



Red FERIA

FACILITADORES/AS DE EDUCACIÓN RURAL INTEGRAL ALTERNATIVA

Bolivia, Julio - 2025

Año del Bicentenario

Número **35**

Índex

Presentación.....	3
I. Senti-Pensares (Dimensión formativa)	
1.1. Facilita la educación alternativa el derecho a la educación a poblaciones excluidas?	4
1.2. Educación Indígena en el s. XX	10
1.3. Homenaje a Noel Aguirre (OEI).....	12
II. Haceres (Dimensión operativa)	
2.1. Reunión del Directorio Inter-regional de la Red FERIA-2025	20
2.2. Novedades de nuestras CRFs (La Paz, Tarija y Chuquisaca).....	22
III. Saberes (Dimensión informativa)	
3.1. Publicaciones: Educación y Pueblo.....	33

EQUIPO COORDINADOR NACIONAL (Directorio)

Gloria Nogales (CRF Cochabamba, Coordinadora), Lourdes Pantoja (CRF Chuquisaca), Edgar Pereyra (CRF Tarija), Justo Condori (CRF La Paz), Vidal Quispe (CRF Oruro), Omar Sanjinés (CRF Nor-Amazonía), Wilber Quispe (CRF Potosí) e Irene Villegas (CRF Santa Cruz).

Coordinador Nacional

René Ticona

Equipo voluntario de apoyo a FERIA:
Agustina Quispe, Siomara Valle, Javier

Dirección: Calle Figueroa N° 668, Piso 2, Oficina 1
Correo: feria@redferia.org.bo
Web: www.redferia.org.bo

Depósito Legal: 4-3-112-14

Imágenes de de tapa y contratapa: Feria de la Semilla (CETHA Titicachi)

Presentación

*En este año 2025, dedicamos estas primeras palabras
a nuestra amada Bolivia en su Bicentenario,
cuyas profundas raíces también provienen de grandes hitos precedentes:
como Tiwanaku, Moxos, la Audiencia de Charkas,
el Acta de la Independencia, la sangre heroica de nuestros jóvenes
(en desiguales guerras defensoras de nuestro territorio),
la Revolución de 1952, las luchas por la Democracia contra las Dictaduras,
y la ardua construcción progresiva, a lo largo del siglo XX,
de una identidad plurinacional,
dentro del proceso más largo de un Pueblo y de un Estado
que incansablemente van construyendo
mejores niveles de igualdad, libertad y soberanía.*

*Refiriéndonos ya a esta Revista No. 35, el primer artículo (1.1.) comenta
un reciente Estudio de la CBDE sobre la Educación en Bolivia,
desde la perspectiva del Derecho universal a la Educación,
que siempre ha guiado nuestro servicio educativo alternativo,
en constante opción por poblaciones rurales y periféricas, desde 1986.*

*El segundo artículo (1.2.) recoge el aporte de Reynaldo Yujra
sobre la Educación Indígena en el siglo pasado
lo que también incumbe a nuestra larga labor preferencial
con las Etnoculturas Originarias.*

*Además, transcribimos un breve homenaje a Noel Aguirre
y su aporte a nuestra América indo-afro-latina,
tomada de un Estudio de la OEI (1.3.)
de la que este compatriota nuestro fue un digno Representante.*

*Luego, compartimos un escueto informe sobre
la Reunión de la Coordinadora Nacional de FERIA (2.1.),
y también sobre novedades de algunas Regionales (2.2.):
La Paz (p. 22), Tarija (p. 24) y Chuquisaca (p. 26).*

*Y, como “yapita”, incluimos en ambas portadas de la Revista
imágenes de la original y simbólica “Feria de la Semilla”,
en los Valles Interandinos.*

¿Facilita la Educación Alternativa el Derecho a la Educación a poblaciones excluidas?

Previos

El presente comentario constituye una sencilla aproximación a dicho interrogante.

Primordialmente pretendemos resaltar la gran potencialidad de la Educación Alternativa (EDAL) para que las numerosas personas y comunidades marginadas de nuestro país accedan a dicho Derecho.

Lo cual tiene una especial significación para incontables y silenciosos Facilitadores/as de nuestros CETHAs y CEPs de la Red FERIA (así como de muchos otros CEAs); ya que, desde sus primeros pasos, decididamente priorizaron su servicio a los sectores olvidados, preferentemente del mundo rural y periurbano.

De sus 2 áreas, nos remitimos primeramente a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) desde un reciente Estudio (2024), propiciado por la CBDE: “Situación de la educación en Bolivia”. Bolivia-2024 (99 pp)

Luego, pasaremos a la segunda área: Educación Permanente (EPER), pero solo en base a la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.

Iniciamos, tomando como principal referente el Artículo 1 de nuestra vigente Ley:

“Toda persona tiene derecho a recibir educación ...”

Pero, así sea obvio, no es superfluo aclarar previamente ¿a cuál Educación tiene Derecho? ¿A la Extra-Formal o a la Formal (escolarizada)?

Puesto que toda persona en el mundo también aprende en la vida (extraescolar: familia, calle, trabajo, templo, diversiones, culto, mercado, etc.), se supone que, en este caso, se refiere al Derecho a la Educación escolarizada o Formal (o escolarizada: escuela, colegio, Institutos, universidades, deportes, etc.).

Y, antes de ingresar a la temática central, para quienes interese dicha interrelación constante y dialéctica entre los dos polos de aprendizajes (Vida y Escuela) adjuntamos al final del presente comentario un gráfico que incluye los 3 Subsistemas vigentes y su ubicación aproximativa a los mismos,

Como es lógico (y por brevedad), si bien la mencionada Investigación abarca a casi todo el Sistema Educativo, aquí seleccionamos algunos temas, concernientes al complejo Sub Sistema de Educación Alternativa, que es el espacio de servicio concreto de nuestros CEAs y del cual solo priorizamos 3 acercamientos:



- Educación de Personas Jóvenes y Adultas
- Educación Permanente (Comunitaria)
- Otros espacios afines

Y empezamos respaldando plenamente la siguiente aseveración de dicho Estudio:

“La concepción actual de la Educación Alternativa la ubica como el pilar más importante para sostener una educación, como derecho fundamental a lo largo de la vida.” (p. 93)

Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)

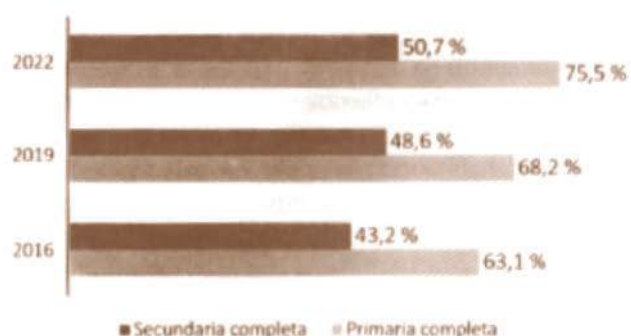
Transcribimos aquí varias citas concernientes a la EPJA de la Investigación ya mencionada.

Si bien se espera que los niveles de alfabetismo continúen mejorando como consecuencia de los avances en la educación regular, esto no debe llevar a perder de vista que, entre la población adulta y, principalmente, la adulta mayor, todavía existen personas que han sido excluidas de las políticas de alfabetización. Esta situación es más marcada entre las personas de 65 y más años de sexo femenino, residentes en áreas rurales, pobres y de origen indígena. Esto demanda intensificar las acciones hasta ahora emprendidas para llegar a esta población y así saldar una de las deudas más profundas de exclusión que mantiene el Estado boliviano.

Un segundo aspecto que hace al seguimiento de la EPJA se vincula con los logros educativos alcanzados por la población joven y adulta, definidos a partir de los niveles de educación completados y aproximado a partir de la tasa de logros educativos de la población de 25 y más años. Este indicador, que permite dimensionar los déficits que se tienen para garantizar que toda la población tenga al menos una educación primaria y secundaria completa, muestra para el último año con datos disponibles que 25 de cada 100 personas en este tramo de edad no habían logrado completar la educación primaria y 50 de cada 100 no habían terminado la secundaria (Figura 64).

E incluimos un cuadro del logro educativo de la población mayor a 25 años.

Figura 64: Tasa de logro educativo de la población de 25 y más años (en porcentaje)



El primero apunta a saldar la deuda histórica con las personas adultas y, en especial, con aquellas de mayor edad y más vulnerables (residentes en áreas rurales, pobres e indígenas). Se deben garantizar y profundizar las políticas de alfabetización y postalfabetización, de transferencia de habilidades básicas, de formación continua y de desarrollo profesional, con énfasis en poblaciones vulnerables. Al mismo tiempo, es importante mirar también a las áreas en las que se ha avanzado poco, como la alfabetización digital, la educación para la ciudadanía, cultura digital y la cultura de paz, entre otras.

El segundo desafío tiene que ver con la necesidad de replantear el rol remediador para aquello que no funcionó en el sistema regular y que, en la práctica, ha venido cumpliendo la EPIA. Esto ha generado una posición marginal de la educación alternativa en el SEP, no solo en lo político, sino también en lo presupuestario. Es urgente sacar el máximo provecho al potencial que tiene la EPIA para impulsar programas y acciones interinstitucionales e intersectoriales que incidan en dimensiones claves vinculadas al trabajo, la salud y bienestar, la cultura de paz, la reducción de las desigualdades, la erradicación de la pobreza extrema y el uso sustentable de los recursos naturales. Para esto, se deben impulsar ofertas educativas flexibles que garanticen trayectorias educativas diversas, que consideren la diversidad de sujetos y que permitan la transitabilidad entre ofertas educativas. Es también importante sacar provecho de los avances tecnológicos para hacer lo más accesible posible estas nuevas ofertas. Expandir la experiencia del Centro Plurinacional de Educación Alternativa a Distancia a otras especialidades será fundamental para el futuro de la educación alternativa.

Para avanzar, es necesario que la educación alternativa cuente con el financiamiento necesario y que este no solo provenga del Ministerio de Educación, sino que tenga un carácter multisectorial y multinministerial.

