

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE DERECHO Y
CIENCIAS POLITICAS
CARRERA DE CIENCIAS POLÍTICAS**



RESUMEN EJECUTIVO

TESIS

**“POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PARTICIPACIÓN
INDÍGENA EN LA GESTIÓN MUNICIPAL”**

POSTULANTE:

MARINA HOYOS ROSAS

LA PAZ – BOLIVIA

2008

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PARTICIPACIÓN INDÍGENA EN LA GESTIÓN MUNICIPAL

INDICE

INTRODUCCIÓN	2
.....	
Capítulo I. Marco Teórico.....	4
1.1 ¿Cómo entender la interculturalidad?	
1.2 La "interculturalidad forzada"	
1.3 La visión de "interculturalidad" desde arriba	
1.4 Modelo histórico de educación intercultural	
Capítulo II. El nuevo enfoque estatal para la educación indígena	11
.....	
2.1 Un país de naturaleza indígena	
2.1.1 Escenarios emergentes: descentralización y municipalización	
2.1.2 Lo indígena: transversal y/o sectorial	
2.2 Políticas del Estado en el tema étnico en Bolivia	
2.2.1 La Ley de Participación Popular y los pueblos indígenas	
2.2.2 La Ley de Reforma Educativa (1565)	
Capítulo III. Descentralización de la administración educativa boliviana	24
.....	
y las áreas indígenas	
3.1 Nueva Estructura Institucional	
3.1.1 Proceso de Nuclearización y Renuclearización	
3.1.2 Nuclearización en áreas indígenas	
3.1.3 Proceso de conformación de núcleos educativos	
3.2 Deficiencias del proceso de nuclearización en áreas indígenas	
Capítulo IV. Los Proyectos Educativos	33
.....	
4.1 Los Proyectos Educativos como instrumentos de gestión	
4.2 Bases conceptuales y metodológicas de los proyectos educativos	
4.3 Contexto en que se desarrolla el Proyecto Educativo de Núcleo	

Capítulo V. Educación indígena en el contexto de las políticas estatales -----
----- 47

- 5.1 Análisis situacional educativo
- 5.2 Diagnóstico Educativo de los Municipios del Norte de Potosí:
 - 5.2.1 Situación geográfica de los Municipios del Norte Potosí
 - 5.2.2 Diagnóstico de la infraestructura educativa del Norte de Potosí
- 5.3 Asimetría en la inversión educativa en Bolivia

**Capítulo VI. Construcción de una modalidad indígena mediante la
implementación de proyectos educativos indígenas**
..... 53

- 6.1 Marco institucional
 - 6.1.1 Los Distritos Municipales Indígenas
 - 6.1.2 Las Tierras Comunitarias de Origen
 - 6.1.3 Diferencias entre los Distritos Municipales Indígenas y las Tierras Comunitarias de Origen (TCOs)
 - 6.2 La Unidad de Gestión Territorial Indígena (UGTI)
 - 6.2.1 Compatibilidad entre la Unidad de Gestión Educativa Indígena y las Unidades Socio Culturales
 - 6.3 El Proyecto Educativo Indígena (PEI)
 - 6.3.1 Marco de acuerdos logrados con organizaciones indígenas (CIDOB, CCH, CEPILAP)
 - 6.3.2 Construcción del PE Indígena
 - 6.3.3 Metodología de PE Indígena
 - 6.3.4 Adecuación de la modalidad de ejecución de los Proyectos Educativos en áreas Indígenas
 - 6.3.5 Formulación del Proyecto Educativo Indígena
 - 6.3.6 Modalidad de Ejecución del Proyecto Educativo Indígena
 - 6.4 Las primeras experiencias de proyectos educativos indígenas
 - 6.4.1 Estrategia sectorial para la elaboración de los PEIs
 - 6.5 Ejecución de los PEIS
 - 6.5.1 Componentes de infraestructura y mobiliario
 - 6.6 Inversión comprometida para la primera fase Segunda fase
 - 6.7 Nuevas solicitudes de Distritos Indígenas
 - 6.8 Resumen del estado de la ejecución de los PEIs
 - 6.9 El PEI como eje articular entre municipio y distrito indígena
- 7. El Proyecto Educativo Indígena (2002-2005)

Capítulo VII. Conclusiones
..... 94

BIBLIOGRAFÍA
..... 100

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como tema; “Políticas educativas y participación indígena en la gestión municipal” que, de por sí aborda una problemática referida a la educación en nuestro país, dentro los lineamientos generales de la reforma educativa que se formuló los últimos años haciendo hincapié su implementación en la población indígena que es mayoritaria en el territorio nacional para lo cual se planteó un problema central de investigación: ***¿Cuáles son los instrumentos de participación social utilizados por los distritos indígenas, y cómo estos articulan las demandas sociales en la formulación y ejecución de políticas educativas en la gestión municipal para el desarrollo local?***; que se complementa con otros problemas secundarios planteados en los capítulos correspondientes al mismo.

El Capítulo I está referido al marco teórico en el que se conceptualiza el tema de la interculturalidad y como esta se fue desarrollando a lo largo de nuestra historia, para lograr identificar a la misma dentro algunos rasgos como el de la alteridad (reconocer la cultura del otro), la pedagogía intercultural, la diversidad, el reconocimiento de las culturas originarias; y la existencia de conflictos interculturales.

En el Capítulo II se analiza el nuevo enfoque estatal para la educación boliviana en el cual se reconoce la naturaleza indígena de nuestro país identificando diversas formas no homogéneas de existencia conformado por 32 etnias y culturas diferentes elemento que se constituye en el eje de la formulación de la hipótesis principal del trabajo – objeto de investigación:

“Los mecanismos de participación social utilizados por las comunidades indígenas en la toma de decisiones se dan en diversos

escenarios cuyos instrumentos concretos son la deliberación, el consenso y la concertación en la formulación de políticas públicas prioritarias para su inserción en la gestión municipal dirigida al desarrollo local”.

Complementando con las hipótesis secundarias desarrolladas en los capítulos siguientes, también se hace un análisis somero de las leyes de Participación Popular y Reforma Educativa.

El Capítulo III analiza la descentralización de la administración educativa boliviana en las áreas indígenas donde se explica los procesos de nuclearización y renuclearización como formas de ordenar el servicio educativo poniendo énfasis en las áreas indígenas y las deficiencias que presentan en su organización.

El Capítulo IV explica y analiza la puesta en marcha de proyectos educativos como instrumentos de gestión los cuáles son el Proyecto Educativo de Núcleo (PEN) y el Proyecto Educativo de Red (PER).

El Capítulo V analiza la educación indígena en el contexto de las políticas estatales poniendo como ejemplo de diagnóstico los municipios del norte de Potosí.

En el Capítulo VI aborda la construcción de una modalidad indígena mediante la implementación de Proyectos Educativos Indígenas (PEI) tomando como base de planificación los Distritos Municipales indígena en los cuales se identifica, y construye por consenso con las organizaciones indígenas un instrumento de gestión educativa con características territoriales, “la unidad de gestión territorial educativa

indígena” (UGTEI) tanto en tierras bajas (Oriente, Chaco y Amazonía) como en tierras altas (Altiplano y Valles Interandinos).

Finalmente el Capítulo VII estudia el Proyecto Educativo indígena (PEI) y el marco de acuerdos logrados con organizaciones indígenas para su implementación, el estado de ejecución de los PEIs y los ejes articuladores entre municipio y distrito indígena que le dan validez a la hipótesis principal de trabajo.

En el último capítulo están las conclusiones del mismo, por lo tanto tiene el necesario sustento metodológico que se complementan con la bibliografía requerida y los anexos donde están detallados algunos de estos proyectos educativos indígenas que fueron el trabajo de campo del mencionado proyecto investigativo.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PARTICIPACIÓN INDÍGENA EN LA GESTION MUNICIPAL

Capítulo I. Marco Teórico

Nuestra aproximación está basada, principalmente, en la experiencia de los pueblos andinos (aymará ,quechua, chiquitana y guarani). Intenta ser una especie de testimonio, reflexión y crítica sobre la problemática de la interculturalidad en Bolivia.

1.1 ¿Cómo entender la interculturalidad?

Creemos que es importante plantearnos qué entendemos por interculturalidad. La interculturalidad es aquella forma de inter-relación de una cultura con otras culturas.

Está claro que esta forma de inter-relacionamiento no está exenta de tensiones y conflictos, pero a la vez permite formas de aceptación o las maneras de tolerancia entre diferentes culturas.

Sobre el concepto de cultura se han hecho muchas definiciones y en muchas direcciones, por nuestra parte nos limitaremos a definir como un conjunto de rasgos particulares, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o un grupo social. La cultura no sólo abarca las artes y las letras sino también los modos de vida, los derechos fundamentales del ser

humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias¹.

1.2 La "interculturalidad forzada"

Bolivia vive aún una realidad postcolonial o de colonialismo interno, situación que ha obligado a las poblaciones indígenas (andinas, amazónicas, orientales y chaqueñas) a una forma de multilingüismo o de "interculturalidad forzada". Por ejemplo, los pueblos aymará y quechua están casi obligados a aprender el idioma español y su cultura, aunque su resultado sea el *kastimillanu* o el castellano andino o motoso u entreverado con el aymará o quechua. Queda claro que esta forma de "interculturalidad forzada" está basada en el autodesprecio cultural de los pueblos originarios y la exaltación de los valores de la cultura dominante.

1.3 La visión de "interculturalidad" desde arriba

La Ley de Reforma educativa actual, tiende a cristalizar la forma de "interculturalidad forzada", porque está centrada en la idea de que las poblaciones indígenas sean bilingües (aymará y/o quechua y castellano); pero no así las poblaciones mestizas y criollas. En otras palabras, se pide a los indios que valoren su idioma materno, para luego aprender el castellano. Pero no se pide a los no indígenas que aprendan los idiomas indígenas, aparte del castellano.

Entonces ¿qué forma de interculturalidad se está institucionalizando?

¹Marta Irurozqui, "La ciudadanía clandestina - Democracia y educación indígena en Bolivia, 1826 – 1952", *Revista de Indias*, nº 200, 1992

Lo más sorprendente de este diseño de interculturalidad, es ver a la sociedad al estilo de mosaico, que denota diferentes colores, que se podrían asociar a las diferentes culturas. En otras palabras es una forma de multiculturalismo. Pero de qué sirve si no nos reconocemos, sino nos queremos mezclar, sino queremos interrelacionarnos? En el fondo, la idea pasa por el criterio de que "hoy hemos dejado de ser todos ¡iguales y ahora somos diversos"; pero la idea de "diversidad" no está fracturando las trabas coloniales y más bien continua permitiendo viejas prácticas coloniales de exclusión, bajo nuevas formas de ghettos, que se constituyen en los mejores reproductores del neocolonialismo.

Esta forma de "interculturalidad forzada", no permite ampliar otros espacios de interculturalidad como las fiestas y rituales indígenas, por ejemplo, la *ch'alla* y otras similares.

Será posible la interculturalidad desde el Estado neocolonial? ¿Cuál es la práctica y la propuesta de interculturalidad desde abajo y las diferentes culturas del país?.

Chuqiyapu marka, La Paz, septiembre de 2003.

La existencia de procesos de desarrollo multicultural en la zona andina, se da a lo largo del proceso histórico, los mismos se inician antes de la llegada de los españoles con la constitución de estados multiculturales, cuyo máximo exponente fue el estado inca. Las dimensiones del Estado y la existencia de excedente en la producción hicieron necesaria la preparación de una élite administrativa, esta función estatal precisó de la constitución de instituciones educativas. El origen de la educación estatal en condiciones de multiculturalidad, en el mundo andino se remonta a la época en que los Incas erigieron dos grandes instituciones educativas denominadas: Yachayhuasio "Casa del Saber" y el Acllahuasi o "Casa de las Escogidas", instituciones en las que se concentraba un gran número de jóvenes hombres y

mujeres, provenientes de diferentes grupo étnicos sometidos por los incas, este fue el más grande esfuerzo estatal por llevar adelante la educación de grupos culturalmente heterogéneos.

Un punto de ruptura en el desarrollo de la sociedad prehispánica multicultural, se produjo durante la conquista, los procesos de aculturación que los españoles desplegaron durante los siglos XVI y XVII, se caracterizaron por su extremada violencia, para culminar posteriormente en dos tipos de acción educativa: a) educación para la élite indígena conformada por los caciques en su carácter de intermediarios del poder colonial y b) evangelización para la masa indígena, como el mayor instrumento de aculturación forzada.

Si bien se establecieron otras instituciones educativas durante la colonia, como las universidades, estas estaban reservadas casi exclusivamente para los españoles y criollos.

El régimen colonial, respecto de la masa indígena, solo llegó a perfilar una propuesta educativa hacia fines del periodo colonial y como emergencia de la rebelión indígena de 1780 - 1783, que ha llegado a denominarse: el modelo colonial "ilustrado", en este modelo se perfilan los objetivos del poder colonial respecto de la cultura indígena con crudeza, llegando a proponer su desaparición. La independencia no permitió su aplicación inmediata, sin embargo; marca las regularidades, que en materia educativa, orientarían los futuros esfuerzos republicanos, situación que se explica por la persistencia del colonialismo interno durante la república, ya que, la independencia tan solo habría sustituido a los españoles por sus descendientes criollos en la cúspide del poder.

A partir de las reformas bolivarianas y la confiscación de bienes de la iglesia católica, se pretendió impulsar la educación laica que estuvo a cargo del propio maestro de

Simón Bolívar, el celebre educador Simón Rodríguez. La creación de escuelas de artes y oficios, que hacia énfasis en la formación técnica, sin embargo; esta iniciativa se centraba en las ciudades. Esto explica la esterilidad de propuestas educativas dirigidas hacia los indígenas durante el siglo XIX, alcanzando la educación básica apenas a los mestizos en las ciudades. Sin embargo, las comunidades y ayllus a fines de este siglo empezaron a presionar al Estado por el acceso al sistema educativo.

Fueron los liberales, los primeros que, desde el Estado implementaron una política educativa de alcance universal, con diferentes tipos de acción educativa, dirigida a los sectores que se incorporaban al sistema educativo: indígenas y mujeres urbanas. En el primer caso cobró impulso la educación indígenal, que a pesar del nombre, tenía como objetivo central el de "civilizar" a los indígenas, incorporándolos a la cultura occidental mediante la alfabetización en la lengua castellana. La política educativa liberal tenía como fin último la asimilación de las culturas originarias, como condición previa del advenimiento del progreso, que precisaba la formación de mano de obra calificada, a la par que necesitaba ampliar el mercado con los nuevos alfabetizados. Debemos mencionar el papel de la iglesia católica, que al distanciarse del Estado, posibilitó la experiencia educativa de las Escuelas de Cristo en el área rural, de Potosí y Chuquisaca.

La década de los 30' durante el siglo pasado, fue fructífera en experiencias educativas autónomas aymaras así como de los intelectuales indigenistas, no es casual que hayan sido contemporáneos: el Centro Educativo República del Qullasuyo de Eduardo Nina Quispe y el Centro Bartolomé de Las Casas, que junto a Warisata y Utama, destacan entre las experiencias educativas relevantes. Warisata cuya fundación fue impulsada por el educador aimara Avelino Sinañi y dirigida por el educador Elizardo Pérez y Utama dirigida por Alfredo Guillen Pinto, materializan las aspiraciones de los aymaras con relación a la educación, ya que por primera vez, la educación dejó de ser

un instrumento de dominación de los grupos de poder. Al perder el Estado el control de estas experiencias educativas, se constituyen en un espacio en el que se practicó por primera vez la educación intercultural. En el fondo de todo este movimiento educativo y cultura! se hallaba la lucha por la recuperación de las tierras de comunidad, de ahí que estas experiencias se organizaron en paralelo con esta lucha reivindicativa. Sin embargo; el aspecto más importante radicaba en el hecho de que al ser la sociedad republicana tan excluyente como la colonial, los aimaras percibieron en la educación, una forma de acceso a la ciudadanía que les era negada por el sistema y a los posibles beneficios, que aunque fueran mínimos, podían obtener de la educación, por ello en ningún momento las experiencias autónomas fueron segregacionistas o etnocéntricas, sino, que en todos los casos, fueron interculturales.

La Revolución del 52 proclamó la integración de las diferentes culturas en una sola cultura sincrética y mestiza, la "cultura de la nación boliviana", encomendando la monumental tarea de construir la identidad unitaria a la educación, en esta tarea de integración se debía reconocer a las culturas que intervendrían en el mestizaje cultural, esto llevó a valorizar por primera vez a las culturas nativas, aunque desdeñando una visión folclorista y paternalista.

Uno de los efectos de la revolución y de la política educativa fue la expansión de la matrícula en todo el territorio nacional, dando lugar a un proceso de democratización de la educación, que posteriormente posibilitó el ingreso de los aimaras a la Universidad. La proclamación de la escuela única, por parte del Estado del 52, pretendía reflejar la igualdad que se proclamaba en el discurso" ideológico y que se asentaba en dos grandes reformas de la Revolución:

La Reforma Agraria y el Voto Universal, si bien posibilitó el acceso de los indígenas a la propiedad individual de la tierra, liquidaba en los hechos la propiedad comunal, cuya recuperación y defensa había; movilizó a los indígenas y sus caciques durante las primeras décadas del siglo XX.

La dispersión de las prácticas de la educación popular en Bolivia, desarrolladas principalmente por las ONGs durante las décadas de los 60' y los 70', se contraponen a

la acción; centralizada del Estado, que en el campo de la educación popular se concentró en la educación técnica y la alfabetización, mientras que la acción de las ONGs se caracterizó por el discurso radical y su inspiración en la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freiré, a pesar de la radicalidad de su discurso, no tomó en cuenta el desarrollo de la cultura nativa, diluyendo su esencia en el concepto vago de "cultura popular", fueron en todo caso las experiencias del SENALEP, una instancia estatal que trabajaba en alfabetización, las que sentaron las bases para la incorporación de la educación intercultural bilingüe en las políticas educativas estatales.

Actualmente la Constitución Política del Estado y proporciona el marco legal para el reconocimiento de la diversidad cultural y por primera vez durante todo el periodo republicano, se propone el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, a la que se considera como parte constitutiva del núcleo de la reforma educativa, declarando a la educación boliviana como intercultural y bilingüe. Sin embargo; los balances que se han realizado hasta el presente, muestran experiencias aisladas, fundamentalmente en el área rural, sin que se haya logrado su transversalización en el sistema educativo nacional. En la educación superior universitaria la presencia de la interculturalidad, se reduce a programas de licenciatura en lenguas nativas, o programas de especialización de postgrado como maestrías o diplomados, sin haber logrado impactar la normativa universitaria ni el curriculum de los diferentes programas que imparten las universidades del sistema².

1.4 Modelo histórico de educación intercultural

Del análisis histórico lógico de los modelos educativos que se han plasmado en la educación boliviana, podemos deducir que los antecedentes de la educación

² PROEIB Andes, 2002

intercultural se remontan a la primera mitad del siglo pasado, mas propiamente a la década de los 30', época en la que se produce un florecimiento de experiencias educativas impulsadas desde la población aimara tanto rural como urbana, que desde su identidad buscaba acceder a la ciudadanía a través de la educación, desarrollando competencias en las dos culturas, acción educativa que se cristaliza en el Modelo de Núcleo Educativo, tanto rural como urbano, posteriormente; después de medio siglo es el Estado que a partir de las experiencias en el campo de la alfabetización de adultos sistematiza las bases de la Educación Intercultural Bilingüe. La EIB pasa del mero reconocimiento de la diversidad contenido en las visiones de la multiculturalidad a postular la interculturalidad, que expresa más bien la voluntad de transformación de las relaciones entre las culturas y tiene como objetivo producir sujetos competentes en culturas diferentes. Tal posición es consecuencia del rechazo por parte de grupos subordinados a la idea de asimilación. El núcleo del modelo de educación intercultural se caracteriza por los siguientes rasgos :

1. Parte del reconocimiento de la cultura del otro, es decir de la alteridad, convirtiéndose en el principio axiológico de la educación intercultural.
2. La pedagogía intercultural no sólo se dirige a algunos grupos étnicos, sino a la sociedad en su conjunto.
3. Reconoce la diversidad como la posibilidad del enriquecimiento de ambas culturas y como una posibilidad de potenciar el conocimiento basado en la conversión del científico en una fuente de conocimiento.
4. Reconoce la cultura originaria de los individuos como matriz cultural de base sobre cuyo entramado se entablarán los intercambios y nuevas adquisiciones culturales.

5. Desarrolla competencias en ambas culturas.
6. Reconoce la existencia de conflictos interculturales y opta por el dialogo en equidad para su resolución.
7. Por ultimo no puede existir educación intercultural sino se combate el racismo y todas las formas de discriminación.

Capítulo II. El nuevo enfoque estatal para la educación indígena

2.1 Un país de naturaleza indígena

Actualmente la población indígena en Bolivia, representa un importante porcentaje de la población boliviana, y está formada por un heterogéneo conjunto de más de 30 pueblos que ocupan la mayor parte del territorio nacional.

El último censo nacional demuestra que el Estado Boliviano, tiene el mayor porcentaje de población indígena en Sudamérica, y por márgenes amplios de diferencia en relación a los otros países integrantes del subcontinente.

Un estudio del Banco Mundial nos señala la siguiente composición:

Población indígena en Bolivia y en Sudamérica

País	Población indígena	Porcentaje de la población total %
Argentina	360.000	1,10
Bolivia	4.150.000	52,80
Brasil	225.000	0,20
Colombia	300.000	0,90
Chile	550.000	4,20
Ecuador	3.100.000	29,50
Paraguay	80.000	1,90
Perú	9.100.000	40,80
Uruguay	x	X

Venezuela	150.000	0,80
-----------	---------	------

Banco Mundial, Estadísticas de población, 2002

Esta mayoría indígena, sin embargo tiene un rasgo adicional: ¡la misma no es homogénea en modo alguno!

Evidentemente, la población indígena boliviana esta repartida en 32 etnias y culturas diferentes.

