí puedo”: N° 168 (Septiembre-2012) y Propuestas etno-regionales: N° 138 (Marzo-2010).

3) Informe Ejecutivo. MECD - UNFPA. Sucre - Bolivia-2003(?) (50 pp)

Ingresando al siglo XXI



Conscientes de que la corta distancia cronológica no suele favorecer a la objetividad histórica, sin embargo, nos arriesgamos a esbozar un primer e incompleto listado de hechos educativos que se destacan en esta primera década del siglo XXI.

Esperamos que ulteriores estudios de mayor profesionalidad se encargarán de evaluar su grado de acierto o desacierto.

- El II Congreso Nacional de Educación (Sucre, 2006).
- La masiva movilización alfabetizadora del “Yo, sí puedo” (2007-2008).
- La incidencia educativa de la Nueva Constitución Política del Estado (2009).
- La Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. A fin de contextualizar un tanto dichos hitos, esbozamos un somero análisis (así sea aproximativo), tanto de lo nacional, como del marco mayor de algunas tendencias educativas mundiales.

En efecto, al ingresar al actual siglo, nuestro país proseguía signado por la coyuntura socio-económico-política del Decreto 21060, que

venía desde el año 1985.

Las multitudinarias movilizaciones y bloqueos campesinos de los primeros años y la volcánica eclosión de El Alto (2003), al tiempo que expresaban su repudio al modelo vigente, reclamaban, preanunciaban y viabilizaban transformaciones más profundas.

El 2006, el ascenso democrático al poder del primer Presidente originario de la Época Republicana (y, con él, el de muchos sectores campesinos e indígenas), la Nacionalización de los Hidrocarburos, la Asamblea Constituyente, la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional (2009), etc., son algunas de las muchas otras concreciones de las mencionadas reivindicaciones, no exentas de polémica.

Conjunto que se inscribe en un proceso de polémicos cambios, actualmente en marcha. Todo lo cual va configurando otro contexto muy contrastante con el anterior.

Pasando al panorama educativo mundial, también el año 2000 (como el primer paso del tercer Milenio) es inaugurado con la Conferencia de Dakar (África), tanto en su mirada retrospectiva de lo avanzado desde la *“Educación para tod@s”* (Jontiem, 1990), como en el reajuste operativo más realista para el 2015 (*“Las metas del Milenio”*).

Se trata de estrategias planetarias de mayor y mejor atención educativa para aquellos destinatarios poblacionales, hasta hoy, excluidos.

Proceso que (desde Incheón - 2015), a su vez, desde hoy ya apunta a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

En lo referente al tema educativo, el ODS N° 4 recomienda:

*“Garantizar una educación inclusiva
y equitativa de calidad.*

*Y promover oportunidades de aprendizaje
a lo largo de la vida para todos y todas”.*

*

Conferencias Nacionales de Educación Alternativa

(1997 y 2004)



Como se comentó en un artículo anterior⁽⁷⁾ de esta misma Serie, la Ley 1565 de 1994 agrupó (un tanto forzosamente) tres Áreas del Sistema Educativo (Adultos, Especial y Permanente) en una sola, a la que denominó: Educación Alternativa.

Decisión tan discutible, sin embargo, tuvo una incidencia inesperada: se tornó en estandarte reivindicador y unificador de esas tres tipos de educación, que tradicionalmente eran postergadas y subalternizadas a la Escolar (Regular o, con dicha Ley Formal).

Más aún, ante una deficiente conceptualización con que dicha Ley (Art. 9) la caracterizó, reduciendo la Educación Alternativa a un papel *“remedial, suplementario y complementario”* de la Educación Formal, va emergiendo una voluntad creciente de autonomizarla y madurarla desde su praxis, valorarla por sí misma a partir de sus múltiples e increíbles potencialidades creativas.

Además, en el contexto cercano de la Declaración mundial sobre una *“Educación para todos”* (Jontiem, 1990) y, en camino hacia la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Hamburgo, 1997), Bolivia contribuye con el original y múltiple trayectoria teórico-práctica socializada en la I Conferencia Nacional de Educación Alternativa.

Dicho evento se realiza en Cochabamba, del 5 al 7 de mayo de 1997. Es convocado por la Secretaría Nacional de Educación (entonces, Sub-Secretaría de Educación Alternativa) en co-auspicio con otras instancias nacionales e internacionales interesadas en respaldar dicha Educación: UNESCO, UNICEF, CEAAL, AAEA y otras.

La Conferencia “...constituye también una momento fundamental de la Educación Alternativa”. Participaron “..autoridades, nacionales, departamentales y locales representantes de las entidades de la sociedad civil, dirigentes de las organizaciones populares y partidos políticos. Su objetivo principal fue la revisión y aprobación de Plan quinquenal de la Educación Alternativa, 1997-2002.”), el cual proponía un proceso de cinco etapas: entonces.

- Creación de Escuelas de Artes y Oficios.
- Educación y Producción.
- Escuelas profesionales.
- Orientación vocacional desde el Ciclo Intermedio.
- Articulación con necesidades básicas de la Educación Tecnológica en el Nivel Primario, Secundario y Educación Técnica Alternativa.

Si bien su implementación se vería afectada por las crónicas discontinuidades de las políticas educativas gubernamentales subsiguientes, algunos de sus postulados (por ejemplo, la Educación-Producción) serían revaloradas en la futura Ley Siñani – Pérez del 2010.

Asimismo, esta I Conferencia, lograba una doble incidencia:

- Interna: afianzamiento y enriquecimiento de la Educación Alternativa en Bolivia
- Externa de aporte nacional al debate educativo internacional de entonces.

Curiosamente, poco después, se plasmaría un primer ensayo (aunque de tiempo limitado) de jerarquizarla a nivel de Vice-Ministerio de Educación Alternativa. Gesto pionero que, una década después, consagraría la Constitución Política del 2009 (Artículo 77, Inciso II).

*

1) *Educación Alternativa*” Aliaga, Moscoso, Cala y Rivero. La Paz-2002 (pág. 32).

Red DECOS

Red Indo-Afro-Latino-Americana



- *En el año 2000, gracias a un esfuerzo conjunto entre la Comisión Episcopal de Educación de Bolivia (mediante el Centro “Avelino Siñani” de Qurpa, La Paz), la Universidad Católica y el apoyo solidario de la OEA, nació el Programa de Cualificación: Desarrollo Comunitario Sostenible (DECOS).*

Era de Nivel Técnico Superior y benefició a 40 Facilitadores/as Agropecuarios de 15 CETHAS de la Red FERIA y líderes comunitarios de 6 Departamentos del país.