Por otra parte, es importante implementar un sistema de información que vaya más allá de la matrícula y del número de CEA, se debe considerar relevar información acerca de la población que participa en los procesos de educación alternativa, pero también sobre aquellos que no lo hacen, ya que comprender por qué no lo hacen es fundamental para avanzar en la educación de jóvenes y adultos.

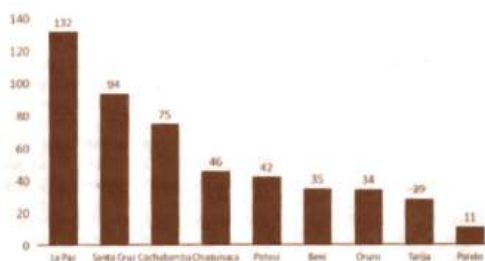
También remarca varios aspectos significativos: (p. 72)

Remarcas

- Las mejoras en la educación regular y el incremento de la oferta de educación alternativa han impulsado mejoras importantes en la educación de jóvenes y adultos. Sin embargo, aún persisten desafíos con relación a la educación secundaria.
- Todavía existen personas de edad mediana y adultos mayores con bajos logros de aprendizaje, mayormente en las áreas rurales y en los estratos pobres. La EPIA tiene el reto de salvar la deuda histórica con estas personas.
- La EPIA debe dejar de ser vista como el espacio remedial a los fallos de la educación regular.
- La educación alternativa debe ampliar aún más las oportunidades educativas para toda la población a lo largo de la vida, para esto debe promover modalidades educativas innovadoras, amplias y flexibles.

Y, dado que nuestros CETHAs están comprometidos con el enfoque técnico-humanístico de personas jóvenes y adultas puede ser orientador tener una aproximación cuantitativa a otros CEAS involucrados en el país. (p. 62)

Figura 53: Número de Centros de Educación Alternativa que ofrecen educación técnica de adultos



Fuente: Elaboración propia con base en datos del Ministerio de Educación (2023).

• Educación Permanente (Comunitaria)

Hasta aquí nos hemos basado en el valioso Estudio de la CBDE que, en lo que toca a la EDAL, prioriza el área de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Sin embargo, no dedica mayor atención a la otra área: la Educación Permanente.

Por tanto, para abordar esta segunda área, recurrimos a fuentes ministeriales: la actual Ley 070 (20-12-2010).

“Artículo 24 (Educación Permanente no escolarizada).

La Educación Permanente está destinada a toda la población y ofrece procesos formativos no escolarizados que respondan a necesidades, expectativas e intereses de las organizaciones, comunidades, familias y personas, en su formación socio-comunitaria, productiva y política.”

Con el afán de simplificar, destacamos solo tres características de la EPER que incumben al presente ensayo:

- “a toda la población”: a diferencia de la EPJA, se amplía a un sujeto destinatario colectivo y universal, no circunscrito a ciertos estratos etéreos o sectores.
- “procesos formativos no escolarizados”: que es una de las prioridades de este artículo: personas y colectividades de espacios extra-formales.
- “que respondan a necesidades”, etc.: enfoque cualitativo diferente, pues, a diferencia de la tradicional educación formal impositiva, antepone las demandas educativas planteadas por la misma gente.

Así sea muy escuetamente, conviene señalar algunas características metodológicas que suelen acompañar el quehacer de la EPER:

- Su actitud de observación y escucha de las demandas de la gente a la que quiere servir.
- Su incansable creatividad para adecuar respuestas a dichas demandas.
- Su disponibilidad a salir hacia las poblaciones (actitud centrífuga) en su ubicación distante, tan diferente del posicionamiento centrípeta tradicional del Sistema Educativo Escolarista que imponía a los beneficiarios el venir a las Unidades Educativas.
- Conjunto de características que la urgen a una continua revisión autocrítica de sus procedimientos para seguir brindando servicios educativos a sus grupos destinatarios.

Todo lo cual potencia los alcances de la EPER para hacerla más asequible a esas mayorías marginadas de su legítimo Derecho a la Educación.

• Otros espacios afines

Sin duda, son muchos y variados los espacios extraescolares de aprendizaje que también incumben a la misión de la Educación Alternativa.

Por brevedad, aquí tan solo citamos la primera etapa de la “Educación Inicial en Familia (no escolarizada), que está orientada a niñas y niños entre 1 y 3 años.”

(La cual) “es de responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y el Estado y se orienta a recuperar, fortalecer y promover la identidad cultural

de la niña y el niño y el apoyo a la familia en la prevención y promoción de la salud y la buena nutrición ... con el fin de lograr su óptimo desarrollo psicomotor, socioafectivo, espiritual y cognitivo” (p. 20)

La importancia de corresponsabilizarse con esa tarea desde la EDAL, no solo radica en su trabajo con madres y padres de familia sino también que prepara un mejor rendimiento de dicha niñez, cuando ingresan a la segunda Etapa de la Educación Inicial, que ya es escolarizada.

Y, para terminar: (p. 95)

Para terminar

Se puede concluir que, a más de diez años de la implementación de la LASEP, el SEP todavía enfrenta un conjunto de tensiones en su objetivo de garantizar una educación de calidad, equitativa, inclusiva y pertinente a lo largo de la vida para todos. Estas tensiones se hacen más fuertes cuando se contrasta el contexto nacional con el acelerado ritmo del desarrollo tecnológico, la fuerza de la introducción de mecanismos de inteligencia artificial y el acelerado cambio que muestra la demanda de conocimientos, capacidades y competencias del mercado laboral.

Se hace urgente la implementación de acciones estratégicas que no solo permitan resolver estas tensiones, sino también, avanzar en la garantía del derecho a la educación para todos a lo largo de la vida. Definir estas acciones requerirá no solo de capacidad técnica, sino, por sobre todo, de sinceramiento y voluntad política. Sin reconocer que se ha avanzado, pero también que ha habido retrocesos, sin reconocer que quedan retos por enfrentar, sin reconocer el valor de la evidencia para la toma de decisiones y sin reconocer que hay necesidad de cambios estructurales al interior del SEP no se podrá avanzar: hacer más de lo mismo solo traerá iguales o peores resultados.

Estamos conscientes de que no existe una “bala de plata” que cambie a la educación. Sabemos que existen varios caminos para avanzar. Creemos que iniciar el debate al respecto es urgente. El riesgo de no iniciarlo será la definitiva negación de una vida digna y con sentido para las futuras generaciones. El Congreso Plurinacional de Educación 2024 es el mejor escenario para iniciar la discusión.

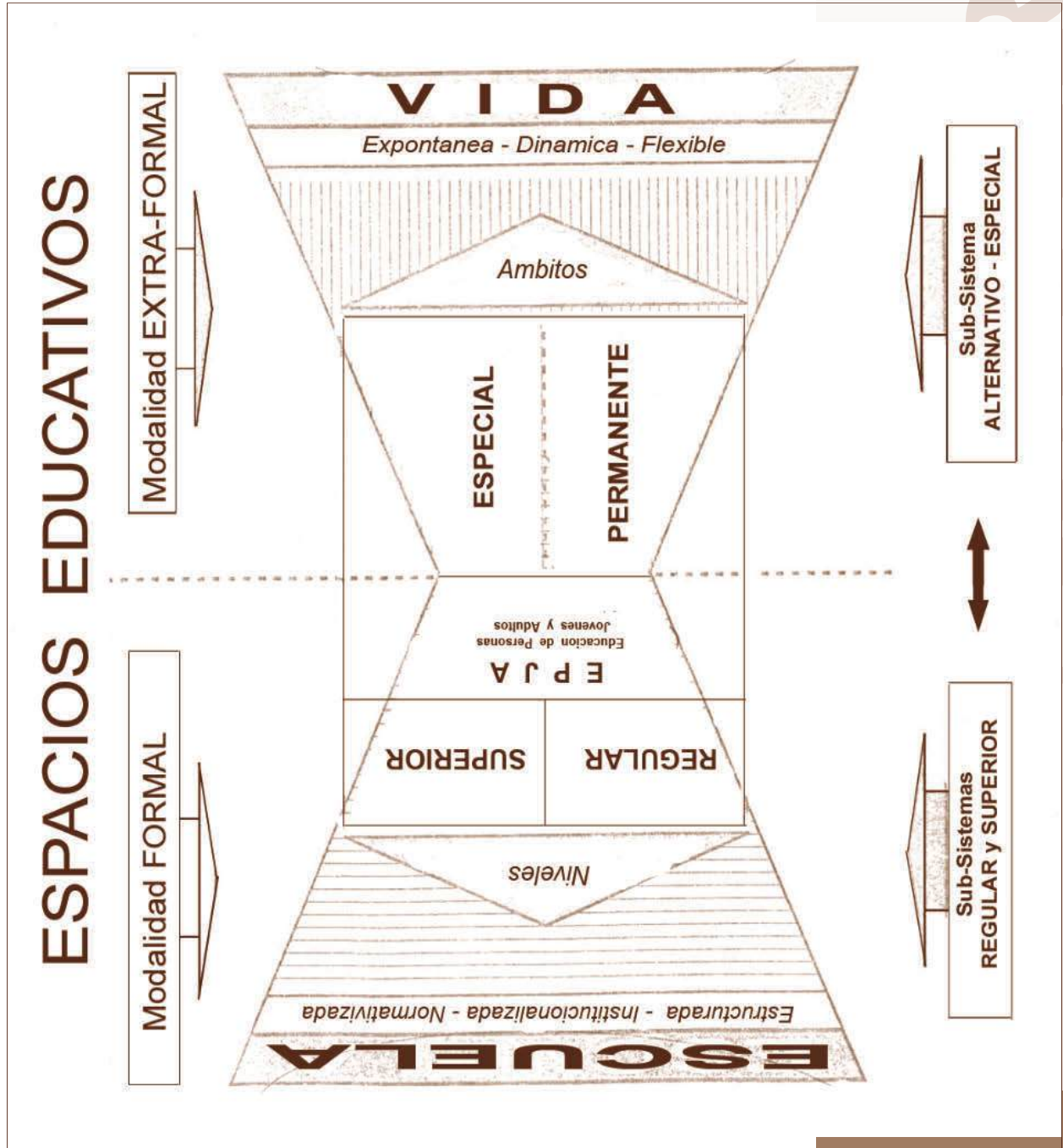
La Paz, octubre de 2024

A modo de concluir este breve ensayo, con mayor compromiso retomamos la cita del inicio:

“La concepción actual de la Educación Alternativa la ubica como el pilar más importante para sostener una educación, como derecho fundamental a lo largo de la vida.

