

APROBADO CON DISTINCION

T-12418

# UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRES

## FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

CS.ED -244 **CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**

L<sup>o</sup> P<sup>o</sup> 22 de Junio de 2004

Mgs. *[Signature]*  
JUAN E. GARCIA TUCON  
Presidente Tribunal



*[Signature]*  
Lic. Roberto Baral  
Tribunal

### TESIS DE GRADO

#### LA PRACTICA EDUCATIVA DEL CETHA HNO. NILO CULLEN Y SU IMPLICANCIA EN LAS COMUNIDADES CAMPESINAS Y EN LA RED FERIA

*25 años de educación alternativa para campesinos/as yungüños/as*

**TESIS PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADEMICO DE:  
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION**

**UNIV.: WALDO LUIS MARCA BARRIENTOS  
TUTOR: DR. JAVIER REYES ARAMAYO**

*[Signature]*  
Javier Reyes A  
Tutor

LA PAZ - BOLIVIA  
2004



01348

*[Signature]*  
Eduardo Baral



01348

## *Dedicatoria*

*A mi querida esposa Liliam,  
compañera de mi vida.  
A mis hijos Camilo y Naía,  
retoños del alma.*

*A mis padres  
Juvenal y Juana*

*A quienes ofrendaron su vida  
en el mes de octubre por una  
Bolivia diferente.*

## *Agradecimientos*

*Agradezco a la Comunidad Educativa del  
CETHA Hno. Nilo Cullen por su acogida,  
apoyo y disponibilidad de tiempo  
que me han brindado durante  
la investigación.*

*A mi tutor Dr. Javier Reyes que insistentemente  
a motivado la conclusión del presente trabajo.  
Su paciencia, comprensión y consejos en  
los momentos difíciles alentaron y  
allanaron el camino de la tesis.*

*A la Comisión Episcopal de Educación,  
impulsora de la Educación Alternativa en Bolivia,  
que me brindó la oportunidad de conocer a los CETHAs  
de Bolivia, creer en ellos y acompañar sus sueños, esperanzas y debilidades.*

## INDICE

	Pág.
<b>Introducción</b> .....	1
1. Presentación del tema .....	2
2. Planteamiento del problema .....	3
3. Objetivos de la investigación .....	4
4. Justificación .....	5
5. Hipótesis .....	11
6. Operacionalización de la investigación .....	12
7. Estructura del informe .....	14
8. Limitaciones de la investigación .....	15
<b>Parte I: Marco teórico: Conceptos fundamentales para comprender la dinámica de la Educación de Adultos/as</b> .....	16
1. El sujeto de la Educación de Adultos/as .....	16
2. Concepciones de Educación de Adultos/as .....	21
3. Conceptos para analizar prácticas de Educación de Adultos/as .....	43
<b>Parte II: Marco metodológico</b> .....	50
1. Enfoque de la investigación .....	50
2. Metodología .....	53
<b>Parte III: Resultados de la investigación</b> .....	63
<b>Capítulo 1: Caranavi: Contexto del CETHA Hno. Nilo Cullen</b> .....	63
1. Aspectos geográficos .....	63
2. Referencias históricas .....	64
3. Datos poblacionales .....	72
4. Aspectos económicos .....	73
5. La organización social .....	74
6. Aspectos culturales .....	76
<b>Capítulo 2: Historia del CETHA Hno. Nilo Cullen</b> .....	82
1. La presencia de los Hnos. Javerianos en Bolivia .....	82
2. Quiero quedarme en Bolivia .....	84
3. Las primeras ideas .....	85
4. El CETHA se inaugura con mucha expectativa .....	87
5. La puesta en marcha del CETHA .....	88
6. Los contactos con el CETHA de Qurpa .....	89
7. La marcha del Hno. Nilo .....	90
8. Qué pasaba con la comunidad de Carmen Pampa .....	90
9. La marcha hacia Alcoche .....	91
10. La crisis del CETHA .....	92
11. Cambios en la dirección .....	93
12. Recuperación del CETHA .....	94
<b>Capítulo 3: Pautas o referentes teóricos del CETHA Hno Nilo Cullen</b> .....	95
1. Reflexiones del CETHA Carmen Pampa – Hno Nilo Cullen sobre la concepción educativa .....	95
2. Los aportes teóricos de FERIA al CETHA Hno. Nilo Cullen .....	97
3. Referentes teóricos de los Centros Experimentales que enriquecieron la práctica del CETHA Hno. Nilo Cullen .....	101