De allí que Bolivia sea reconocido como un Estado multinacional y multiétnico. Los pueblos indígenas que coexisten en el territorio boliviano son:

Composición étnica del Estado Boliviano

PUEBLO	DEPARTAMENTO	PROVINCIA	REGION	POBLACION
Afro - Boliviano	La Paz	Sud Yungas Nor Yungas	Andina	30.722
Araona	La Paz	Iturralde	Amazónica	97
Aymara	La Paz Oruro Potosí	Varias	Andina	1.549.320
Ayoreo	Santa Cruz	Germán Bush Chiquitos Ñuflo de Chávez	Amazónica	3.100
Baure	Beni	Itenez	Amazónica	4.750
Cávineño	Beni Pando	Vada Diez Ballivián Madre de Dios	Amazónica	2.850
Cayubaba	Beni	Yacuma	Amazónica	4.500
Chácobo	Beni	Vaca Diez	Amazónica	1.050
Chimán	Beni La Paz	Ballivián Sud Yungas	Amazónica	7.130
Chiquitano	Santa Cruz	Ñuflo Chavéz Velasco Chiquitos	Amazónica	61.520

Ese Ejja	Pando Beni La Paz	Madre de Dios Vaca Diez Ballivián Iturralde	Amazónica	2.180
Guaraní (Ava, Izoceño, Simba)	Santa Cruz Chuquisaca Tarija	Cordillera Luis Calvo Hernando Siles O' Connor Gran Chaco	Chaqueña	75.500
Guaraya	Santa Cruz	Guarayos	Amazónica	9.520
Itonama	Beni	Itenez	Amazónica	5.240
Joaquiniano	Beni	Mamoré	Amazónica	3.150
Leco	La Paz	Larecaja		2.700
Machineri	Pando	Nicolás Suárez	Amazónica	195
Moré	Beni	Mamoré	Amazónica	360
Mosetén	La Paz Beni	Sud Yungas Ballivián	Amazónica	3.280
Movima	Beni	Yacuma	Amazónica	7.100
Moxeño (Trinitario, Ignaciano)	Beni	Moxos Cercado Marban	Amazónica	38.500
Nahua	Pando	Manuripi	Amazónica	N.D.
Pacahuara	Beni	Vaca Diez	Amazónica	17
Paiconeca	Santa Cruz	Ñuflo de Chávez	Amazónica	3.780
Quechua	Chuquisaca Cochabamba Potosí Oruro	Varias	Andina	2.298.980
Sirionó	Beni	Cercado	Amazónica	830
Tacana	La Paz Beni	Iturralde Ballivián Vaca Diez	Amazónica	8.380
Tapiete	Tarija	Gran Chaco	Chaqueña	172
Toromona	La Paz	Iturralde	Amazónica	N.D.
Uru (Chipaya, Murato, Hiruito)	Oruro La Paz	Iturralde Varias	Amazónica Andina	2.180
Weenhayek	Tarija	Gran Chaco	Chaqueña	2.440
Yuminahua	Pando	Nicolás Suárez	Amazónica	390
Yuqui	Cochabamba	Carrasco	Amazónica	153

Yuracaré	Cochabamba Beni	Chapare Carrasco Moxos	Amazónica	3.440
----------	--------------------	------------------------------	-----------	-------

Fuente: Wigberto Rivero, Xavier Albó, INE, CIDOB, VAIPO - MDSP (1998)

Este importante porcentaje de población indígena con respecto a la población total en Bolivia, obligo al Estado boliviano a diseñar políticas para incorporar esta realidad a sus estructuras.

2.1.1 Escenarios emergentes: descentralización y municipalización

El proceso de agotamiento del estado del 52³ que se consolidó en las décadas 80 y 90 del siglo que acaba de concluir, devino en un proceso de ajuste estructural y luego de reforma estatal que se denominó "modernización del estado".

La modernización, en cuanto a políticas de gestión del desarrollo y administración pública, canalizó dos procesos sustanciales: La Participación Popular y la Descentralización Administrativa, ambas sobre un enfoque de articulación de la democracia formal y democracia participativa. Estas dos medidas lograron consolidar gobiernos locales en los municipios, formados sobre la base de la sección de provincia, y gobiernos regionales sobre la base del fortalecimiento de los gobiernos departamentales

La Participación Popular permitió la remunicipalización del país en un modelo expansivo de las urbes y las ciudades intermedias a todo el territorio nacional urbano

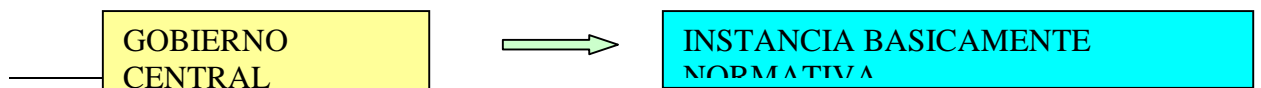
³ Denominaremos Estado del 52, al que se formó en la revolución del año 1952, estructuró el estado patrimonialista, con un modelo de capitalismo de estado, con una concepción centralista, que privilegió la apertura hacia nuevas fronteras agrícolas básicamente situadas en el oriente cruceño. Con alta concentración de representación de la sociedad civil en la Central Obrera Boliviana.

y rural. Sobre la base de la sección de provincia⁴ se consolidó el municipio como la instancia estatal más cercana al estado a la sociedad en una lógica de construcción de lo local con participación social⁵ y elección directa. No existe espacio alguno en el país que no pertenezca a un municipio, a pesar del débil saneamiento de los límites de la Unidades Político Administrativas la municipalización ha generado un referente de gestión del desarrollo para todo el espacio nacional.

El proceso de descentralización administrativa permitió consolidar los gobiernos departamentales de tal manera que el poder ejecutivo central bajaba la gestión a un nivel intermedio entre lo nacional y lo local en lo que se devino en denominar el espacio regional. La descentralización consolidó en las Prefecturas, los gobiernos departamental como instancia concurrente de gestión del desarrollo, también con participación social delegada desde el nivel municipal. Sin embargo, en este nivel no se instituyó la elección directa ni la autonomía como en el caso de los municipios.

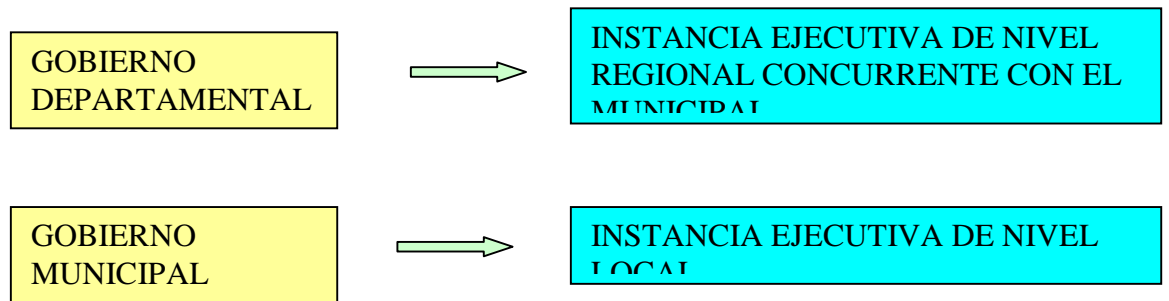
Antes del proceso de participación popular y descentralización de las estructuras administrativas, las unidades político administrativas eran básicamente de representación y gestión política.

La nueva estructura reconoció tres niveles de gobierno:



⁴ La Estructura de Unidades Político Administrativa del país reconoce las siguientes unidades: departamentos, provincias, secciones de provincias (municipios) y cantones.

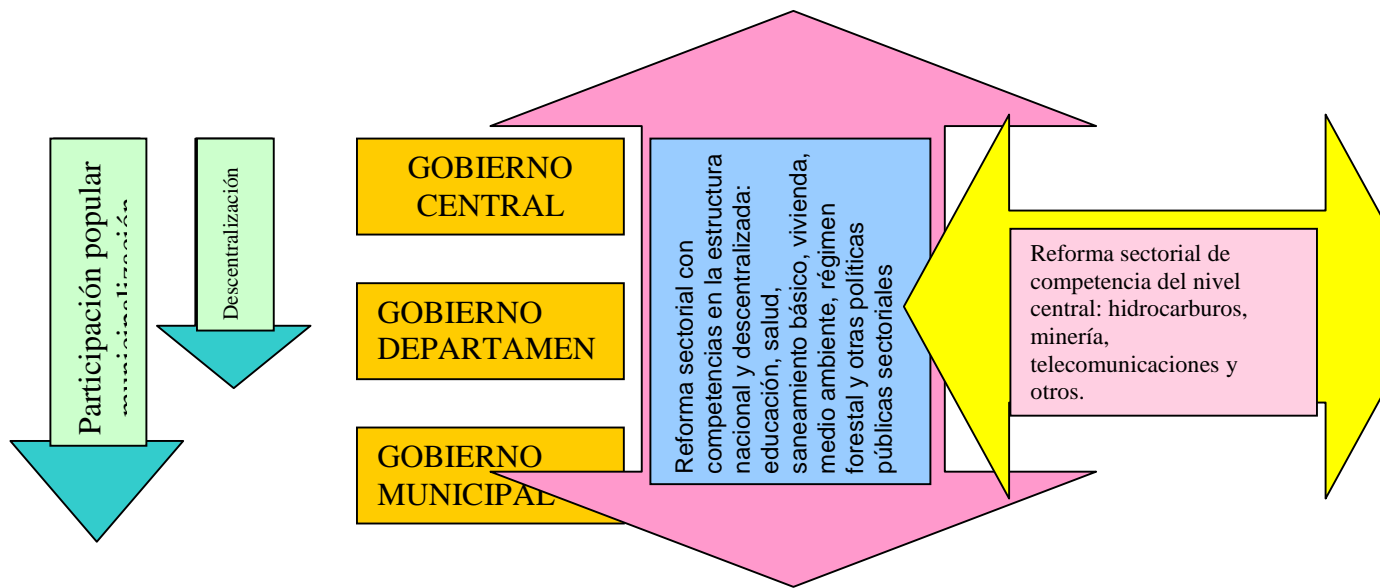
⁵ El proceso de Participación Popular permitió reconocer con personería jurídica, y con competencias de participación y control en el diseño y la gestión de desarrollo, a las Organizaciones Territoriales de Base (OTBs). En las ciudades básicamente a las juntas vecinales y en el área rural a las comunidades campesinas y todas las formas de organización de los pueblos indígenas y originarios.



Como se podrá ver dos niveles de las Unidades Político Administrativas han quedado solo con funciones políticas: nos referimos a la provincia y al cantón. En la provincia existe un subprefecto que no tiene gestión del desarrollo sino representación del gobierno departamental, en el cantón la situación es mucho más confusa, ya que de igual manera no tienen competencias de gestión del desarrollo pero al mismo tiempo esta cruzado con las políticas de distritación municipal.

2.1.2 Políticas sectoriales, descentralización y participación popular

Junto con este proceso de descentralización y participación popular, se dio la modernización sectorial como la Reforma Educativa, la Reforma de la salud, políticas de saneamiento básico, vivienda, energía, medio ambiente, gestión forestal, minería, petróleo, tierras y otras políticas públicas sectoriales.

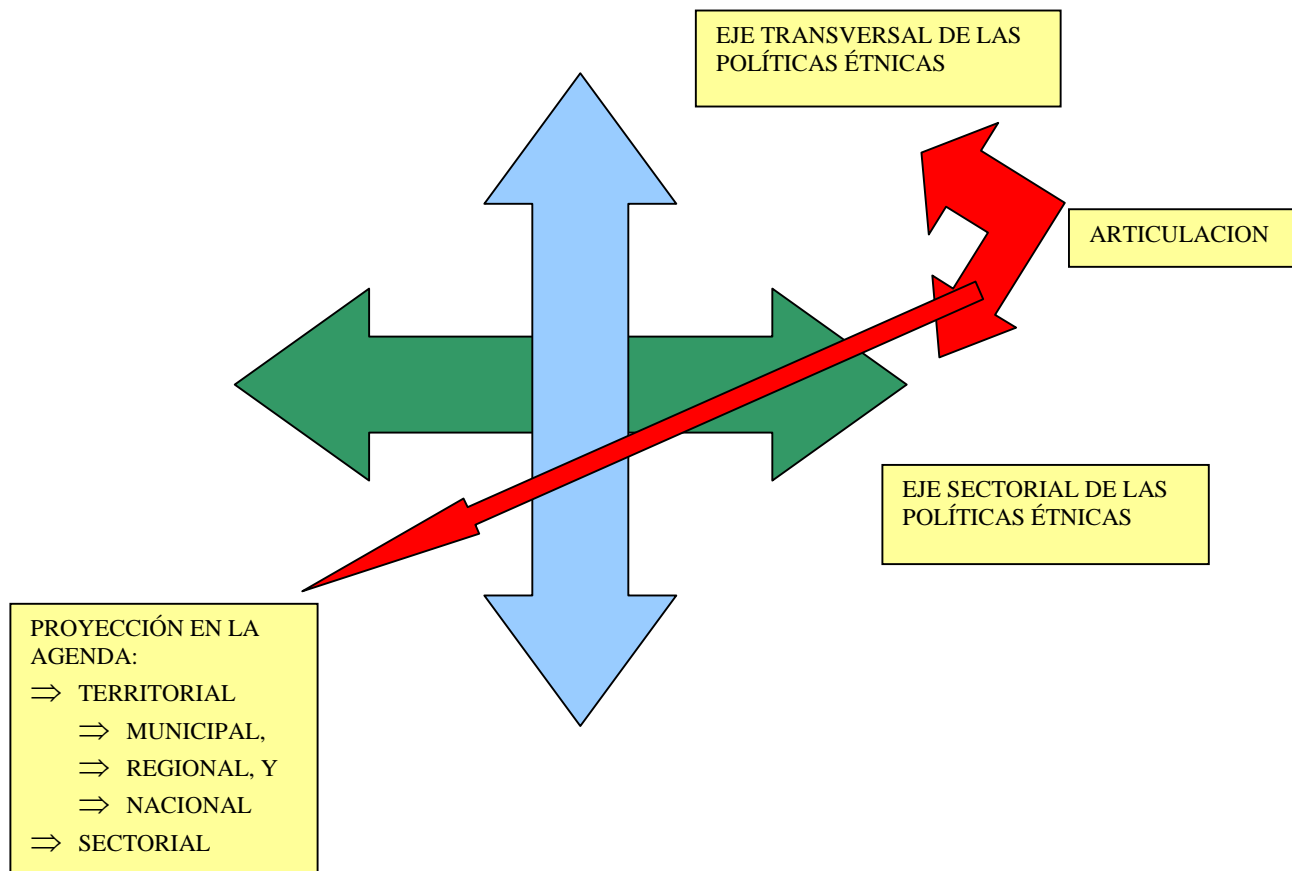


Una de estas reformas tiene carácter estratégico, por ello son de competencia del gobierno nacional y otras que están vinculadas con la gestión del desarrollo tienen en los Municipios y las Prefecturas a los entes de gestión, en este caso el nivel nacional cumple con la función de orientar vía políticas públicas. Aunque en la realidad algunas de estas reformas se han realizado con un enfoque centralista que ha marginado la iniciativa de las instancias locales y hoy se requiere un fuerte impulso descentralizador y desconcentrador, tal es el caso de la Reforma Educativa.

Estas reformas le dieron contenido al proceso de participación popular y descentralización aunque en muchos casos se constató desarticulación, falta de complementariedad, involucramiento y participación. Estableciendo una percepción de paralelismo e imposición.

2.1.3 Lo indígena: transversal y/o sectorial

En este escenario de descentralización, participación popular, y reformas sectoriales; se imbricó y articuló las reformas orientadas a la consolidación y positivación del carácter multiétnico y pluricultural del país; así como, el reconocimiento, respeto, protección y ejercicio de derechos sociales, económicos y políticos de los pueblos indígenas y originarios del país expresados en los artículos 1º y 171 de la Constitución Política del Estado.



En este escenario el tratamiento de lo indígena originario, devino tanto en el tratamiento como enfoque que se desplazaba y materializaba en el conjunto de la normativa que se construía en el proceso de reformas; y de materialización sectorial, como: i) el caso de la Tierra Comunitaria de Origen en las políticas de propiedad de la tierra, ii) el Distrito Municipal Indígena ó el Municipio Culturalmente homogéneo (municipio indígena) en la normatividad de la Participación Popular y las políticas de desarrollo local, iii) la Educación Intercultural Bilingüe en la Reforma Educativa, iv) el Seguro Social Indígena y Originario, que no encontró continuidad y consolidación, en salud, entre otras.

En esta coyuntura lo indígena - originario atrapado en una percepción casi generalizada de insuficiencia e inadecuación y de alta participación social requiere una consolidación tanto en su dimensión específica (el pez), como en el contexto (la pecera) mediante la materialización de la transversalización de tal manera que se transformen en políticas estructurales del país (consolidando su punto de llegada igualmente multi y pluri) y al mismo tiempo generar oportunidades reales de reestructuración étnica con efectos directos en la población (62% de autodefinición como indígena originario según el censo del año 2001) como en el territorio (cerca del 45% del territorio nacional reclamado como TCO).

Las políticas de especificidad han tenido mayor éxito que las políticas de transversalización; se avanzó en el proceso de saneamiento y titulación de la tierra, pero se tiene dificultades en la expresión de una política de tierras étnicamente sostenible, se avanzó en la educación bilingüe pero la interculturalidad no pasa de ser

un postulado teórico, se hicieron avances de distritación indígena pero la gestión municipal aún no es pertinente desde la perspectiva sociocultural.

2.2 *Políticas del Estado en el tema étnico en Bolivia*⁶

A pesar que “lo étnico” tiene una génesis tan antigua como la fundación misma de la República, solo es a partir de años recientes que es objeto de atención y de atención diferenciada por parte del Estado Boliviano.

Indudablemente hay momentos constitutivos para que el “carácter étnico” del Estado Boliviano sea reconocido en el cuerpo legislativo de la República.

Podemos citar para este efecto, en forma principal, aunque no exclusiva, las siguientes leyes y normas:

La Constitución Política del Estado, en su Art. 1ro establece que “Bolivia, libre, independiente, soberana, **multiétnica y pluricultural**, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unidad y la solidaridad de todos los bolivianos”, estableciendo la visión del Estado en cuanto como se concibe a si mismo.

⁶E marco normativo institucional fue tomado del “Manual de Planificación para Áreas Indígenas”, publicado por la Unidad de Planificación Participativa, del Ministerio de Participación Popular, 1997”

ARTICULO 1° (CPE)	ARTÍCULO 171
Bolivia, libre, independiente, soberana, <u>multiétnica y pluricultural</u> ⁷ , constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos	<u>Se reconocen, respetan y protegen</u> ⁸ en el marco de la ley, <u>los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas que habitan en el territorio nacional</u> , especialmente los relativos a sus <u>tierras comunitarias de origen</u> , garantizando el uso y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, su identidad, valores, lengua, costumbre e instituciones. El Estado reconoce la personalidad jurídica de las comunidades indígenas y campesinas y de las asociaciones y sindicatos campesinos. Las autoridades naturales de las comunidades indígenas y campesinas podrán ejercer funciones de administración y aplicación de normas propias como solución alternativa de conflictos, en conformidad a sus costumbres y procedimientos, siempre que no sean contraria a esta Constitución y las leyes. La Ley compatibilizará estas funciones con las atribuciones de los Poderes del Estado.

Por lo que podemos afirmar que las políticas del Estado parten del:

- a) Reconocimiento de los pueblos Indígenas y de sus organizaciones
- b) Su participación en la gestión del propio desarrollo
- c) El reconocimiento de la cultura generada por cada pueblo como base de su proceso de desarrollo

Se espera que sobre esta base la redistribución política, económica y el reconocimiento de la identidad cultural promovidas por la Ley de Reforma Educativa y la Ley de Participación Popular se llegue efectivamente a los Pueblos Indígenas; y que , la optimización de la gestión pública a través del Gobierno Municipal se traduzca en una mayor y mejor atención de las necesidades indígenas por parte de sus servicios.

⁷ Subrayado nuestro.

⁸ Subrayados nuestro.

Sin embargo, no se trata de que el Estado y el Gobierno Municipal deban solucionar por sí mismos todos los problemas que enfrentan las poblaciones indígenas –de por sí muy amplios y complejos, después de muchos años de marginación-. Se trata, de que a partir de los espacios y mecanismos de participación establecidos por la Ley de Reforma Educativa y la Ley de Participación Popular, sean los propios pueblos los que impulsen su proceso de desarrollo. Por tanto, el fortalecimiento de las capacidades de gestión en la población indígena y la adecuada articulación al municipio, constituyen objetivos estratégicos de la política étnica que deben ser asumidos por el gobierno local en el marco de sus competencias.

2.2.1 LA LEY DE PARTICIPACIÓN POPULAR Y LOS PUEBLOS INDÍGENAS

La Ley de Participación Popular (1551), establece mecanismos concretos para la superación del marginamiento político y económico de los pueblos indígenas.

Propone expresamente:

- a) La participación de los pueblos indígenas en la vida jurídica y económica del país
- b) El mejoramiento de sus condiciones de vida, a través de una más justa distribución de los recursos del país, asegurada por el principio de distribución igualitaria por habitante –de los recursos de coparticipación tributaria- y por una mejor administración de los mismos por parte de los gobiernos municipales locales.
- c) Facilitar su participación política y económica

La Ley de Participación Popular reconoce a los pueblos indígenas y a sus diferentes formas de organización y representación (Art.3) y

también les otorga Personería Jurídica, paso necesario e inevitable si se quiere hablar de derechos.

Este reconocimiento de los pueblos indígenas no se queda únicamente en el campo del derecho privado, sino que la Ley crea mecanismos para lograr su participación en las instancias de administración pública:

- a) A través de los Comités de Vigilancia (CV), tienen participación en las instancias de planificación y administración del municipio, sobre los que ejercen el derecho de control o vigilancia.
- b) Como Organizaciones Territoriales de Base (OTB) o Asociaciones de OTBs, tienen derecho a ser consultados antes de la aprobación y ejecución de cualquier obra o servicio que pretenda ser realizado en sus pueblos o comunidades; de priorizar y solicitar sus necesidades de desarrollo y acciones referidas a la gestión; y o preservación del medio ambiente.
- c) Como Distrito Municipal Indígena tiene la posibilidad de asumir por delegación del gobierno Municipal de la sección, la administración directa de los servicios transferidos a las alcaldías, la administración del territorio, la ejecución de los proyectos aprobados para el Distrito y, fundamentalmente, convertirse en una instancia de administración pública para la planificación del desarrollo de sus comunidades o pueblos. Los distritos municipales indígenas son unidades administrativas y de ejecución desconcentradas del Gobierno Municipal, cuyas

jurisdicciones se establecen a partir de las Unidades Socio Culturales y jurisdicciones indígenas del municipio.

2.2.2 La Ley de Reforma Educativa (1565)

La Ley de Reforma Educativa fue promulgada el 7 de julio de 1994 y sus principales objetivos son el de mejorar la calidad y eficiencia de la educación, haciéndola pertinente a las necesidades de la comunidad y ampliándola en su cobertura y en la permanencia de los educandos en el sistema educativo, garantizando la igualdad de los derechos de hombres y mujeres

La Ley de Reforma Educativa ha establecido como norma nacional la educación intercultural bilingüe, sentándose con ello las bases para la formulación de una nueva conciencia nacional que valore la pluriculturalidad del país y que supere la actual contradicción entre la cultura y necesidades de los pueblos indígenas y los programas escolares. Según el Art. 1ro de la Ley 1565 de la Reforma Educativa referida a las bases y fines de la educación boliviana esta es “intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos hombres y mujeres”, y según el artículo 3ro, referido a los objetivos y políticas el sistema ejecutivo nacional, se busca “construir un sistema educativo intercultural y participativo...”

La Reforma Educativa, se sustenta en cambios que deben desarrollarse en tres áreas:

- **Pedagógica:** para la transformación de la Currícula, introduciendo la educación bilingüe, una formación docente adecuada y una nueva relación profesor-alumno.