- *Por sus características innovadoras, sobre todo de Educación Alternativa Rural, se sugirió que las propuestas de dicho Programa tomaran un carácter internacional (multilateral).*
- *Posteriormente, gracias a Encuentros Multilaterales, se fue estructurando una incipiente Red:*
 - *el 1º: en 2002, en Bolivia (Huajchilla),*
 - *el 2º: en el 2004 en Venezuela (Los Teques),*

- el 3º: en el 2006 en Perú (Juli)
- y el 4º: en el 2009 en Paraguay (San Pedro de Yataity).
- *Tras un no fácil proceso progresivo de búsqueda, se logró contactar Instituciones y Organizaciones similares de 8 países de Indo-Afro-Latino-América, las cuales, mediante la Educación Alternativa (o sus equivalentes en cada nación) sirven a las demandas de auto-superación comunitaria integral de sus sectores rurales e indígenas u originarios con enfoque inter- e intra-cultural.*
- *Se organizó la Coordinación Inter-Regional, integrada por las Subregionales: Centroamericana (Honduras, Guatemala y Costa Rica) y Sudamericana (Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia y Paraguay).*
- *Tal como se acordó en Paraguay, el V Encuentro de la Red debía realizarse (por primera vez) en la Subregional de Centroamérica. Sin embargo, varios factores (principalmente el alto costo de los pasajes a dicha Región) impidieron su entonces su realización y –por varios otros factores- van afectando a su ulterior desarrollo y consolidación.(1)*

*



1) Archivos institucionales (CD - Feria)

LAS "CEBRITAS"



Entre las novedosas aperturas que promovió el Congreso Nacional de Educación de 1992 (1) figuran la Educación Abierta y la Comunitaria. Ambas, ante ciertas visiones educativas reduccionistas e “*intra-áulicas*” de la época, rescatan, revalorizan y maduran su vertiente extra-formal y extra-escolar, resaltando que múltiples procesos de aprendizaje humano se dan también y sobre todo en otros espacios.

En esa óptica, se ubica la simpática experiencia educativa de “las Cebritas” que comporta características tan distintas a las tradicionales, pues su “aula” es la calle, sus “profesores” son jóvenes de sectores vulnerables (en proceso de reinserción social), sus “*alumnos*”, la colectividad ciudadana, sus “*contenidos*” son generar una convivencia más amable, así como una actitud más corresponsable del bien común y sus “*técnicas*” son el respeto, el saludo, la sonrisa y el amor.

“La cebra nació en 2001, como una herramienta un poco lúdica y un tanto performática del Plan de Reordenamiento vial. (Su) nacimiento fue el resultado de un afortunada coincidencia, al evidenciarse que muchos ciudadanos no sabían para qué sirve el paso de cebra.”

Entonces, a los del Municipio (2) “*se les ocurrió crear el personaje para que todos lo vean cruzar el paso.*” (3) “*Casi nadie sabía cómo era una cebra y los confeccionistas de la Illampu improvisaron un incómodo traje*

de “caballo a rayas” para dos personas. Al principio, salían a las calles sin saber qué hacer y cómo interactuar con transeúntes y choferes usualmente hostiles., tuvimos problemas serios de chicos agredidos y chicas acosadas.”

En 2005, Kathia Salazar se hace cargo (y) marca un punto de inflección y le da un espíritu de cebra y una mística a su rol social, transformando el vestuario teatral del personaje en la denominada “piel cebrá” Desde luego, ella no era un muñeco ni un payaso sino un educador urbano que cumple una labor social.”

“Hasta entonces, ellas cumplían las funciones de un regulador vial o de un agente de tránsito cualquiera: Kathia define que su rol era educar, pero no a partir de la coacción, la multa, el grito o la orden... sólo con amor y respeto lograríamos cambiar hábitos ciudadanos...” La estrategia dio resultados. Ahora todos saben que hay un paso de cebrá, un semáforo y normas... y hasta los choferes han cambiado de actitud...” “Son años en que nuestros educadores urbanos están en las calles, transmitiendo su amor por la ciudad.”

Así dice una encuesta: “El 93 % de la gente valora su aporte al cambio de actitud.” Te da cariño, te alegra, te enseña.” “Con ellas, todo es mejor, La Paz ya no es tan fría e indiferente”. Ellas ponen mayor atención “en las necesidades emocionales de las personas.”

En breve: *“En 15 años, la cebrá de ha convertido en un ícono de la ciudad.*

Su accionar asimismo ha ido generando nuevas aplicaciones (por ejemplo, inspira la filosofía del Bus “Pumakatari”) y otros enfoques mayores, hacia una urbe más “inteligente, resiliente, sensible y sensata”.

También es llamativa su trascendencia creciente: *“Educadores Urbanos trascienden fronteras...inspiran al mundo”, “La Cebrá gana Premio Internacional de Innovación Urbana” (Guangzhou-China).*(3)

Finalmente, añadimos una anécdota: el famoso actor John Oliver, admirador de su gran labor, recientemente *“viralizó”* a la Cebrá en la Cadena HBO. Hubo otros gestos similares. (4)

*

1) (26-31/10/ 1992): Conclusiones. Comisión 9. Sub Comisión 3: Educación Permanente (5.1 y 5.2). La Paz. (s/a)

2) Curiosamente, la iniciativa es de un Gobierno municipal (Algo no muy común hasta entonces).

3) Testimonios de Sergio Caballero, principalmente. Están tomados de las Separatas del Municipio (“Página 7”), correspondiente a: 6-11-2015, 11-2015 y 12-2016.

4) Ivone Juárez: “Hashtag lleva las Cebras de La Paz al mundo”. Página 7 del 26-03-17: (pp.20-21

Fundación “Machaqa Amawt’a”



“... la Fundación nace (7-04-2004) después de un largo proceso por buscar instancias de cogestión entre los programas de la CEE (CETHA y CAEM) (1) y las autoridades originarias de la región de Machaqa”. (2)

A manera de ejemplo, citar su valiosa contribución a la educación en dicha Región, de manera coordinada y convergente, con Escuelas, Padres-Madres de familia, Profesorado, Ministerio y autoridades locales.

Su Misión: *“Participar, desde la educación, en la construcción de una sociedad intercultural, con respeto a las identidades y la promoción de relaciones justas y equitativas en todos los ámbitos de la vida.”*

Si bien inicia su caminar rural en tres regiones machaqueñas (Jesús, San Andrés y Santiago), del Altiplano y también (posteriormente) Valles de La Paz -de identidad Aymara, Uru y Qhichwa-, progresivamente extiende sus servicios a los Pueblos Indígenas y Originarios de Oruro y Beni: Chacobo, Joaquiniano, Cavineño, Tacana y Multiétnico II (de la Nor-Amazonía).