<b>Capítulo 4: Los actores de la educación en el CETHA</b> .....	105
1. Los/as jóvenes y adultos/as que se educan .....	105
2. Acceso y permanencia en el CETHA .....	111
3. Los/as educadores/as del CETHA .....	124
<b>Capítulo 5: Objetivos, contenidos y estrategias metodológicas del CETHA Hno. Nilo Cullen</b> .....	134
1. Los objetivos – horizontes del CETHA Hno. Nilo Cullen .....	134
2. Los contenidos y programas de formación .....	137
3. Las estrategias metodológicas .....	145
<b>Capítulo 6: La gestión y organización del CETHA</b> .....	153
1. Rasgos generales del modelo de gestión en el CETHA .....	153
2. La organización del CETHA .....	156
3. La organización de los/as participantes .....	158
4. La participación de la comunidad, una tarea pendiente .....	159
5. La estrategia de los subcentros .....	161
<b>Capítulo 7: Las implicancias del CETHA Hno. Nilo en FERIA</b> .....	165
1. El pionerismo y sencillez del modelo CETHA Hno Nilo Cullen .....	165
2. La modalidad semi-presencial en la Red FERIA .....	166
3. La estrategia de los subcentros .....	168
4. CETHAs que utilizan los "esquemas" del CETHA Hno Nilo Cullen .....	170
5. CETHAs que fueron subcentros externos del CETHA Hno Nilo Cullen .....	171
<b>Capítulo 8: Implicancias del CETHA Hno Nilo Cullen en las comunidades campesinas</b> .....	173
1. Contribución del CETHA al desarrollo integral de la persona .....	173
2. Contribución del CETHA a la comunidad campesina .....	174
3. El CETHA como puente para la continuidad y consolidación de estudios superiores .....	175
4. La educación y las nuevas necesidades de liderazgo en las comunidades campesinas .....	176
5. La capacitación agropecuaria y su incidencia en la economía campesina .....	178
6. Contribución del CETHA a las familias campesinas .....	180
<b>Parte V: Conclusiones de la investigación</b> .....	181
1. Sobre el modelo educativo del CETHA Hno Nilo Cullen .....	181
2. Sobre las implicancias del CETHA Hno. Nilo Cullen en la Red FERIA y en las comunidades campesinas .....	187 ✕
3. Conclusión final: sobre la hipótesis planteada .....	188
4. Recomendaciones y propuestas .....	189

Bibliografía

Anexos

## LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro No. 1: Conceptos claves para aproximarse a la Educación de Adultos/as, según Pablo Latapi .....	35
Cuadro No. 2: Grandes tendencias de la Educación de adultos/as, según Latapi	37
Cuadro No. 3: No. de encuestados en la investigación .....	60
Cuadro No. 4: Cantones de la Provincia Caranavi .....	71
Cuadro No. 5: Datos poblacionales. Provincia Caranavi .....	72
Cuadro No. 6: Provincia Caranavi. Población por grupos de edad .....	73
Cuadro No. 7: Situación de la lengua en Caranavi .....	76
Cuadro No. 8: Unidades Educativas. Provincia Caranavi .....	78
Cuadro No. 9: Indicadores sobre Educación. Caranavi .....	78
Cuadro No. 10: Matrícula por nivel .....	79
Cuadro No. 11: Educación Superior .....	80
Cuadro No. 12: Educación Alternativa .....	81
Cuadro No. 13: Actividad laboral de los/as participantes, 1999 – 2001 .....	106
Cuadro No. 14: Sexo de los/as participantes, 1999- 2001 .....	107
Cuadro No. 15: Edad de los/as participantes del CETHA Hno. Nilo C., 1999 –2001 ...	108
Cuadro No. 16: Estado civil de los/as participantes del CETHA Hno. Nilo C. 1999-2001 .....	110
Cuadro No. 17: CETHA Hno. Nilo Cullen. Inscritos 1995 – 2002 .....	112
Cuadro No. 18: CETHA Hno. Nilo Cullen. Expectativas al ingresar al CETHA .....	113
Cuadro No. 19: CETHA Hno. Nilo Cullen. Retirados, 1995 – 2002 .....	114
Cuadro No. 20: CETHA Hno. Nilo Cullen. Causas del abandono en el CETHA .....	116
Cuadro No. 21: CETHA Hno. Nilo Cullen. Efectivos/as, 1995 – 2002 .....	117
Cuadro No. 22: CETHA Hno. Nilo Cullen. Postergados/as, 1995 – 2002 .....	118
Cuadro No. 23: CETHA Hno. Nilo Cullen. Aprobados/as, 1995 – 2002 .....	120
Cuadro No. 24: Promocionados/as según estado civil y ocupación .....	121
Cuadro No. 25: CETHA Hno. Nilo Cullen. Record académico de promocionados, 2000 .....	122
Cuadro No. 26: CETHA Hno. Nilo Cullen. Indicadores del rendimiento del CETHA ....	123
Cuadro No. 27: CETHA Hno. Nilo Cullen. Educadores/as según Area de trabajo .....	124
Cuadro No. 28: CETHA Hno. Nilo Cullen. Estado civil y sexo de los/as educadores/as, 1995 – 2002 .....	126

Cuadro No. 29:	CETHA Hno. Nilo Cullen. Categoría de los/as educadores/as, 1995 – 2002 .....	128
Cuadro No. 30:	CETHA Hno. Nilo Cullen. Años de servicio de los/as educadores/as, 1995 – 2002 .....	130
Cuadro No. 31:	CETHA Hno. Nilo Cullen. Grado de formación de los/as educadores/as, 1995 – 2002 .....	131
Cuadro No. 32:	CETHA Hno. Nilo Cullen. Cambios de los/as educadores/as, 1995 – 2002 .....	133
Cuadro No. 33:	Objetivos del CETHA Hno. Nilo C., 1985 – 2002 .....	136
Cuadro No. 34:	Estructura curricular de Centro Integrado .....	138
Cuadro No. 35:	Estructura curricular del CETHA Hno. Nilo C., 1999 .....	139
Cuadro No. 36:	Estructura curricular actual .....	144
Cuadro No. 37:	Dinámica de subcentros internos y externos 1999 – 2002 .....	162
Cuadro No. 38:	Modalidad semipresencial en la Red FERIA .....	167
Cuadro No. 39:	Estrategia de subcentros en los CETHAs .....	168
Cuadro No. 40:	CETHAs que utilizan o utilizaron el material educativo del CETHA Hno. Nilo C. ....	170
Cuadro No. 41:	Subcentros externos del CETHA Hno. Nilo C., hoy centros .....	172
Cuadro No. 42:	La educación del CETHA te ayudó a desarrollar ... ..	173
Cuadro No. 43:	El CETHA ayudó a la comunidad a mejorar en ... ..	174