Anexo

Y, como dijimos anteriormente, incluimos este gráfico que ilustra de modo-aproximativo los Espacios de nuestro Sistema Educativo y de la Vida (Formales y extra-Formales) en los que personas y colectividades comúnmente aprendemos.



EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL SIGLO XX

Escuelas Ambulantes y Clandestinas, como formas de Resistencia en Bolivia

■ Reynaldo Yujra Quispe

Con la llegada del Partido Liberal al poder (1899-1920), se impulsó un proyecto de regeneración nacional, centrado en reorganizar la educación urbana y rural, creando escuelas y programas educativos (Martínez F., 2021). Este proyecto buscaba "regenerar la raza" mediante la educación, enfocándose en los pueblos originarios, excluidos en un contexto, dominado por elites como la oligarquía minera, terratenientes, militares y letrados criollos y mestizos, quienes promovían la "desindianización" o "civilización" del indígena.

Inicialmente, se implementó el modelo de "escuelas ambulantes", inspirado en experiencias previas de Norteamérica.

Los pueblos originarios, liderados por los caciques apoderados, ya habían organizado escuelas ambulantes y clandestinas en el altiplano boliviano y, luego, irradiado en otras regiones del país como occidente, valles y oriente, demostrando que la iniciativa educativa surgió desde las comunidades y no fue un aporte de los gobernantes liberales de la época, quienes mantenían una ideología hegemónica (Martínez F., 2021).

Por otro lado, Alcides Arguedas, en su obra "*Pueblo enfermo*" (1908), retrató al indígena de manera estereotipada, describiéndolo como violento, atrasado y moralmente decadente, mientras que a la mujer indígena la presentó como sumisa e inferior, una visión que hoy sería considerada discriminatoria y ofensiva hacia las culturas originarias.

El primer Censo Nacional de Bolivia, realizado el 1 de septiembre de 1900, no logró registrar a toda la población indígena debido a su ubicación en zonas remotas, aunque estos representaban más del 60% de los habitantes. A pesar de ser reconocidos como bolivianos por nacimiento, muchos indígenas no obtenían la ciudadanía plena, pues la Constitución de la época imponía requisitos excluyentes: ser mayor de 21 años (o 18, si casado), estar inscrito en el registro civil, tener alfabetización y poseer propiedades o ingresos anuales de al menos Bs. 200 (no derivados de trabajos serviles). Quienes no cumplían estos criterios quedaban marginados de derechos básicos como educación, salud y participación política, incluyendo el sufragio (Martínez F., 2021).

Durante el gobierno de Ismael Montes (1905), se implementó una reforma educativa rural con un enfoque colonizador, a través de escuelas ambulantes que buscaban "civilizar" a los pueblos indígenas, eliminando sus valores culturales bajo un discurso de "regeneración" y asimilación impulsada por las élites bolivianas. Sin embargo, esta política coordinada por Daniel Sánchez Bustamante en representación del Gobierno fracasó ante la resistencia indígena, pues las comunidades ya mantenían escuelas clandestinas y, frente al control estatal represivo, fortalecieron sus propias iniciativas educativas comunitarias como acto de autonomía.

Según Oficio (23/04/1908), “Escuelas ambulantes”: “Ayer los Jilakatas han ordenado a mis alumnos de las comunidades de Chairkahua, Sibicani y Totorani a nombre del corregidor para que vayan a trabajar (...) con amenazas de mandar fuerzas armadas en caso de no cumplir la orden. Veo que con esa imposición quedaran clausuradas las escuelas de las referidas estancias por el abandono de los alumnos que, en su mayoría son adultos” (Martínez F., 2021).

En 1911, la provincia Ingavi (incluyendo Jesús de Machaca y Chivo) contaba con escuelas ambulantes, mientras que en Umasuyu existían doce escuelas fiscales para hijos de vecinos en pueblos principales, nueve escuelas rurales indígenas en comunidades y tres municipales en Achakachi y Pukarani, alcanzando un total de 1.071 estudiantes.

Aunque estas escuelas cubrían casi toda la provincia (salvo Puerto Pérez), las rurales solo funcionaban en 5 cantones (Warina, Tikina, Kupaqawana, Pukarani y Peñas) con 396 alumnos, lo que equivalía a solo el 36,9% de la matrícula urbana. El Subprefecto destacó la necesidad de ampliar la cobertura educativa en zonas indígenas como Warisata, Punkuni-uyu y Qalaqi, exigiendo al menos 50 alumnos por escuela para garantizar su viabilidad (THOA, p. 155).

Hasta 1920, el Estado boliviano implementó políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas aymaras, estableciendo escuelas en regiones como Waki, Qallapa, Qalamarka y Santiago de Wat'a. Sin embargo, estas instituciones, concebidas bajo un discurso civilizatorio, terminaron privilegiando a los sectores mestizos mientras marginaban sistemáticamente a las poblaciones originarias y a los trabajadores de haciendas. Frente a esta exclusión estructural, emergió un movimiento de resistencia liderado por los caciques apoderados, con Santos Marka T'ula como figura emblemática, que promovió la creación de escuelas comunitarias autónomas como estrategia de reivindicación cultural y política.

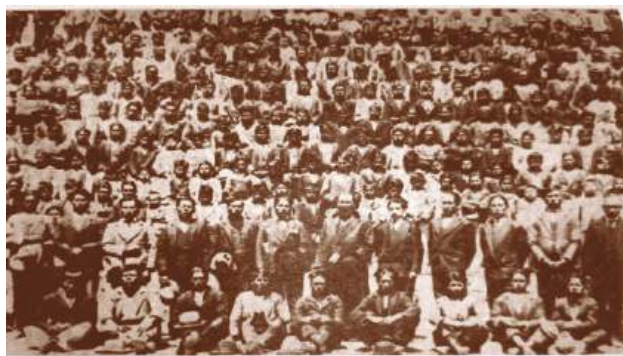
Hacia 1921, las comunidades indígenas lograron un significativo avance en la creación de escuelas autónomas en ayllus como Yawriri y Qhunqhu, lideradas por figuras como Marcelino Llanqui, heredero del cacique Faustino Llanqui de Jesús de Machaca. Sin embargo, esta iniciativa educativa autogestionada generó fuerte oposición de hacendados y terratenientes, quienes acusaron a los maestros indígenas de fomentar rebeliones, revelando así la resistencia de las élites ante cualquier forma de empoderamiento educativo indígena en sus territorios.

A principios del siglo XX, en el altiplano boliviano (Jesús de Machaca) surgieron escuelas ambulantes como parte de un movimiento educativo indígena autónomo, respuesta directa a la exclusión y precariedad de la educación oficial. Bajo el liderazgo del cacique y maestro Marcelino Llanqui, se fundaron en 1920 dos escuelas indígenas que, más allá de enseñar alfabetización básica, se convirtieron en espacios de resistencia cultural y defensa de derechos ante las transformaciones sociopolíticas del país. Estas iniciativas, a menudo clandestinas y autogestionadas, vinculaban íntimamente educación y lucha social, como demostró el levantamiento indígena de 1921 en la zona, evidenciando cómo las demandas pedagógicas se entrelazaban con la reivindicación política en las comunidades aymaras.

El Estudio de CIPCA: “Jesús de Machaca, la marca rebelde”. Aborda la formación histórica de tal región de, destaca la resistencia indígena frente a la explotación colonial, incluyendo el tributo y la mita, así como las rebeliones indígenas. También se menciona la continuidad de estos conflictos en el período republicano, como la rebelión de 1921

en Jesús de Machaca, que simbolizó la lucha contra la opresión y la reivindicación de los derechos comunales.

Paralelamente, en el contexto boliviano de principios del siglo XX, caracterizado por profundas desigualdades sociales, el franciscano José Zampa fundó en Potosí (1908) las Escuelas de Cristo, una iniciativa educativa de carácter social y espiritual, dirigida a los sectores populares



Presos indígenas del Altiplano, en la ciudad de La Paz, con el cura Tomás de los Lagos Molina. Entre ellos se encuentra Luis Mamani Pati. Archivo THGA.

(hijos de obreros, mineros y campesinos), que posteriormente se expandió a otras regiones. Inspirado en la doctrina social de la “Rerum novarum”, su proyecto buscaba mediar entre indígenas y hacendados; sin embargo, su opción preferencial por los marginados fue interpretada por el gobierno liberal de Ismael Montes (1913) como una postura pro-socialista, lo que motivó su exilio y expulsión. Contradictoriamente, mientras el clero católico local legitimaba el poder oligárquico, las escuelas adventistas, pese a su agenda evangelizadora y de supresión de cosmovisiones indígenas, asumieron una función protectora frente a los abusos de las autoridades locales. Este escenario revela la compleja articulación entre educación, control ideológico y resistencia indígena durante la era liberal.

A inicios del siglo XX, emergieron los “caciques apoderados”, líderes indígenas nombrados por autoridades originarias (jilaqatas o mallkus) para representar a las comunidades ante el Estado boliviano. Su labor se centró inicialmente en defender las tierras comunales amenazadas por la Ley de Exvinculación (1874), pero pronto ampliaron su acción a la lucha por la educación indígena, especialmente tras la reforma educativa de 1905. Pese a la resistencia inicial de algunos líderes tradicionales, quienes veían la escuela como una imposición cultural, estos caciques reconocieron que la alfabetización y el dominio del castellano eran herramientas clave para exigir derechos. Desde 1914 promovieron activamente la creación de escuelas indígenas con apoyo estatal o autogestionadas, en un contexto donde las escuelas oficiales funcionaban precariamente y muchas iniciativas educativas operaban clandestinamente.