- **Institucional:** para el diseño de un proyecto educativo participativo y la constitución de un Sistema Educativo basado en una red de servicios educativos complementarios.
- **Infraestructura y Equipamiento:** para la construcción y equipamiento de escuelas que coadyuven a mejorar las condiciones de aprendizaje.
- Finalmente, la Reforma Educativa tiene como objetivo a **nivel institucional** lograr modernizar la gestión educativa del Sistema Educativo Nacional a través del desarrollo e implementación de los Sistemas de: Planificación y Administración; de Medición de la Calidad y de Información Educativa del Sistema, en el marco de la Descentralización y Participación Popular, así como para dotar de infraestructura y equipamiento a las oficinas centrales y Departamentales. Y a **nivel Administrativo – Financiero**, busca mejorar la calidad, equidad y el control del gasto público del sector Educación.

Ejes fundamentales de la Reforma Educativa

Los ejes fundamentales de la Reforma Educativa son:

a) **Interculturalidad**

La propuesta de la Reforma Educativa reconoce y valoriza a la diversidad cultural para responder apropiadamente a los requerimientos de aprendizaje de los niños, tomando en cuenta las necesidades, características particulares de la cultura y lengua de cada pueblo y

comunidad. La diversidad cultural y lingüística de los habitantes de Bolivia debe reflejarse en el diseño y contenidos de los materiales educativos, en la organización del aula, en la nueva enseñanza que debe impartir el maestro hacia los alumnos y en la relación de la escuela con la comunidad.

El aprendizaje debe articularse a la cotidianidad en que se desenvuelven los niños, para que aprendan a convivir, reforzar su propia identidad cultural y también para compartir y desempeñarse en otros medios culturales sociales y lingüísticos (Cultura quechua, aymara, guaraní y castellana). Por lo que los niños en la escuela aprenden a leer y escribir en su lengua materna y también en castellano y se han elaborado materiales pedagógicos para el efecto.

“intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos hombres y mujeres”, y según el artículo 3ro, referido a los objetivos y políticas el sistema ejecutivo nacional, se busca “construir un sistema educativo intercultural y participativo...”

La Reforma Educativa plantea por primera vez en la historia del país, la posibilidad de que los niños indígenas reciban una formación en su lengua materna –en los primeros años- y bilingüe –posteriormente-, he incorporando contenidos de su propia cultura he historia. De igual manera, establece en el proceso educativo. La Jutas Escolares, Juntas Distritales y los Concejos Educativos de Pueblos Indígenas.

Capítulo III. Descentralización de la administración educativa boliviana y las áreas indígenas

3.1 Nueva Estructura Institucional

La transformación institucional está orientada a generar un nuevo modelo de gestión educativa descentralizada del sistema educativo nacional, a partir de las nuevas competencias y atribuciones de los actores del sistema educativo, para desarrollar políticas y normas que respondan a las demandas locales y al nuevo ordenamiento de los servicios educativos. La transformación institucional significa que a partir de la Reforma Educativa ya no existen dos tipos de educación; la rural y la urbana, por lo tanto el magisterio ya no tiene un salario diferenciado. La organización de los Núcleos se materializa en el ámbito de la jurisdicción municipal, por ello, la nuclearización se constituye en parte de la gestión educativa⁹.

Esta transformación logra el fortalecimiento institucional a través del cumplimiento de ciertas actividades tales como:

- Refacción y equipamiento de las oficinas Departamentales
- Capacitación a Directores Distritales en temas de gestión, nuclearización y Participación Popular en Sistemas y Metodologías de Planificación Operativa.
- Capacitación de los actores del proceso de Participación Popular, Juntas Escolares de Núcleos y de Distrito.
- Apoyo a la conformación de Consejos de Pueblos Originarios.

⁹ Ley de Reforma Educativa /1565) del 17 de julio de 1994

3.1.1 Proceso de Nuclearización y Renuclearización

El proceso de nuclearización y renuclearización es la reorganización de los servicios educativos, con el propósito de contar con una adecuada organización de los Núcleos Educativos.

a) Reorganización de los servicios educativos.

La Reforma Educativa en municipios predominantemente rurales, organiza los servicios de educación a partir de la constitución de núcleos educativos.

Los Núcleos Educativos, cuya conformación se inspiran en la experiencia de la escuela ayllu de Warisata es el conjunto de Unidades Educativas (escuelas) que constituyen entre sí una red de servicios educativos complementarios destinados a asegurar la interacción permanente para optimizar el uso de los recursos humanos, materiales y financieros del Servicio de Educación Pública y para lograr el mejoramiento interno de cada una de esas unidades que componen el núcleo. Un Núcleo Educativo debe corresponder a la unidad socioeconómica o sociocultural local (como ayllu, comunidad, tenta) en el área rural y al barrio en el área urbana. Está compuesto por una Unidad Educativa Central y por Unidades Educativas Seccionales cuyo número debe ser establecido según la densidad y dispersión demográficas para asegurar calidad pedagógica y eficiencia administrativa en el Servicio de Educación Pública.

El éxito de la implementación de la Reforma Educativa se basó en gran medida en una adecuada organización de los núcleos educativos. En áreas de población dispersa significa la reorganización de los núcleos existentes, a esto se llama renuclearización, y está centrada en garantizar la oferta educativa, de acuerdo a las necesidades de la población escolar. La nuclearización se constituye en parte importante de la gestión de la educación en el ámbito municipal. La organización de los núcleos se materializará en el ámbito de la jurisdicción del distrito educativo (Municipio).

Los actores principales que intervienen en el proceso de nuclearización son: los Directores Distritales, Gobiernos Municipales, las Juntas Escolares y la comunidad en general. Forman parte del proceso de organización de núcleos en área dispersa:

- Las unidades educativas fiscales sin excepción.
- Las unidades educativas que funcionan sobre la base de convenios, en las mismas condiciones que las unidades educativas fiscales.

- Las unidades educativas que tienen la categoría de “comunales”, es decir, que los padres de familia financian el salario docente por ausencia de un ítem designado por el Estado, integrarán los núcleos en las mismas condiciones que las unidades educativas fiscales.

Las unidades educativas privadas (pagados o gratuitas) no forman parte de los núcleos.

Esta organización del servicios educativo en núcleos debe realizarse en el ámbito territorial del municipio. Por efecto de la ley de Reforma Educativa, se implementan Distritos Educativos compatibles con las Secciones de Provincia (Provincia), y en algunos casos en que la población escolar no justifica la creación de una Dirección Distrital de

Educación, se establece una Dirección Distrital de Educación que abarca dos o tres Secciones de Provincia.

Para la nuclearización del Distrito Educativo, cada dirección distrital, debe elaborar una propuesta global de organización de todas las unidades educativas de su jurisdicción en núcleos educativos, la misma que siguiendo los procedimientos definidos en el presente documento deberá ser aprobada por Ordenanza Municipal del(los) gobierno(s) municipal(es) correspondientes, avalada técnicamente por el Servicio Departamental y aprobada con una Resolución del Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Se recomienda emitir la Ordenanza Municipal, sólo cuando el 100% de los núcleos de la jurisdicción cumplen con las presentes normas establecidas.

Las unidades educativas que conforman un núcleo deben estar dentro del territorio del municipio, esto quiere decir, que un

núcleo no puede tener sus unidades educativas en otra sección municipal, excepto en los distritos educativos que fusionan secciones municipales por escasa población.

Si el territorio municipal está organizado en Distritos Municipales, es recomendable que las unidades educativas de un núcleo estén dentro de un mismo Distrito Municipal. Si el distrito educativo está organizado en subdistritos, es recomendable que las unidades educativas de un núcleo estén dentro de un mismo subdistrito educativo.

No se considera la estructura cantonal para la delimitación de los núcleos, por la insuficiente delimitación territorial y demográfica de los actuales cantones, esto significa, que la capital de cantón no define la unidad central de un núcleo y tampoco la organización de las unidades educativas. Las unidades educativas que se encuentran en lugares con problemas de límites intermunicipales, no formarán

parte de la organización de ningún núcleo y quedan pendientes hasta que se resuelva la delimitación mediante ley de la República.

Debido a las dificultades para el proceso de organización que crea la identificación del nombre de la unidad central como equivalente al núcleo en si y para transformar la antigua práctica centralizadora y excluyente de la unidad central como única beneficiaria, se dispone que todos los núcleos del país elijan mediante reunión de todas las juntas escolares un nuevo nombre como nueva identificación del núcleo organizado, el mismo que no podrá ser igual al nombre de la unidad educativa central y tampoco a la localidad en la cual está ubicada.

El núcleo educativo tiene las siguientes funciones:

- **Administrativo:** el núcleo educativo es el nivel que recoge y prioriza las demandas de las unidades educativas y las canaliza a la Dirección Distrital de Educación y/o gobierno(s) municipal (es) correspondiente(s), consolida la

información que cada una de ellas genera. Es la Unidad Operativa básica del Sistema Educativo Nacional y está compuesto por una unidad central y varias unidades educativas asociadas, es también la unidad básica de planificación del sistema educativo ya que sintetiza las demandas de cada una de las unidades educativas.

- Educativo: el núcleo es el espacio articulador de un conjunto de unidades educativas organizadas que construyen una red interactiva en la que se concreta la provisión integral del servicio, donde se elabora el Proyecto Educativo de Núcleo (instrumento de planificación de

la gestión), dinámica en la que participan todos los actores de la comunidad educativa: directores, asesores pedagógicos, profesores, alumnos, padres de familia y autoridades locales para concretar el objetivo de mejorar la calidad de las unidades educativas que conforman el núcleo.

- Económico Productivo: a través de su proyecto de desarrollo educativo, debe responder a las necesidades y demandas de las unidades socio-económicas.
- Étnico Cultural y Lingüístico: ubicado en un contexto Étnico Cultural y

Lingüístico homogéneo (ayllu, comunidad, capitania o tenta), por ello es el ámbito donde se recuperan las necesidades básicas y particulares de aprendizaje.

- Participativo: es donde ejercen sus derechos y obligaciones las instancias de participación popular en educación (juntas escolares y juntas de núcleo).
- Geográfico: el núcleo comprende un espacio territorial con límites claros y ocupa una unidad territorial de características relativamente homogéneas.

b) El funcionamiento del Núcleo Educativo

Administrativo: el núcleo educativo es el nivel que recoge y prioriza las demandas de las unidades educativas y las canaliza a la Dirección Distrital de Educación y/o gobierno(s) municipal (es) correspondiente(s), consolida la información que cada una de ellas genera. Es la Unidad Operativa básica del Sistema Educativo Nacional y está compuesto por una unidad central y varias unidades educativas asociadas, es también la unidad básica de planificación del sistema educativo ya que sintetiza las demandas de cada una de las unidades educativas.

- Educativo: el núcleo es el espacio articulador de un conjunto de unidades educativas organizadas que construyen una red interactiva en la que se concreta la provisión integral del servicio, donde se elabora el

Proyecto Educativo de Núcleo (instrumento de planificación de la gestión), dinámica en la que participan todos los actores de la comunidad educativa: directores, asesores pedagógicos, profesores, alumnos, padres de familia y autoridades locales para concretar el objetivo de mejorar la calidad de las unidades educativas que conforman el núcleo.

- Económico Productivo: a través de su proyecto de desarrollo educativo, debe responder a las necesidades y demandas de las unidades socio-económicas.

- **Étnico Cultural y Lingüístico:** ubicado en un contexto Étnico Cultural y Lingüístico homogéneo (ayllu, comunidad, calidad o tanta), por ello es el ámbito donde se recuperan las necesidades básicas y particulares de aprendizaje.

- **Participativo:** es donde ejercen sus derechos y obligaciones las instancias de participación popular en educación (juntas escolares y juntas de núcleo).

- **Geográfico:** el núcleo comprende un espacio territorial con límites claros y ocupa una unidad territorial de

características relativamente
homogéneas.

3.1.2 Nuclearización en áreas indígenas

Para la organización de los Núcleos Educativos en áreas indígenas, se debe privilegiar la organización de núcleos con unidades educativas que están dentro del territorio de la unidad socioeconómica y/o sociocultural local, esto quiere decir, dentro de un Ayllu o conjunto de ayllus y/o comunidades en la zona andina, en una capitanía o cabildo en la región oriental; así como, los antecedentes histórico-sociales de las organizaciones tradicionales u originarias, las organizaciones territoriales antes de la Reforma Agraria y sus divisiones posteriores a la misma.

Las comunidades, ayllus, tentas u otros que se ubican en un territorio y conviven ligados por un conjunto de intereses comunes que pueden ser:

- **Socioeconómicos.- Conjunto de comunidades que tengan actividades productivas o de comercialización comunes, como ser, zonas productoras de papa, maíz, etc.**
- **Lingüístico-culturales.- Conjunto de comunidades que compartan un mismo idioma y una cultura común.**

- **Educativos.- Conjunto de comunidades que se agrupan para tener acceso a todos los niveles de educación primaria y secundaria.**

3.1.3 Proceso de conformación de núcleos educativos

Para la conformación de los Núcleos Educativos, El Director Distrital de Educación debe difundir información, generar consenso en las comunidades y autoridades de su jurisdicción e implementar los mecanismos para llevar adelante el proceso. Tiene la responsabilidad de promover, organizar y coordinar el trabajo, además de orientar y explicar los alcances de la renuclearización dentro el proceso de la Reforma Educativa. El Director Distrital en coordinación con el Gobierno Municipal y con los dirigentes de las comunidades, deben elaborar una propuesta de renuclearización del distrito, señalando los Núcleos Educativos, su unidad educativa central y las unidades educativas que los conforman.

Una vez elaborada la propuesta de organización de los Núcleos, el Director Distrital debe visitar cada una de las comunidades donde se hallen las unidades educativas, para explicar por qué se eligió la unidad educativa como central, discutir y consensuar con los representantes de la misma. Por tanto, es importante que el Director Distrital coordine actividades y trabaje en estrecha relación con los dirigentes de las comunidades, subcentrales y centrales campesinas. Cada una de las Comunidades involucradas debe firmar una acta de conformidad aceptando la elección de la Unidad Educativa central y el nombre del Núcleo.

El acta debe ser firmada por los representantes de las Juntas Escolares, de las Comunidades, Gobiernos Municipales y otros actores participantes del proceso de organización de los Núcleos. Los documentos originales, debidamente firmados, deben ser enviados por el Director Distrital, a la Dirección Departamental de Educación de la Prefectura, acompañando el documento de la propuesta.

La propuesta de organización de los Núcleos educativos por distrito serán validadas, analizadas y priorizadas por las Direcciones Departamentales de Educación de la Prefectura y la Unidad de Planificación y Desarrollo Institucional (UPDI) dependiente del Ministerio de Educación. A través de este procedimiento, se consolidará una lista con los Núcleos Educativos y su composición, por distrito educativo (municipio o mancomunidad de municipios), posteriormente será legalizada mediante una resolución ministerial y publicada para conocimiento del público en general.

Los Núcleos Educativos seleccionados y aprobados ingresarán automáticamente al Programa de Transformación de la Reforma Educativa, los Directores Distritales deberán otorgar una certificación a las comunidades, en base a un formato y reglamento establecido por el nivel central. La certificación se constituirá en el documento que sustituya a las Resoluciones Ministeriales otorgadas en el pasado y se señalará de manera clara el nombre del Núcleo Educativo, su composición (las unidades educativas que lo integran) y la ubicación.

En cada Núcleo Educativo existirá un Centro de Recursos Pedagógicos (CRP), compuesto por una biblioteca, materiales, canchas deportivas, en algunos casos internados y equipos de apoyo al proceso educativo en el Núcleo. El Ministerio de

Educación cofinanciará la adquisición y provisión de los equipos de los Centro de Recursos Pedagógicos (CRP), los cuales serán transferidos a los Gobiernos Municipales.

3.2 Deficiencias del proceso de nuclearización en áreas indígenas

El proceso de nuclearización, muestra grandes falencias en los territorios indígenas, al momento de ser implementados programas que significan la distribución de recursos económicos y de materiales.

Evidentemente, por ejemplo el Programa de Fortalecimiento de la Calidad y Equidad de la Educación (PFCEE), financiado por la cooperación internacional y el Banco Mundial, pusieron al descubierto la insuficiencia del modelo de nuclearización vigente a la fecha en territorios indígenas, como se vera mas detalladamente en el capítulo refererido al Proyecto Educativo Indígena (PEI).

Capítulo IV. Los Proyectos Educativos

4.1 Los Proyectos Educativos como instrumentos de gestión

Para que la descentralización administrativa del sistema educativo funcione, el Ministerio de Educación considero necesario establecer nuevas instancias que permitan la gestión y el control social

Uno de esos instrumentos propuesto por el Ministerio de Educación para ese efecto, fueron los proyectos educativos .como instrumentos de gestión.

La implementación de los proyectos educativos ha permitido establecer procesos de planificación participativa, es decir planificación de abajo hacia arriba, con la participación activa de los actores de la sociedad civil organizada, (que ejercen control, asumen responsabilidades, toman decisiones en el ámbito educativo), articulándose así el estado y la sociedad civil para mejorar la calidad de la educación.

El PEN y el PER se constituyen en instrumentos de gestión, porque permiten a los miembros de la comunidad educativa organizada utilizar los recursos humanos, materiales y financieros con eficiencia, a través de la aplicación de las fases del proceso administrativo (planificar, organizar, ejecutar y evaluar), en el ámbito educativo (desde las unidades educativas, el núcleo, la red, el municipio, hasta el departamento), para el logro de los objetivos propuestos, en un tiempo determinado.

Los proyectos educativos de Núcleo (PEN) como instrumentos de gestión, tienen los siguientes objetivos¹⁰:

- Que los actores tengan la posibilidad de rescatar saberes y prácticas propias del contexto e introducirlas al currículo, así las actividades se hicieron significativas e interesantes para niños y niñas, es decir favorecen el desarrollo de una educación pertinente y adecuada a la realidad y, por lo tanto, útil y de calidad.
- Que se contemplen procesos pedagógicos y en algunos casos infraestructura y mobiliario, es decir abordaron de manera integral factores que pueden incidir en el mejoramiento de la calidad educativa.
- Que se promueva una gestión descentralizada, al ser propuestos y desarrollados por los actores de las unidades educativas.
- Que se fomente el trabajo en equipo, al propiciar la coordinación e intercambio de experiencias, entre los actores de las unidades educativas, a través de la organización de instancias de gestión (equipo de gestión, equipos de trabajo).
- Que sean elaborados y ejecutados de manera participativa, pues involucraron a todos los actores, al ser quienes mejor conocen sus necesidades e intereses, por tanto tomaron decisiones, asumieron responsabilidades y plantearon soluciones.
- Que se promueva la educación intercultural, al involucrar a todas las personas que forman el núcleo o la red en un proceso en el que se crea la necesidad de coordinar, intercambiar, incorporar y desarrollar respeto por los valores, intereses y diferentes tradiciones; así se propició un aprendizaje intercultural.

¹⁰ Proyecto Educativo, Unidad de Desarrollo Institucional, Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, 2003.

- Que se otorgue espacios para la toma de decisiones a los actores, para que plantearan acciones que mejoren la educación; ya que ésto demostrado que el desempeño docente y el rendimiento de los alumnos mejora, sí son ellos, quienes deciden la forma de trabajo a desarrollar.

4.2 Bases conceptuales y metodológicas de los proyectos educativos

Alcances y objetivos de los Proyectos Educativos de Núcleo (PEN)

La Reforma Educativa se aprobó el 7 de julio de 1994, como ley 1565, con el objetivo de que tanto niñas como niños de los municipios del país accedan a una educación de calidad.

La Reforma Educativa desarrolla un diseño curricular cuyos pilares son la participación popular, la interculturalidad y el bilingüismo. Los planes y programas de estudio se organizan en áreas curriculares y temas transversales, que pretenden dar una formación integral al niño y a la niña boliviana, que les prepare para desempeñarse en sociedad, por lo cual los aprendizajes no pueden ser más repetitivos y mecánicos, sino que deben desarrollar competencias que les permitan ser, hacer y aprender en la vida. Para esto es necesario utilizar otros recursos pedagógicos (bibliotecas de aula, módulos de aprendizaje, rincones de aprendizaje, proyectos de aula y grupos cooperativos) que generen aprendizajes activos y

cooperativos, pero además se hace necesaria la participación de los padres de familia y la comunidad en general para que los aprendizajes sean además significativos y situados a una realidad, contexto y necesidad determinada. El proyecto educativo pone en movimiento todos estos elementos, que hacen al proceso de transformación.

El brindar una educación de calidad, no es labor única de los docentes, sino que la responsabilidad es compartida por toda una comunidad, conformada por directores docentes, padres de familia, alumnos y comunidad, los cuales ahora deben aprender a organizarse, a participar, a tomar decisiones, a administrar recursos, etc., es decir todo lo que significa hacer gestión educativa.

El proyecto educativo tiene así la particularidad de hacer que se desarrolle gestión educativa, pero además, esta gestión participativa y democrática debe conducir a mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas.

Así, el proyecto educativo se constituye en un aporte fundamental en el proceso de transformación curricular, en tanto instrumento de gestión participativa del conjunto de actores en unidades educativas de núcleos y redes, y en tanto instrumento de mejoramiento de la calidad educativa.

El proyecto educativo es un instrumento de gestión y planificación de los actores educativos, que les permite solucionar problemas pedagógicos, de infraestructura y mobiliario educativo, propiciando el trabajo en equipo, pues facilita la coordinación de actividades y la equitativa distribución de recursos, con la finalidad de mejorar la calidad y equidad de la educación de manera conjunta, optimizando el uso de los recursos disponibles

El proyecto educativo está destinado a un conjunto de unidades educativas que constituyen una red de servicios educativos complementarios, que en ámbito rural se denomina núcleo y en área urbana red.

El proyecto educativo, al ser elaborado por los propios actores locales se ajusta a las diferentes formas de organización de las unidades educativas y a los contextos socioculturales en que se encuentran, por éstas razones se han desarrollado 2 modalidades metodológicas, dentro del proyecto educativo:

Nº	MODALIDAD	ORGANIZACIÓN EDUCATIVA	CONTEXTO SOCIOCULTURAL
1	Proyecto educativo de núcleo (PEN)	Núcleo	Municipio rural con población escolar predominantemente dispersa.

4.3 Contexto en que se desarrolla el Proyecto Educativo de Núcleo

En 314 municipios de los 9 departamentos del país, se ha elaborado proyectos educativos, los cuales a la fecha se ejecutan en diferentes ritmos de avance.

El proyecto educativo es cofinanciado con recursos del Programa de Reforma Educativa del Ministerio de Educación y contrapartes de los municipios intervenidos.

El PEN son instrumentos que colocan la educación en manos de la comunidad educativa. los maestros, los alumnos, los padres de familia y los directores analizan sus necesidades, buscan medidas de solución y señalan los mecanismos técnicos, humanos y financieros para atender sus demandas en el ámbito de unidad educativa, núcleo y red.

La organización de unidades educativas en un núcleo o una red, se basa en un compromiso de complementariedad y ayuda mutua, estableciendo una red de servicios, que permite optimizar el uso de recursos humanos, materiales y financieros.

La organización educativa garantiza la ampliación de la cobertura escolar, promueve una cultura de administración pedagógico - administrativa y fortalece la identidad étnica, cultural y lingüística de las comunidades pertenecientes a un núcleo o red, porque promueve el intercambio de sus saberes y sus prácticas.