## LISTA DE GRAFICOS

	Pág.
Gráfico No. 1: Estructura de triangulación y convergencia .....	52
Gráfico No. 2: Flujograma de indicadores .....	62
Gráfico No. 3: Sexo de los/as participantes .....	107
Gráfico No. 4: Edad de los/as participantes del CETHA, 2001 .....	109
Gráfico No. 5: Estado civil promedio de los/as participantes, 1999 – 2001..	110
Gráfico No. 6: CETHA Hno. Nilo C. Inscritos/as, 1995–2002 .....	112
Gráfico No. 7: CETHA Hno. Nilo C. Retirados/as, 1995–2002 .....	115
Gráfico No. 8: CETHA Hno. Nilo C. Efectivos/as, 1995–2002 .....	117
Gráfico No. 9: CETHA Hno. Nilo C. Postergados/as, 1995–2002 .....	119
Gráfico No. 10: CETHA Hno. Nilo C. Promovidos/as, 1995–2002 .....	120
Gráfico No. 11: CETHA Hno. Nilo C. Areas de trabajo, 1995 .....	125
Gráfico No. 12: CETHA Hno. Nilo C. Areas de trabajo, 2002 .....	125
Gráfico No. 13: CETHA Hno. Nilo C. Estado civil y sexo de facilitadores, 1995 – 2002 .....	126
Gráfico No. 14: CETHA Hno. Nilo C. Estado civil de los/as educadores/as, 1995 – 2002 .....	127
Gráfico No. 15: CETHA Hno. Nilo C. Categoría de los/as educadores/as, 1995 – 2002 .....	128



## LISTA DE ACRONIMOS

CETHA	Centro de Educación Técnica Humanística y Agropecuaria
FERIA	Facilitadores de Educación Rural Integral Alternativa
UE	Unidad Educativa
INSTAC	Instituto Superior Técnico Agroindustrial de Caranavi
IBTA	Instituto Boliviano de Tecnología Agropecuaria
CENPROTAC	Centro de Promoción de Técnicas de Arte y Cultura
DCMI	Diseño Curricular Modular Integrativo
AAEA	Asociación Alemana para la Educación de Adultos
SAAD	Sistema de Autoestudio A Distancia
SEBAD	Sistema de Educación Boliviana A Distancia
CEIL	Comunidad Educativa de la Iglesia Local
CADECA	Casa Del Catequista
OSCAR	Obras Sociales de Caminos Rurales
F - 3	Formación de Facilitadores de FERIA
DECOS	Desarrollo Comunitario Sostenible
IRFA	Instituto Radiofónico Fe y Alegría
CEB	Código de la Educación Boliviana
EBA	Educación Básica Acelerada
IBA	Instituto Boliviano de Aprendizaje
CI	Centro Integrado
CEMA	Centro de Educación Media Acelerada
CREFAL	Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
CONFITEA	Conferencia Internacional de Educación de Adultos
ONG	Organizaciones No Gubernamentales
FEACC	Federación Agraria de Colonizadores de Caranavi

## INTRODUCCIÓN

La historia de la Educación de Adultos/as en Bolivia es un tema que merece atención, pues a la fecha muy poco se ha escrito. Si bien existen antecedentes desde tiempos pre-coloniales y coloniales de experiencias sobre las diversas formas de Educación de Adultos/as, recién a partir de la promulgación del Código de la Educación Boliviana (1955) empieza a ser parte de las políticas educativas, pero todavía con muchas debilidades, por la ausencia de sistematizaciones y propuestas sobre la diversidad de experiencias existentes. Otros antecedentes significativos de la Educación de Adultos/as en el área rural de Bolivia son: La experiencia educativa de Warisata (1932), los programas estatales de “desarrollo de la comunidad” (1947), las campañas nacionales de alfabetización (1956 y 1983) y las acciones de los promotores culturales de Tiwanaku (1971).

La Educación Formal de Adultos/as se consolidó a partir de la promulgación del Código de la Educación Boliviana (1955), las reformas de Barrientos (1968-69) y Banzer (1973). Otros espacios que permitieron el desarrollo de la Educación de Adultos/as fueron los diversos seminarios<sup>1</sup> que ayudaron a establecer cierta identidad institucional tanto a la Educación Básica Acelerada (EBA), Instituto Boliviana de Aprendizaje (IBA), Centros de Educación Media Acelerada (CEMA), Centros Integrados (CI) y Centros de Educación Técnica, Humanística y Agropecuaria (CETHA)<sup>2</sup>; además, reglamentaron el funcionamiento de las diversas modalidades.