Los caciques apoderados articularon una red nacional de resistencia, presentando demandas educativas y territoriales mientras establecían alianzas con movimientos sociales emergentes. Su estrategia combinó la negociación institucional con la organización autónoma, transformando la educación en un instrumento de liberación cultural frente al Estado excluyente. Muchos asumieron incluso el rol de maestros, garantizando el funcionamiento de escuelas ambulantes y clandestinas que fortalecieron la resistencia indígena. Así, convirtieron la educación en un pilar para la supervivencia comunitaria y la defensa de sus derechos en medio de condiciones adversas.

Los dirigentes cacicales realizaron prolongados y costosos trámites, haciendo largas antenas en las oficinas de las autoridades superiores para solicitar audiencia, y por lo general eran burlados o postergados. El último recurso era quejarse directamente al presidente de la República, como se aprecia en este memorial presentado en 1924:

Señor presidente queremos... que Ud., como padre de la patria, nos apoye y fomente y garantice la instrucción... Hemos sabido que los vecinos de esos cantones están en contra, haciendo consentir a los indígenas que los que van a aprender a leer y escribir es para ser castigados y que sus miembros serán mutilados y reventados sus ojos, con estas mentiras... quieren sembrar la discordia entre nosotros y todo para aprovechar del trabajo indígena (ALP-EP 1924, FICHERO THOA).

Entre los principales impulsores de las escuelas comunitarias destacaron caciques apoderados como Faustino y Marcelino Llanki, Francisco y Julián Tanqara, Dionisio Phaxipat'i, Santos Marka T'ula, Celedonio Luna, Julián y Avelino Siñani, Gregorio Ventura (Oruro), Eduardo L. Nina Qhispi,

Rufino Willka, Leandro Condori, Manuel Inka Lipi, Esteban Machaqa, Manuel Ramos (Cochabamba), Agustín Saavedra (Chuquisaca), Casiano Barrientos (Izozog-Santa Cruz), Feliciano Maraza (Potosí) y muchos más, quienes respaldados por cientos de comunarios se convirtieron en pilares de la educación indígena y la defensa del sistema del ayllu. Aunque muchos eran analfabetos o con escasa formación, demostraron una extraordinaria capacidad de resistencia: Santos Marka T'ula, por ejemplo, memorizaba leyes para redactar documentos con ayuda de escribanos. Estos dirigentes, ejerciendo roles como jilaqatas o apoderados, arriesgaron sus vidas y bienes en una lucha política que evidenció que la falta de instrucción formal no limitó su liderazgo ni su compromiso con los derechos colectivos (THOA, p.196).



2. Fotografía de El Diario del sábado 9 de agosto de 1930 que titula «Eduardo Nina Quispe ha proclamado la república Collasuyo».



Caciques, maestros particulares y estudiantes de las escuelas del Centro Bartolomé de las Casas, en la iglesia de san Pedro. A la der. Tomás de los Lagos Molina y Santos Marka T'ula (aprox. 1928; foto: Archivo del THOA).

El Centro Educativo de Aborígenes “Bartolomé de las Casas” emergió como una iniciativa estratégica de los “caciques apoderados”, quienes según los registros de Leandro Condori Chura (qilqiri), analizados por E. Ticona (1992), establecieron alianzas con párrocos indígenas como Tomás de los Lagos Molina. Esta colaboración permitió utilizar las estructuras eclesíásticas para

impulsar la educación comunitaria como instrumento de resistencia jurídica y política contra el Estado y los latifundistas, integrando explícitamente la formación escolar con las demandas territoriales.

Fundada inicialmente como Sociedad de Educación Indígenal, el 28 de septiembre de 1929, y renombrada en 1930 como Sociedad República del Qullasuyu, esta organización, liderada por Eduardo L. Nina Quispe, articuló la defensa de derechos indígenas con la reivindicación del Qullasuyu, exigiendo al Estado protección territorial y apoyo educativo. El 8 de agosto de 1930, Leandro Nina Quispe y autoridades originarias formalizaron esta iniciativa que promovía emancipación mediante la revitalización cultural, pero que enfrentó una violenta represión estatal: persecución a líderes como Santos Marka T'ula, cierre de escuelas y, hacia 1934, la criminalización por parte de la Legión Cívica que acusó de subversión a Eduardo Nina Quispe por su labor movilizadora, revelando la sistemática oposición del Estado a cualquier proyecto indígena autónomo que desafiara el orden oligárquico, hasta ser encarcelados los líderes e impulsores de las escuelas ambulantes y clandestinas.

Antes de la Guerra del Chaco (1932-1935), la oligarquía boliviana perpetuaba un paradigma colonial que asociaba el subdesarrollo nacional con la presencia indígena, implementando para estas comunidades un sistema educativo restrictivo orientado a formar mano de obra servil para el agro. El conflicto bélico desnudó dramáticamente las consecuencias de esta política excluyente: la barrera lingüística y cultural entre soldados indígenas (aymaras, quechuas, guaraníes) y mandos criollos comprometió la estrategia militar, evidenciando cómo el racismo institucionalizado había minado la cohesión nacional. Esta experiencia traumática planteó por primera vez en la esfera pública la urgencia de construir un proyecto educativo integrador que superara las fracturas coloniales.



Protagonistas de la lucha cacical por el territorio y la educación: de izq. a der.: Leandro Condori Chura; Julián Tancara y Plácido Jacinto. La Paz, 11 de octubre de 1988. (Foto: THOA).

La Escuela-Ayllu de Warisata, fundada el 2 de agosto de 1931, representó un hito fundamental en la educación indígena boliviana bajo el liderazgo conjunto del educador Elizardo Pérez y el líder aymara Avelino Siñani, con participación activa de comunarios como Mariano Ramos y Clemente Rojas. Este proyecto innovador se articuló orgánicamente con el movimiento de Caciques apoderados a través de Julián Siñani

(hermano de Avelino), vinculando la lucha educativa con la reivindicación territorial, liderada por figuras como Santos Marka T'ula.

Su modelo pedagógico revolucionario rescató instituciones andinas ancestrales: el ayllu como estructura organizativa, la mink'a como principio de trabajo comunitario, la ulaqa como espacio formativo y el Consejo de Amautas como instancia de sabiduría colectiva. La construcción material del proyecto se realizó mediante faenas nocturnas voluntarias de comunarios y colonos, mientras su gestión combinaba sabiamente la autoridad tradicional (jilakatas y mallkus) con la dirección escolar formal, configurando un paradigma educativo único de interculturalidad crítica.

Elizardo Pérez conceptualizó la experiencia de Warisata como un paradigma pedagógico transferible a nivel nacional, basado en: 1) la síntesis dialéctica entre formación académica y producción material, y 2) la incorporación crítica de saberes y prácticas culturales indígenas. Aunque este modelo obtuvo reconocimiento continental como ejemplo de educación autóctona, generó inmediata resistencia entre la oligarquía terrateniente local particularmente los hacendados Isaac Mollinedo y Claudio Vizcarra, quienes instrumentaron denuncias judiciales al percibir que el proyecto cuestionaba las bases del sistema hacendario sustentado en el despojo de tierras comunales durante el periodo liberal.

Warisata emergió, así como un experimento socioeducativo de doble faz: por un lado, propuesta pedagógica innovadora que articulaba modernidad y tradición andina; por otro, movimiento de resistencia cultural que desafiaba las estructuras coloniales de poder, enfrentando la abierta hostilidad de las élites regionales que veían amenazados sus privilegios históricos.

Durante el gobierno de Gualberto Villarroel (1943-1946), se implementaron las primeras políticas estatales orientadas a mejorar la educación rural e indígena en Bolivia, en el marco de su proyecto de inclusión de los sectores campesinos en la vida nacional. Aunque estas reformas fueron limitadas y no lograron establecer un modelo educativo intercultural bilingüe, sentaron un precedente importante al reconocer por primera vez desde el Estado la necesidad de una educación indígena diferenciada. El gobierno villarroelista creó condiciones políticas favorables para las reivindicaciones educativas indígenas, que se desarrollarían plenamente décadas después con el fortalecimiento del movimiento indígena campesino. Así, este periodo representó la fase germinal de lo que posteriormente sería la educación intercultural en Bolivia.

La Revolución de 1952 marcó un hito en la educación indígena boliviana con la Reforma Educativa (1953-1955), que democratizó el acceso escolar mediante la obligatoriedad educativa, campañas de alfabetización masiva y expansión de la cobertura rural. Sin embargo, este modelo mantuvo un carácter asimilacionista, privilegiando la castellanización y la integración campesina al proyecto nacionalista, sin reconocer plenamente la diversidad cultural ni implementar educación bilingüe. Aunque transformó el sistema de "educación de castas" a "educación de masas" y sentó bases institucionales importantes, su enfoque homogeneizante y la baja calidad pedagógica limitaron su impacto. Este periodo constituyó no obstante un antecedente clave para las posteriores luchas indígenas por una educación intercultural bilingüe que emergerían décadas más tarde.

Los Manifiestos de Tiwanaku (1973) y Murupilar (1978) marcaron un punto de quiebre en la lucha por los derechos educativos indígenas en Bolivia, denunciando medio siglo de educación monocultural y castellanizadora impuesta por el Estado. Elaborados por

intelectuales y líderes kataristas, estos documentos históricos exigieron una educación intercultural bilingüe que respetara las cosmovisiones originarias, proponiendo un modelo pedagógico comunitario y liberador.

El segundo Manifiesto, aporte y mérito principal de los Promotores Culturales del Altiplano Aymara, amplió estas demandas al plantear: la valoración, recuperación y reafirmación de sus raíces identitarias, el enfoque comunitario, la gestión y control de la educación, la creación de universidades campesinas, articulando la reivindicación educativa con otras luchas indígenas por la autonomía, restitución territorial y reconstitución del ayllu, configurando así una plataforma integral de emancipación educativo-cultural y política.