Además incursiona igualmente en espacios urbano-populares (como, por ejemplo, de El Alto), atendiendo prioritariamente a poblaciones y sectores en notoria desventaja socio-económica.

Labor que, en general, realiza principalmente mediante los siguientes Programas:

- “Educación Intercultural
- Educación Alternativa e Inclusiva
- Producción agro-ecológica
- Investigación y Sistematización”.
- Gobernabilidad y ciudadanía Intercultural. (3)

Dada la limitación de esta Ficha introductoria, destacamos y resumimos las peculiares características de este último Programa (Gobernabilidad y Ciudadanía cultural), implementado concretamente en Muñecas (Valles interandinos de La Paz y en la Nor-Amazonía):

“Genera espacios de debate, reflexión y concertación en la construcción de gestiones públicas interculturales, mediante el fortalecimiento organizacional y de liderazgos, capacitación para la participación, control social y ejercicio de derechos indígenas, enfatizando la participación real y efectiva de las mujeres.” (4)

Remitimos a la valiosa tarea de l@s investigadores profundizar sobre tantos aportes de los otros Programas ya señalados por su actual valor experiencial para un Estado Plurinacional.

Sin embargo, no queremos concluir sin mencionar uno de ellos:

La prolongada labor de apoyo y acompañamiento al Pueblo Uru, en su arduo caminar por revitalizar su identidad, sobre todo desde su vertiente organizacional y cultural. Incluso asume un enfoque supra-fronterizo, al incluir sus asentamientos del Ande nor-boliviano (Chipaya y cuenca del Poopó) y sur-peruano (Puno y sus “*islas flotantes*” de totora, en el Lago Titicaca).

Y, en lo referente a la dimensión cultural, es destacable resaltar la atinada, necesaria y apremiante recuperación de su revitalización lingüística -dada su precaria situación- mediante nuevos materiales didácticos, como el nuevo Diccionario (“*Pisk Tawqpirwa Uru*”), múltiples Cartillas bilingües y otros.

*

1) Jiménez Q., Luz: *Constitución de la Fundación Machaqa Amawt’a* (pp: 9-11)

2) *Revista CAEM* N° 4 y 5. La Paz-2004. (120 pp).

3) CEE, CAEM y CETHA.

4) FMA: *Educación productiva con identidad cultural (Tríptico institucional)*.

Los "LUSTRAS"



El tránsito al siglo XXI, en términos generales, también fue un turbulento irrumpir a una nueva coyuntura que preanunciaba múltiples cambios, muy contrastantes con el Neoliberalismo del anterior. En el aspecto educativo, en parte por el éxodo rural (y el consecuente incontenible proceso de ciudadanía), la pobreza toma nuevos rostros en las periferias urbanas.

Uno de sus muchos grupos emergentes fueron los Lustradores de calzados ("*Lustras*") de El Alto, quienes, en el caso que aquí se estudia, recurrían a encubrirse el rostro con el icónico "pasamontañas".

"Nunca he podido concebir que una persona tenga un trabajo digno y que tenga que cubrirse la cara." (1)

Quizá tal frase resume y grafica el arduo y largo trayecto de Jaime Villa lobos -hijo de un espacio familiar de alta conciencia social y solidaria- para atravesar la exterioridad de un "pasamontañas" e ingresar y descubrir el rostro humano real de jóvenes que viven en situación de calle.

"Su motivación por transformar la realidad de los lustrabotas y niños que viven situación de calle, lo llevó a cofundar el Proyecto y Periódico "Hormigón armado". Lo lleva adelante con el esfuerzo convergente de muchas de personas e instituciones afines. Proyecto que tiene un área cultural y social." Su acción se apoya en 5 líneas:

- 1) *"La columna vertebral es: consolidarse como un colectivo y una familia. Que los niños y jóvenes sepan que tienen a quienes acudir. No fue fácil...construir una relación de confianza."*

- 2) *“El desarrollo y consolidación de herramientas de apoyo a los beneficiarios del colectivo. El tiraje de “Hormigón armado” ha llegado a 8.000 ejemplares. Cada uno tiene un precio de 4.-Bs: 3.- para el vendedor y 1.- a un Fondo de salud para emergencias. Todos los números de agotan.” A ello se suman las instituciones que apoyan, al anunciar en ellas.”*
- 3) *“Lostalleres, donde voluntarios y organizaciones especializadas brindan sus conocimientos sobre temas de salud sexual y reproductiva, trata y tráfico y violencia contra la mujer y otros.”*
- 4) *“...la educación técnica –constituye un éxito-: alrededor de 40 jóvenes (desde el 2014) se han graduado en Gastronomía, Cosmetología y Metalmecánica, entre otros oficios. Para ello cuentan con el apoyo de varios patrocinadores.” También promueven la veta cultural.*
- 5) *“Salud y Apoyo Legal”. Respecto a lo primero, “con el Fondo de emergencias y un Convenio con el Hospital Arcoiris, se ha logrado salvar muchas vidas. Y en cuanto a lo segundo, (pues) son tratados como delincuentes, cuando en realidad son víctimas.”*

El Objetivo del periódico bimensual “Hormigón armado”... es defender los Derechos Humanos, resaltar la dignidad del oficio de lustrar calzados, además proteger a los niños y adolescentes del peligro de trabajar y, muchas, veces, vivir en situación de calle.”

“El Proyecto pertenece a los “lustras” y que, en adelante, se trabajará para consolidar ese sentimiento de apropiación que se aleja del simple asistencialismo” (2)

Y, al concluir estos apuntes introductorios, importa destacar que, con el pasar de los años, los “Lustras”, junto con las “Cebritas”, el “Pumakatari”, el Teleférico y otros, son parte del mosaico actual del imaginario paceño

*

1) Alejandra Pau: “Jaime Villalobos, 11 años cambiando la vida de los “lustras”. Página SIETE: 6-06-2017. (P.16)

2) Alejandra Pau: “Hormigón armado cumple 10 años”. Página SIETE: 17-01-2017. (P.18)

Congreso Nacional de Educación (2006)



Todavía queda pendiente entre los investigadores(as) de la Educación la tarea de consensuar criterios más claros sobre la caracterización y el ordenamiento de los grandes Eventos Educativos Nacionales durante el Período Republicano.

Un rápido e incompleto vistazo del siglo XX e inicios del XXI rescata, al menos, los 2 Congresos Pedagógicos de los años '70, el convocado por la Central Obrera Boliviana en 1987 y los Congresos Educativos Nacionales I y II (1992 y 2006, respectivamente).

Por ahora, aquí no se toma en cuenta los que fueron más sectoriales como, por ejemplo, las 2 Conferencias Nacionales de Educación Alternativa de 1997 y 2004 o el reciente de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (2009) u otros más.