Ambas modalidades abordan los siguientes contenidos:

a) Desarrollo de áreas curriculares y temas transversales de los planes y programas de estudio de inicial y primaria

Se trabaja sobre los logros y las dificultades de niños y niñas en la construcción del saber, ser y hacer (conceptos, procedimientos y actitudes):

- Principios y valores (solidaridad, respeto, etc).

- Competencias básicas (capacidades, conocimientos y habilidades del tronco común curricular).
- Actitudes (seguridad, interés, trabajo en equipo, etc).
- Enfoque lingüístico.

b) Funcionalidad y uso metodológico de los recursos pedagógicos de la Reforma Educativa

Se aborda:

- Niveles de capacitación del personal (capacitación pertinente y adecuada a inicial y primaria)
- Metodologías de trabajo y formas de organización del aula (rincones de aprendizaje, grupos cooperativos y proyectos de aula)
- Tipos de actividades (individuales, grupales, participativas y productivas)
- Materiales en uso en las aulas (módulos de aprendizaje, bibliotecas de aula, textos tradicionales, materiales de apoyo didáctico, mapas, globos terráqueos, juegos didácticos, cassettes grabados, radio, televisión, videograbados, videocasetes, literatura para maestros)
- Formas de evaluación (cualitativa, cuantitativa, instrumentos, etc)

c) Relaciones entre directores, asesor pedagógico, alumnos, administrativos, padres de familia y comunidad

Abarca los niveles de coordinación que se establecen en el ámbito:

- Intrainstitucional
La relación entre: Directores, asesor pedagógico, alumnos, administrativos, padres de familia al interior de la unidad educativa/ núcleo/ red/ unidad sociocultural
- Interinstitucional

La relación de una organización educativa con otras instituciones (ONG, iglesia, empresa, centro de salud, etc)

La relación entre unidades educativas u organizaciones educativas con las instituciones de la zona o municipio.

- **Relaciones con la comunidad**

La relación de la unidad educativa dentro del núcleo o red con la comunidad (necesidades, cobertura, recursos de la comunidad, riqueza natural y cultural, producción y tecnología, salud, educación, alimentación, servicios, etc).

4.4 Pasos metodológicos para la elaboración del PE

a. Fase preparatoria o socialización

Tiene el objetivo de generar interés en la comunidad educativa en la elaboración de un proyecto. Es una etapa en la que se informa sobre lo que es el proyecto educativo, se analizan las ventajas, dificultades y oportunidades que brinda su elaboración y ejecución para así poder decidir si realmente desean realizarlo.

PEN	PER
Consiste en una serie de acciones de capacitación e información a nivel central, distrital y municipal.	Consiste en un taller de arranque municipal con todos los actores locales y la socialización en cada unidad educativa para que decidan o no su ingreso al proyecto.






b. Conformación del equipo de gestión

Tiene el propósito de organizar al interior del conjunto de unidades que participarán del proyecto un equipo representativo de personas encargadas de

impulsar, motivar y en última instancia responsabilizarse por la elaboración y ejecución del proyecto educativo.

Como puede observarse en el cuadro que sigue a continuación, estos equipos están constituidos con participación de directores, docentes y padres de familia que representan a cada una de las unidades educativas del núcleo o red. Tienen como misión velar por los intereses y necesidades de sus propias unidades educativas pero también y por primera vez, empiezan a pensarse como algo más que una unidad educativa aislada, sino como parte de un sistema, una red o núcleo en el que pueden complementarse, fortalecerse y apoyarse, ya que comparten un espacio físico, características socioculturales y problemáticas educativas.

Así el equipo de gestión y el proyecto educativo han tenido un papel muy importante en la consolidación de los núcleos y redes.

	PEN	PER
CONFORMACIÓN	<p> Está conformado o por:</p> <ul style="list-style-type: none">  El director, un docente y un miembro de la junta escolar de cada unidad educativa, en caso de ser unidocente asiste un padre de familia.  También forman parte del EG, el asesor pedagógico del núcleo y un representante de la junta de núcleo. 	<ul style="list-style-type: none">  Además del EG de la red con idéntica conformación que en el PEN, se han conformado equipos de trabajo en cada UE, con la participación del director de la UE, docentes de cada ciclo y representantes de la junta escolar.  Y un grupo de referencia constituido por los directores de las UE's de la red y el AP.

COMISIONES	<p>Se definen 5 comisiones desde la elaboración del PEN encargadas de realizar tareas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) De coordinación 2) Técnico-pedagógicas 3) Financieras 4) Secretariales administrativas 5) Informativas 	<p>Se definen 4 comisiones que ejercen sus funciones a partir de la ejecución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Secretariales 2) Técnico-pedagógicas 3) Socioeducativa 4) Financiera
-------------------	--	---

C. REALIZACIÓN DEL DIAGNÓSTICO DE NÚCLEO O RED

El diagnóstico es una radiografía de la situación real actual en la que se encuentra el núcleo o red considerando diferentes esferas del quehacer educativo. Se trata de un proceso reflexivo de autoanálisis de los aspectos positivos y negativos, de los logros y dificultades, de las limitaciones que se tiene en cuanto núcleo o red para dar una educación de calidad.

Cada modalidad de proyecto ha definido los aspectos que aborda de acuerdo a sus características y necesidades:

PEN	PER
<p style="text-align: center;">Componente de procesos pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 🔔 Aspecto institucional 🔔 Aspecto pedagógico curricular 🔔 Aspecto relaciones con la comunidad <p>Componente de infraestructura y mobiliario</p>	<p>Componente de procesos pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 🔔 Aspecto pedagógico curricular 🔔 Aspecto de recursos pedagógicos y materiales 🔔 Aspecto socioeducativo

Para la realización del diagnóstico de núcleo o red, previamente se necesita realizar un diagnóstico de cada una de las unidades educativas. Para tal efecto se han desarrollado diferentes instrumentos y modalidades diferenciadas para cada contexto.

	PEN	PER
INSTRUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> 🔔 Cuestionarios 🔔 Cuadro con formato de diagnóstico (Manual del PEN) 🔔 Cuadros con formato de diagnóstico (varios) 🔔 Guía complementaria de contenidos mínimos 	<ul style="list-style-type: none"> 🔔 Boletas para directores, docentes y juntas escolares 🔔 Pautas orientadoras 🔔 Preguntas pautadas 🔔 Base de datos
MODALIDADES	<ul style="list-style-type: none"> 🔔 Talleres participativos 🔔 Observación de aula 🔔 Revisión de Informes de fin de módulo 🔔 Observación de registros pedagógicos 🔔 FODA 🔔 Mapas comunales y parlantes 	<ul style="list-style-type: none"> 🔔 Grupos de discusión 🔔 Talleres de reflexión

El diagnóstico concluye con la identificación del principal problema que aqueja al conjunto de unidades educativas. Se han utilizado diferentes instrumentos para poder realizar esta priorización, así por ejemplo:

PEN	PER
<ul style="list-style-type: none"> 🔔 Indicadores y criterios para calificar problemas (Manual Hagamos) 	<ul style="list-style-type: none"> 🔔 Indicadores y criterios para calificar problemas (Guía de elaboración del PER)

Proyectos Educativos Núcleo)	de	🔔 En la mayoría de los casos la decisión fue por consenso producto de la reflexión.
------------------------------	----	---

d. Formulación del objetivo general del proyecto educativo

El objetivo general es consecuencia de la identificación del problema principal, ya que es el principio que guiará un conjunto de actividades que se realizarán por un tiempo determinado con la finalidad de dar solución o mejorar la situación problemática encontrada en el diagnóstico.

Todas las unidades educativas trabajan de manera solidaria en función del mismo objetivo, aunque no hubiera sido este priorizado en el análisis de la problemática de la unidad. Esto no quiere decir que sus propios problemas sean dejados de lado, sino que trabaja de manera preventiva en el problema del núcleo o red y aborda su propia problemática a través del instrumento que elija trabajar, integrando así las diferentes áreas y transversales.

Por las características de los aspectos que se abordan en las diferentes modalidades de proyectos educativos se formulan además:

PEN	PER
🔔 Objetivo específico por	🔔 Objetivo específico por aspecto que aborda el PER. Cada uno de ellos establecido para toda la red.

<p>UE o asociación de UE's, que trabajarán con el mismo instrumento y plan de acción.</p> <p>🔔 Cada UE o asociación de UE's tiene su propio objetivo específico en el que explicita el instrumento con el que van a trabajar.</p>	<p>🔔 Cada UE o asociación de UE elige el instrumento con el que van a trabajar pero en función del objetivo específico pedagógico curricular de la red.</p>
<p>🔔 1 objetivo específico pedagógico curricular para cada UE o asociación de UE's</p>	<p>🔔 1 objetivo pedagógico curricular</p> <p>🔔 1 objetivo de recursos pedagógicos y materiales</p> <p>🔔 1 objetivo socioeducativo Cada uno para toda la red</p>

E. ELABORACIÓN DE PLANES DE ACCIÓN

Los planes de acción representan estrategias para arribar a los objetivos propuestos por el núcleo o red.

Los planes de acción tienen como elemento central el instrumento que se constituye en la herramienta mediante la cual se van a enlazar la realidad propia de la unidad educativa con el objetivo de núcleo o red, tienen la particularidad de ser una propuesta pedagógica orientada a mejorar los aprendizajes de los/as niños/as con la utilización del enfoque y los recursos pedagógicos de la reforma educativa.

Al existir diferentes niveles de implementación de la reforma educativa en contexto rural y urbano, se han desarrollado particularidades en su elaboración partiendo de la elección del instrumento.

	PEN	PER
INSTRUMENTOS TIPO	1) Publicación de material escrito 2) Expresiones artísticas 3) Actividades deportivas 4) Actividades productivas: pecuaria, agrícola, granjas y artesanía 5) Ferias 6) Salud e higiene 7) Producción de material radiofónico	1) Campañas 2) Jornadas 3) Ferias 4) Festivales 5) Estudios 6) Talleres 7) Clubes 8) Centros
PLANES DE ACCIÓN	1 plan de acción por unidad educativa o asociación de unidades educativas	🔔 1 plan de acción por unidad educativa o asociación de unidades educativas 🔔 2 planes de acción de red: 1 de recursos pedagógicos y materiales, 1 socioeducativo

FORMATOS	Diferentes formatos adecuados a las características de los lugares y las innovaciones realizadas por los asistentes técnico.	1 formato único
-----------------	--	-----------------

Para la elaboración de los planes de acción de los PEN's se han utilizado diferentes formatos que son adecuaciones realizadas a partir del original y de uno desarrollado por el equipo de facilitadoras del PFCEE (1999).

Se han desarrollado instrumentos de apoyo para la elaboración de los planes de acción, así tenemos:

PEN	PER
<ul style="list-style-type: none"> 🔔 Pautas para la elaboración de planes de acción 🔔 Elaboración de un plan de acción: Guía Lógica (AT's Chuquisaca) 	<ul style="list-style-type: none"> 🔔 Menú de instrumentos y temas 🔔 Menú de pautas didácticas 🔔 Material didáctico para la capacitación en elaboración de planes de acción

f. Elaboración del presupuesto general del proyecto educativo

El presupuesto es una referencia del costo del proyecto. Considerando que las necesidades de las unidades educativas son amplias y el dinero restringido, el presupuesto se elabora en base a un techo para el núcleo o red establecido de acuerdo a un cálculo realizado en función a la matrícula y al tamaño del núcleo o red.

El manejo de un techo por núcleo o red, ha hecho que la distribución de los recursos se realice de acuerdo a sus necesidades, asignando más a quien necesita más y menos a quien necesite menos para la ejecución de sus planes de acción, siendo solidarias las unidades entre sí al compartir los recursos.

Al existir una relación directa entre las actividades del plan de acción los recursos para desarrollarlas y el presupuesto, no se hace el requerimiento de ningún material cuyo uso pedagógico no esté explicitado en el plan.

Para cumplir con los requerimientos del Fondo de Inversión Productiva y Social (FPS) como administrador de los fondos del PEN y PER, se han desarrollado instrumentos para facilitar la elaboración de los presupuestos, así:

PEN	PER
<ul style="list-style-type: none"> 🔔 Formato para la elaboración del presupuesto del PEN. 	Plantillas para elaborar el presupuesto del PER, en Excel.
<ul style="list-style-type: none"> 🔔 Estructura del financiamiento del PEN. 	

Se elaboran presupuestos de acuerdo a los aspectos que abordan y a las características de cada proyecto, así se tiene:

PEN	PER
<p style="text-align: center;">Presupuesto general del PEN</p>	Presupuesto general del PER contempla: <ul style="list-style-type: none"> 🔔 Presupuesto del aspecto pedagógico curricular

contempla:		
🔔 Presupuesto componente Procesos Pedagógicos	del de	🔔 Presupuesto del aspecto de recursos pedagógicos y materiales
🔔 Presupuesto componente Infraestructura y mobiliario educativo	del de	🔔 Presupuesto del aspecto socioeducativo

g. Estrategia de evaluación y seguimiento de los proyectos educativos

Tiene el propósito de valorar los cambios que se van dando en las unidades educativas por efectos del proyecto e ir realizando ajustes en función del logro de los objetivos propuestos.

Con esta finalidad se desarrolló un sistema de seguimiento a la ejecución de los proyectos educativos (el cual será explicado más adelante), que está conformado por una batería de boletas que promueven un momento de reflexión en los actores a través de la información que generan, la cual es luego sistematizada en una base de datos que fue transferida en algunos lugares a los Servicios Departamentales de Educación.

La aplicación del sistema de seguimiento a la ejecución del proyecto educativo, favoreció la adecuada utilización de instrumentos de evaluación a través de registros pertinentes en las aulas; así uno de los aportes en las unidades educativas del área rural, puede

identificarse en el incremento del conocimiento y utilización, aún relativa, de la lista de cotejo por los docentes.

Capítulo V. Educación indígena en el contexto de las políticas estatales

5.1 Análisis situacional educativo

A diez años de la implementación de la Ley 1565 de Reforma Educativa, los resultados continúan siendo escasos en cuanto a la educación de los pueblos indígenas se refiere, y queda mucho por hacerse, como se reconoce en la ayuda memoria del programa *Educación Para Todos* del Banco Mundial: “no obstante los esfuerzos realizados, existe un largo camino por recorrer para lograr educación primaria universal en Bolivia, especialmente en los niños de población indígena y de familias de bajos ingresos”¹¹.

Otro informe del Banco Mundial titulado *Bolivia: Identificación de municipios con comportamiento extremo en la tasa de término* señala que “la tasa de asistencia de los niños quechuas es 40 puntos porcentuales menor que los niños de castellanos y del mismo modo, la brecha entre niños aimaras supera los 25 puntos porcentuales con niños castellanos”¹².

Estas conclusiones, confirman lo que ya es conocido por todos los que están de alguna manera relacionados con la educación en municipios con población indígena, vale decir por ejemplo, alcaldes, directores distritales, asesores pedagógicos (donde los hay), docentes, autoridades originarias, padres de familia, etc., que pueden afirmar con total certeza que la Reforma Educativa apenas llegó a las áreas indígenas de los municipios del país, provocando escasos o ningún impacto en ellos.

¹¹ Bolivia – Educación Para Todos (Fast TRC Iniciativa) Ayuda Memoria, VEIPS 2002

¹² Bolivia: Identificación de municipios con comportamiento extremo en la tasa de término, VEIPS 2002

Si esta es una realidad válida para los municipios con población indígena del país, es una realidad aun mayor en los municipios del norte de Potosí, que además de una educación notoriamente deficiente, comparten una de las áreas con mayor pobreza en la geografía de Bolivia.

5.2 Diagnóstico Educativo de los Municipios del Norte de Potosí: Población Indígena, alumnos matriculados y número de UEs

Diagnóstico Educativo de los Municipios del Norte de Potosí

Municipio	Población Indígena %	Alumnos en primaria pública	UEs públicas	No. de Núcleos Educativos
Llallagua	39,36	11878	51	6
Uncía	69,86	5706	74	7
Chayanta	78,29	2898	44	5
Sacaca	82,34	3569	76	7
Caripuyo	84,21	1858	42	4
San Pedro de Buena Vista	85,01	5224	129	13
Toro Toro	84,30	2266	55	7
Acacio	84,70	1086	25	3
Arapampa	84,96	1032	26	5
Pocoata	84,21	4904	102	10
Colquechaca	82,72	4992	99	14
Ocurrí	82,98	3204	53	4
Ravelo	85,31	3538	62	8
Totales		52155	838	99

El porcentaje promedio de población indígena en los municipios del Norte Potosí es del 80%, y la matrícula escolar pública alcanzan los 52.155 alumnos en primaria distribuidos en 838 escuelas y 99 núcleos educativos en total.

La Estrategia Boliviana de lucha contra la pobreza (EBLP), reconoce explícitamente que la pobreza, se encuentra en el área rural dispersa donde la mayor exclusión social es contra los indígenas y campesinos¹³.

El porcentaje mayoritario de población indígena en estos municipios, debería constituirse en si mismo en un elemento importante de intervención y selección de

municipios para ser beneficiados con programas del estado en general y de la Reforma Educativa en forma particular.

5.2.1 Situación geográfica de los Municipios del Norte Potosí

Municipios del Norte Potosí

Departamento	Provincia	Municipio
Potosí	Bustillos	Llallagua
		Uncía
		Chayanta
	Alonso de Ibáñez	Sacaca
		Caripuyo
	Charcas	San Pedro de Buena Vista
		Toro Toro
	General Bernardino Bilbao	Acacio
		Arapampa
	Chayanta	Pocoata
		Colquechaca
		Ocurrí
		Ravelo

5.2.2 Diagnóstico de la infraestructura educativa del Norte de Potosí

Los resultados del diagnóstico se realizaron a nivel de la Mancomunidad de municipios del Norte Potosí, con el apoyo de la Brigada Parlamentaria Indígena, sobre un total de 838 unidades educativas corroborándose el estado de la infraestructura y del mobiliario, los resultados son los siguientes:

¹³ Educación Para Todos, VEIPS, 2002

Estado de la infraestructura educativa del Norte de Potosí

No.	Municipio	Total de UEs existentes	Buena	Regular	Mala	Pésimas	Total de UEs que requieren intervención	% del total de UE existentes que requieren intervención
1	Acacio	25	11	1	8	5	14	56%
2	Chayanta	44	23	4	13	4	21	48%
3	Arapampa	26	4	5	7	10	22	85%
4	Ocurrí	53	25	9	19	0	28	53%
5	Sacaca	76	18	6	37	15	58	76%
6	Uncia	74	16	8	47	3	58	78%
7	Caripuyo	42	9	4	13	16	33	79%
8	Colquechaca	99	34	16	40	9	65	66%
9	Pocoata	102	32	25	33	12	70	69%
10	Ravelo	62	31	12	17	2	31	50%
11	San Pedro de Buena Vista	129	13	11	56	49	116	90%
12	Toro Toro	55	6	7	22	20	49	89%
13	Llallagua	51	21	6	14	10	30	59%
Totales		838	243	114	326	155	595	71%

Fuente: Diagnostico Educativo Norte Potosí, Bancada Parlamentaria Indígena, 2003

El cuadro muestra que de un total de 838 unidades educativas existentes en los 13 municipios del Norte Potosí, un total de 595 unidades requieren intervención, significando más del 71% del total de UEs existentes.

Las unidades educativas catalogadas como buenas, son las que se encuentran en las capitales del municipio o poblaciones importantes, y también las referidas a las escuelas centrales en zonas no indígenas. Por el contrario, las unidades educativas catalogadas como regulares, malas y pésimas indefectiblemente se encuentran en

áreas indígenas dentro de numerosos ayllus que al mismo tiempo son zonas catalogadas como muy dispersas.

Esta situación es demostrativa del poco apoyo que recibieron los pueblos indígenas del Norte Potosí en los años que la Reforma Educativa se viene implementando, mas aun cuando consideramos que la concentración de la inversión en infraestructura en municipios predominante rurales, donde se implementaron los Proyectos Educativos Integrales a través del Proyecto de Fortalecimiento de la Calidad y Equidad de la Educación (PFCEE), en mas del 85% de los casos se concentraron en la Unidades Educativas centrales de los Núcleos Educativos en transformación. Por el diagnostico anterior, se establece que por la falta de distribución de módulos de aprendizaje, y asignación funcional de asesores pedagógicos, los núcleos mas alejados, que coinciden con distritos indígenas, no fueron intervenidos por el PFCEE, estableciéndose nuevamente condiciones de inequidad y discriminación.

Los proyectos educativos integrales en los núcleos donde fueron implementados, no beneficiaron a más del 7% de las unidades educativas en áreas indígenas de los municipios del norte de Potosí.

El PFCEE, en los núcleos en que fue aplicado, concentro la inversión en las unidades educativas centrales, dejando a las unidades educativas indígenas correspondientes a áreas dispersas, en su mayoría indígenas totalmente excluidas de estos beneficios. El MECyD reconoció en su momento dicha situación, razón por la cual impulso la implementación de Proyectos Educativos Indígenas (PEIs) en algunos distritos indígenas, pero de manera inexplicable se quiso truncar dicho proceso generándose conflictos para el traspaso de los recursos comprometidos por el Ministerio a las

cuentas mancomunadas entre Municipio y Organización Originaria como establece la modalidad del PEI.

Esto significa que la inversión de más de 85 millones de dólares, vuelve a excluir a la población indígena, puesto que sus impactos no son significativos en las unidades educativas dispersas, que se constituyen en la mayoría en los Núcleos Educativos de los Municipios del Norte Potosí.

Es necesario tomar en cuenta que la mayor cantidad de ese dinero, es proveniente de un crédito del Estado boliviano, que se traduce en deuda externa. En los hechos un crédito que endeuda a los pobladores de los municipios densamente poblados del Norte Potosí, sin otorgarles beneficio alguno o representativo.

5.3 Asimetría en la inversión educativa en Bolivia

Proyectos educativos en desarrollo por el PFCCE

FASE	AÑO	Nº DE MUNICIPIOS	PROME	PEN	PER	PEI	PEN ADICIONALES	TOTAL
PRIMERA	1999	86	86	193	0	0	0	193
SEGUNDA	1999 - 2000	110	110	296	0	0	0	296
TERCERA	2000	81	81	235	0	0	18	253
CUARTA	2001	36	35	97	79	13	73	262
QUINTA	2002	1	1	9	115	18	65	207
TOTAL		314	313	830	194	31	157	1211

Fuente: UDI del SEP

La asimetría en la inversión realizada en los proyectos educativos por parte del Ministerio de Educación es por demás evidente. El número de Proyectos Educativos Indígenas (31), representa el 3% del total de los proyectos, de un total de 1024 proyectos educativos tanto de núcleo como de red.

Esta asimetría se torna mas pronunciada se la analizamos desde indicadores de inversión como veremos mas adelante.

Capítulo VI. Construcción de una modalidad indígena mediante la implementación de proyectos educativos indígenas

6.1 Marco institucional

6.1.1 Los Distritos Municipales Indígenas

La distritación municipal indígena respondió, por un lado, a la demanda de “municipio indígena” que los pueblos étnicos demandaron casi inmediatamente después de emitida la Ley de Participación Popular¹⁴ y, por el otro, al desarrollo de la dimensión étnica del proceso de descentralización y desarrollo local.