En conclusión, con el fuego sagrado de la resistencia, encendido por generaciones desde los Caciques apoderados hasta los líderes y promotores comunitarios, desde los humildes trabajadores y pueblos indígenas, hasta aquellos gobiernos que escucharon el clamor popular, los históricamente excluidos tejieron pacientemente su sueño de educación liberadora e inclusiva. Tras cruzar desiertos de indiferencia y escalar montañas de injusticia, tras sembrar luchas por la tierra y cosechar Derechos en la Asamblea Constituyente, su perseverancia repercutió en la Ley 1565 (aún lastrada por vientos neoliberales) para luego alcanzar su plenitud en la Ley 070 "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" y en la Constitución Política del Estado Plurinacional, donde por fin las lenguas originarias y los saberes ancestrales encontraron su lugar en la casa grande de las Leyes. Bolivia elevó como lumbrera pionera de los pueblos el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, antorcha única en Nuestra América y en el mundo donde ahora se urden los hilos de oro de una pedagogía insurgente: descolonizadora que rompe cadenas, despatriarcalizadora, que teje equidades, antiimperialista, que defiende soberanías.

En este santuario de rebeldías creadoras, forjado por las manos callosas de los condenados de la tierra, se plantan con ternura combativa los derechos educativos de los pueblos indígenas, se riega con lluvia rebelde el camino del Vivir Bien, se abonan con saberes ancestrales y milenarias los cimientos del Estado Plurinacional. Así germina, desde la memoria de los vencidos y la esperanza de los pueblos, la semilla de una otra América, donde florezca, por fin, la plurinacionalidad.

Referencias bibliográficas

- *Taller de Historia Oral Andina (THOA). (2023). Historia oral andina: Cuatro textos fundamentales (1ª ed.). Friedrich-Ebert-Stiftung en Bolivia (fes Bolivia).*
- *Red FERIA (Facilitadores/as de Educación Rural Integral Alternativa), CAS (Centro "Avelino Siñani"), UMSA (Carrera de Ciencias de la Educación), & IIIE (Instituto de Investigación e Interacción Educativa). (2018). Educación y pueblo: Bolivia: 1900-2010 (3ª ed.). La Paz: Red FERIA, UMSA.*
- *Françoise Martínez. «Regenerar la raza», política educativa en Bolivia (1898-1920). La Paz: Centro de Investigaciones Sociales, 2021. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, Historias y Geografías "El Escribano de los Caciques Apoderados", Editorial Presencia, La Paz, 2024.*

Homenaje a Noel Aguirre

Continuando con una serie de varios homenajes (presentados anteriormente en nuestra Revista FERIA), que resaltaban su aporte en Bolivia, aquí, con sano orgullo, transcribimos un breve, elogioso y sustancioso artículo (1) de Rosa Elva Zúñiga López (México) que destaca, de modo complementario, la incidencia de nuestro compatriota en el espacio mayor de nuestra América Indo-Afro-Latina. (1) “La Educación Popular en Iberoamérica” (Ver capítulo 3.1.)

“Conocí a Noel en el marco de la reunión de ministros de Educación en Bolivia, en el año 2018. Tenía el cargo de Viceministro de Educación Alternativa y Especial.

Como parte de ese evento y en articulación con el colectivo CEAAL Bolivia, organizamos un conversatorio en torno a los desafíos de la educación popular en Bolivia. Noel fue un educador popular en toda la extensión de la palabra, día a día daba cuenta de su estar en el mundo, hablaba de lo bello, pero también de lo duro de la vida, de otro mundo posible, de un Buen Vivir. En el año de 1998, Noel Aguirre fue electo para ser parte del Consejo Directivo de CEAAL.

Su compromiso con la educación popular liberadora y la educación pública estuvo presente en su vida. Fue coordinador del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas de CEAAL, del 2021 al 2022.

Recordar los planteamientos de Noel es de gran valía. En el año 2004 escribió un texto en la revista La Piragua¹ donde señala: «Nos cuesta incluírnos en la escuela, es más, muchas veces tendemos a definirnos contra ella... de alguna manera, este ha sido el continuo que ha marcado nuestra historia». Señala también: «Hoy nos encontramos en un escenario de tensionamientos civilizatorios entre el capitalismo industrial que aún es parte de nuestra realidad, el capitalismo globalizado que es la marca contemporánea de la ideología liberal, y una visión integral, interdependiente y holística que podríamos denominar comunitarismo originario. En este escenario tenemos que optar».

Noel plantea también la reconstrucción de imaginarios como parte de la pugna del poder. Sostiene que «la capacidad de crear el bagaje cultural que desmonte el ordenamiento social vigente y que desestructure las «verdades» sobre las que se han cimentado las formas contemporáneas de poder, es parte de nuestra lucha política y educativa».

Plantea también que el poder tradicional generalmente afirma que «lo Político, es el usufructo del poder que se genera en el «voto ciudadano»», que «las burocracias han reemplazado a la voz, el sentimiento y el pensamiento del pueblo», que «la educación es un hecho pedagógico, restringido a las escuelas y aulas, por lo tanto, reservada sólo para determinados actores, por ejemplo: maestros, técnicos, Ministerios de Educación» o que «la participación social es formal y restringida, por ello, por lo general se remite a la transferencia de información y la operacionalización de acciones definidas en las esferas del poder».

Asimismo, señala: Nos debiera interesar desarrollar comprensiones contrahegemónicas de lo político, la política pública, la educación y la participación social como principios básicos iniciales para construir políticas públicas con enfoque popular (...) Siguiendo a Manuel Canto Chac (1994), (...) gobernar también desde la sociedad. (...) Emitir discursos y desarrollar prácticas contrahegemónicas, nos permitirá seguir refundamentando la educación popular desde nuestros principios y la reconstrucción de nuestras formas de intervención.

En este artículo, Noel también plantea: La incidencia en políticas públicas es una opción ética, de afirmación de ideales y posiciones políticas frente a un contexto injusto, inequitativo, inmoral y monocultural. Precisamente, el resultado de la incidencia también debería contribuir a transformar tanto las estructuras como las mentalidades, los soportes teóricos y conceptuales, las actitudes y las prácticas.

La incidencia en políticas públicas debería desarrollarse en, al menos, cuatro ámbitos de espacialidad: local, regional, nacional e internacional. (...) Tiene como horizonte el empoderamiento comunitario de la sociedad civil, orientados a canalizar una auténtica participación ciudadana con sus formas y estrategias propias.

Al concluir su servicio como viceministro de Educación Alternativa y Especial en el gobierno de Bolivia, se reintegró a CEAAL y apostó a acuerpar al Grupo de Incidencia en Políticas Educativas (GIPE), impulsó la creación de la Plataforma de Redes EPJA e hizo grandes contribuciones para hacer el análisis crítico de la realidad en el marco del Encuentro de Formación Política de CEAAL en el 2021.

En el libro Justicia educativa para personas jóvenes y adultas: Desafíos para América Latina y el Caribe² afirmó

que vivimos una crisis civilizatoria, que aún sentimos los efectos del Covid en nuestros territorios, así como una arremetida del capitalismo cognitivo.

Cuestionó el patrón actual occidental, que se sustenta en el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, enfatizando que la vida en el planeta está en peligro para todos los seres vivos, incluida la humanidad.

Plantea que se hace necesario pensar respuestas estructurales y no coyunturales, desde un enfoque biocéntrico, a lo largo y ancho de la vida, integral y holística, que contribuya a que las personas jóvenes y adultas sean creadoras de bienes materiales e inmateriales, en articulación con la educación con tecnología y la producción.

Aportó, desde la Plataforma de Redes EPJA y el GIPE, en la construcción del decálogo que se presentó en el marco de la VII Séptima Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA) en Marrakech, en el que se organizaron las propuestas en diez puntos sustantivos:

- 1) el sentido de la EPJA en los tiempos actuales,
- 2) la EPJA como derecho fundamental a lo largo y ancho de la vida,
- 3) institucionalidad y nueva gestión democrática para la EPJA,
- 4) financiamiento público y justo para la EPJA,
- 5) inclusión y diversidades en la EPJA,
- 6) EPJA intracultural, intercultural y con calidad,
- 7) EPJA productiva y técnica,

- 8) EPJA y el derecho a las TIC,
- 9) reconocimiento y formación de educadoras y educadores,
- 10) Producción de datos, seguimiento, monitoreo y evaluación de la EPJA.

El 8 de diciembre escribió su último artículo en La Razón (3) y lo dedicó a la evaluación. En este artículo señala que «si la educación es la vida, la evaluación debe contribuir a formar en los estudiantes la autocritica» y «a ser conscientes de los elementos que influyen en sus aprendizajes, además comprender que debe revertirse, transformarse o ajustarse».

El 17 de diciembre del 2023, estando interno en el hospital, Noel escribió un pequeño relato que tituló Instantes:

Me imagino a los instantes de la vida, ahí todos vinculados como un precioso collar, cada instante de colores, tiempos y lugares, sin embargo, todos manteniendo armonía. Son los instantes que traen experiencias y huellas alegrías y momentos de los que no queremos recordarlos, de los secretos y de los que compartimos apenas se da la ocasión, de los planificados y de los espontáneos. Son instantes que relucen, al final son misiones de vida, unos hechos los académicos y otros tan sencillos como la vida, son tan humanos..., son instantes entre los que se entrecruzan nuestros corazones. Instantes que juntos hacen historia a la vez que se funden en el tiempo, por lo duros se harán parte de los olvidos y saldrán nuevos instantes de sonrisas, así somos instantes y vida, los instantes que al final se enlazan con nuestras vidas...

*Noel nos hace falta.
Su pensamiento ilumina y guía nuestros caminos.”*



Gráfico: Noel Aguirre de la Red Decos (Bolivia)

REUNIÓN ORDINARIA del DIRECTORIO RED FERIA-2025

■ Gloria Nogales R.
Coordinadora - Red FERIA



La presente Memoria corresponde a la Reunión Ordinaria del Directorio de la RED FERIA, realizada en la Conferencia Boliviana de Religiosos de la ciudad de Cochabamba el día sábado 19 de julio de 2025.