---

<sup>1</sup> Un compendio de las memorias de los seminarios mencionados se encuentra en el texto publicado: “Principales documentos de la Educación de Adultos”. Ed. CEE – FERIA – AAEA, 1991.

<sup>2</sup> A partir de 1985, los CETHAs promovieron diversos encuentros, talleres y seminarios para reflexionar su práctica educativa y motivar la cualificación de los educadores. La Comisión Episcopal de Educación promovió estas inquietudes en coherencia con sus opciones cristianas de vida. A este movimiento se denominó como Facilitadores de Educación Rural Integral Alternativa (FERIA).

A fines de la década de los años 70, en el declive de los gobiernos dictatoriales y en la efervescencia de los postulados de la Educación Popular y la democratización de la educación<sup>3</sup>, surgen los dos primeros CETHAs, en Qurpa y Carmen Pampa; los mismos pueden ser considerados como pioneros de un movimiento de Educación Popular de Adultos/as identificado con los campesinos/as e indígenas de Bolivia.

El año 1985 se crea la Asociación de CETHAs e instituciones afines con el objetivo de socializar, promover y difundir la Educación de Adultos/as en el área rural del país, la que se denominó FERIA (Facilitadores de Educación Rural Integral de Adultos)<sup>4</sup>. El año 1994 se efectúan evaluaciones participativas a cuatro CETHAs: Carmen Pampa, Huayllamarca, Covendo y Tiraque. Estos procesos concluyeron en la necesidad de una permanente revisión de la práctica de las Unidades Educativas y la estructura orgánica de FERIA. El año 1997 nuevamente se retoma la reflexión sobre la necesidad de renovar el discurso teórico, las múltiples identidades de las Unidades Educativas y las crisis de las propuestas educativas formales. Por otro lado, los cambios sociales exigieron la innovación tanto del discurso teórico como de la práctica educativa de los CETHAs.

## 1. Presentación del tema.

La presente investigación, circunscrita es esa problemática mayor de búsqueda de un servicio pertinente a las comunidades campesinas, pueblos indígenas y originarios, se ha propuesto indagar la práctica educativa promovida por el CETHA Hno. Nilo Cullen y su incidencia en las comunidades campesinas y en la Red FERIA. Es importante aclarar que es pretencioso denominar al CETHA mencionado como un modelo educativo

---

<sup>3</sup> El año 1971, los Ministros de Estado de Latinoamérica, reunidos en Caracas, concluyen que la democratización de la educación es condición de la democratización de la sociedad y plantean la necesidad de revisar los sistemas educativos vigentes para adecuarlos a las exigencias de ese momento. Estos planteamientos motivaron al gobierno de Bolivia y a la Iglesia Católica a reflexionar y tomar posición al respecto. De esa manera, el año 1974 efectuaron un seminario nacional sobre la "democratización de la educación" que permitió orientar el servicio de la educación hacia los sectores más desatendidos y marginados de la sociedad.

<sup>4</sup> Se ha considerado al año 1985 como referencial de creación de FERIA, siendo en esa fecha el I Encuentro de los CETHAs y Afines. El nombre de FERIA (Facilitadores de Educación Rural Integral de Adultos) se otorgó recién en el II Encuentro Nacional de CETHAs y afines. Años más tarde, se cambia la "A" de adultos por Alternativa.

alternativo. Sin embargo, por su amplia y rica de experiencia de trabajo, podría ser considerado más bien como pionero y promotor de un movimiento de educación de adultos en espacios rurales.

## **2. Planteamiento del problema.**

El CETHA Hno. Nilo Cullen, junto al CETHA Tupak Katari de la localidad de Qurpa, se constituye en una experiencia educativa significativa para la Educación Alternativa de Adultos/as del área rural en Bolivia. Su propuesta educativa bajo la modalidad “semipresencial”, como se lo denominó, facilitó en una alternativa de fácil acceso, costos bajos y adaptada a la disponibilidad de tiempo y espacio del campesino/a. Dirigió su mirada a los campesinos/as de la zona yungüeña de La Paz y persistió durante 25 años. Su dinámica consistió en la estrategia de convenios con las parroquias, líderes campesinos y grupos organizados para promocionar la Educación de Adultos/as en muchos lugares de la región yungüeña y en otros Departamentos de Bolivia.

En ese marco, la investigación se plantea la siguiente pregunta: *Cómo se construye e implementa la propuesta educativa del CETHA Hno Nilo Cullen y qué implicancia tiene en las comunidades campesinas de los Yungas y en la Red FERIA.*

Para concretar la investigación adicionalmente se han formulado las siguientes preguntas operativas:

### ***Sobre la práctica educativa del CETHA Hno. Nilo Cullen:***

¿Cuál es el sustento teórico de la propuesta educativa del CETHA Hno. Nilo Cullen?

¿Cómo se construye la identidad institucional del CETHA Hno. Nilo Cullen?

¿Qué características presentan los/as actores del CETHA Hno. Nilo Cullen?

***Sobre la implicancia del CETHA Hno. Nilo Cullen en la Red FERIA:***

¿Qué implicancia tiene el CETHA Hno. Nilo Cullen en la Unidades Educativas asociadas a la Red FERIA?