Evolución del marco legal

La Ley de Participación Popular (1551) reconoce a las comunidades y pueblos indígenas y sus autoridades originarias como sujetos de la participación popular.

“Se define como sujetos de la Participación Popular a las Organizaciones Territoriales de Base, expresadas en las comunidades campesinas, pueblos indígenas y juntas vecinales, organizadas según sus usos, costumbres o disposiciones estatutarias.

Se reconoce como representante de las Organizaciones Territoriales de Base a los hombres y mujeres, Capitanes, Jilacatas, Curacas, Mallcus, Secretarios(as) Generales y

¹⁴ La Capitanía del Alto y Bajo Isoño (CABI) demandó la creación de municipio indígena en esta Unidad Sociocultural Guaraní.

otros(as), designados(as) según sus usos, costumbres y disposiciones estatutarias”.¹⁵

El decreto reglamentario de organizaciones territoriales de base hace más explícita la definición de pueblo indígena a la que la asemeja a un concepto de nación.

“a) Pueblo Indígena. Es la colectividad humana que descende de poblaciones asentadas con anterioridad a la conquista o colonización, y que se encuentran dentro de las actuales fronteras del Estado; poseen historia, organización, idioma o dialecto y otras características culturales, con la cual se identifican sus miembros reconociéndose como pertenecientes a la misma unidad socio- cultural; mantienen un vínculo territorial en función de la administración de su hábitat y de sus instituciones sociales, económicas, políticas y culturales.

En el marco de la definición anterior se consideran Organizaciones Territoriales de Base de carácter indígena a las Tentas, Capitanías, Cabildos Indígenas del Oriente, Ayllus, Comunidades Indígenas y otras formas de organización existentes dentro de una Sección Municipal.”¹⁶

Al mismo tiempo establece los procesos de distritación como un recursos administrativo.

¹⁵ Artículo 3 Ley 1551 de Participación Popular, subrayado nuestro.

¹⁶ Art 1 ° del Decreto Supremo no. 23858, Reglamento de las organizaciones territoriales de base.

“Para efectos de la prestación de servicios públicos y delimitación de unidades censales, electorales o de planificación rurales y/o urbanas, se reconoce a la jurisdicción municipal o a la mancomunidad de municipios como Distrito Administrativo al que deberán adecuarse todos aquellos servicios públicos que permitan tal sistema de administración. Cada instancia distrital, rural y/o urbana estará integrada al Sistema de la Participación Popular definido en la presente Ley”¹⁷

La Ley 1702 que modifica y amplía la Ley 1551 de Participación Popular, hace más explícita la dimensión indígena del proceso de participación popular, explicita el concepto genérico de Organización Territorial de Base.

“Las Organizaciones Territoriales de Base a que se refiere la Ley 1551 son las "Comunidades Indígenas, los Pueblos Indígenas, las Comunidades Campesinas y Juntas Vecinales".¹⁸

Al mismo tiempo establece con mayor claridad el objeto de la ley, articulando a la gestión pública a los actores sociales entre los cuales se encuentran los indígenas, al mismo tiempo la orienta a una mejor distribución de los recursos públicos, el perfeccionamiento de la democracia y la inclusión.

"... La presente Ley reconoce, promueve y consolida el proceso de Participación Popular, articulando a las

¹⁷ Artículo 18 Ley 1551 de Participación Popular.

¹⁸ Artículo 1º Ley 1702 de modificatoria y ampliatoria de la Ley de Participación Popular, subrayado nuestro.

Comunidades indígenas, Pueblos Indígenas, Comunidades Campesinas y Juntas Vecinales, respectivamente, en la vida jurídica, política y económica del país. Procura mejorar la calidad de vida de la mujer y el hombre bolivianos, con una más justa distribución y mejor administración de los recursos públicos. Fortalece los instrumentos políticos y económicos necesarios para perfeccionar la democracia representativa, incorporando la participación ciudadana en un proceso de democracia participativa y garantizando la igualdad de oportunidades en los niveles de representación a mujeres y hombres".¹⁹

Finalmente relaciona el procesos de Participación Popular a los derechos de los pueblos indígenas reconocidos en la CPE y que tiene como antecedente al convenio

169 de la OIT.

"... En concordancia con lo dispuesto por el artículo 171 de la Constitución Política del Estado, reconoce personalidad jurídica a las *Comunidades Indígenas, Pueblos indígenas*, Comunidades Campesinas y Juntas Vecinales, respectivamente, que son organizaciones territoriales de base relacionándolas con los órganos públicos conforme a Ley".²⁰

La Ley 2028 de Municipalidades tienen avances sustanciales sobre la incidencia del municipio en los pueblos indígenas y la distritación, establece con claridad la

¹⁹ Artículo 2º Ley 1702 de modificatoria y ampliatoria de la Ley de Participación Popular, subrayado nuestro.

²⁰ Artículo 3º Ley 1702 de modificatoria y ampliatoria de la Ley de Participación Popular, subrayado nuestro.

competencia del Gobierno Municipal en relación al desarrollo de los pueblos indígenas y comunidades originarias

“Promover y fomentar la participación en la formulación de las políticas, planes, programas y proyectos en favor del desarrollo integral y los derechos de los pueblos indígenas y comunidades originarias y de la mujer”²¹

Establece con toda claridad que los municipios con población indígena u originaria deberán restituir la territorialidad y la unidad étnica a través de la mancomunidad

“Los Municipios cuya población tuviera pueblos indígenas o pueblos originarios podrán conformar mancomunidades a efectos de establecer o restituir la unidad étnica y cultural de dichos pueblos”²²

En cuanto a los distritos municipales, los define como unidades administrativas a través de los cuales se desconcentrará la gestión municipal.

“Los Distritos Municipales son unidades administrativas integradas territorialmente, dependientes del Gobierno Municipal, a partir de las cuales se deben elaborar planes de desarrollo humano sostenible. Se ejercerá la administración desconcentrada a través de un Subalcalde Municipal.”²³

Los objetivos de la distritación y los criterios para la distritación refuerza las dos ideas centrales de la definición de distrito, por un lado es una unidad

²¹ Artículo 8, numeral 18 de la Ley 2028 de Municipalidades, subrayado nuestro.

²² Artículo 158, numeral II de la Ley 2028 de Municipalidades, subrayado nuestro

²³ Artículo 163 de la Ley 2028 de Municipalidades, subrayado nuestro

administrativa, por lo tanto de planificación y gestión y por otro resguarda la unidad sociocultural y los pueblos indígenas y originarios que la expresan.

“La distritación municipal tiene los siguientes objetivos:

1. *Promover la eficacia de la gestión administrativa del Municipio favoreciendo la adecuada utilización de los recursos humanos, técnicos y financieros;*

2. *Promover la eficiencia en el manejo de los recursos y las acciones sectoriales e intersectoriales* desarrolladas por las instancias públicas y privadas;

3. Facilitar la participación de las Organizaciones Territoriales de Base y del Comité de Vigilancia y en la planificación participativa municipal;

4. *Respetar la unidad sociocultural*²⁴ de las Organizaciones Territoriales de Base;

5. Contribuir a la gestión adecuada de las unidades geográficas, económicas, ecológicas y productivas existentes en el Municipio; y

6. *Apoyar la unificación de los espacios territoriales históricos, en los cuales se encuentran habitando comunidades indígenas y pueblos originarios.*²⁵

²⁴ La Unidad Sociocultural, es el concepto por el cual la normativa de participación popular reconoce a al pueblo indígena u originario.

²⁵ Artículo 165 de la Ley 2028 de Municipalidades, subrayado nuestro

“La distritación municipal deberá realizarse tomando en cuenta los siguientes criterios:

1. División político administrativa;
2. Distribución de la población;
3. **Unidades socioculturales;**
4. **Comunidades indígenas de pueblos originarios;**
5. Provisión de servicios públicos, de educación, salud, infraestructura y otros;
6. Aspectos económicos y productivos;
7. Aspectos físico ambientales; y
8. Accesibilidad y vinculación.”²⁶

Para fortalecer las capacidades propias de los pueblos indígenas y articularlas a la gestión del desarrollo municipal, se busca en primer lugar, preservar las capacidades existentes en cada pueblo en ese ámbito, y en especial sus estructuras organizativas que han sido tradicionalmente el marco en que se han desarrollado los procesos comunales e intercomunales de análisis de la problemática de cada pueblo, de toma de decisiones, de organización de trabajos colectivos, etc. La Ley de PP reconoce personería jurídica a las OTB de los Pueblos Indígenas y les asigna deberes y derechos de participación en la gestión municipal de desarrollo –en el proceso de planificación participativa, en el Comité de Vigilancia, etc- al mismo tiempo

establece que “en los lugares donde exista una unidad socioculturales menor o mayor a un cantón, el Gobierno Municipal aprobará la creación de un Distrito Municipal Indígena y la designación de un Subalcalde”²⁷

6.1.2 Las Tierras Comunitarias de Origen

La Constitución Política del Estado y la Ley 1715 garantizan los derechos de los pueblos y comunidades indígenas y originarias sobre sus: tierras comunitarias de origen, y el uso y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales renovables; tomando en cuenta sus implicaciones económicas, sociales, culturales.

Según la ley 1715 del Servicio Nacional de Reforma Agraria (Ley INRA):

“Tierra Comunitaria de origen, es el espacio geográfico que comprende las tierras, Bosques, ríos y lagunas, donde siempre han vivido las comunidades y pueblos indígenas u originarios”.

a) Características de las TCOs

La ley INRA establece que Las tierras comunitarias de origen y las tierras comunales tituladas colectivamente:

1. Son irreversibles, es decir que no pueden ser revertidas a manos del Estado, por causales de abandono o no pago de impuestos.

²⁶ Artículo 166 de la Ley 2028 de Municipalidades, subrayado nuestro

²⁷ LPP, Art.17, párrafo III

2. Son inembargables e imprescriptibles, lo que significa que las comunidades que la integran no pierden el derecho propietario en el caso de no poder pagar deudas a terceros ni en caso de abandonar temporalmente estas tierras
3. Son inalienables: no pueden ser vendidas ni dar en garantía a otras personas.
4. Todos los miembros de la comunidad son dueños por igual de la TCO, hombres y mujeres.
5. No se puede dividir en títulos individuales.
6. Su distribución interna es de acuerdo a los usos costumbres y prácticas de la comunidad.
7. No paga impuestos a la propiedad de la tierra.
8. Se garantiza el uso y aprovechamiento de los recursos naturales renovables.
9. Se garantiza el uso y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales.
10. El Estado podrá expropiar para mantener y cuidar la biodiversidad y la naturaleza, así como para realizar obras de interés público

b) Solicitud de dotación de TCOS

Las solicitudes de demanda de dotación y titulación de TCOs se deberán presentar por escrito ante la Dirección Nacional del INRA a través de las Jefaturas Regionales o Direcciones Departamentales.

Esta solicitud deberá estar acompañada de:

1. Documentos que acrediten la Personalidad Jurídica de la comunidad
2. Actas de elección y posesión de sus representantes acreditados
3. Lista de comunidades que integran la TCO (markas, ayllus, comunidades, centrales, subcentrales y sus habitantes).
4. Plano de referencia con la ubicación, superficie y límites de la TCO, realizado por un topógrafo de acuerdo a recomendaciones técnicas del INRA.

c) Saneamiento de TCOS

El saneamiento de tierras comunitarias de origen, es un conjunto de actividades que realiza el INRA en forma gratuita con la participación de los pueblos indígenas y originarios.

Etapas del proceso de saneamiento

Las etapas para realizar el saneamiento son las siguientes:

1. Identificación en gabinete:

El INRA revisa los documentos de las personas que están dentro de una TCO, para verificar si éstos son legales y si cumple con una función económica social.

2. Campaña pública:

A través de medios de comunicación (radio, periódicos, televisión, afiches, carteles), talleres zonales o cualquier otro medio disponible; se informa a los interesados sobre los beneficios, los plazos del saneamiento, cuándo y por dónde se va empezar a medir las tierras, qué papeles deben presentar los interesados, etc.

3. Pericia de campo

Este trabajo es realizado por los técnicos del INRA y consiste en determinar con exactitud la ubicación de la TCO, saber los límites que tiene, identificar a los terceros y verificar si los comunarios viven y trabajan en el lugar.

4. Evaluación técnica jurídica

En este paso, los técnicos y abogados del INRA comparan la información traída del campo. Se analiza si los títulos son legales o si han sido falsificados o alterados.

5. Exposición pública de resultados

Se informa a los solicitantes y terceros que se encuentran dentro la TCO, los resultados del trabajo de saneamiento. Si existe algún reclamo sobre errores u omisiones, se lo puede hacer conocer en un tiempo no menor a 15 días para ser corregidos.

6. Resoluciones para terceros dentro la TCO

El INRA resta de la superficie total solicitada, la cantidad de hectáreas de las propiedades de los terceros. El resultado de la resta es la superficie total de la TCO.

7. Declaración de Área Saneada y Titulación:

Sabiendo quiénes están y cuántas hectáreas tiene la TCO, la Dirección Nacional del INRA otorgará el Título de TCO al pueblo indígena u originario demandante. Este título se entrega en un acto público y deberá ser inscrito en el Catastro Rural y luego en Derechos Reales.

d) La presencia de los “terceros”

Los terceros son:

- Son todas las personas no indígenas o en su caso no originarias, cuyas propiedades se encuentren dentro de una TCO.
- En el saneamiento se respetarán los títulos de terceros que no tengan problemas legales.
- A los terceros que posean la tierra dos años antes de la promulgación de la Ley INRA y que cumplan con una función económica y social, tendrán derecho a ser titulados.
- Los terceros deben respetar la TCO de los indígenas y originarios, así como éstos deben respetar la propiedad de terceros.

e) El Informe de necesidades espaciales (INES)

El informe de necesidades espaciales es un estudio económico, social, cultural y político de un pueblo indígena u originario.

Su finalidad es: Establecer y recomendar una superficie que debe ser dotada y titulada en calidad de Tierra Comunitaria de Origen (TCO), en calidad y cantidad suficiente para uno o más pueblos indígenas u originarios demandantes; para garantizar su desarrollo sostenible con identidad.

- Actividad productiva (agricultura, caza, pesca, recolección, etc.).

- Uso y aprovechamiento del monte, bosque y la selva,
- Construcción y forma de vivienda,
- Número de miembros por familia,
- Formas y quehaceres de la vida diaria,
- Costumbres, prácticas, usos y saberes tradicionales.

Una vez terminado el informe (INE), es validado por la Organización Indígena a la que pertenece el pueblo demandante

6.1.3 Diferencias entre los Distritos Municipales Indígenas y las Tierras Comunitarias de Origen (TCOs)

Se pueden sintetizar los propósitos y diferencias en el siguiente cuadro:

Dimensiones	DMIS	TCOS
Normativa	Normado por la Ley de Municipales, Ley de Participación Popular.	Normado por la Ley INRA y por su Decreto Reglamentario.
Definición	Jurisdicción territorial administrativa correspondiente a una unidad sociocultural.	Tipo de propiedad
Jurisdicción territorial	La jurisdicción territorial del DMI es continua y se encuentra dentro del Municipio.	Jurisdicción propiedad de la tierra correspondiente a una unidad sociocultural
Cobertura territorial	La jurisdicción territorial del DMI es continua y se encuentra dentro del Municipio	La jurisdicción territorial de la TCO puede abarcar uno o más municipios.

		Puede existir continuidad o discontinuidad territorial
Objetivos	Presecar la integridad, física, étnica de la unidad sociocultural de pueblos indígenas y originarios	Reconocer la territorialidad indígena en sus usos y costumbres en la asignación y distribución de sus recursos, en términos de garantizar seguridad jurídica sobre la tierra que habitan tradicionalmente
	Permitir la participación de los pueblos indígenas en la ostión municipal.	Promover la seguridad jurídica y una justa distribución de la tierra, en el marco del respeto a la identidad cultural y ubicación geográfica.
	Desconcentrar la administración y prestación de servicios públicos	
Características del proceso	Proceso concertado y participativo que vincula al gobierno municipal con las instancias públicas y privadas, personas individuales y colectivas del municipio	El proceso de saneamiento de TCOs, es un conjunto de actividades que realiza el INRA e forma gratuita con la participación de los pueblos indígenas y originarios, par alcanzar el ordenamiento y la regulación legal del territorio.
	Es creada a través de una ordenanza municipal , emitida por el Concejo Municipal del municipio.	La titulación de una TCO se la realiza, a través de la emisión , por el INRA, de un

		Título Ejecutoriado a favor del pueblo indígena u originario demandante.
Instrumentos de Gestión	Pueden elaborarse Planos de Desarrollo Distrital Indígena articulados al Plan de Desarrollo Municipal.	Pueden elaborarse planeas de manejo Forestal.
Administración	Su administración desconcentrada se ejerce a través de un subalcalde, a quien el gobierno municipal delega responsabilidades de administración y ejecución de acciones que promuevan el desarrollo de los mismos.	Es ejercido por las autoridades originarias o indígenas

6.2 *La Unidad de Gestión Territorial Indígena (UGTI)*

La Ley de Reforma Educativa establece a través del D.S. No.23949 la conformación de “Consejos de Pueblos Originarios que atendiendo al principio de transterritorialidad, tendrán carácter nacional y estarán organizados en aymara, quechua, guaraní, amazónico multiétnico y otros”, y una de sus funciones es el “de participar en las políticas educativas, lingüísticas y culturales de alcance nacional...”²⁸.

Sin embargo, en el ámbito municipal no existe una instancia referida a pueblos indígenas que participe de la formulación de políticas educativas a este nivel. Por ello, tomando en cuenta la realidad de que en el país existen Pueblos Indígenas de carácter muy distinto –desde aquellos conformados por unos pocos miembros, hasta aquellos compuestos por miles y hasta millones de miembros-, por tanto, ha sido

necesario, en el marco de la política étnica, *la unidad básica de organización indígena intercomunal o supracomunal* (ayllus, subcentrales, capitanías mayores, etc.) como el nivel organizativo que debe ser reconocido por el municipio en el proceso de distritación, sin ser disgregado mas bien potenciado en lo que respecta a sus capacidades de gestión en el escenario municipal. Dado que éstas unidades organizativas intercomunales o supracomunales no siempre coinciden plenamente con las jurisdicciones municipales- pues en muchos casos cuentan con parte de sus comunidades miembros, asentamientos o estancias, ubicadas en distintos municipios-, la preservación de su unidad en el marco municipal en los casos en que éstas se encuentren en dos o más municipios debe lograrse a través de la *mancomunidad de distritos municipales*, figura establecida por ley justamente con este fin²⁹.

Tomando como base la experiencia de los Planes de Desarrollo Distrital Indígena, se propone la Unidad de Gestión Educativa Indígena como instancia de autogestión educativa pues posibilitaría el proceso de reconocimiento de las estructuras organizativas indígenas a nivel municipal, cabe señalar su relación con términos usado en la Ley de Participación Popular, para designar también conjuntos de comunidades indígenas, tales como Unidad Socio Cultural y Asociaciones Comunitarias.

Debemos precisar que las Unidades de Gestión Territorial Indígena son aquellos conjuntos de comunidades que por estar articuladas a organizaciones intercomunales o supracomunales (como ayllus, subcentrales, Capitanías, etc) constituyen las unidades básicas de gestión del desarrollo intercomunal, susceptibles de ser reconocidos por el Municipio en tanto “unidades administrativas y de ejecución

²⁸ DS 23858, Art.26, 13 de septiembre de 1994.

²⁹ Planificación participativa en áreas indígenas, UPP, 1998.

desconcentradas del Gobierno Municipal”, es decir, Distritos Municipales Indígenas. En esta perspectiva, la diferencia entre organización indígena intercomunal o supracomunal y Unidad de Gestión Educativa Indígena, está en que la primera, si bien es una estructura organizativa en base a la cual las comunidades actúan coordinadamente, no ha generado procesos sistemáticos de planificación y gestión del desarrollo intercomunal- que la Unidad de Gestión Educativa Indígena desarrollara específicamente en educación.

6.2.1 Compatibilidad entre la Unidad de Gestión Educativa Indígena y las Unidades Socio Culturales

Sin embargo cabe aclarar que la organización intercomunal o supracomunal es la base para el desarrollo y reconocimiento de una UGEI y constituye a su vez el espacio de acción organizativa, ya que ambas son dos momentos de desarrollo de una misma organización, dentro de una perspectiva dinámica. Se diferencian por las actividades y capacidades desarrolladas en el campo de la gestión intercomunal y por su articulación y funciones en el municipio.

En el caso de las Unidades Socio Culturales a las cuales la Ley toma como base para la creación del Distritos Municipal en áreas indígenas; este concepto aunque no está plenamente definido por Ley alude a la comunidad cultural de la que un Pueblo Indígena forma parte, sin especificar su situación organizativa o su estructuración interna.

La Unidad de Gestión Educativa Indígena propuesta como base para la formulación de los PEIs, estará necesariamente relacionada con la Unidad Sociocultural, tomando en cuenta que toda UGEI forma parte de una Unidad Sociocultural y que las Unidad

Sociocultural cuentan con niveles de organización intercomunal que pueden constituirse en UGEIs simultáneamente .

Esto resulta válido aun en casos de Unidad Socioculturales compuestas por una sola comunidad estable para grupos de un mismo Pueblo Indígena aún no sedentarizado.

Ámbitos

El proceso de formulación de Proyectos Educativos Indígena (PEIs) se basa en la existencia de unidades étnicas que se autoidentifican como grupos étnicos o pueblos indígenas, que ocupan o reivindican un territorio delimitado en el ámbito distrital, dentro del cual desarrollan sus estrategias productivas, manejo del espacio y de los recursos naturales, en el marco de sus

propios sistemas de organización. Sin embargo, dada la larga historia colonial y republicana de fragmentación de los espacios étnicos, desestructuración de sus sistemas político-religiosos y desarticulación de sus estrategias de producción y reproducción, es importante considerar la necesidad de encarar procesos de fortalecimiento de las instancias organizativas y territoriales de las unidades indígenas y/o grupos étnicos del país.

En el contexto de esta historia común los diferentes procesos regionales han generado un mosaico heterogéneo de configuraciones y situaciones étnicas con distintos niveles de cohesión organizativa, distintos grados de deterioro de las condiciones materiales para el desarrollo de sus estrategias productivas y reproductivas, y diversas capacidades de decisión propia sobre la movilización de sus recursos culturales y naturales.