Provisionalmente, el de 1992 fue considerado como el I Congreso Nacional de Educación, probablemente por cumplir varias características:

- Por ser de escala nacional,
- Por su amplitud temática multi-educativa (Escolar, Superior, Adultos, Especial y, hasta entonces, Extra-Escolar, que devendría en Permanente.)
- Por su notable grado de representatividad y pluralidad institucional (Magisterios, Organizaciones Sociales, Instancias civiles, gubernamentales, de las Iglesias y otras).

Aunque con rasgos descriptivos similares al anterior, el II Congreso Nacional de Educación (Sucre, 2006) constituye un claro testimonio y expresión de los trascendentales cambios surgidos en el país (principalmente desde las movilizaciones indígenas y campesinas post-2000 y de la violenta eclosión de El Alto, en octubre del 2003), que marcan un fuerte contraste en los enfoques educativos del Congreso del '92, en la coyuntura precedente.

En efecto, nuestro país esforzadamente estaba luchando, construyendo y transitando hacia un nuevo modelo de Estado (definido como socialista-comunitario, plurinacional, autonómico y soberano económica y políticamente), para ir encarando las crónicas lacras de la receta neoliberal, el colonialismo interno, la gestión centralista, la dependencia externa.

Por tanto, la coyuntura emergente (sobre todo en lo que toca al incontenible ascenso de los Pueblos Originarios e Indígenas y Organizaciones populares y su progresivo acceso a las estructuras de poder) también iba teniendo su correlato en el proceso educativo nacional.

El Congreso del 2006 claramente lo refleja en sus grandes lineamientos, de los que, por brevedad, tan solo destacamos algunos:

- La Interculturalidad (ya propuesta en los '90), la Intraculturalidad, (como avance novedoso) y el plurilingüismo (antes, bilingüismo) apuntan a la valoración y afirmación identitaria y al inter-relacionamiento respetuoso en nuestra sociedad plurinacional.
- Énfasis en una Educación ligada a la producción pretende superar y complementar el énfasis teorístico (a menudo estéril) de las materias meramente humanísticas. Lo que también la encamina hacia el auto-sustento económico del estudiante.- el rescate y afianzamiento de la Educación Comunitaria busca recobrar y potenciar los valiosos inter-aprendizajes horizontales entre los miembros de colectividades.
- El criterio (también ya lanzado en el I Congreso) de la participación corresponsable de todos los involucrados en la gestión educativa (autoridades, educadores/as, estudiantes, Juntas Educativas, Organizaciones Sociales e Instancias locales, etc.) se ve respaldado con mayor firmeza.

Más allá de algunos impases, este II Congreso planteó pautas decisivas para la plataforma de los futuros cambios educativos. Buena parte de los cuales consagra la actual Ley “*Avelino Siñani – Elizardo Pérez*” (2011).

*

BOLIVIA, SÍ QUE PUDO !



Para tener un idea de lo que significó para nuestro país el aporte del bienio 2007-2008 (mediante el Programa “Yo, sí puedo”) en la secular lucha contra el Analfabetismo, ayudará un rápido repaso a las cifras estadísticas nacionales, desde inicios del siglo XX.

En 1900, en Bolivia un 85 % de la población carecía de las indispensables herramientas de la lecto-escritura. Además de que ese 15 % “letrado” no era precisamente de los sectores campesinos y urbano-populares.

A lo largo de toda la primera mitad de aquella centuria, como resultante de muchos factores (pero sobre todo de una casi inexistente voluntad política estatal), apenas se logró una irrisoria reducción de 15 puntos! El Censo de 1950 indica un 70 % de ciudadanos analfabetos.

La Revolución de 1952 marca un interesante (aunque insuficiente) salto de las meras intenciones gubernamentales anteriores para dar paso a las primeras acciones alfabetizadoras. Rescatamos, principalmente, la Campaña de 1956 y el Plan del SENALEP, desde 1983 (1).

Aellas hay que sumar el subsidiario y callado aporte de las innumerables, espontáneas, descoordinadas (pero ciertamente meritorias) iniciativas de la Sociedad Civil, Organizaciones Populares e Iglesias, muchas de ellas en lugares recónditos del país.

Así se explica que solamente en el siguiente cuarto de siglo, se duplica

(en más de 30 puntos) el índice de personas que leen y escriben

El Censo de 1976 da un 37 % de personas afectadas por el analfabetismo absoluto.

En el último cuarto del siglo, prosigue el descenso de las cifras, pero a un ritmo comparativamente rezagado respecto al de Latinoamérica. De tal modo que, si bien el Censo del 2001 consigna el descenso de la población analfabeta a un 13 %, sin embargo, Bolivia todavía continuaba en el último sitio de Sudamérica.

Un somero balance de lo expuesto evidencia la grave resultante de la ausencia de voluntad estatal en políticas públicas referentes al Derecho educativo más elemental de todo ser humano que es el acceso a la lecto-escritura.

En tal sentido, en el año 2006, la acertada implementación de una masiva y contundente ofensiva alfabetizadora expresa una enérgica y eficaz decisión gubernamental, la cual contrasta con la tibieza e indecisión de las precedentes.

El 18 de diciembre del 2008: Bolivia celebra la esperada culminación de un gigantesco esfuerzo por erradicar el analfabetismo, que contó con el decisivo apoyo de países hermanos. Con lo que se ubica entre los pocos países de la Región que arribaron a tal logro.

Es verdad que hubo innegables limitaciones e inevitables obstáculos (como fue el enfoque prácticamente castellanizante para una sociedad multilingüe, el desigual logro de la capacidad de comprensión de muchas neoelectoras, la inaccesibilidad de localidades distantes, los problemas logísticos y de coordinación con las instancias locales, etc.).

Sin embargo, la victoria real y moral que implicó dicha movilización nacional, sorpresivamente ubicó a nuestro país en una gran ventaja, de resonancia internacional: la de haber cumplido con una de las prioritarias Metas del Milenio: Suprimir el Analfabetismo, antes del 2015.

“¡Bolivia, sí que pudo!”

*

1) *Excepto la breve y truncada iniciativa del Programa de Alfabetización y Educación de Adultos de 1979, llama la atención el largo vacío de los 18 años de Dictaduras (1964-1981).*

La EDUCACIÓN ALTERNATIVA en la CONSTITUCIÓN



Larga y azarosa fue la ruta de la hoy llamada Educación Alternativa, entre aquel Código de la Educación Boliviana de 1955 y la reciente Constitución Política del Estado (7-02-2009), cuyo Artículo 77 establece: "...el sistema educativo ... comprende: la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional".