¿Qué aportes fundamentales del CETHA Hno. Nilo Cullen han sido asumidos por otros CETHAs de la Red FERIA?

***Sobre la implicancia del CETHA Hno. Nilo Cullen en las comunidades campesinas:***

¿Cuál es la implicancia de la práctica educativa del CETHA en la formación integral de la persona?

¿Cuál es la implicancia de la práctica educativa del CETHA Hno. Nilo C. en el desarrollo de la comunidad campesina?

**3. Objetivos de la investigación**

*Objetivo General*

Analizar la práctica educativa del CETHA Hno. Nilo Cullen y su implicancia en las comunidades campesinas de los Yungas y en la Red FERIA.

*Objetivos específicos*

- Analizar el sustento teórico y la identidad institucional del CETHA Hno. Nilo C.
- Caracterizar a los actores educativos del CETHA Hno. Nilo Cullen y analizar cómo éstos determinan en la construcción e implementación de la propuesta educativa.
- Identificar los aportes teórico-prácticos del CETHA Hno. Nilo C. a las Unidades Educativas de la Red FERIA.
- Identificar la implicancia de la práctica educativa del CETHA Hno. Nilo C. en la formación integral de la persona y en el desarrollo de la comunidad campesina.

#### **4. Justificación.**

El aporte teórico de la investigación, la relevancia y pertinencia del tema están expresados en los siguientes puntos:

##### ***4.1. Escasa investigación sobre la Educación de Adultos/as en Bolivia***

La Educación de Adultos/as en Bolivia ha sido muy poco estudiada, pese a la riqueza de experiencias e iniciativas generadas. El tema que suscitó mayor interés fue la alfabetización no sólo por los diversos esfuerzos realizados, tanto a nivel nacional como en espacios microregionales, sino por los recursos educativos y métodos utilizados. Sobre la misma, hace falta estudiar los impactos de las campañas masivas de alfabetización, por ejemplo.

La Educación Formal de Adultos fue considerada a partir de la promulgación del CEB (1955), las reformas de Barrientos (1968-69) y Bánzer (1973). Otros espacios, como los seminarios<sup>5</sup> nacionales permitieron el desarrollo de la Educación de Adultos en Bolivia, y contribuyeron a establecer una identidad institucional a los EBAs, IBAs, CEMAs, CI y CETHAs<sup>6</sup>.

En este sentido, la presente investigación contribuirá al conocimiento de experiencias educativas de adultos/as promovidas en contextos rurales, esclareciendo la relación con su entorno.

##### ***4.2. La búsqueda de identidad de la Educación Alternativa.***

La Educación Alternativa boliviana ingresa al escenario nacional a partir de la nueva Ley de Reforma Educativa (1994), donde se crea una estructura diferenciada de

---

<sup>5</sup> Un compendio de las memorias de dichos seminarios se encuentra en el texto publicado: "Principales documentos de la Educación de Adultos". Ed. CEE – FERIA – AAEA, 1991.

<sup>6</sup> A partir de 1985, los CETHAs promovieron diversos encuentros, talleres y seminarios para reflexionar su práctica educativa y motivar la cualificación de los educadores. A este movimiento se denominó como Facilitadores de Educación Rural Integral Alternativa (FERIA).

Educación Formal y Educación Alternativa. Durante el proceso de gestación, el debate se centró si lo más apropiado era identificarla como: Educación No Formal, Educación Popular, Educación Alternativa, Educación Asistemática o Educación Extraescolar. Este último, ya se encontraba mencionado en el Código de la Educación Boliviana. Cabe recordar que el Código de la Educación Boliviana organizó el sistema educativo en cuatro áreas: Regular, Adultos, Especial y Extraescolar. Las diversas propuestas previas a la promulgación de la Ley de Reforma Educativa continuaban manteniendo cuatro áreas, pero modificando a la Educación Extraescolar por Educación Permanente (Cfr. Reyes, 1996: 14-19).

La Ley de Reforma Educativa y sus respectivos reglamentos conciben a la Educación Alternativa como suplementaria, complementaria a la Educación Formal, como indica Reynolds (1996: 22) integrando a la Educación de Adultos, Educación Especial y Educación Permanente. Esto explica por qué la Educación Alternativa no cuenta con una conceptualización clara y precisa” (ibid) por su naturaleza de experiencias educativas variadas y complejas. Por su parte, la Educación de Adultos desarrolló un proceso ininterrumpido de constitución a partir del año 1955, tendiendo hacia la formalización, urbanización e institucionalización (Marca, 1993) que terminó sumergiéndola en una crisis que requiere nuevas conceptualizaciones, transformaciones curriculares y nuevos procesos de normativización (Cfr. Fernández, 1996 y Morales, 1996). En cambio, la Educación Especial recién empieza a considerarse dentro la estructura administrativa a partir de 1985, cuando se crea la Dirección Nacional de Educación Especial. El grado de especialización y las variadas experiencias desarrolladas merecen también profundizar sobre los sujetos y modalidades de atención. Por último, la Educación Permanente viene de heredar parte de la llamada “Educación Extraescolar”, pero que su caracterización requiere de mayores esfuerzos teóricos. Al respecto, en el informe que presentaron los miembros de la Comisión de Educación No formal al plenario del Congreso Nacional de Educación (1992) advertían que adoptaron “el término de Educación Permanente, como una denominación provisional” (Conclusiones del CNE, 1992: 114) por la cercanía a las prácticas de educación involucradas en dicha área.