La Coordinadora Nacional de FERIA mediante su servicio educativo pretende responder a las necesidades de cualificación de l@s facilitadores de Educación Alternativa, propiciar la ejecución de los Proyectos Socio-Comunitarios-Productivos, mediante acciones impulsadas por sus distintas Coordinadoras Regionales (CRFs) y la Fundación “José Fernández de Henestrosa”, con la firme intención de tener espacios de encuentro, compartir experiencias, viabilizar los PSPs, y también analizar y reflexionar sobre los cambios estructurales, especialmente en las normativas actuales, que nos lleve a encarar la Educación desde la integralidad.

Es así que, tanto por la coyuntura educativa, especialmente por la institucionalización de cargos directivos y cambios de facilitadores/as en los CEA/CETHAs, como por la actual crisis económica y social, las CRFs han impulsado la realización de la mencionada Reunión para analizar criterios de operativización para las futuras acciones educativas, encuentros regionales y nacionales, a corto y mediano plazo, que permitan fortalecer el proceso de la RED FERIA, en la perspectiva de afrontar nuevos escenarios a partir del proceso electoral y posibles cambios a futuro.

La Reunión contó con la presencia de l@s siguientes Coordinadores/as de las CRFs:

Wilber Quispe Inca (Potosí), Lourdes Pantoja (Chuquisaca), Gloria Nogales (Cochabamba), Vidal Quispe (Oruro), Justo Condori (La Paz), Edgar Pereira (Tarija), acompañados por Javier Reyes y René Ticona.

No pudieron asistir los compañeros Irene Villegas (Santa Cruz) y Omar Sanjinés (Nor Amazonia), la primera, por el bloqueo en Yapacaní y el segundo, por problemas de salud.

Objetivo

Análisis de criterios de operativización para las acciones de servicio educativo, encuentros regionales y nacionales, a corto y mediano plazo, para fortalecer el proceso de la RED FERIA.

Conclusiones y acuerdos globales

Una vez presentadas las fortalezas y debilidades por cada CRF, se llegó a las siguientes conclusiones y acuerdos globales:

- Retomar las actividades por CRFs, para el fortalecimiento de la RED FERIA, cumpliendo los Estatutos y obligaciones que se tiene como miembros activos.
- Confirmar el Encuentro Nacional de la Red FERIA en POTOS, para la gestión 2026.
- Realizar actividades de celebración de los 40 años de la Red FERIA a fines de agosto, elaborando videos por cada CRF que visibilicen el trabajo por cada Departamento.
- Elaborar un documento con un diagnóstico y propuestas por CEA/CETHA Y CRF (según formato elaborado para este fin), de cara a sistematizar nuestras experiencias y aportar a las normativas de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas – Área de Educación Permanente no Escolarizada de la RED FERIA.

Finalmente nos despidieron con un almuerzo de confraternización. La Lic. Guzmán agradeció la presencia de todos los asistentes.



2.2. Novedades de las Regionales

En este 2º Capítulo procuramos reflejar algo del actual quehacer educativo de nuestras Coordinadoras Regionales (CRF) de toda Bolivia. Unas veces, son la expresión de un Centro Educativo Alternativo concreto, otras, de una Región. En ambos casos, por la limitada extensión de nuestra Revista, sentimos atenernos a la brevedad.

- La Paz: El CETHA de Titicachi nos comparte: Semilla: sustento de la vida, sobre la valoración, recuperación, intercambio y almacenaje (Muju waqachana wasi) de las semillas, en el contexto comunal de los Valles interandinos. Y Agustina comparte algunas características -a veces complicadas- del trabajo en los CEAs.
- Tarija: Resume las actuales vicisitudes (adversas y favorables), acuerdos, planteamientos y luchas de la tarea educativa alternativa en la Región.
- Chuquisaca: Dos artículos: Un sencillo homenaje a Michel Peyrat y esposa: pareja “sin fronteras”, solidaria con la Educación Alternativa en Chuquisaca. Y un resumen actualizado de la oferta educativa del Centro “Rijch’ariy” de la Comunidad Morado K’asa (Tarabuco), elaborado por sus actuales responsables.

La Paz

Semilla: sustento de la vida

■ Justo Condori

El Centro de Educación Alternativa Ildelfonso de las Muñecas cuenta con infraestructura propia, donde se realiza las prácticas de manera tangible con participantes, en Educación Técnica Tecnológica Productiva.

Una de las Carreras es Agropecuaria, que está vinculada con las potencialidades productivas de las comunidades.

En esa Carrera se priorizó la producción de semillas de las hortalizas -como Modulo emergente- en comunidades que se encuentran en la parte baja de la cabecera de los valles interandinos. Donde se fortaleció esa producción, promoviendo a través del intercambio, para renovar las semillas.

También desde el mencionado Modulo se ha fortalecido la Educación Técnica Tecnológica Productiva (ETTP), para promover, la producción de semillas con los participantes en el Centro y en dichas Comunidades.





Gracias a la alianza realizada con instituciones que coadyuvan en el mejoramiento de Educación Productiva (como la ONG “Les Legumes”), se mejoró un ambiente físico para el resguardo de las semillas nativas, con materiales locales.

Realizamos la restauración de la antigua construcción de un cuarto que está construido a base de piedra, con un revoque, a base de arcilla, el cual es de alta calidad, arena, paja y 10 kilos de chancaca. Con lo cual ha resultado un revocado de primera que no necesita pintar la pared. A esto denominaríamos: casa de semilla, de bioconstrucción, pues equilibra el ambiente de manera ecológica. Actualmente está ocupada por semillas de hortalizas, gramíneas, leguminosas y otras de la región.

Muju waqachana wasi (Casa de la Semilla), que está ubicada en el CEA-CETHA, es para recuperar las semillas que nuestros abuelos han preservado. Ya que en los últimos años hay poca valoración de estas ellas. Es en este sentido que se pretende recuperar los saberes y las variedades existentes en las diferentes comunidades.

Esa Casa servirá para intercambiar y proveer semillas a las familias que no cuentan con esas variedades. Y traerán, como reposición o intercambio, para renovarlas.

El 20 de octubre de 2024, en la comunidad de Titicachi, se realizó el intercambio e ingreso de semillas a la Casa del CEA/CETHA. En esta Feria se realizó el acopio de semillas de las diferentes variedades de maíz (sara), haba (jawas), arveja (allwirja), cebada (siwara), trigo y forrajes, para promover la producción y conservación de las



semillas agroecológicas a través del Intercambio de semillas entre el CEA/CETHA Titicachi y las familias productoras de las comunidades adyacentes.

El Centro de Educación Alternativa “Ildefonso de las Muñecas” se enmarca en la Ley Educativa “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, revalorizando los saberes y conocimientos ancestrales, para el sustento de la vida en las comunidades, buscando el nexo entre el manejo del suelo, la planta, los animales y el agua que dan vida a la Madre Tierra (Pachamama), no solo rescatando nuestra identidad para una mejor producción natural sino también sembrando nuestra propia semilla.



Tarija

■ *Edgar Pereira*

En el marco de fortalecer nuestra Red FERIA del departamento de Tarija, se convoca anualmente a la Asamblea-Taller de Facilitadoras/es, Directoras/es, representantes de participantes e instituciones educativas y sociales con la finalidad de generar espacios de análisis de coyuntura actual en el ámbito de Educación Alternativa (EPJA y EDUPER). Es un espacio de actualización y fortalecimiento de las capacidades individuales y colectivas para el desarrollo de la gestión educativa, organizativa y andragógica, institucional y comunitaria. Este proceso de acción planificada y coordinada se realiza desde los inicios de la Educación Rural Alternativa en el departamento de Tarija, aglutinando a los CEAs del área Rural a nivel departamental, con la participación de 6 CETHAs y un centro de Educación Permanente.



A partir de la Gestión 2024 (año caótico para los CETHAs), desde la publicación de la Resolución Ministerial 001/2024, en cumplimiento de tal Resolución, nuestros CETHAs, mediante los directores Distritales no estaban obligando a trabajar de lunes a viernes con horarios establecidos de 4 horas al día para Humanidades y 5 horas al día en Técnicas.

Se tuvo que recurrir a diferentes instancias como la COB, CEIL, la Federación de campesinos y Federación de maestros rurales para que puedan interceder y se pueda trabajar en la modalidad que siempre se ha trabajado como CETHAs.

Tuvimos la visita de la Viceministra de Educación Alternativa y Especial, Viviana Laura, que recorrió todos los CETHAs y además se reunió con todas las organizaciones que nos apoyaban llegando a un acuerdo donde de seguir con la misma modalidad de trabajo con algunos ajustes.

NB. Aprovechamos tal comentario para adjuntar aquí una breve mención al respecto, publicada en el Boletín “Avanzamos” del Ministerio de Educación - Año 3 No.3 2023 (?)

Por toda esta coyuntura y el afán desde el Ministerio de Educación de no reconocer a la RED FERIA y los CETHAs (ahora quieren que seamos solo CEAs). Por estos motivos, en la gestión 2024 no se realizó la Asamblea nacional de RED FERIA ya que por esta situación de la RM 001/2024 desmembraron los CETHAs para convertirlos en CEAs, desconociendo toda la trayectoria y el trabajo realizado durante muchos años por el bien de las personas más vulnerables del área rural del país.

En Tarija todavía nuestra RED FERIA esta fuerte. Nos hemos organizado con el apoyo de diferentes organizaciones sociales para seguir trabajando en la modalidad Semipresencial, modalidad de internado, con horarios diferentes de lunes a viernes, con jornadas de trabajo hasta de 10 horas pedagógicas por día.

Para lograr esto, visitamos a la Viceministra de Educación Alternativa y Especial Viviana Laura, estuvimos un dirigente campesino, el Presidente del gobierno estudiantil de CETHAs, CEIL y el Coordinador de RED FERIA Tarija.



Estamos conscientes que la situación actual no es la misma que la de hace algunos años atrás y que la educación, como todo, tiene que pasar por cambios estructurales.