En este sentido, para determinar los ámbitos de la planificación indígena es necesario establecer previamente una tipología de las distintas situaciones étnicas que se presentan en el país, de acuerdo al detalle siguiente:

Tierras bajas³⁰

(Comprende el oriente, chaco y amazonía)

- a) Unidades étnicas continuas con una estructura organizativa consolidada y capacidad de gestión (con características monoétnicas o multiétnicas).
- b) Unidades étnicas continuas con una estructura organizativa debilitada y sin capacidad de gestión (con características monoétnicas o multiétnicas).
- c) Unidades étnicas dispersas o discontinuas con una estructura organizativa consolidada y capacidad de gestión (con características monoétnicas o multiétnicas).
- d) Unidades étnicas dispersas o discontinuas con una estructura organizativa debilitada y sin capacidad de gestión (con características monoétnicas o multiétnicas)

Tierras altas³¹

(Comprende el altiplano y los valles interandinos)

³⁰ Planificación participativa en área indígenas, UPP, 1998

³¹ Planificación participativa en área indígenas, UPP, 1998

- a) Unidades étnicas supra-comunales (por ejemplo, ayllus) que mantienen un sistema de autoridades étnicas con atribuciones político-rituales a nivel supracomunal, y una organización étnica del territorio que ocupan, además de un espacio claramente definido (no siempre continuo).
- b) Comunidades originarias cuyas articulaciones supracomunales se han ido debilitando en el tiempo pero que mantienen a nivel comunal un sistema de autoridades étnicas.
- c) Comunidades de ex-hacienda donde prevalece la organización sindical pero mantienen una identidad étnica compartida entre el conjunto de los habitantes

Este complejo mosaico de unidades étnicas en el país al momento de identificar los espacios donde es posible desarrollar Proyectos Educativos Indígenas, debe necesariamente tomar en cuenta las categorías de distritos determinadas, de acuerdo al siguiente detalle:

- a) **Distritos mayores:** están categorizados como el tipo de distrito municipal que contiene dentro de su territorio generalmente a más de un cantón y cuentan con una población mayor o aproximada a los 5.000 habitantes. En los sectores de educación y salud este tipo de distrito conforma territorialmente un Subdistrito Educativo. En lo referente a la elección de las autoridades administrativas municipales, este tipo de distrito elige obligatoriamente a un Subcalde. Estos distritos son unidades territorialmente grandes, y total o parcialmente desconectadas de sus centros municipales.
- b) **Distritos intermedios:** Se equiparan en territorio y población a lo que sería un cantón tipo y cuentan con una población en los rangos de 1.000 a 3.000 habitantes. En el sector educativo conforman generalmente un núcleo educativo, aunque pueden contener a más de uno. En lo administrativo

nombran a un Subalcalde municipal con excepción de los distritos municipales intermedios próximos geográficamente a la cabecera del municipio o en los distritos despoblados (sean estos áreas protegidas, parques municipales u otros).

- c) **Distritos menores:** Conforman o son normalmente una sola comunidad y tienen una población significativamente menor a los 1.000 habitantes. En el sector educativo generalmente cuentan con una sola Unidad Educativa. Aunque son un distrito municipal no necesariamente deberían nombrar un Subalcalde, este cargo debería ser cubierto generalmente por el dirigente de la comunidad o su autoridad tradicional, y también puede constituirse como representante al Comité de Vigilancia

La combinación de la tipología de las diferentes situaciones étnicas con la definición de categorías de los distritos municipales nos ofrece un amplio abanico de posibilidades donde es posible formular Proyectos Educativos Indígenas. Sin embargo, para identificar con mayor precisión los espacios distritales donde se considera conveniente elaborar dichos proyectos.

En este sentido, la Unidad de Gestión Educativa Indígena (UGEI) debe promover la articulación de la población de base por intermedio de sus organizaciones comunitarias e intercomunitarias en el proceso de planificación educativa, poniendo mayor énfasis en el caso de unidades étnicas que no necesariamente mantienen una continuidad territorial, acordando procesos conjuntos con los municipios respectivos.

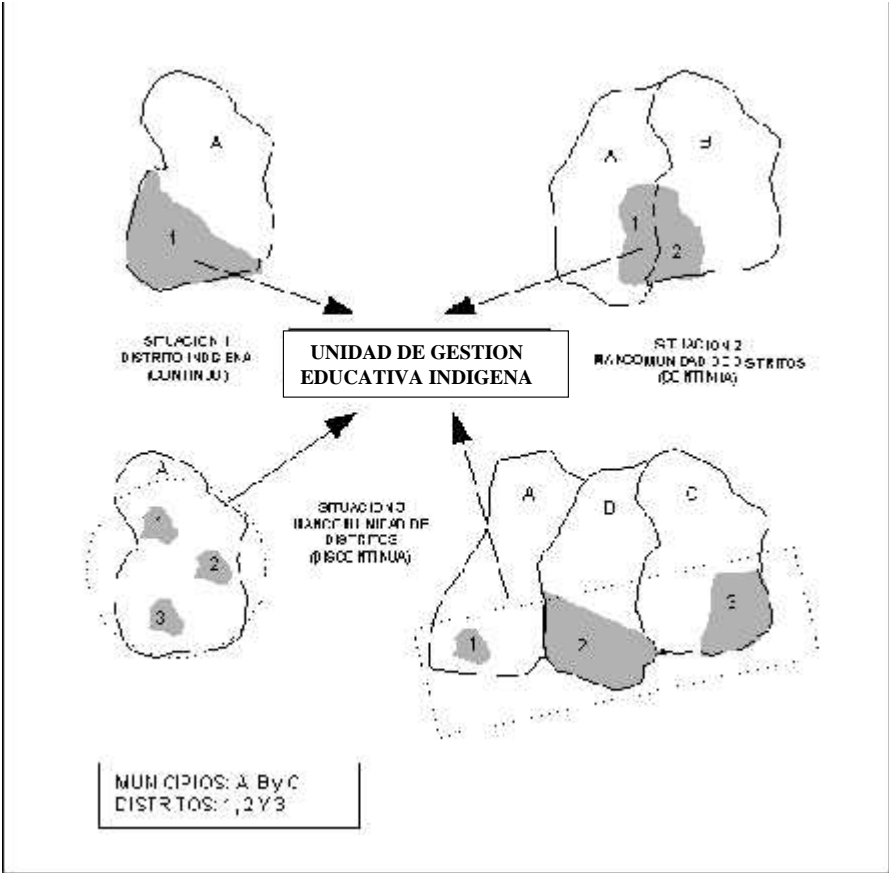
Por tanto, para el propósito de la formulación de los Proyectos Educativos Indígenas se han definido tres situaciones:

- a) **Situación 1:** Unidades étnicas que se encuentran al interior de una sola jurisdicción municipal y se han definido como distrito municipal indígena

(menor, intermedio o mayor), en adelante denominado simplemente como distrito indígena.

- b) **Situación 2:** Unidades étnicas que se encuentran en dos o más jurisdicciones municipales y que cuentan con continuidad territorial (mancomunidad de distritos indígenas: menores, intermedios o mayores), en adelante denominados simplemente como mancomunidad de distritos.
- c) **Situación 3:** Unidades étnicas que se encuentran en una o más jurisdicciones municipales de manera discontinua (mancomunidad de distritos indígenas: menores, intermedios o mayores), en adelante denominadas simplemente como mancomunidad de distritos

El siguiente gráfico ilustra las situaciones definidas para la formulación de PEIs.



6.3 El Proyecto Educativo Indígena (PEI)

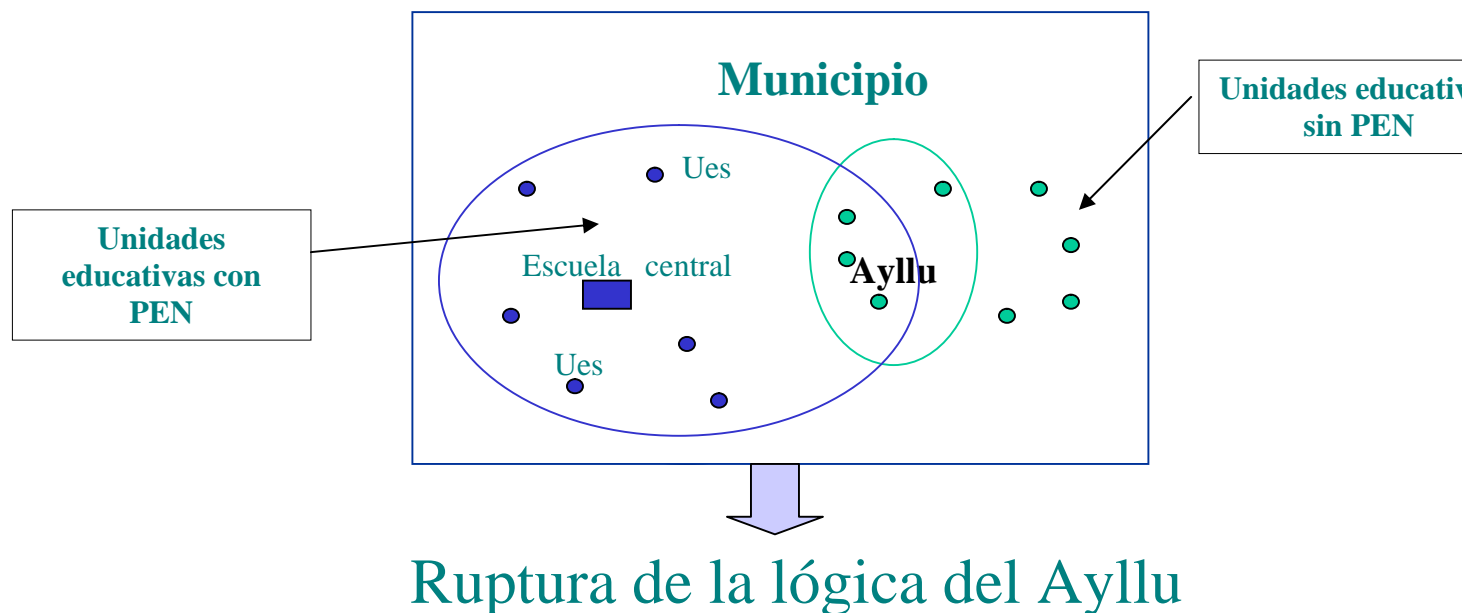
La importante limitación que presentaban los Proyectos Educativos de Núcleo (PEN), residía en, rompían en muchos casos la lógica espacial de los territorios indígenas en el sentido, que por efecto de la nuclearización realizada, muchas escuelas indígenas pertenecientes a ayllus o capitanías formaban parte de núcleos educativos cuya escuela central y algunas otras, estaban fuera del territorio indígena.

Los efectos de esta nuclearización pasaron en gran medida desapercibidos, hasta la llegada de los proyectos educativos de núcleo. En efecto dichos proyectos, llevaron recursos financieros y de equipamiento a las escuelas del núcleo educativo constituido. Pero al no estar todos los núcleos educativos del municipio beneficiados con el cofinanciamiento de los proyectos educativos, saltaban las diferencias en las escuelas indígenas de los territorios indígenas, y por ello la gente comenzó a reclamar: ¿por qué solo estas escuelas están siendo beneficiadas en el ayllu y no las otras?

Debemos recordar que en la lógica de los pueblos indígenas la equidad es absolutamente imprescindible para que funcione la comunidad, para que funciones el ayllu. Si solo parte de las escuelas, y por ende de los niños se benefician con algunas iniciativas, eso crea irremediablemente conflictos al interior del ayllu, poniéndose en peligro la estabilidad.

Aparentemente se ignora en el momento de implementar este proyecto (proyectos educativos de núcleo), que para evitar justamente estos problemas se estableció una legislación para este efecto.

Evidentemente, la Constitución Política del Estado establece que las Unidades Socioculturales son de carácter inviolable y no deben ser sujetos de acciones que puedan conllevar su división o disolución.



Justamente para cumplir con esta norma constitucional, a partir de las Unidades Socioculturales (USC) se constituyeron los distritos municipales indígenas, para los cuales se aprobó una norma específica de planificación participativa reconocida e inscrita en el SISPLAN.³², que posibilita tener *un solo y único proceso de planificación* en distritos indígenas, como parte de los Planes Municipales de

³² Planificación Participativa en Áreas Indígenas, Viceministerio de Participación Popular y Planificación Estratégica, 19998

Desarrollo. El instrumento multisectorial de planificación en Distritos Indígenas se llama Planes de Desarrollo Distritales Indígenas (PDDIs).

Los Proyectos Educativos de Núcleo presentaban además del problema mencionado otras insuficiencias en su aplicación en zonas indígenas. Podemos mencionar por ejemplo³³:

- Los municipios priorizan la inversión en zonas no indígenas, y por lo mismo los PEN salvo excepciones beneficiaron mayormente a núcleos educativos mas cercanos, accesibles a la capital del municipio en detrimento de las zonas alejadas en donde se constituyen las unidades educativas indígenas.
- Siendo un requisito para acceder al PEN, el estar en transformación³⁴ los núcleos educativos en áreas indígenas no contaban con asesor pedagógico por lo que no accedieron a los beneficios de este proyecto. Por ejemplo en el Municipio de Uncía en el Núcleo Oscar Alfaro en el ayllu Aymaya, de las 17 unidades educativas existentes solo 4 se encuentran en transformación, y en el caso del núcleo educativo Chohuallamarca en el Ayllu de Laimes Puracas, de las 13 unidades educativas existentes, solo 5 de estas fueron beneficiadas por el PEN.
- Como ya se ha dicho, la CPE establece el respeto a las unidades socioculturales y a los territorios indígenas, pero en muchos casos la nuclearización educativa vigente no respeta estos espacios reconocidos por la

³³ Educación y Distritos Indígenas, Marina Hoyos R., ILDIS, 2004

³⁴ Esto en conformidad con lo establecido por la Ley 1565 de Reforma Educativa

constitución, y por contrario provoca conflictos al promover el fraccionamiento de las mismas.

- La dificultad de acceso a los Distritos Indígenas, provocaban frecuentemente que las licitaciones del entonces FIS se declaran desiertas al no haber empresas constructoras interesadas en adjudicarse dichos trabajos por la baja rentabilidad.

Por todo ello, quedaba clara la necesidad para el Ministerio de construir una propuesta metodológica conjuntamente con los pueblos indígenas, para lo que se llevaron a cabo diferentes reuniones y talleres que permitieron el inicio de la fase piloto del Proyectos Educativo Indígena en la gestión 2001.

6.3.1 Marco de acuerdos logrados con organizaciones indígenas (CIDOB, CCH, CEPILAP)

Por las deficiencias en la implementación de los Proyectos Educativos de Núcleo, y observando la normativa vigente que establece un trato diferenciado para con los pueblos indígenas, se plantea una primera experiencia con el pueblo Chacobo del municipio de Riberalta, con el propósito de articular la Demanda Educativa de este grupo étnico a la Gestión Municipal, realizado en el mes de abril del año 2000.

Tomando como base dicha experiencia, se realizó un encuentro con el pueblo Guaraní de la Provincia Luis Calvo y Hernando Siles del Departamento de Chuquisaca. Para tal efecto se llevó adelante un taller en la localidad de Monteagudo los días 13, 14, 15 de Noviembre del mismo año para analizar la implementación de una estrategia indígena para el sector educativo.

En este evento, se lograron acuerdos sobre la modalidad de intervención y los lineamientos básicos de formulación de Proyectos Educativos Indígenas (PEIs) y en forma paralela se trabajó sobre criterios de intervención sectorial que debieran ser incorporados en un nuevo enfoque de elaboración, formulación y ejecución de proyectos educativos con enfoque étnico.

En la realización del evento se identificó la necesidad de incluir en los conceptos de desarrollo del sector educativo en el ámbito local, la organización tradicional u originaria reconocida en el marco de la ley 1551 y 1565, en las que se establece que la unidad sociocultural y la de gestión territorial indígena se constituyen en la unidad básica de planificación en distritos indígenas municipales; en ese sentido la intervención de todo programa del Ministerio de Educación tiene la obligatoriedad de construir propuestas para la ejecución del mismo, articuladas al ordenamiento existente en municipios con estas características.

En el caso específico del pueblo Guaraní, del departamento de Chuquisaca, correspondiente a las provincias Luis Calvo y Hernando Siles, la intervención del sector educativo estará articulada a la “Zona Guaraní” y a los Capitanes que dirigen las mismas mediante su organización nuclear, el Consejo de Capitanes de Chuquisaca (CCCH) porque permite facilitar el trabajo a realizarse, dado que las características de su estructura interna contemplan formas de seguimiento eficientes y de participación directa que profundiza el nivel de legitimidad necesario que permita construir procesos de desarrollo educativo con alternativas de gestión autónoma.

Sin embargo, es también importante considerar el efecto negativo del concepto de nuclearización, empleado hasta hoy, en el sentido de ordenador, ya

que este no incluye en su aplicación el criterio de territorialidad, importante para fortalecer este proceso. Como consecuencia, la experiencia hasta hoy a significado la exclusión de las comunidades indígenas de la toma de decisiones, en igualdad de condiciones, dentro del distrito educativo; disgregando simultáneamente la unidad socio cultural y la de gestión territorial, reconocida por ley.

Otro elemento que emerge con fuerza, esta vinculado a la necesidad de generar al interior de la gestión educativa local modalidades que incluyan presencia formal de los representantes indígenas. Por ello se propone trabajar directamente en este nivel con las personas que la organización indígena designe para este proceso, articulando cada zona con sus respectivos responsables, lo que significaría en términos de gestión crear agentes de replica que permitan, desde la visión propia de los pueblos, contar con propuestas que respeten y faciliten insertar al servicio educativo las particularidades y necesidades en cada distrito municipal, con población Indígena.

En regiones con población indígena dentro de la jurisdicción municipal se tomara al igual que el caso Guarani la forma de organización tradicional existente en cada pueblo, en la de los Chacobos, Pacahuras y Cavineños se tomara el Distrito Educativo como enlace y el territorio como área de trabajo, articulando estas dos instancias a la Organización Matriz (CIRABO), que a su vez designara los técnicos que acompañen el proceso a nivel Municipal ya que en la actualidad estos no cuentan con el instrumento de gestión estipulado por ley (PDDI), además de existir definiciones multiétnicas, es decir en un mismo territorio conviven tres pueblos en dos Departamentos y Municipios distintos.

Para Tierras altas se tomara como base de la planificación y construcción del PEI la conformación tradicional con la que se cuenta actualmente ya que en el caso de los pueblos Aymaras y Quechuas la desestructuración paulatina en muchos de sus territorios de la organización tradicional y la simbiosis con los sindicatos agrarios post-52 no hace posible la

definición de una sola estructura organizativa y de representación unitaria

6.3.2 Construcción del PE Indígena

Como inicio del trabajo, en áreas indígenas, se ha coincidido en construir un instrumento versátil y flexible que se constituya, en lo posible, en el intermediario genuino entre el Ministerio de Educación y el distrito educativo municipal indígena, basado en el respeto a la organización tradicional y que al mismo tiempo rescate e incorpore estrategias propias de desarrollo educativo

6.3.3 Metodología de PE Indígena

El Taller de Monteagudo, permite generalizar la forma en la que se planteara la metodología de construcción de PE Indígenas. Los criterios centrales serán básicamente los mismos que los mencionados a continuación.

Para la construcción del PE Indígena se ha pensado incorporar, dentro del proceso de elaboración, la representación de los responsables de educación de las zonas indígenas a ser intervenidas, designados

por la organización local de pertenencia, bajo los siguientes objetivos:

- a) Reflejar la necesidad educativa de cada pueblo indígena
- b) Respetar las organizaciones propias.
- c) Incorporar la visión educativa de cada pueblo
- d) Construir Planes de acción participativos y adaptados a su propio contexto.
- e) El tiempo de ejecución deberá también adecuarse a los procesos instaurados en cada zona.

Los objetivos expuestos tienen como propósito central aglutinar mediante este proceso la demanda educativa y las capacidades de gestión con el distrito educativo local.

6.3.4 Adecuación de la modalidad de ejecución de los Proyectos Educativos en áreas Indígenas

Desde la perspectiva de respeto a las organizaciones tradicionales de los pueblos Indígena del País el Ministerio de Educación, a través del Programa de Fortalecimiento a la Calidad y Equidad Educativa (PFCEE) ve la necesidad de adaptar la forma de ejecución en territorios indígenas tal como se ha ido haciendo en áreas rurales y urbanas dado que la realidad de estas supera en mucho la capacidad de cobertura tanto del municipio como del FIS (ahora FPS).

Por ello se piensa en insertar una nueva visión de ejecución que permita como prioridad rescatar la tradición educativa de estos pueblos al mismo tiempo cubrir las necesidades existentes en el sector articulada a la gestión educativa local mediante el Municipio y el distrito educativo correspondiente.

Sin embargo es importante ubicar las dificultades que este proceso de articulación Territorio indígena – Municipio – Distrito Educativo muestran en su propia constitución, una de ellas es que hasta ahora en la mayoría de los casos en los cuales existe población indígena (131 DI en todo el País) el accionar del Municipio y del Distrito Educativo en términos de gestión ha sido paralelo al desarrollo de estos pueblos, como consecuencia la presencia de organizaciones indígenas y con ello la participación directa en la toma de decisiones es de baja intensidad, debido a que en la mayoría de los casos no se ha incorporado este grupo como parte de la responsabilidad municipal y educativa de manera cotidiana por lo que muchas de las propuestas en este ámbito no han logrado incorporar el propósito intercultural que promueve un escenario amplio de relación, que abarca desde el respeto a la organización política administrativa de estos pueblos hasta el fortalecimiento de su identidad cultural ³⁵.

6.3.5 Formulación del Proyecto Educativo Indígena

Para la formulación del PEI se identifica mediante consensos logrados con las organizaciones indígenas la necesidad de instaurar un proceso de reflexión interna que muestre de manera genuina las necesidades educativas de cada territorio y en el que además se construya instrumentos propios de trabajo que permitan incorporar la tradición educativa de cada pueblo aliada a la experiencia de sistematización del Ministerio de Educación a través de los Proyectos Educativos..

Se considera también para el inicio de la intervención de los Proyectos Educativos diferenciar las formas de agrupación y la relación en cuanto a capacidad de gestión que tiene cada territorio indígena con sus respectivos Municipio y Distritos

³⁵ Municipios y Distritos Indígenas en la Educación boliviana, Marina Hoyos, ILDIS, 2004

Educativos en este sentido una de las prioridades para iniciar el trabajo en campo es el de levantar información in-situ sobre la cobertura del servicio educativo con el que se cuenta hasta hoy, ya que este indicador permitirá focalizar las carencias existentes en el área y dará como resultado una idea clara del servicio en cada territorio.

Otro elemento necesario para generar interrelación entre Territorio Indígena, Distrito Educativo y Municipio está vinculada a los grados de reconocimiento lingüístico oral y escrito que tuviese cada Unidad Sociocultural. Esta característica se define como la de mayor importancia en el aspecto pedagógico ya que hasta ahora la experiencia de intervención tanto en área urbana como rural ha estado asentada en textos escritos en español incluidos en la curricula pedagógica del Ministerio de Educación.. paralelamente la mayoría de los pueblos indígenas de Bolivia exceptuando quechuas y aymaras no cuentan con una tradición escrita consolidada, por lo que la elaboración del PEI deberá basarse en la tradición oral de cada pueblo.