La Educación Alternativa hereda experiencias importantes de Educación de Adultos, Especial y permanente, pero se debate entre la crisis interna (aquello que requiere de cambios urgentes o renovación), la urgencia de sistematizar e investigar prácticas educativas para reconocer e identificar el verdadero potencial de las experiencias y necesidades de los sujetos educativos y la búsqueda de mayor fundamentación teórica que permita desarrollar una identidad propia y superar su equivocada concepción remedial, supletoria, complementaria a la Educación Formal.

Siguiendo con esta reflexión, la presente investigación contribuirá al análisis de determinadas prácticas educativas alternativas, como son los CETHAs permitiendo recuperar de ellos sus fundamentos, concepciones y propuestas educativas en vista de configurar y enriquecer la identidad de la Educación Alternativa de Bolivia.

#### *4.3. Nuevos contextos, propuestas educativas y vaciamiento teórico.*

La segunda mitad del siglo XIX, Bolivia se caracterizó por proponer dos modelos de desarrollo: el primero, denominado como “capitalismo dependiente de Estado (1952 a 1985) y el segundo, llamado como el modelo “neoliberal” (1985 a la fecha). Esta transformación tiene consecuencias en todos los ámbitos de la vida social, entre ellos la educación que propuso una estrategia de 20 años para reformar la educación. Aunque se sostiene que el neoliberalismo es, sobre todo, una propuesta económica, en Bolivia tuvo impacto en el nuevo rol del Estado y las relaciones con la Sociedad Civil. La iniciativa del Estado en su nuevo rol, como ente regulador permitió consolidar la emergencia de una nueva oligarquía compuesta por industriales, financieros y agro industriales, además de un nuevo latifundio. Para este cometido transformó las normas jurídicas del Estado Boliviano y dispuso nuevas “reglas de juego”.

En materia educativa, el debate se centró en la Reforma Educativa. Este proceso que ya lleva cerca de 10 años<sup>7</sup>, tuvo sus consecuencias para la sociedad civil. Los más

---

<sup>7</sup> La Ley de Reforma Educativa se promulga el año 1994. El presente año 2004 se promueve la realización del II Congreso Nacional de Educación, donde se debatirá los resultados de la implementación de la Reforma educativa.



conservadores se atrincheraron en torno a la defensa del Código de la Educación Boliviana y propusieron medidas de resistencia civil (marchas, huelgas, paros, desacatos, etc.); los pragmáticos atisbaron a percibir la crisis de la educación expresada en indicadores cuali-cuantitativos y propugnaron cambios urgentes; los moderados se acercaron a los reformadores y pretendieron, a la par que el Estado, elaborar propuestas contestatarias. Asimismo, la relación entre la Sociedad Civil y el Estado en el proceso de la Reforma Educativa ha transcurrido por tres etapas claramente marcadas: un primer momento, caracterizado por una rica iniciativa por parte del Estado y de resistencia activa por parte de la Sociedad Civil; un segundo momento, de amplitud y negociación con las propuestas moderadas del Estado y construcción de propuestas colectivas por parte de la Sociedad Civil; un tercer momento, de actitudes excluyentes y discusiones tecnocráticas de parte del Estado y búsqueda de espacios pequeños de poder por parte de la Sociedad Civil. En este proceso, la Sociedad Civil sufrió un vaciamiento teórico. Los CETHAs no se encuentran al margen, pues asumieron diversas estrategias de articulación en el debate nacional mediante la Comisión Episcopal de Educación (CEE), Facilitadores de Educación Rural Integral Alternativa (FERIA), Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL) y otros espacios.

En este sentido, la investigación contribuirá a desarrollar nuevas resignificaciones de la práctica educativa del CETHA Hno Nilo y de los supuestos teóricos que han orientado y motivado su trabajo llevando nuevamente a dotar de elementos empíricos que ayuden a superar este “vaciamiento teórico” y apropiación que se dio en la relación, negociación e implementación de la Reforma Educativa.

#### ***4.4. Los cambios sociales terminarán también modificando a las instituciones e influyendo la vida cotidiana de sus habitantes.***

FERIA se creó el año 1985 como una Asociación de CETHAs e instituciones afines. Diez años más tarde, luego de promover y difundir la Educación de Adultos en el área rural, siente el desafío de generar cambios en su estructura organizativa (memoria de la Asamblea de Salinas de Garci Mendoza, 1994). Un año antes se evaluaron a cuatro

CETHAs: Carmen Pampa, Huayllamarca, Covendo y Tiraque. Los resultados se actualizaron en el año 1997 y continuaron los cuestionamientos internos a la práctica de las Unidades Educativas y la estructura orgánica de FERIA, que coordinaba, promovía y difundía el modelo. Los cuestionamientos giraban en torno a la renovación del discurso teórico, las múltiples identidades de las Unidades Educativas y las crisis de las propuestas educativas formales. Las proyecciones apuntaban a definir sus nuevos roles frente a los cambios sociales como: la descentralización, la municipalización, la participación popular, la capitalización, etc.; y por otra parte, la influencia de la globalización, revolución tecnológica, énfasis en el conocimiento y crisis de los países de “socialismo real”. Todo esto permite percibir que las instituciones educativas cobrarán nuevas identidades y modificarán sus prácticas tradicionales. Influyó también el debate sobre la “refundamentación de la Educación Popular” que abre la perspectiva de permanecer en la tradición marxista o asumir nuevas ideas post-modernas.