Constituyó una trayectoria de más de medio siglo de intuiciones, tanteos, fracasos, ensayos empíricos, elaboraciones y reelaboraciones conceptuales progresivas hacia dicha Educación.

El interior de ese largo proceso latían y laten, entre otras, al menos, cuatro búsquedas:

- La expresa voluntad de asumir a los sectores sociales mayoritarios, excluidos del universal y elemental Derecho a las oportunidades Educativas (al que solo accedían minorías de niveles económicos medios y altos). Lo cual, en buena parte, está encarado por las Áreas II y III de dicho Código (Educación de Adultos y Educación Especial).

La valoración de lo extra-áulico (la Vida) como real espacio de aprendizajes e inter-aprendizajes, más allá del criterio (aun hoy vigente) de que la Educación se circunscribe al clásico trío: aula-maestro-alumno. Ante ello surgió la IV Área del Código (entonces bautizada como: Educación-Extra-Escolar).

- La paulatina construcción de espacios libres y procesos

educativos liberadores personales y colectivos, a contracorriente de enfoques signados por la acriticidad, criterios inmovilizantes, colonialistas y anti-creativos, tan característicos de sociedades estáticas, estratificadas y opresivas. Luchas tan emparentadas con las corrientes indo-afro-latino-americanas de la Educación Popular de la segunda mitad del siglo XX.

- La pertinaz lucha por un mayor reconocimiento de la Educación Alternativa en el seno de las políticas públicas que optan por las poblaciones excluidas.

Búsquedas inscritas en ese largo recorrido que, con altibajos contradicciones, transitó desde aquel fundante Código del '55, pasando por sucesivos Eventos y Documentos: Reformas de Barrientos (1968), y de Banzer (1973), I Congreso Nacional de Educación (1992), Proyecto de Ley Marco del CONED (Enero de 1994), Ley 1565 (7-07-94), I y II Conferencias Nacionales de Educación Alternativa (1997 y 2004, respectivamente), II Congreso Nacional de Educación (2006), Conferencia de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (2009), por solo enumerar los hitos más resaltantes.

En tal sentido, el Artículo 77, arriba citado, claramente valora, recompensa y culmina parte de aquellas persistentes búsquedas, al establecer un Sistema Educativo Plurinacional con 3 Sub-Sistemas de igual importancia: Educación Regular, Educación Alternativa y Especial y Educación Superior de Formación Profesional.

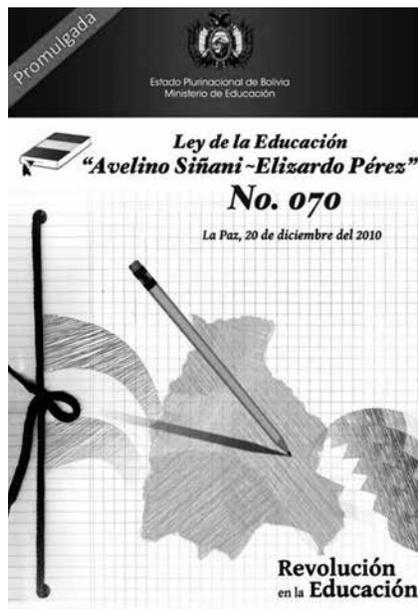
Es decir, posiciona a la Alternativa y Especial en el mismo rango que las otras dos Educaciones tradicionales (Regular y Superior), jerarquizándola, por tanto, al nivel de Vice-Ministerio, cuando, hasta entonces (salvo lapsos breves, en torno al 2000), tan solo era una simple Dirección Nacional (con todo lo que eso significaba de subvaloración).

Decisión constitucional que, probablemente, esté entre las pioneras de Latinoamérica y el Caribe, al consagrar como política educativa pública (tan importante como las otras ya mencionadas), precisamente a la Educación Alternativa, cuya primera misión es promover la auto-superación integral de las poblaciones en desventaja económica, socio-cultural y política.

*

LEY 070

“Avelino Siñani-Elizardo Pérez”



En el nuevo contexto de la Constitución Política del Estado [2009] m, en base a las propuestas del II Congreso Nacional de Educación Sucre, 2006F y de muchos otros aportes precedentes, surge la Ley “Avelino Siñani — Elizardo Pérez” (20-12-2010).

La Educación Alternativa[3], por constituir la temática educativa priorizada en la presente compilación cronológica, nos circunscribimos a lo que en dicha Ley se refiere a ella y a sus principales características.

Conscientes de que estudios ulteriores proveerán balances más maduros, adelantamos aquí algunas primeras constataciones al respecto.

- La Educación Alternativa, en la Ley 070, Ley Educativa, se ubica (junto con la Educación Especial) en uno de los tres Subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional Boliviano, recientemente consagrada por la mencionada Constitución.
-
- Goza del mismo nivel jerárquico que los otros dos tipos de educación tradicionales: Regular y Superior

- Abarca dos áreas:
 - Educación de Personas Jóvenes y Adultas [EPJA] y
 - Educación Permanente (EPER).
- Asocia la misma a dos modalidades (aunque emplea términos equivalentes):
 - La EPJA a la Formal (término: "sistemática")
 - La EPER a la Extra-Formal (término: "no escolarizado")
- Poblaciones destinatarias preferentes:
 - La primera: Bi-generacional: Personas Jóvenes y Adultas.
 - La segunda: Pluri-generacional: "Toda la población".
- Niveles y ámbitos educativos:
 - La primera: Humanística (Alfabetización, Primaria y Secundaria) y, simultáneamente, Técnica.
 - La segunda: Temáticas a demanda de la población, sobre todo "en su formación socio-comunitaria, productiva y política".

Finalmente, así sea de manera muy concisa, se puede concluir que, tras un arduo proceso constructivo de más de medio siglo (desde el Código de 1955), constitucionalmente la Educación Alternativa se ve reconocida y fortalecida.

Desde la perspectiva educativo-social en contexto de Cambio, su valor más remarcable radica en la voluntad política estatal por atender a los sectores poblacionales tradicionalmente excluidos.

Asimismo, el reconocimiento oficial de la Educación Permanente significa un aporte revolucionario y pionero en los incontables espacios extra-escolares: valorar a la Vida como referente educativo continuo, dialéctico, integral y cualitativo. ¹

*

ENCUENTROS INTERNACIONALES de EDUCACIÓN ALTERNATIVA y ESPECIAL



"La educación invisibilizada tomó la palabra para indicar que su trabajo, no sólo es avanzar en procesos educativos, sino también iniciar un proceso de transformación en beneficio del pueblo." (1)

El **I Encuentro Internacional de Educación Alternativa** (La Paz, 25 al 30 de noviembre del 2010) contribuye con un gran paso más al largo caminar de esa Educación que anteriormente fue subalternizada e ignorada ("invisibilizada") en nuestro país.