Al igual que los guaraníes de Chuquisaca los pueblos de la amazonía como Guarayos, Chacobos, Pacahuaras, Cavineños y Sirionos recién comienzan a practicar su lengua escrita, el desarrollo gráfico de estas culturas es una base importante, pero al mismo tiempo insuficiente para aplicar los textos en español con los que se ha trabajado el PEN a nivel nacional debido a esta dificultad nos planteamos la elaboración de un Proyecto Educativo Indígena (PEI) que contemple estos grados de dificultad en su construcción pero que al mismo tiempo rescate mediante la adaptación de alternativas gráficas, y visuales las características culturales de cada región dado que los pueblos de la amazonía en nuestro País no contienen tradiciones escritas dentro de su estructura de comunicación interna.

Como la intervención en territorios indígenas exige un nivel de adaptación profunda de la propuesta con la que se ha trabajado hasta hoy y concientes que no se podrá abarcar los 131 Distritos Indígenas reconocidos por ley se ha considerado iniciar esta nueva modalidad intervención como experiencia piloto escogiendo municipios con población indígena de cada departamento lo que nos permitirá obtener una muestra representativa de la población indígena vinculada al construcción del PEI al distrito educativo y a la jurisdicción municipal en el nivel nacional

6.3.6 Modalidad de Ejecución del Proyecto Educativo Indígena

Acorde con el principio básico de integralidad reflejado en el desarrollo programático del Proyecto de Fortalecimiento de la Calidad y Equidad de la Educación (PFCEE), se reconoce la necesidad de construir procesos integrales de gestión educativa en el nivel local que incluyan los componentes de Procesos pedagógicos e Infraestructura este concepto para el caso de poblaciones indígenas muestra grados de dificultad emergentes de la composición pedagógica aplicada hasta hoy, sin embargo consideramos que con la intervención directa de las organizaciones nativas y la inclusión de técnicos indígenas en cada una de las regiones a ser intervenidas y recogiendo experiencias anteriores, como la identificación y caracterización de territorios realizadas por el Instituto Nacional de Reforma Agraria y el Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios, la conformación de consejos educativos nacionales en la aplicación de EIB nos muestran que trabajar directamente con técnicos del lugar designados por sus propias organizaciones podrá garantizar el éxito de esta nueva modalidad.

En el caso del componente de infraestructura la modalidad aplicada hasta hoy debe también ser reajustada a esta realidad ya que hasta hoy la intervención en este componente estaba sujeta a las normas de intervención del FIS y la experiencia de

esta institución en área rural, por las particularidades de estos territorios que en su mayoría contienen comunidades dispersas y de poca accesibilidad, obstáculo que ha significado hasta hoy baja cobertura en la inversión de infraestructura por parte de la alcaldía y de las instituciones que apoyan la gestión Municipal.

Como respuesta al nivel de dificultad en áreas indígenas se propone la modalidad de autoconstrucción ya que se adapta a las necesidades del área y puede a través de la participación directa de los comunarios, resolver en gran medida la problemática de construir en estas áreas de difícil acceso a menor costo, para este nuevo proceso se ha previsto realizar asistencia técnica especializada que capacite a los actores involucrados en los espacios identificados para la aplicación de esta experiencia piloto.

6.4 Las primeras experiencias de proyectos educativos indígenas

Partiendo de los acuerdos establecidos por el Proyecto con la CIDOB, CCCH, CIRABO y CPILAP, estipulados en el marco de las demandas acordadas Entre Gobierno y Organizaciones Indígenas concentradas en Tierras Altas CPILAP y Tierras Bajas CIDOB se considera como muestra representativa para los objetivos del proyecto las Sigüientes Zonas.

La propuesta metodológica a ser construida con los pueblos indígenas, debía partir del reconocimiento de:

- Organizaciones Indígenas propias
- Territorio Indígena como ordenador del servicio educativo
- Incorporación de técnicos indígenas al trabajo de campo

- Construcción de metodologías diferenciadas para los pueblos: aymará, quechua, guaraní y chiquitano

Tomando como punto de partida la norma de planificación para áreas indígenas aprobada y validada por el Viceministerio de Participación Popular y Planificación Estratégica se identificó al Distrito Indígena como el espacio de articulación con el municipio a partir de las Unidades de Gestión Territorial Indígena (UGTIs) ya constituidas en algunos casos.

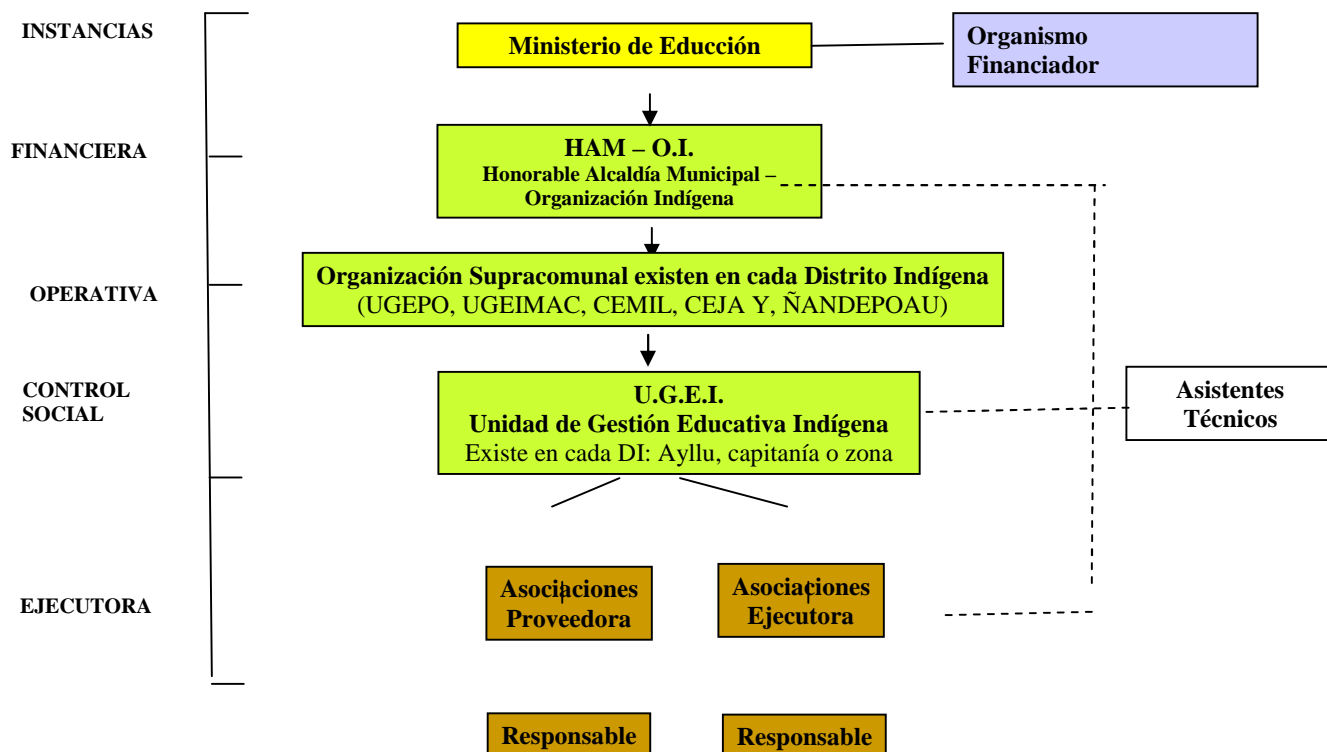
6.4.1 Estrategia sectorial para la elaboración de los PEIs

Se constituyeron equipos mixtos de trabajo, asistentes técnicos del VEIPS y técnicos indígenas de los Distritos Indígenas elegidos, cabe recalcar que el Banco Mundial, a través de su representante John Newman señaló como muy positivo que el PEI incorpore técnicos indígenas para la implementación del mismo.

Los Proyectos Educativos de Núcleo (PEN) se elaboraban en 7 meses de acuerdo al diseño del manual, sin embargo, a pedido de los propios pueblos indígenas, se añadió un mes a la duración de la elaboración de los mismos, al considerarse como imprescindible el incorporar una “etapa de reflexión” donde los DI necesariamente debían informarse de los alcances del PEI y apropiarse del proceso.

Como parte de la formulación de PEIs se construyó una base de datos de los DI intervenidos que complete la información diagnóstica que no está contemplada en el Sistema de Información Educativa (SIE) del Ministerio.

Proyecto Educativo Indígena (PEI)



Área de intervención de la Fase Piloto (2001)

En la fase piloto, que dura del mes del 15 febrero al 15 de octubre de 2001, se formularon PEIs en los siguientes Distritos Indígenas:

Tierras Altas

DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	DISTRITO INDIGENA	Ayllu
POTOSÍ	SAN PEDRO DE BUENAVISTA	Jatun Ayllu Q'ayana	Chiro
			Ko'acari
			Chullpa
			Takawani
			Palli Palli

	TOMAVE	Jatun Ayllu Yura	Chicochi
			Collana
			Visigza
			Qhorqa
LA PAZ	AYATA	Markas Ayata y Camata	Cuibaja
			sayhuani
			Camata

Tierras Bajas

DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	TCO	Comunidad
SANTA CRUZ	SAN ANTONIO DE LOMERIO	San Antonio de Lomerio	Puquio
			Fátima
			San Antonio
CHUQUISACA	MONTEAGUDO	Chaco Guaraní CCCH	CAPITANIAS
	MUYUPAMPA		Muyupampa
	MACHARETI		Iguembe
	HUACAYA		ingle
	HUACARETA		Macharetí
			Huacareta
	Añimbo		
	Ivo		
	Mboicobo		
	Santa Rosa		

Elaboración de cartillas en lengua originaria

A la conclusión de los PEIs, que validaron la metodología construida conjuntamente por técnicos del VEIPS y por las organizaciones indígenas de los DI intervenidos, se ampliaron los contratos de los técnicos por dos meses para la elaboración de cartillas en lengua originaria, que oriente la fase de ejecución de los proyectos educativos (componente de procesos pedagógicos), como la ejecución del componente de

infraestructura y mobiliario en la modalidad de autoconstrucción aprobada por el Ministerio de Educación.

Área de intervención de la Segunda Fase (2002)

Respetando convenios suscritos en la fase piloto tanto con la CIDOB como con el CONAMAQ, se formularon PEIs en los siguientes Distritos Indígenas:

Tierras Altas

Departamento	Municipios	Distrito Indígena	Pueblo Indígena
LA PAZ	Charazani	Chary-Caata	Aymara
ORURO	Challapata	Cacachacas	Cacahcacas
POTOSI	Pocoata	Laimes	Laimes
Cochabamba	Uncia	Jucumanis	Jucumanis
	Tiquipaya	Tinquipaya	Quechua
	Mizque	Rajaiypapa	Quechua

Tierras Bajas

Departamento	Municipios	Distrito Indígena	Pueblo Indígena
SANTA CRUZ	Concepción	Sapoco	Ayoreo
	Guarayos	San Pablo de Guarayos	Guarayos
TARIJA	Villa Montes	Weehnayeks	Weehnayeks
	Villa Montes	Tapietes	Tapietes
LA PAZ Cochabamba	Caranavi Palos Blancos Guanay	Moseten	Moseten

	Morochata		
--	-----------	--	--

Elaboración de cartillas en lengua originaria

En la segunda fase de formulación de PEIs el Ministerio de Educación no contempla la producción de cartillas en lengua originaria, finalizando el papel de la asistencia técnica al concluirse los contratos a finales del mes de octubre. Esto obviamente pondrá en clara desventaja a los Distritos Indígenas intervenidos de la segunda fase, y retrasará aún mas la ejecución de los Distritos Indígenas de la primera fase.

6.5 Ejecución de los PEIS

La ejecución de los PEIs contempla dos componentes, procesos pedagógicos e infraestructura y mobiliario bajo la modalidad de autoconstrucción.

6.5.1 Componentes de infraestructura y mobiliario

a. Infraestructura: Modalidad de autoconstrucción

El tiempo que demora el Fondo de Inversión Productiva y Social (FPS) en la ejecución de los PENs, y lo poco atractivo que resulta para las empresas constructoras trabajar en Distritos Indígenas por la lejanía en que se encuentran y la inaccesibilidad a los mismos, hicieron que las organizaciones originarias le solicitaran a la entonces Ministra de Educación Amalia Anaya en el Taller Nacional del PEI que se realizo en agosto de la gestión 2001, se gestione y apruebe la modalidad de autoconstrucción para los pueblos indígenas que participan del PEI.

Esta modalidad consiste en que son los propios pueblos indígenas quienes construyen sus escuelas utilizando mano de obra local y materiales del lugar, generando empleo

y lo más importante, el rescate de sus tradiciones tecnológicas, la apropiación del PEI y el abaratamiento de la infraestructura educativa, que bajo la administración del FPS se incrementa en forma notable.

La UDI gestiona recursos de la cooperación holandesa para cubrir tanto la fase piloto como la segunda fase, y se aprobó un manual administrativo elaborado por la propia asistencia técnica, que en síntesis define los siguientes pasos para la autoconstrucción:

- Convenio con el Gobierno Municipal estableciendo cero contraparte del Gobierno Municipal
- Cuenta mancomunada entre el Gobierno Municipal y la Organización Indígena
- Manejo conjunto (a dos firmas) de la chequera de una cuenta corriente especial en la cual se transfieren los recursos para la infraestructura y los procesos pedagógicos
- Monitoreo por parte del MECyD del proceso a través de un asistente técnico responsable de realizar el seguimiento a la ejecución

b. Componente de procesos pedagógicos

El componente de procesos pedagógicos se ejecuta utilizando el mismo procedimiento que el usado para ejecutar los proyectos educativos de núcleo y de red:

6.6 Inversión en los Proyectos Educativos Indígenas

6.6.1 Inversión comprometida para la primera fase

Tierras Altas

DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	DISTRITO INDIGENA	Ayllu	INFRAESTRUCTURA Y MOBILIARIO	PROCESOS PEDAGOGICOS	TOTALES
POTOSI	SAN PEDRO DE BUENAVISTA	Jatun Ayllu Q'ayana	AYLLUS	221.708,17	37.603,74	259.311,91
			Chiro			
			Ko'acari			
			Chullpa			
			Takawani			
			Palli Palli			
LA PAZ	AYATA	Markas Ayata y Camata	AYLLUS	222.756,70	37.753,86	260.510,56
			Cuibaja			
			sayhuani			
			Camata			

Tierras Bajas

DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	TCO		INFRAESTRUCTURA Y MOBILIARIO	PROCESOS PEDAGOGICOS	TOTALES
SANTA CRUZ	SAN ANTONIO	San Antonio de Lomerio		355.498,78	41.592,20	397.090,98
			Puquio			
			Fátima			
			San Antonio			
CHUQUISACA	MONTEAGUDO	Chaco Guarani CCCH	CAPITANIAS	529.501,79	59.946,91	589.448,70
	MUYUPAMPA		Muyupampa			
	MACHARETI		Iguembe			
	HUACAYA		Ingre			
	HUACARETA		Macharetí			
			Huacareta			
			Añimbo			
			Ivo			
			Mboicobo			
			Santa Rosa			
TOTAL TIERRAS BAJAS				885.000,57	101.539,11	986.539,68

TOTAL DE INVERSION	1.543.105,44
TOTAL DE INVERSION PROCESOS	208.365,21
TOTAL TIERRAS ALTAS Y BAJAS	1.751.470,65

Adicionalmente a estos recursos, la UDI gestiona **350.000 \$us** para cubrir 6 proyectos educativos del municipio de Tarabuco en la modalidad indígena. Holanda aprobó el empleo de estos recursos con la condición de ser gastados hasta diciembre del presente año.

6.6.2 Inversión comprometida para la primera fase Segunda fase

Los recursos financieros requeridos para cubrir la segunda fase es de **2.470.000,65 \$us**, que fueron presentados al responsable de educación Ronald Sieves el 4 de agosto del presente año, aprobando inicialmente este requerimiento.

6.7 Nuevas solicitudes de Distritos Indígenas

La expectativa y el interés producido por el proyecto educativo indígena, se traduce en aproximadamente 198 nuevas solicitudes de pueblos indígenas para ser beneficiados por el PEI. Un resumen apretado de estas solicitudes que requieren de respuesta por parte del VEIPS son las siguientes:

Departamento	Municipios	Distrito Indígena	Núcleo Educativo
Potosí	Pocoata	Jatun Ayllu Pocoata	Qhesinphuco Jacha Taco Yusphaya Qollpa Kasa Villa Alcapari
Cochabamba	Mizque	Raqaypampa	Betta Raqaypampa
			Laguna Grande
			Ichhuqata
			Santiago
Potosí	Uncía	Laimes Puracas	Chillcapalca Cala Cala Lagunillas Chocohuayllamarca
		Jucumani	Chuquihuta Tocoria
		Aymaya	Oscar Alfaro
Oruro	Salinas de Garcia Mendoza		Núcleo 1 Núcleo 2 Núcleo 3 Núcleo 4 Núcleo 5
Oruro	Chipaya	Chipaya	Sta Ana de Chipaya Urus Andino Ayparavi

Oruro	Turco	Ayllu Jilanaca Ayllu Collana Ayllu Jacha Salle Ayllu Jira Pumiri Ayllu Sulca Salle	Cosapa Chachacomani Titiri Turco
La Paz	Guanay	Lecos	Candelaria Carura Challana Incahuara Vivaque Grande
Cochabamba	Bolivar	Corpani	Corpani

6.8 Resumen del estado de la ejecución de los PEIs

A pesar de que el Ministerio de Educación firmo los contratos con los Distritos Indígenas intervenidos a finales de octubre de la gestión 2001, para ejecutar los proyectos educativos indígenas finalizados, la misma se encuentra considerablemente retrasada por diferentes motivos, entre los mas importantes, podemos señalar a la pesada burocracia administrativa del propio Ministerio a la hora de dar cumplimiento a la transferencia de fondos a las cuentas mancomunadas, y también a la excesiva centralización en la toma de decisiones técnicas y administrativas relacionadas al PEI.

El problema en la modalidad de *autoconstrucción* se complica mas aún cuando estos retrasos, en vez de beneficiar económicamente a la mano de obra local indígena, la perjudica notoriamente, puesto que las poblaciones indígenas para cumplir con su parte del convenio por la educación, elaboraron materiales de construcción como adobes, puertas, dinteles, y otros, invirtiendo en ello sus escasos recursos y su tiempo que normalmente lo emplean en actividades productivas relacionadas a la agricultura. El retraso en las transferencias de recursos, provocaron que estos materiales destinados a las escuelas indígenas no puedan ser comprados por los municipios, y lo que es mas grave, al llegar la época de lluvias, materiales como los adobes fueron

malogrados y destruidos por la acción del agua, lo que esta motivando las protestas totalmente justificadas del pueblo de Ayata y del pueblo Qayana, al que seguramente se sumaran las protestas del pueblo indígena de Yura y del pueblo Guaraní.

6.9 El PEI como eje articular entre municipio y distrito indígena

La necesidad de establecer mecanismos de legitimación en el inicio y construcción posterior de un proceso de articulación del distrito indígena con el distrito educativo y el municipio significo al mismo tiempo el intento de cerrar la brecha existente entre el municipio y el distrito indígena. El primero con una estructura no adecuada a la realidad del otro, y el segundo con formas de organización propia que no establecen la necesidad de incorporar al municipio como parte de su cotidiano en relación a formas de administración de recursos, de trabajo, de representación y de participación directa.

Por otro lado el acercar al municipio con los estructuras sociales y políticas de los pueblos originarios que a su vez no ven al municipio como facilitador o como un espacio decisional en su desarrollo, plantea por primera vez alianzas estratégicas que hasta hoy han fortalecido este proceso y que se constituyen en un pilar sólido para los compromisos que a partir de ello puedan gestarse no solamente en el sector educativo.

El otro elemento estratégico en el diseño y articulación del distrito indígena con el municipio, es la desconcentración en el manejo de recursos; para ello se incluyó cuentas mancomunadas entre el municipio y la organización indígena de cada distrito intervenido

Este mecanismo fortaleció dos prácticas tradicionales de los pueblos originarios. El primero esta referido al control social ya existente en cada pueblo, y el otro el transparentar de acuerdo a usos y costumbre el manejo de los recursos asignados a cada proyecto .

Paralelamente el delegar a las organizaciones indígenas la ejecución del proyecto en el componente de infraestructura vía la modalidad de autoconstrucción se constituye en un hito importante en el sentido en que se rescatan, restituyen y fortalecen formas propias de organización y reciprocidad en el trabajo, como el motiro en los guaraníes, la minga en los chiquitanos, el ayni en los aymaras y la minka en los pueblos quechuas.

La modalidad de autoconstrucción en el proyecto educativo indígena emerge como factor elemental de articulación y responsabilidad compartida entre el distrito indígena, el distrito educativo, el municipio y el estado vía Ministerio de Educación. Este circuito establecido en la construcción de escuelas al interior del distrito indígena ha despertado en la comunidad un sentimiento de pertenencia y apropiación de este proceso debido al alto grado de participación de la comunidad, tanto en la construcción misma de la escuela como en el manejo de recursos y en la distribución del trabajo, dado que en este componente los responsables son las autoridades originarias elegidas por la comunidad dentro de sus propias estructuras y acorde a las necesidades de cada pueblo.

Los resultados obtenidos en las primeras escuelas construidas por los pueblos indígenas son por demás alentadores. En los casos específicos del pueblos indígena de Yura en Potosí y las markas de Ayata y Camata en La Paz, la administración de recursos ha significado un ejemplo de transparencia y rectitud dado que solamente

existió una diferencia de dos bolivianos en la rendición de cuentas final, hecho que causo una gran impresión al interior del distrito indígena y que se resolvió con grave amonestación a los responsables quienes tuvieron que rembolsar el monto además de pedir disculpas publicas como aconteció en las marcas de Ayata y Camata. En el caso de Yura no existió una sola observación al procedimiento administrativo realizado por las autoridades indígenas de este pueblo, concluyéndose este proceso con felicitaciones por parte del Ministerio de Educación

Simultáneamente a los beneficios en el de manejo de recursos compartidos hay que hacer notar que la ejecución se realizo en tiempo record, promediándose alrededor de 4 semanas por escuela a un costo de entre el 40% y el 50 % menor a los estipulados por el FPS.