Como se observará, el tema es complejo, exigente y de gran desafío para los CETHAs. Por eso la presente investigación contribuirá a la reflexión del CETHA Hno. Nilo, analizando sus referentes teóricos, su práctica educativa y su pertinencia ante los cambios y desafíos de la actualidad. En un horizonte más amplio, contribuirá a la sistematización y construcción de un “modelo teórico” del CETHA<sup>8</sup> que oriente la reconversión y enriquecimiento de la práctica educativa en el área rural.

#### ***4.5. Necesidad de fortalecimiento del CETHA Hno. Nilo.***

El CETHA Hno. Nilo Cullen fue fundado el año 1978 e implementado el año 1979 bajo la tuición de las Escuelas de Cristo y bajo la responsabilidad de la Comunidad Javeriana. Su ubicación y residencia se encontraba en la Comunidad Yungueña de Carmen Pampa. Junto al CETHA, se encontraba una escuela para niños y un internado

---

<sup>8</sup> La propuesta actual de la Dirección General de Educación Alternativa de reconvenir a los Centros existentes: EBA IBA, CI, CEDICOR y CETHAs en Centros de Educación Alternativa (CEA), aumenta mayor atención. En esta perspectiva, FERIA se ha propuesto sistematizar las múltiples experiencias educativas de los CETHAs para construir un “modelo teórico de CETHA” que oriente la reconversión y enriquecimiento de la Educación de Adultos en al área rural.

para jóvenes. Estas tres instituciones formaban “la Comunidad Educativa de Carmen Pampa”.

Al inicio de la década de los noventa, dicha comunidad de religiosos proyectó la construcción y funcionamiento de una Unidad Académica Campesina (UAC) de nivel universitario. Entonces, su atención se concentró en la creación de dicha Universidad descuidando a las instituciones educativas a su cargo. Por otra parte, las limitaciones de infraestructura, terrenos cultivables para las prácticas agrícolas motivaron considerar las posibilidades de una nueva reubicación del CETHA. La evaluación realizada en el año 1993 terminó justificando la necesidad de cambiar su lugar de trabajo.

De ese modo y recogiendo la disponibilidad de la Comunidad de Alcoche, se decide el traslado del CETHA de Carmen Pampa hacia Alcoche denominándose CETHA Hno. Nilo Cullen, en memoria al religioso que lo inspiró. Se dispuso que la parroquia de Caranavi se haga cargo y respalde el trabajo del CETHA en su nueva vida institucional. Del mismo modo, como un gesto de apoyo se aprueba la decisión de considerarlo como “Centro Experimental”.

Las perspectivas eran alentadoras, pero a medida que pasó el tiempo, la comunidad campesina no demostraba un apoyo decidido ni la parroquia podía comprender el significado de la acción educativa del CETHA. Durante los últimos seis años, se ha percibido un paulatino debilitamiento. En este sentido, la presente investigación analizará las causas de la actual situación del CETHA Hno. Nilo y proponiendo alternativas que orienten procesos de fortalecimiento institucional y construcción de propuestas educativas renovadas.

## 5. Hipótesis

La investigación propone la siguiente hipótesis:

*La propuesta educativa del CETHA Hno Nilo Cullen se ha construido con el aporte de diferentes corrientes político-pedagógicas provenientes del Estado, la Iglesia Católica (comunidad javeriana y Red FERIA) y las Comunidades Campesinas. Se caracteriza fundamentalmente por una búsqueda permanente de articulación con las necesidades educativas de las comunidades campesinas de la región yungueña. Para la implementación de su propuesta ha desarrollado una doble estrategia: la estrategia pedagógica consistente en la modalidad “semipresencial” y la estrategia organizacional, en la creación de “subcentros”, permitiendo ampliar su cobertura. El contenido de su oferta educativa se basa en su concepción de “educación integral”, pero que contradictoriamente en la práctica prevalece la formación socio-humanística (saber de tipo cognitivo), descuidando la capacitación técnica-agropecuaria (habilidades y destrezas) y el crecimiento de la conciencia crítica reflexiva (pensar crítico).*

*Esa manera de concebir la educación tiene consecuencias en la comunidad campesina, pues contribuye al campesino/a, marginado/a tempranamente del sistema escolar, a incrementar su nivel de escolaridad, a promover mayor liderazgo, pero con escasa incidencia en su producción.*

*Por otra parte, las Unidades Educativas de la Red FERIA han recuperado de la experiencia del CETHA Hno Nilo C.: La modalidad semipresencial (una forma de educación a distancia), la estrategia de subcentros (inspirada en la estructura nuclear de Warisata) y los recursos educativos (“esquemas”) que se constituyen en los aportes fundamentales del CETHA Hno. Nilo Cullen al desarrollo de la Educación de Adultos/as para el área rural.*

## 6. Operacionalización de la investigación.

La investigación se ha operacionalizado tomando en cuenta tres criterios: variables, dimensión de la variable e indicadores.