A ello se suma que este Encuentro la visibiliza ante otros 14 países de Indo-Afro-Latinoamérica y España que fueron invitados a esa gran fiesta educativo-popular que, a iniciativa del Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, convocó a un millar de personas de toda Bolivia y a 49 expositores nacionales y extranjeros.

Conviene aclarar que tal evento, de algún modo constituye la culminación de una prolongada serie acumulativa de otros previos, de carácter nacional, que ya le fueron allanando el camino, en esa ardua misión de superar la común y tradicional percepción reduccionista de una Educación Escolarista (intra-áulica y teórica), distante de la vida, de la gente, de la historia y del entorno natural.

Así sea brevemente, citamos algunos de esos gestos precursores: la I y II Conferencias Nacionales de Educación Alternativa de 1997 y 2004, respectivamente, los 4 Congresos Educativos de la Comunidad Educativa de la Iglesia Católica Boliviana e incontables eventos sobre Educación de Adultos y No Formal [en términos de esos años], promovidos por el Ministerio y por la sociedad civil.

Sería incompleta toda esta mirada si no comentáramos el marco educativo-contextual que ayuda a ubicar y entender mejor todo lo dicho, es decir, la Ley "A. Siñani — E. Pérez" de 1910. Pues ella, respaldada en la Nueva Constitución, jerarquiza a la Educación Alternativa" al mismo rango de la Regular y Superior.

Con lo cual Bolivia, también desde la perspectiva de la actual coyuntura mundial de las Metas del Milenio, se adelanta a muchos otros países mediante políticas públicas a favor de las mayoritarias poblaciones excluidas del elemental Derecho a las oportunidades educativas.

Coherente con todo ese recorrido, este I Encuentro Internacional diseñó un intensa agenda que contemplaba a:

- Alfabetización y Post-Alfabetización,
- Educación de Personas Jóvenes y Adultas [EPJA],
- Educación Permanente [también con tono pionero), y
- Educación Especial.

Finalmente, añadir que tres actividades complementarias enriquecieron muy acertadamente al evento:

- la Noche Cultural (700 asistentes),
- la Feria de la inclusión y lo alternativo [60 stands al aire libre)
- y la visita a Centros de Educación Alternativa peri-urbanos y rurales.

(Bolivia: 2010-2016)*

NB: A continuación, no solo rescata brevemente las características de los 7 Encuentros, sino igualmente su dimensión internacional (sobre todo indo-afro-latinoamericana), sus aportes al debate educativo-popular, sus aprendizajes, avances y enseñanzas.

I. Los Encuentros y las transformaciones de la Educación Alternativa y Especial.(1)

Los Encuentros Internacionales de Educación Alternativa y Especial (EAYE), desde 2010, en el marco de la Revolución Educativa, han contribuido a su transformación.

Han sido y son espacios de debate abierto que han permitido la construcción colectiva de lineamientos y propuestas para configurar otra educación y articular los procesos de transformación e inclusión educativa que desarrollan las comunidades educativas.

El objetivo central de los Encuentros es profundizar el proceso de Revolución Educativa y consolidar la implementación de la Ley de la

Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, en el Subsistema de Educación Alternativa y Especial, con las organizaciones sociales, productivas y con toda la sociedad, para construir una Educación descolonizadora, despatriarcalizadora, antiimperialista y transformadora de las estructuras económicas y sociales, que reafirme la identidad cultural de los pueblos, orientada a construir el Estado Plurinacional y el Vivir Bien.

La profundización de la Revolución Democrática y Cultural en el marco de la Constitución Política del Estado Plurinacional, necesita continuar con los procesos de transformación y avanzar en la Agenda Patriótica 2025 y ahora en el Plan Quinquenal 2015-2020, con propuestas viables.

Hasta hoy, se han realizado **siete Encuentros Internacionales**:

- **El I Encuentro (2010):** “Construyendo la Otra Educación para la Transformación e Inclusión”, debatió sobre enfoques y políticas de la Educación Alternativa y Especial, reposicionando y fundamentando el rol y la importancia la EAYE desde un enfoque transformador e inclusivo. (Ya mencionado anteriormente).
- **El II Encuentro (2011):** “Modelos Educativos, Currículo y Metodología para la Transformación e Inclusión”, recogió insumos y elaboró propuestas sobre el currículo, lineamientos curriculares y metodológicos, y planes de estudio para la EAYE.
- **El III Encuentro (2012):** “Metodologías Educativas para la Transformación e Inclusión”, recogió propuestas y experiencias sobre metodologías educativas alternativas para aplicar en los procesos educativos de la EAYE.

*



- **El IV Encuentro (2013):** “Políticas y Prácticas Educativas Transformadoras e Inclusivas”, desarrolló propuestas para la construcción de la Agenda Patriótica 2025 y para fortalecer las prácticas educativas transformadoras e inclusivas que se desarrollan en EAYE. El Encuentro se organizó por regiones, en Santa Cruz, Cochabamba y La Paz.
- **El V Encuentro (2014):** “Educación, Producción y Trabajo para Vivir Bien”, planteó propuestas y estrategias de Educación Técnica Tecnológica Productiva con énfasis en la soberanía productiva, alimentaria y tecnológica para fortalecer las metas de la Agenda Patriótica 2025, desde la perspectiva de las demandas educativas de los sectores económicos y las comunidades.



- **El VI Encuentro (2015):** “Educación, Productiva en Regiones”, estableció las bases para vincular la educación con la producción para la seguridad alimentaria, la soberanía tecnológica-productiva y el Vivir Bien y se elaboraron propuestas por áreas para pasar de la Educación Técnica Tradicional a la Educación Productiva en regiones.
- **Y el VII Encuentro (2016):** “Experiencias para la Transformación de la Educación Alternativa y Especial” formuló propuestas en relación al proceso de transformación de la EAYE, al cabo de varios años de ejecución, en cuanto a implementación del currículo, gestión institucional y formación de Facilitadores/as. Desde las experiencias educativas y con la participación activa y propositiva de actores sociales, productivos y educativos, se recogieron experiencias innovadoras y significativas que aportan a la implementación de la Ley 070 y al nuevo Modelo Educativo Socio-Comunitario Productivo.

Asimismo también se ha de tener en cuenta que, en los primeros seis Encuentros, se organizó una Feria de lo Inclusivo y lo Alternativo, en la que anualmente se presentó -según temáticas- las 50 mejores experiencias de Educación Alternativa y Especial en el país.

Las Ferias se organizaron en la Plaza del Bicentenario (salvo en 2013, en Plaza Camacho) con una asistencia de 1.500 a 3.000 personas.