Fuimos los primeros con iniciar con la educación popular del pueblo para el pueblo y, como CETHAs, hemos transformado la vida de muchas familias y comunidades por la forma diferente de educar, con una modalidad adaptada y adecuada principalmente para las personas que trabajan y del área rural, a partir de sus necesidades.

Como CETHAs de Tarija estamos luchando por mantener la misma modalidad de educación porque estamos convencidos que todavía hay un gran porcentaje de personas que quieren y desean estudiar, pero también necesitan trabajar, y los CETHAs damos esas oportunidades de una educación flexible y adecuada a sus necesidades.



Chuquisaca

■ Michel Peyrat

Como dijimos, a continuación, ofrecemos un par de artículos sobre el **Centro "Rijch'ariy"** que se complementan mutuamente:

En el primero, procuramos rescatar su ayer: génesis, contexto, **cofundadores**, nacimiento ...

Y en el segundo, aunque concisamente, **su hoy**.

*Homenaje a una pareja «sin fronteras»
y solidaria con nuestro campesinado*



En un artículo anterior (Revista FERIA-34) valoramos y agradecemos el valioso servicio (frecuentemente invisible) de tantas mujeres Religiosas a poblaciones marginales de nuestra geografía, mediante su silenciosa tarea educativa, desde nuestros CEA-CETHAs.

De modo similar, esta vez también deseamos destacar la solidaridad sin fronteras de personas de otros países que generosamente optaron por Bolivia.

En este caso, mediante este sencillo homenaje, deseamos reconocer la ardua, meritoria e igualmente callada labor de una pareja francesa (Michel Peyrat y esposa) a una microregión del área chuquisaqueña.

Dada la limitada extensión del presente reconocimiento, nos circunscribiremos a compartir aquí los primeros pasos del Centro de Educación Permanente «Rijch'ariy».

Experiencia que también refleja los múltiples obstáculos de todo inicio (similar a «un parto») en contextos de tantas adversidades y de tantas y tan admirables valentías de sus cofundadores/as. Problemática que ya fue destacada en un sencillo Ensayo de la Red FERIA (2024): «Los CETHAS del siglo XX».

Para lo cual, tomamos como fuente documental una reciente Memoria institucional, que todavía no ha sido publicada por sus autores.

“En el año 2012, al jubilarnos, mi esposa y yo decidimos, una vez más, comprometernos con el campesinado quechua”.

Asumí el desafío de renovar el edificio para convertirlo en un Centro de capacitación, según los deseos de la comunidad.



La comunidad de Morado Kasa participó con trabajo comunitario. (...)

Después de consultar con la comunidad y con el director de la institución CESATCH que trabajaba en la zona, hemos elaborado un proyecto de renovación y formación que fue aprobado por el Consejo Regional del Lemosín, una institución pública equivalente al departamento boliviano que tenía presupuesto para la solidaridad internacional.

Me esposa y yo hemos movilizado nuestra red de amigos y familiares, que realizaron donaciones a Horizons19, desde 2013. Logramos el apoyo solidario de asociaciones francesas.

La comunidad de Morado Kasa nombró un Comité de renovación. Durante 3 años (de 3 a 6 meses en cada año), renovamos los edificios. Fue Julián Alvarado responsable de obra, campesino de la comunidad que nos albergó en su casa.



Al mismo tiempo, movilizamos a las comunidades pertenecientes a la Sub central y organizamos las primeras agrupaciones de campesinos sobre temas agrícolas, sanitarios, sindicales, etc.

Mario Vargas conocido pintor muralista, pintó el concepto del “vivir bien” en las paredes del Centro Rijch'ariy”

En lo concerniente a los otros variados servicios educativos que oferta el CEP «Rijch'ariy», no nos extenderemos aquí, remitiéndonos al siguiente artículo y a otros ya publicados por FERIA:

Al respecto, también transcribimos parte del Índice de contenidos de la mencionada Memoria que proporcionan mayor detalle de su oferta educativa:

- ¿Cuál es la visión que tiene?
- ¿Cómo se hace la capacitación a nivel humano?
- ¿Cómo se hace la capacitación ciudadana?
- ¿Cómo se construye el “vivir bien” a nivel económico?
- ¿Cómo se construye el buen vivir a nivel de salud?
- ¿Qué hace el Centro para valorizar la cultura?
- ¿Cómo está la relación con la organización campesina?



Concluimos, aguardando la pronta publicación de la Memoria, testimonio valioso de que la solidaridad fraterna de tantos «soldados desconocidos/as», une y propulsa el macroproceso avanzante de la Humanidad.

*“Cada uno elige su propio camino,
camino paralelo, peligroso,
camino de loco, de santo ...
camino que intenta dar sentido a su vida...”*

Centro “Rijch’ariy

■ *Equipo de Facilitadores/as del Centro*

Está situado en la comunidad de Morado K'asa, municipio de Tarabuco, en el departamento de Chuquisaca.

El Centro “Rijch'ariy” (que significa «El Despertar», en quechua) nació en 2013 gracias, a la iniciativa de la Comunidad Morado K'asa, la ONG boliviana



CESATCH (Centro de Servicios Agrícolas y Técnicos de Chuquisaca) y la Asociación Francesa “Horizons19”.

La renovación parcial de la antigua hacienda, que ahora es el Centro, fue realizada entre 2013 y 2016 por la comunidad con el apoyo de Horizons19. El CESATCH y el IPTK (Instituto Politécnico Tomas Katari, en Sucre), apoyaron al centro a nivel administrativo y pedagógico.

Hasta hoy, ha impartido capacitación en agroecología, salud y medicina tradicional, gastronomía, gestión municipal, liderazgo y sobre el concepto de «Vivir Bien».

El objetivo de todos estos cursos es construir gradualmente, con compromiso, humildad y perseverancia, el concepto del «Vivir Bien», inscrito en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. Su dimensión cultural es esencial para que los campesinos tengan confianza en sí mismos, se sientan orgullosos de su cultura y pasen a la acción.

El 27 de junio de 2019, el Ministerio de Educación Alternativa lo reconoció al como Centro de Educación Permanente Rijch'ariy, con resolución ministerial N° 088/2019, Código SIE de Unidad Educativa 80430081.

Proyectos del Centro:

- Cultivo de orégano. Implementamos secadores de orégano e introducimos tecnología de cosecha para productores en comunidades seleccionadas de alta productividad, con la UNEC (Unidad de Negocios de Especies y Condimentos S.A).
- Apicultura. Mediante el cual queremos generar ingresos económicos adicionales, en el marco de la autogestión familiar, a través de la actividad apícola sostenible, con asistencia técnica eficiente. Por eso estamos estableciendo núcleos apícolas con familias que tengan cajas apícolas, asistiendo técnicamente a apicultores en alimentación y nutrición de las abejas durante el invierno, estableciendo parcelas familiares con flores de lavanda y especies nativas del lugar, certificando a través de Educación Permanente.



- Gestión de los residuos sólidos en la comunidad de Morado K'asa para mejorar la salud pública y medioambiental, estableciendo un sistema local de gestión de residuos (clasificación, recolección, tratamiento) e implementando un plan educativo para concienciar a los residentes de la comunidad sobre la necesidad de proteger el medio ambiente y su salud.
- Proyecto de cultivo de manzanas Nuestro objetivo es implementar parcelas con plantines de manzana de variedades adaptadas a la zona, con posibilidades de mercado, diversificando la producción agrícola para generar nuevos ingresos. Estamos asistiendo y acompañando técnicamente a productores beneficiados del

proyecto en el manejo del cultivo de manzana. Realizamos la protección de parcelas frutícolas para garantizar su manejo adecuado.

- Proyecto de Campesino a campesino. Con el enfoque del "Vivir Bien» y la metodología «Campesino a Campesino» queremos permitir a las comunidades obtener conocimiento en gestión de proyectos para definir sus necesidades y soluciones, y obtener conocimiento en emprendimientos para vivir correctamente de sus producciones, valorando su identidad propia.
- Proyecto de Gestión Pública Con el cual queremos hacer de Tarabuco un ejemplo de gestión participativa construyendo el «Vivir Bien» y formando a personas de diferentes Subcentrales a la gestión municipal.
- Educación Permanente En 2024, 91 personas han seguido cursos largos de Medicina Tradicional en los Municipios de Alcalá, Padilla, Tomina, Zudáñez y Tarabuco, con el apoyo de la ONG PRODECO. 1090 personas han seguido cursos cortos: 82 personas han obtenido Certificación por Competencias.



CURSOS CORTOS GESTION 2024	
PROGRAMA	PARTICIPANTES
EDUCACIÓN ABIERTA Y PLURAL	85
EDUCACIÓN PRODUCTIVA COMUNITARIA	110
EDUCACIÓN PARA EL ARTE Y LA CULTURA	165
EDUCACIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DE ORGANIZACIONES SOCIALES	654
EDUCACIÓN PARA EL CUIDADO DE LA MADRE TIERRA	76
TOTAL PARTICIPANTES	1090

CERTIFICACION SPCC		
COMUNIDAD	RUBRO	Certificados
CORORO	Productoria en tejido artesanal	17
TARABUCO	Constructor civil (albañil)	10
TARABUCO	Agricultor Valles	8
TARABUCO	Productor de piezas ornamentales en madera	11
TARABUCO	Carpintería	5
MORADO KASA	Agricultor Valles	11
TARABUCO	Productoria en tejido artesanal	19
Total		82



Una realidad en un CEA: de DOCENTE a PARTICIPANTE

■ *Agustina Quispe Macias*

En cada gestión educativa, cada Centro de Educación Alternativa (CEA), en el marco de las ofertas educativas, ofrece tanto Educación Humanística, para obtener el Bachillerato como Educación Técnica Tecnológica Productiva, con variadas carreras, con acreditación a nivel técnico básico, técnico auxiliar y técnico medio, acogiendo en sus espacios educativos a una diversidad de participantes/estudiantes mayores de 15 años.