La experiencia del PEI como mecanismo de articulación entre del distrito indígena, el distrito educativo y el municipio trajo consigo productos que señalan la necesidad de reubicar el concepto de educación intercultural bilingüe. Para el caso que nos ocupa esta nueva modalidad de trabajo logró ampliar positivamente el sentido de lo intercultural practicado y reducido solamente al hecho lingüístico. Hasta la implementación del PEI el pilar fundamental del proceso de Reforma Educativa, se sostenía como parte de los módulos de aprendizaje traducidos en idioma originario, este paso que sin lugar a dudas es un avance importante dentro del reconocimiento a diversas lenguas originarias, al mismo tiempo excluía la integralidad del hecho intercultural, es decir no contemplaba elementos básicos de la cultura como por ejemplo la organización interna de estos pueblos. Un ejemplo claro de ello es que no identificaba la necesidad de planificar el área de acuerdo a territorio, organización indígena, valores, jerarquías y rangos existentes en realidades diversas en nuestro país, lo que tuvo como consecuencia la no participación directa de las estructuras

originarias dentro de la gestión educativa local, tanto en el municipio como en el distrito educativo, fortaleciendo la desarticulación del distrito indígena en procesos que podrían haber beneficiado de manera mucho mas eficiente a los pueblos originarios,

Por otro lado las instancias de representación estipuladas en la Ley de Participación Popular, como las Juntas de Distrito, de núcleo y escolares se impusieron sin identificar la fortaleza de las estructuras propias de cada pueblo, como consecuencia de ello, las autoridades originarias elegidas mediante formas ancestrales de representación y participación vieron disminuido su rango, debido a que para el caso de educación son las Juntas Escolares las que definen representaciones que no necesariamente están incluidos en el rango de jerarquías de un pueblo originario, lo que significo, la desvalorización de la autoridad originaria con respecto de otras instancias recientemente incorporadas al quehacer de la planificación nacional

Uno de los aportes del PEI de mayor significación fue incorporar dentro de su diseño al territorio indígena como unidad básica de planificación y con ello a la estructura originaria vigente. Esto contribuyo a crear nuevos espacios de apropiación de un proceso de Reforma Educativa que necesita dramáticamente vincularse con lo social como parte central de su propia legitimación, por lo que el diseño del PEI concibió la necesidad de trasladar la responsabilidad de lo pedagógico a la experiencia acumulada de años de enseñanza y aprendizaje de los pueblos indígenas en su propia visión educativa, de ahí que se desprende el hechos de que la asistencia técnica para este proyecto solamente facilita, aprende, identifica pero no toma decisiones, no incorpora nuevas instancias de representación y participación debido a que la orientación conceptual de diseño es mas bien redescubrir, valorizar y fortalecer la pedagogía existente en cada uno de nuestros pueblos

Paralelamente lo intercultural se constituye también en este diseño en un instrumento de intercambio; dentro del desarrollo del PEI la modalidad de contar con tres talleres nacionales por año uno cada trimestre con el objetivo de que los diversos pueblos indígenas incorporados en este proyecto pudiesen dialogar entre si, para intercambiar experiencias, reajustar, revitalizar, y tomar experiencias positivas unos de otros, fortaleció el hecho básico de construir sentido de pertenencia. Por ejemplo, solo para citar una experiencia, aymaras, quechuas, guaraníes y chiquitanos se reunieron en un taller de arranque en la ciudad de La Paz en mayo de 2001 con el objeto de exponer los avances en la construcción de sus proyectos educativos forjando con ello alianzas que permeabilizan un escenario en el cual se reconocen y forman parte de una realidad común a todos ellos. Al mismo tiempo este taller inicia una nueva forma de evaluación y rompe con el tradicional esquema centrado en la valoración del documento realizado por el técnico designado sin convocar a los beneficiarios directos o peor aun sin que estos hayan participado activamente en la elaboración de dichos documentos.

La percepción (casi una constatación práctica) de que los Distritos Indígenas nunca funcionaron, o solo lo hicieron en el papel, se contrastan claramente con la experiencia del PEI en 32 Distritos Indígenas que sí funcionan, por lo menos en lo que a educación se refiere. Los niveles de funcionamiento se constatan fácilmente con el grado de apropiación del proyecto, la movilización social para la construcción de escuelas con recursos humanos propios, la articulación con las alcaldías para manejar y controlar la cuenta mancomunada, y la organización social para interpelar al Ministerio de Educación por algo que creen les corresponde legítimamente

7. El Proyecto Educativo Indígena (2002-2005)

El Proyecto educativo indígena (PEI) si bien se desprende de una matriz que establece formas de planificación y gestión educativa en el ámbito local ,mediante el Programa de Fortalecimiento a la Calidad y Equidad de la Educación (PFCEE) con un instrumento de gestión básico como el proyecto Educativo de núcleo (PEN) a lo largo de su propio desarrollo se constituye en una forma de planificar la educación indígena que rompe desde un inicio los esquemas tradicionales de interpretar lo intercultural desde la perspectiva del estado, reducido en la última década vía reforma educativa solamente al hecho lingüístico , es decir que se haya avanzado en el reconocimiento de las lenguas nativas no necesariamente significa la inclusión por inercia de la realidad educativa de los pueblos indígenas en un proceso de reforma

Si hay algo que rescatar en la modalidad del PEI es justamente que en su propio avance se define como un mecanismo no solamente pedagógico sino que también establece con claridad la necesidad de interpretar lo intercultural en además de su rasgo lingüístico, desde una perspectiva mayor de integralidad que responde a territorio, organización jerárquicas y valores en los cuales el estado se convierte en un facilitador de la educación indígena comprendida esta como parte intrínseca de los saberes de nuestras diferentes culturas

Sin embargo y pese a los reconocimientos oficiales de eficiencia, eficacia, cobertura , participación directa de la comunidad , participación directa de las organizaciones indígenas, articulación con la gestión educativa municipal y estatal y transparencia en el manejo de recursos de forma compartida con los municipios respectivos en las áreas intervenidas , llama la atención que iniciativas construidas en consenso con los beneficiarios y de tan alto nivel de legitimación no hayan sido priorizadas como parte importante del desarrollo de una política educativa que en tanto reforma demanda

estrategias de consolidación en el ámbito de lo comunal y por ende en lo intercultural como pilar fundamental de una reforma educativa instaurada hace ya más de una década y que en la actualidad contiene un sin número de reclamos y críticas de los diversos sectores del país que centran sus dudas en un proceso poco participativo e excluyente de los actores principales como maestros, padres de familia, comunidad, y organizaciones indígenas.

Si realizamos un análisis retrospectivo de l actual proceso de reforma educativa nos encontramos que en sus inicios esta basa su diseño en el hecho de reconocernos diferentes ³⁶ es decir los bolivianos debíamos empezar a aprender nuevamente aceptando nuestra diversidad cultural como parte de un cotidiano compartido y relegado o invisible en los últimos quinientos años entonces una de la propuestas centro de esta nueva interpretación de país que emerge luego de largos fracasos de políticas educativas orientadas a invalidar lo étnico –cultural es develar esta realidad y traducirlas en políticas educativas que no solamente rescaten nuestra diversidad sino que al mismo tiempo fortalezcan formas propias de interpretar, organizar y representarse como sociedad ; a 13 años de esta innovadora propuesta(etare) nos encontramos con un modelo que luego de reivindicar y reconocer la diversidad lingüística en nuestro país , no establece estrategias de incorporación de lo étnico como parte principal de su norma de planificación teniendo ya un marco de gestión y articulación en la ley 15151 de P.P y 1565 de R.E, las acciones realizadas para lograr articular la gestión educativa en el ámbito local se redujeron a la aplicación de instrumentos de participación popular (juntas de distrito ,de núcleo, y escolares) estos fueron incorporados de forma institucional desde una mal entendida ruralidad , omitiendo la estructuras de participación ,de representación y de gestión local propias de los pueblos indígenas y sus organizaciones, profundizando así la brecha

³⁶ conversación Víctor Hugo Cárdenas La Paz 1999

entre organización indígena , poder estatal y municipio fundada en el no reconocimiento e inclusión de las estructuras indígenas vigentes en el proceso de aplicación de una política educativa

El Proyecto Educativo Indígena que se desprende de una lógica de planificación y que luego emerge como respuesta de consenso de los pueblos indígenas ante su propia solución de la problemática educativa representa en la actualidad una modalidad integral de inclusión de lo étnico que además sitúa a la realidad indígena dentro de una dimensión que propone la incorporación de no solamente la lengua sino que también identifica una nueva “unidad básica de planificación” paralela al núcleo y a la jurisdicción municipal , entendida como territorio; en el cual confluyen todas las características de culturas que contienen en su devenir histórico la respuesta a años de exclusión del escenario de construcción de políticas publicas de nuestros pueblos

A pesar de ello y de que la reforma educativa en la actualidad centre sus esfuerzos en la captación de recursos en su mayoría para educación intercultural y modalidad bilingüe de educación no existe la voluntad política ni estratégica de darle continuidad a un proyecto que se ha convertido en parte de la reivindicación de los pueblos indígenas; en la actualidad todavía no se ha iniciado la tercera fase , la coordinación del proyecto aparentemente ha sido politizada y es parte de intereses de grupos que han logrado hacer de esta estrategia una forma de negociación permanente ante los diferentes respaldos que el ministerio educación necesita para dar vigencia a políticas poco claras en el ámbito educativo nacional , de otra manera no se explica que para el caso de las Marka ayata y camata en la Paz y en los distritos indígenas de tinguipaya en Potosí que luego de haber realizado un manejo transparente de recursos y de haber ahorrado ambos al decidir no cobrar sus jornales

estipulados en el diseño del PEI para con ese dinero construir mas escuelas y comprar material para los maestros , en el caso de Ayata y Camata 317.000 Bs y en tinguipaya de 7 distritos intervenidos 500.000 bs el ministerio haya decidido revertir a cuentas propias dineros con el tecnicismo de baja capacidad de ejecución de proyectos dineros ³⁷ que son por demás patrimonio de estos pueblos huelga decir que los técnicos indígenas no han sido pagados hasta hoy debiéndoseles a la mayoría entre 8 y 10 meses de trabajo desde hace un año estableciendo para cada pago una cantidad de informes y reglamentos que obstaculizan de forma premeditada el cobro de estos sueldos

Aun así los pueblos indígenas han realizado ya varias peticiones de informe escritos en el congreso nacional, huelgas y movilizaciones para hacer del PEI un programa autónomo y luego una política de gobierno

Esta realidad y estancamiento de las iniciativas de los pueblos indígenas en el ámbito educativo nos hace pensar que estamos luego de los indicadores mencionados; ante un problema de clase; es decir al inicio de este trabajo de investigación se hizo una recopilación de las diferentes políticas educativas indigenales instauradas desde la colonia hasta la revolución del 52, en todas ellas emerge una constante relacionada a la tutoría de los indígenas desde el estado, dado que se establece de forma preconcebida que no son capaces de resolver ni de propugnar soluciones propias a su desarrollo , creemos que aunque la reforma educativa actual haya avanzado significativamente en el reconocimiento de la diversidad lingüística de nuestro país , es fundamental reconocer también que sigue existiendo un modelo de colonialismo supeditado todavía a un alto rasgo de tutoría de las estrategias indígenas que debieran ser en el marco de la reforma educativa instrumentos construidos por nuestros propios pueblos

³⁷ instructivo ministerio educación a ayata, camata y tinguipaya mes de mayo 2005

Capítulo VII. Conclusiones

A partir de la experiencia estudiada al tomar como referente de investigación el territorio indígena para la formulación de políticas públicas educativas se puede llegar a las siguientes conclusiones:

a) Como política pública

Esta experiencia muestra que el diseño de políticas publicas cuando se fundamenta en los saberes de los beneficiarios antes que en paradigmas prefabricados , denotan mayores capacidades de cobertura y eficiencia en la gestión local como en el caso especifico del proyecto educativo indígena (PEI) al mismo tiempo que se constituyen en articuladores del desarrollo local por cuanto rescatan, fortalecen y visibilizan formas propias de representación, organización, y de acción existentes en cada uno de los territorios indígenas intervenidos mediante esta experiencia

Sin embrago es importante destacar que uno de los elementos de mayor importancia y que juega un rol determinante al momento de diseñar y aplicar políticas que tienen como propósito transformar, y vincular sectores tradicionalmente excluidos de las experiencias educativas a nuevas reformas es el de incorporar dentro de este

proceso el valor intrínseco de *legitimidad* como un elemento claro de lineamiento y trazo en el desarrollo del modelo de política pública que se quiere aplicar

La experiencia del PEI nos muestra que conceptos como interculturalidad constituidos como pilar fundamental de la Reforma Educativa instaurada en nuestro país en la última década adecuados a la realidad de la diversidad cultural de nuestro país, a sus usos y costumbres y a las formas propias de jerarquías de valores dan resultados positivos en la medida en que logren ajustarse a las estructuras originarias vigentes

Dado que en el caso boliviano lo rural contiene un rasgo esencialmente étnico y que como característica se manifiesta en formas propias de construcción de realidades paralelas a las políticas estatales cualquier proceso de transformación y de inclusión deberá contener necesariamente instrumentos permanentes de legitimación con las estructuras indígenas establecidas en cada pueblo originario.

b) Como ordenador de servicios

Dentro del marco de esta investigación uno de los aportes considerados transformadores en la norma de planificación existente en Bolivia esta relacionada a identificar como unidad básica de planificación no al núcleo educativo, ni al municipio sino al *territorio*, el incluir esta dimensión en la construcción de instrumentos articuladores de las instancias de ordenamiento territorial como el municipio, y los distritos de educación, nos obliga a reconocer las prácticas de gestión existentes ancestralmente en nuestros pueblos además le añade profundidad en el reconocimiento de los saberes y de la concepción de territorio que en esta experiencia devela que lo intercultural va más allá del simple reconocimiento

lingüístico sino que también incluye en el nivel de territorialidad estructuras de organización , formas de representación y de interpretación del entorno que son en ultima instancia las visiones constructoras del desarrollo educativo y su vinculación con lo externo de nuestros pueblos

El territorio como unidad básica de planificación en la experiencia del PEI nace como una necesidad de no disgregación de los territorios indígenas, ya que la experiencia del núcleo como ordenador del servicio educativo en el ámbito rural contempla la unidad educativa central con sus respectivas unidades seccionales, estas ultimas en su mayoría asentadas en territorios indígenas las cuales todavía conservan la restricción de no acceso al bachillerato, solamente la unidad central cubre este ciclo

Esta anomalía tiene como resultado que en la conformación del núcleo educativo no se respete el territorio; como consecuencia se tiene que las unidades seccionales pueden estar dentro de uno o mas distritos indígenas diferentes sin que se considere distancia , acceso y/o cultura e idioma paralelamente siempre la unidad central esta ubicada en área concentrada , que normalmente tiene ya rasgos de ciudad intermedia ,esta lejos de las seccionales y no tiene características de inclusión ni física ni curricular para los estudiantes indígenas, dificultando aun mas la posibilidad de cobertura de un servicio educativo completo para los pueblos originarios

Esta primera contradicción se manifiesta en la construcción del proceso de reforma educativa en nuestro país cuando a pesar de haber identificado como pilar del proceso a los pueblos indígenas no incorpora en su paraguas teórico la construcción de instrumentos de planificación que articulen el territorio indígena con el nivel local y mucho menos el departamental

Por otro lado la ausencia de información oficial del servicio educativo existente en cada distrito o territorio indígena no permite contar con estadísticas que nos orienten sobre la cantidad de escuelas y la calidad de la formación que reciben los estudiantes indígenas en nuestro país

c) Como mecanismo de empoderamiento de los pueblos indígenas

La construcción del Proyecto Educativo Indígena (PEI) parte del hecho básico de que los pueblos indígenas se constituyen en una reserva moral, organizativa, articuladora y de representación vigente en nuestro país por lo que se entiende que cada uno de nuestros pueblos al interior de sus estructuras y desde hace quinientos años cuentan con capacidades instaladas que le permiten no solamente planear propuestas educativas acordes a su realidad, si no que también están capacitados para resolver cualquier otro reto que en el nivel estatal se promueva

Esta afirmación se sustenta en el reconocimiento real de las estructuras indígenas vigentes en nuestro país y partiendo de ello es que el PEI se convierte en una estrategia en la cual son los pueblos indígenas quienes deciden que tipo de educación es adecuada según usos y costumbres y además identifican a través de sus formas de representación y gestión su problemática educativa y proponen formas de resolución en los tres componentes del proyecto, procesos pedagógicos, infraestructura ,mobiliario y equipamiento

Este elemento se convierte en todo el proceso de elaboración y ejecución del PEI en un instrumento de fortalecimiento, de revalorización y empoderamiento de los pueblos indígenas ante una reforma educativa diseñada para promover cambios en

el nivel pedagógico que no necesariamente estaban articulados a la lógica de nuestros pueblos

Paralelamente se generaron en ese mismo periodo instrumentos de representación y gestión vinculados a los de participación popular Juntas escolares , de distrito , de núcleo y el Consejo de Pueblos Originarios (CEPOS) que no son una mala idea pero para el caso específico de las juntas escolares las mismas se convirtieron en órganos que en el tiempo debilitaron la estructura indígena sobreponiéndose a ella y por lo tanto generando desestructuración en las jerarquías de valores que nuestros pueblos ancestralmente le han asignado a la educación

Los CEPOS en cambio se constituyen en un mecanismo vigente e interesante como forma de representación en el nivel educativo nacional sin embargo hasta ahora exceptuando algunas organizaciones de tierras bajas (oriente chaco y amazonia) que han logrado transparentar a designación de sus miembros ,en occidente todavía no se tiene claro el nivel legitimidad de esta instancia

Entonces podemos afirmar que en base a la experiencia del PEI, los procesos de diseño de políticas públicas cuando se adecuan a las estructuras vigentes de nuestros pueblos empodera, fortalece y revitaliza significativamente el posicionamiento de los beneficiarios así como el del nivel sectorial educativo.

d) Como alternativa viable para la dotación de infraestructura educativa en distritos indígenas

En las últimas dos décadas y durante la aplicación de la reforma educativa una de las dificultades de mayor importancia en la dotación de infraestructura educativa en el

área rural esta directamente vinculada a los territorios indígenas excluidos históricamente de este beneficio

En el desarrollo del PEI dado que el proyecto contemplaba no solamente la parte pedagógica sino que también incluía el módulo de infraestructura, este nuevo desafío tenía como característica que siendo inversión fiscal le correspondía al Fondo de Inversión Social (FIS) hoy Fondo de desarrollo Productivo (FPS) la construcción de las escuelas a nivel nacional; sin embargo una de las demandas de las organizaciones indígenas estaba justamente relacionada a la poca eficiencia en la construcción de escuelas en los diferentes distritos indígenas por lo que se elaboró una estrategia en este módulo que hizo la diferencia en la posterior aplicación de este proyecto

La modalidad de autoconstrucción se hace posible dentro del módulo de infraestructura del PEI cuando los pueblos indígenas identifican dificultades ya crónicas en la construcción de infraestructura escolar acorde a las normas de contratación de empresas vía municipio, o vía FPS las deficiencias puntualizadas por los representantes indígenas en su momento)(estaban localizadas en las dificultades de acceso a los distritos indígenas, luego al retardo en el avance de las obras y el costo que ello significaba para el municipio y las empresas que se hacían cargo de la ejecución mediante las normas establecidas en el FPS, otro elemento definitivo para el retardo en la dotación de infraestructura en los territorios indígenas es el hecho de que los mismos están exentos de impuestos por lo que la inversión en municipios con población indígena y además con población urbana dentro de la misma jurisdicción municipal, concentran la inversión en la población ya registrada dentro del sistema municipal de catastro dado que este grupo dentro de lo rural paga impuestos por bienes e inmuebles y alcantarillado esta lógica de atención en las

últimas décadas ha significado que el municipio prefiriera el área concentrada como forma de devolución impositiva mediante servicios de infraestructura social; en detrimento de los distritos indígenas que por un lado tienen el beneficio de no pagar impuestos pero que al mismo tiempo están fuera de la red de servicios básicos asumidos dentro de la gestión municipal

En este marco la modalidad de autoconstrucción surge como una alternativa que no solamente resuelve el hecho técnico en sí mismo del diseño de política social excluyente sino que también se convierte en un instrumento de revalorización de las formas ancestrales de trabajo comunal como el Motiró para los Guaraníes, la Minka para los quechuas, el Ayni para los Aymaras y la Minga para los Chiquitanos

En esta nueva modalidad se amplió la cobertura de infraestructura educativa en un 100% en los 4 pueblos indígenas y en los 32 distritos indígenas intervenidos en la primera fase del PEI (Experiencia piloto), bajaron los costos de infraestructura en un 40% en relación a los del FPS, se revalorizaron los materiales del lugar, se respetó la estética de los pueblos ya que se construyó de acuerdo al entorno existente, y se dio trabajo a toda la comunidad.

El producto no esperado pero que en el tiempo se constituye en el de mayor importancia en la aplicación del PEI es el sentido de pertenencia hacia la escuela que los pueblos gestaron en la ejecución del proyecto, paralelamente la administración de los recursos estuvo a cargo de la organización indígena vigente y de la alcaldía mediante cheques con dos firmas lo que obligó a los alcaldes a mejorar su relación con los distritos indígenas dentro de su jurisdicción y al mismo tiempo articuló de manera funcional y sin agredir usos y costumbres a la organización indígena en la gestión municipal

En la actualidad el PEI sigue vigente en su tercera fase en alcaldías indígenas como San Miguel de Velasco, Ayata, Aucapata, y San Antonio de Lomerio, con esta experiencia se espera que el 2008 que intervengan de manera masiva los distritos indígenas que aun no gozan de este beneficio

La modalidad de autoconstrucción, fue el resultado también de una larga lucha de los propios beneficiados con el sistema ya consolidado de los Fondos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Millones L. compilador. El retorno de las huacas. Estudios y documentos sobre el Taki Onqoy siglo XVI. Lima. Perú - Ediciones IEP; 1990.
2. Schroeder J. Modelos pedagógicos latinoamericanos. La Paz, Bolivia: Editorial CEBIAE; 1994.
3. Escobari L. Caciques, Yanaconas y Extravagante. La colonial de Charcas siglo XVI-XVII. La Paz, Bolivia: Plural Editores; 2001.
4. Weinberg G. Modelos educativos en América Latina.: Buenos Aires; Editorial Kapeluz; 1984.
5. Lewin B. Tupac Amaru. El rebelde. Buenos Aires: Ediciones Claridad; 1943.
6. Mesnard P. La pedagogía de los jesuitas. En Chateau J. compilador. Los grandes pedagogos. México, DF: Fondo de Cultura Económica; 1994.
7. Universidad Mayor de San. Francisco Xavier. Patente de fundación. Documentos para la historia, 2002 Mar; (4): 2.
8. Choque R. Comunicación personal
9. Gisbert T. Iconografía y mitos indígenas en el arte- La Paz, Bolivia: Editorial Gisbert; 1994.
10. Valle M. Historia de la rebelión de Tupac Catari. 1781-1782. La Paz, Bolivia: Editorial Don Bosco, 1990,
11. Choque R. Educación. En; Van den Berg H. Schiffers N, compiladores, La cosmovisión aymara. La Paz, Bolivia: Editorial HISBOL; 1992.p 265.89.

12. Manual de planificación para áreas indígenas, Unidad de Planificación Participativa, 1999
13. Municipios, Distritos Municipales Indígenas y Tierras Comunitarias de Origen en las tierras altas de Bolivia
14. Compendio de legislación indígena de Bolivia, VAIPO, 2001
15. Quechuas y Aymaras, Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios, Xavier Albo, 1998
16. Distritación Municipal, Secretaria Nacional de Participación Popular, 1996
17. Las Tierras Bajas de Bolivia a fines del Siglo XX, PIEB, Miguel Urioste y Diego Pacheco, 2001
18. Diversidad Étnica, Cultural y Lingüística, Ed. Fernando Campero Prudencio, 1999
19. La cara india y campesina de nuestra historia., Amalia Anaya, Ed. La Paz: 1990
20. La descentralización educativa y sus desafíos. Ed. Lima, 1999
21. Las escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunitaria. Karen Claure, Ed. Hisbol, La Paz, 1986