También en este encuentro, se presentó lo que corresponde a la Educación Alternativa y Especial en una exposición de 150 carteles con experiencias y propuestas educativas para la transformación e inclusión.



II. La Educación Alternativa y Especial en Latinoamérica y en el mundo.

Los Encuentros han tenido una dimensión internacional, especialmente latinoamericana. Han contado con invitados de otros países y además han servido para compartir experiencias de transformación e inclusión con otros países.

Aportes y debates Resumimos por temas algunos de los debates desarrollados en los encuentros:

- La Educación Popular en los procesos de cambio y en la resistencialatinoamericana Desde un I Encuentro con numerosos participantes hasta el último ha sido constante la presencia de la Educación Popular latinoamericana.

Hemos tenido un panorama con experiencias y aportes de muchos los países. Habría que resaltar su gran diversidad: la movilización y educación campesina del Movimiento Sin Tierra de Brasil, la emergencia de nuevas formas de lucha, organización y educación popular en los barrios del Gran Buenos Aires con los Bachilleratos Populares, aportes y nuevos enfoques a partir de la experiencia de resistencia indígena y popular en Colombia, de la lucha contra las transnacionales en Guatemala y otros.

Nuestro aporte fue visualizar el horizonte de la alternativa de gobiernos populares en todo el continente y mostrar cómo se puede desarrollar la Educación Popular en los procesos de cambio.

- Enfoques y experiencias en la educación inclusiva Los primeros pasos fueron debates en cuanto al enfoque. Estábamos en los inicios de ese trabajo en Bolivia. Tuvimos el aporte de expertos europeos, especialistas en educación inclusiva, que orientaron el sentido de la inclusión y avanzaron líneas de trabajo de experiencias en Europa. Conocimos de cerca la experiencia inclusiva ecuatoriana en contacto

con su administración. En varias ocasiones hemos contado con presencia de asesores cubanos para compartir su larga experiencia de educación inclusiva.

- Especialmente interesantes han sido los aportes de personas con discapacidad de otros países, como Colombia, en cuanto a la inclusión en el sistema educativo, en la universidad, en la sociedad o, como Panamá, compartiendo la experiencia de personas con Síndrome de Down.
- Construcción de una educación productiva, regional, transformadora y con identidad Este ha sido el tema de los dos últimos Encuentros. Respecto a la participación de los actores económicos en la educación productiva, la construcción de nuevas iniciativas productivas comunitarias, con identidad y visión del territorio, hemos compartido con experiencias educativo-populares y productivas vascas, guatemaltecas, peruanas...
- Los nuevos procesos de alfabetización
Con la ventaja del acompañamiento cubano y venezolana hemos contado con expertos en metodologías y organización. Desde su experiencia y la de otros países, como Brasil o Colombia, hemos recogido sugerencias y aportes de trabajos y avances realizados. Una reflexión importante adicional ha sido sobre los nuevos contextos y formas de alfabetización.

III. Aprendizajes, avances y conclusiones

Hemos aprendido mucho y también hemos aportado, en algún grado, al proceso de transformaciones educativas en Latinoamérica.

Algunas **conclusiones**:

Hemos estado en primera línea en el debate sobre la educación popular en Latinoamérica.

- Estamos en contacto y debatiendo con las experiencias transformadoras de la Educación Popular en Latinoamérica.
- Esto nos ha servido también para revisar nuestra labor en el proceso de cambio actual: hay que revisar la formación de la conciencia social y política de la gente; ver cómo procesar las lecciones y experiencias del proceso así como compartir, apoyar y acompañar otros procesos de Educación Popular en otros países hermanos.(2)

*

Alberto González C.

1) *Transcrito de la Revista de la Red FERIA N° 26 (pp: 17-20) La Paz-2016*

2) *Ver también "Construyendo la otra Educación.." (Separata) ME-VEA y E Noviembre-2010 La Paz.*

ANEXOS

- I. Primer Borrador de la Matriz.**
- II. Explicación de la Matriz.**
- III. Fuentes de las Ilustraciones.**
- IV. Lámina despegable de la Matriz**

*

ANEXO I

Primer borrador de la Matriz

PARA UNA HISTORIA DE EDUCACIÓN POPULAR EN BOLIVIA					
AÑO	ENTIDAD POLITICA	ESTADO	ORGANISMO	ENTIDADES PARTICULARES	Y OTRAS
1982	DEMOCRACIA	PLAN 45, TERCERA (83...)	Ministerio de Educación	Pláticas de la UTECH (83) Tesis cultural de la ODS (85) Manifiestos de "Esp. de Jap. (83)	- Misión de la Iglesia en la Educación (75) - "El la Educación surgió del Pueblo" (Semana sobre la Educación) (75-79) - Reunión de Ed. No-Formal (Vochabamba, 77) - Reunión de Ed. No-Formal (Torata-79) - Descentralización de la Educación (74) - Carta Pastoral sobre la Educación (71)
1961	REVOLUCION NACIONAL	- Encuentro de Militantes de Ed. de Adultos (76) - Programa Nat. de Alfabetización (70)	- II Congreso Pedagógico Nacional (86)	- Encuentro de promotores de Ed. No-Formal (78) - Manifiesto de Tiramaku (73)	- Publicaciones de INURPE (69-71)
1952					

ANEXO II

Explicación de la Matriz

A fin de facilitar la comprensión de la matriz o tabla adjunta, brindamos una breve explicación sobre sus características más resaltantes.

- **Tema:** Proceso: Educación y Pueblo, Bolivia (1900 - 2010)
(Algunos **referentes**, documentos y experiencias)

- **Matriz:** El gráfico contiene 2 variables:

a) Las **coyunturas** de dicho lapso:

Pre-1952,
Post-52,
Dictaduras,
Democracia,
21060
Cambio

b) Los **actores** que aportaron a tal proceso:

Gobierno,
Magisterio,
Organizaciones populares,
Iglesias
Universidades
Promotores populares,
Instancias Sociedad Civil,
Escritores
Influjos externos

- **Ubicación de tales referentes:** en el cruce de ambas coordenadas (coyunturas y actores)

*

ANEXO III

Fuentes de las Ilustraciones

Por limitación de espacio, no incluimos aquí el detalle del listado de Fuentes de Ilustraciones, correspondiente tanto a la I Edición (2012) como a la II Edición (2015).

Elas pueden ser consultadas en las páginas 119 y 120 (de la Primera) y 204, 205 y 206 (de la Segunda) respectivamente.