En el Área de Educación Humanística, generalmente se inscriben los participantes/estudiantes adolescentes, jóvenes y adultos de ambos sexos, que tienen el deseo y/o la necesidad de culminar sus estudios para obtener el título de Bachiller, sea para continuar estudios superiores o para conservar su fuente laboral o para reconocimiento social.

En el área de Educación Técnica Tecnológica Productiva, los participantes son heterogéneos. Quienes acuden son: adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, desde el vecino, ayudante de talleres mecánicos, albañiles, asistentes, egresados de institutos superiores, profesionales universitarios, maestros de Educación Regular y otros grupos que tienen el interés de complementar, adquirir y actualizar sus capacidades en carreras técnicas, como mecánica automotriz, mecánica industrial, secretariado ejecutivo, idioma inglés, belleza integral, fisioterapia, veterinaria y una gama de carreras que ofrecen los CEAs. Su objetivo es mejorar sus condiciones de vida, condiciones laborales y económicas.

Maestros que también aprenden: docentes bolivianos en Educación Alternativa

Cada noche, después de desarrollar procesos educativos en las unidades educativas, cientos de docentes en Bolivia se sientan del otro lado del aula como participantes/estudiantes en los CEAs. Insertos en un Subsistema que les ofrece la oportunidad de completar estudios, acceder a formación técnica o actualizar sus conocimientos.

Esta realidad, poco visibilizada, revela el compromiso de maestras y maestros que, a pesar de las dificultades económicas o laborales, no abandonan su deseo de superación. En lugar de conformarse, se inscriben en programas de Educación Alternativa que les permiten mejorar su formación/capacitación y, al mismo tiempo, brindar una enseñanza de mayor calidad.

Docentes que se forman para transformar

Otros docentes, ya titulados, acuden a los CEAs para fortalecer habilidades prácticas que les permitan generar ingresos extra o responder a necesidades de su comunidad educativa. Muchos docentes del Subsistema de Educación Regular obtienen la acreditación y certificación para ingresar como docentes en el Subsistema de Educación Alternativa y Especial, y tienen la oportunidad de aportar en la formación técnica y en la generación de emprendimientos productivos, que son parte de una solución a problemas sociales y económicos del país.

Aprender para enseñar mejor

Lejos de ver su participación como una debilidad, estos maestros entienden que el seguir aprendiendo es una forma de dignificar su profesión. Muchos de ellos enfrentan jornadas dobles, escasez de recursos, largos traslados y responsabilidades familiares. Aun así, asisten con puntualidad y entusiasmo a sus clases como estudiantes. Son dignos de aplaudir por su esfuerzo y voluntad.

Además, su ejemplo tiene un efecto multiplicador: inspiran a sus colegas, motivan a los padres de familia y, sobre todo, enseñan a sus propios estudiantes que nunca es tarde para aprender.

Desafíos estructurales

Si bien la presencia de docentes en Educación Alternativa es positiva, también pone en evidencia carencias estructurales: la baja calidad inicial en la formación docente en algunas regiones, una visión corta en las necesidades en el mundo laboral, poco o casi nulo estudio de mercado laboral y que, como consecuencia, las Escuelas Superiores de Formación de Maestros no responden a la necesidad del mundo laboral, la falta de acceso temprano a educación de calidad y la escasa inversión estatal en la Cualificación profesional.

Los docentes participantes de la Educación Alternativa no piden privilegios, sino condiciones dignas para estudiar: horarios flexibles, acceso a material educativo y una mayor valoración institucional a sus esfuerzos.

Es plausible desde todo punto de vista el gran esfuerzo de muchos docentes que asisten a los CEAs y que promueven la construcción de conocimientos de manera consciente.

Sin embargo, sin ánimo de desmerecer ni, mucho menos de generalizar a los y las docentes que estudian en los CEAs, lamentablemente existen también docentes que, a título de ser profesionales piensan y actúan de manera ilógica, exigiendo se les certifique por haber asistido sólo 3, 4 o hasta 6 días en el mes, olvidándose de la conciencia y el rol que jugarán en los Centros de Educación Alternativa, al ser designados como docentes en las compulsas.

Este grupo no desea una formación con calidad. Sólo persigue la certificación, atreviéndose incluso a expresar que, entre maestros, se deben colaborar y se les debiera certificar sin mayor esfuerzo. Son los que más excusas exponen a la hora de asistir a las clases. En algún caso, incluso muestran actitudes agresivas al hacerles comprender que no se les puede certificar sólo por el hecho de que son docentes; se quejan cuando se les exige y a ello responden que sólo vienen a los CEAs por el Certificado, no exigen calidad.

Estos mismos docentes lamentablemente son los que hacen quedar mal a los CEAs, cuando ya son docentes designados. Las quejas de los estudiantes son recurrentes, indican que su docente no conoce el Área y, para compensar, realizan actividades poco productivas, hasta pasar el tiempo, hablando de sucesos de la vida personal, con lo que los participantes se van decepcionados y van abandonando. Lo cual se convierte en una de las muchas causas de abandono y retiro de las carreras técnicas, este mismo hecho se hace eco en los estudiantes/participantes y, como consecuencia de esta actitud, los CEAs pierden credibilidad y generan mala imagen, lo que repercute negativamente. Por este tipo de acontecimientos se maneja un dicho muy popular: "En los CEAs se enseña como sea".

Conclusión: no tiene una sola dirección

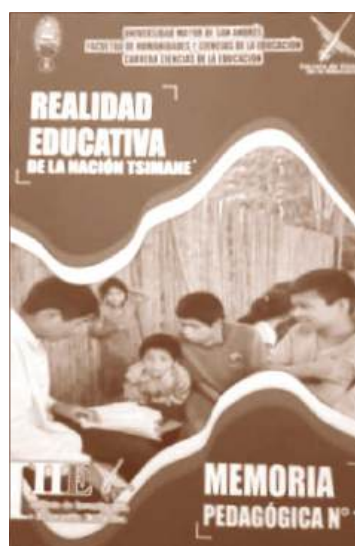
En Bolivia, ser maestro y estudiante al mismo tiempo no es una contradicción. Es una muestra de compromiso, resiliencia y amor por la educación. Los docentes que participan en la Educación Alternativa nos enseñan con el ejemplo que aprender es un camino que no termina nunca y que enseñar con humildad y preparación es el acto más noble de todos. También es una cara que se muestra como un problema estructural del Sistema Educativo en Bolivia.

3.1 Publicaciones sobre Educación y Pueblo



"Cultura y Lengua Kabinéna"
FMA (70 pp)
Riberalta – 2024

*"Enseñanza de Matemáticas,
Comunicación y Lenguajes"*
FMA (36 pp)
La Paz - 2024



"Realidad educativa de la Nación Tsimané"
(38 pp)
Docente: Marcela Castro
UMSA – Cs- Educación
La Paz -2024



"Derechos de las Personas Adultas Mayores"
LLUSCO C., Rubén
FMA (31 pp)
La Paz - 2024



"Reforestación"
(23 pp)
FLORES R., July
CEA Colquechaca - Red FERIA
Potosí - 2025



"Cultura y Lengua Chácobo"
LLUSCO C., Rubén
FMA (58 pp)
La Paz - 2024

"Atención y Prevención de la violencia sexual hacia niñ@s y adolescentes con Discapacidad auditiva"
RODRIGUEZ R., Valeria
FMA (74 pp) La Paz - 2024



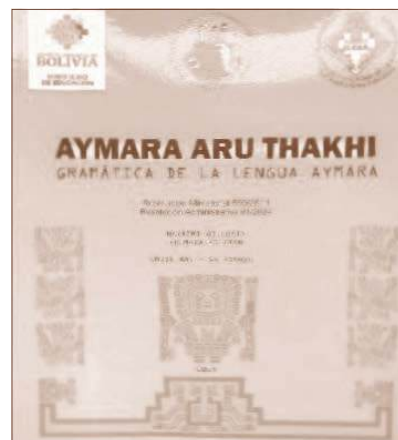
"Beneficios para Personas Adultas Mayores"
LLUSCO C., Rubén FMA (20 pp)
Riberalta - 2024



"Cuidado del Medio Ambiente" (23 pp)
ÁLVAREZ A. y CAMINO T.
CEA Colquechaca – Red FERIA
Potosí - 2024



"Cuidemos el Agua" (21 pp)
FLORES R., July
CEA Colquechaca - Red FERIA
Potosí - 2025

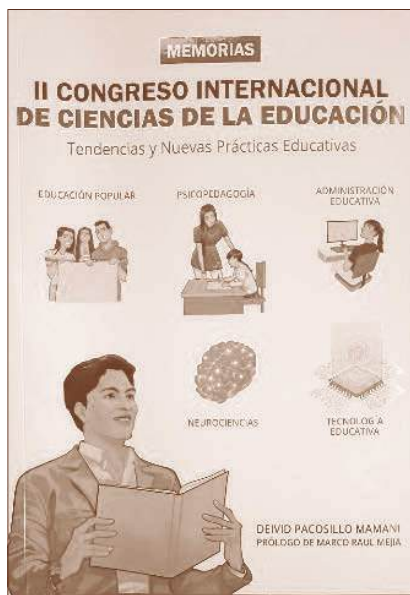


"AYMARAARU THAKHI" (270 pp)
R.M. 599/2011
Ministerio de Educación
IPELC - ILCNA
Chuqi Apu - 2024



"Recetario saludable" (23 pp)
(con productos de Jahuacaya).
CAMINO T. – MUÑOZ R.
CEA Tinguipaya
Potosí – Bolivia - 2025

"II Congreso Internacional
de Ciencias de la Educación" (76 pp)
PACOSILLO M., Deivid
UPEA - C. Educación
El Alto – 2024



"LA EDUCACIÓN POPULAR EN IBEROAMÉRICA"
(216 pp)
Miriam Camilo Recio
OEI – 75 Aniversario
Madrid, enero 2025

"LA EDUCACIÓN POPULAR EN
IBEROAMÉRICA"
(216 pp)
Miriam Camilo Recio
OEI – 75 Aniversario
Madrid, enero 2025



"Sara, allwirja, jawasa, ..."