Puesto que en esta III Edición (2018) -mejorada y actualizada- se incorpora nuevas Fichas, corresponde citarlas:

- Legión Femenina de Educación Popular “América” (1935):
 - Profetas en la Cultura Boliviana: Etelvina Villanueva. Presencia, 1-06-1995. La Paz.
 - Wilson García M.: Recuerdos del Primer Congreso Feminista. Actualidad. 27-11-2007.

- CIMCA (1969)
“Después de 29 años, CIMCA paraliza trabajo en Challapata” Presencia: 20-09-1998.

- Campesinas Radialistas Aimaras (1970)
 - Foto de las Radialistas: Archivo de Kitula Liberman
 - Foto de María Pedro: Archivo J. Reyes

- CALA (1961)
 - Boletín “Hechos” (p.6-7). CALA (14-12 de 2013), La Paz

- CESA (1984)
 - Foto del CD-FERIA

- Manifiesto de Charagua (1986)
 - Moscoso P., Arturo (pp.16-20). SENALEP-SACT-MEC. Bolivia, Julio de 1987.

- TEKO Guaraní (1988)
 - Plan de Desarrollo Campesino Cordillera, elaborado por CORDECRUZ Y •

- CIPCA en 1987.
- O. Hernández y H. Fernández: PEIB Guaraní-Castellano (Cordillera-Santa Cruz) (pp: 125-147)
- Obra educativa de la Iglesia Católica. MEC. La Paz-1990
- Programa “Nina” (1989)
 - Logo institucional

 - Casa de la Mujer (1990)
 - Tríptico institucional: Casa de la Mujer. Santa Cruz. (s/a)

 - “Las Cebritas” (2001)
 - Separatas del Municipio paceño (Periódico “Página 7”) del 6-11-2015, 11-2015 y 12-2016.

 - Red DECOS (2002)
 - Memoria de DECOS – 2003 CEE-UCB.OEA – La Paz-2004 (p.20)

 - Fundación “Machaq Amawt’a” (2004)
 - Logo institucional

 - “Los Lustras” (2006)
 - Pau: “Jaime Villalobos, 11 años cambiando la vida de los “lustras”. Página 7 : 6-06-2017. (P.16)
 - Pau: “Hormigón armado cumple 10 años”. Página 7: 17-01-2017. (P.18)

*

NB. Simplemente dejar constancia de que en las 3 Ediciones, hemos tropezado constantemente con la dificultad de acceder a Fuentes de consulta que puedan proveer ilustraciones pertinentes.

Por lo cual esperamos su comprensión.

Sin embargo, progresivamente (Edición tras Edición) vamos mejorando, guiados por la voluntad de respetar toda autoría.

Matriz

PROCESO: EDUCACIÓN Y PUEBLO

Bolivia 1900 al 2010

(Algunos Referentes)

AÑO	CATEGORÍA	COYUNTURAS								
		GOBIERNO	MAGISTERIO	ORG. POPULARES	IGLESIAS	UNIVERSIDADES	PROMOTORES P.	SOCIEDAD CIVIL	ESCRITOS	INFLUJOS INTERNACIONALES
2003	PROCESO DE CAMBIO	Ley "Sitiani - Pérez" (09) Encuentros Internacionales Educación Alternativa (06)			Los "Lustras" (06)				Red CEAS (05)	(Hacia los "O.D.S." del 2030) ↑ CONFINTEA VI (03) I PRELAC (02) Dakar (00)
		Congreso Nacional De Educación (06)								
1985	D.S. ZORRO	Foro Jubileo (01) FEJAD (58) INSEA (57) I CNEA (57) CEPDS (54) Ley ISBS (54) CEA "Sucre" (87)	Proyecto Ley Marco (94)			Fundación "Machaqa Amawti" (04) DEODS (00) INFE (56) CAEM (57) PROSEAS (57) Contexto (51) Programa Nina (59) "Sensibilizatos" (58) CEPROSI (55) El Tello Guarani (58) PEC (86) UACs (87) Estrategia: 2000 (87) Café Semilla Juvenil (86) CAS (86) Arakuarenda (86) Yachay Wasí (86) Red FERIA (85)	UACs (87)	Las "Debritas" (01) OECAS (7) Bi-Alfa (58) "Oharuru" (58) MEPB (54) Casa de la Mujer (50) "Tijaraipa" (89) AAEA (86)	Varios Documentos Colectivos Nacionales	CONFINTEA V (57) Jantim (50)
		Congreso Nacional De Educación (92)			PEP - COB (88) Manifiesto de Charagaya (86)					
1982	DEMOCRACIA	SENALEP (83)			CEPJA (84)			PROCEP (86) CESA(84) Gregoria Apaza(83) CIDEM (83) Inter-EP (82) CENPROTAC (82) IFFI (81) Qhana (81)		PEC (88) CEAAL CELADEC
1964	DICTADURAS	DNEANF (63) CEMA (68)	II Cong. Pedagógico Nat. (79) I Cong. Pedagógico Nat. (70)	CSUTCB (Educ. Bilingüe) (797) Manifiesto de Tiwanaku (73)	CCP (79) "Si La Educ..." (77-79) CETRAE (78) CERBAE (76) IRFA (76) Colonia Pirai (73) DIPCA (71) Mujeres Aymaras Radialistas (70) Iglesias y Educación de Adultos (70) CEE (70) OSCAR (69) CIMCAR (69) INDICEP (69) L.L.L. (68) ERBOL (67) Fe y Alegría (66) ACLI (66) "Los Juanchos" (64) CALA (61) EDAM (60) Radio Pío XII (59)	UMSA - Carrera de Pedagogía (66)	Manifiesto De Murupilar (78) Equipos Móviles De Beni Y Pando (73) Promotores Culturales Aymaras (71)	Iptk (76) Cepromin (79) Karpa Nor Cinti (79) Unitas (76) Ayni Roway (73) Aummi (67)	Proyecto Principal Unesco America Latina (79) Cruzada De Alfabetización Nicaragua (79) Ivan Illich (69) Paulo Freire	
1952	MNR		Sindicatos Magisteriles		Radio San Gabriel (55)			Procep (86) Gregoria Apaza (83) Cidem (83) Inter-ep (82) Cenprotac (82) IFFI (81) Qhana (81)	"Warisata Escuela - Ayllu" E. Pérez (60)	Alfabetización: Cuba (56)
			Código de La Educación (55)							
1900	PR. SZ	Warisata y Caiza "D" (31) Escuelas Ambulantes (06)		Escuelas Libertarias (40s)	José Zampa (07)	Luchas Autonomistas (28)	Asoc. Republica "Collesuyu" (30) Caciques Apoderados	Legión Femenina de EP "America" (35)	Adela Zamudio (1854-1928) Creación Pedagogía Nacional (01) Franz Tamayo (1879-1956)	Makarenko (21)

ACTORES