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	
La práctica educativa del CETHA Hno. Nilo C.	1. Contexto local y regional.	* Ubicación de la Provincia. * No. de cantones. * Población * Lenguas que se hablan	* Fecha de fundación * Colonización * Principales productos * No. de UE.
	2. Historia del CETHA.	* Fecha de fundación. * Principales fundadores. * Fecha de inauguración * Relaciones institucionales * Síntomas de crisis	* Motivos iniciales. * Motivos iniciales * Primeras actividades * Cambio de lugar * Cambios de directores
	3. Sustento teórico	* Concepción educativa * Referentes de los centros experimentales.	* Aportes de FERIA
	4. Los actores educativos: participantes y educadores	* Ocupación de los participantes * Edad de los participantes * Tendencia de la matrícula * Tasa de permanencia * Tasa de postergación * Tasa de promoción * Cargo de los educadores * Sexo de los educadores * Antigüedad * Movilidad	* Sexo * Estado civil * Tasa de abandono * Tasa de efectividad * Tasa de promoción * Rendimiento del Cetha * Estado civil de los edu * Categoría * Grado de formación
	5. Objetivos, contenidos y estrategias metodológicas	* Objetivos iniciales * Objetivos actuales * Estructura curricular * Modalidad de aprendizaje * Recursos educativos	* Objetivos intermedios * No. de materias * No. de módulos * estrategias de atención * La capacitación técnica
	6. Modelo de gestión y organización	* Rasgos del modelo de gestión * Organización de participantes * Participación de la comunidad	* Estructura organizativa * Estrategia de subcentro

VARIABLES	DIMENSION	INDICADORES
Implicancia del CETHA Hno. Nilo en la Red FERIA.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modalidad semipresencial.</li> <li>2. Estrategia de subcentros.</li> <li>3. Material educativo.</li> <li>4. Creación de centros nuevos</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• UE con modalidad semipresencial.</li> <li>• Relación educador participante.</li> <li>• UE con subcentros externos.</li> <li>• Organización del trabajo en equipo móvil.</li> <li>• Distancia de los subcentros en relación con el Centro.</li> <li>• UE que utilizaron los “esquemas” del CETHA Hno. Nilo Cullen.</li> <li>• UE elaboradoras de material educativo.</li> <li>• UE que fueron subcentros del CETHA Hno. Nilo Cullen.</li> </ul>

VARIABLES	DIMENSION	INDICADORES
Implicancia del CETHA Hno. Nilo C. en las comunidades campesinas.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formación integral de las personas.</li> <li>2. Nivel de escolaridad.</li> <li>3. Liderazgo en las comunidades</li> <li>4. Incentivo a la producción.</li> <li>5. Mejora familiar</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de contenidos – trípole de contenidos.</li> <li>• Dimensión de crecimiento persona: saber, hacer, pensar, sentir.</li> <li>• % de contribución en la salud, economía, organización, cultura.</li> <li>• Incremento en los años de escolaridad.</li> <li>• % de participantes que continúan estudios superiores.</li> <li>• % de participantes que asumen nuevos liderazgo.</li> <li>• Incremento en la capacidad productiva de los participantes.</li> <li>• Nuevas capacidades – fuentes laborales.</li> <li>• Beneficio de padres e hijos en edad escolar.</li> <li>• Mejora de las tareas domésticas.</li> </ul>

## **7. Estructura del informe**

La investigación se divide en cuatro partes, ordenadas de acuerdo a las exigencias para presentar reportes de tesis.

La primera parte presenta el marco teórico de la investigación, donde se analiza al adulto/a como sujeto educativo, desde múltiples perspectivas. Luego se describe el desarrollo de la Educación de adultos/as en el contexto Latinoamericano, identificando los sentidos e identidades que fue cobrando, en coherencia a las propuestas de desarrollo socio - económico. Se precisa mejor el marco conceptual al presentarse las múltiples interpretaciones e intentos de clasificación que realizaron diversos investigadores de la Educación de adultos/as. Finalmente, se asume las orientaciones de Humberto Barquera que permite describir e interpretar la dinámica de prácticas concretas de Educación de Adultos/as.

La segunda parte, explica el marco metodológico de la investigación. Se fundamenta el carácter cuali- cuantitativo, la modalidad de estudio de caso, las técnicas utilizadas en el trabajo de campo, el análisis documental y proceso de interpretación de la información.

La tercera parte presenta los resultados de la investigación. Se inicia describiendo las características del municipio de Caranavi como zona de colonización y contexto local de la práctica educativa del CETHA Hno. Nilo Cullen. En los tres capítulos siguientes se relata y analiza la historia, los objetivos planteados, los referentes teóricos que lo sustentan, la interacción y características de los actores educativos que intervienen, los contenidos, metodología y modelo de gestión del CETHA Hno. Nilo Cullen. Finalmente, se analiza las implicancias de la práctica educativa del CETHA Hno. Nilo Cullen en la Red FERIA y las comunidades campesinas de la región yungüña de La Paz.

La cuarta parte presenta las conclusiones a las que se arriba en la investigación. Se enfatiza la comprensión de la práctica educativa del CETHA Hno. Nilo en un contexto local, las contribuciones a la Red FERIA y las comunidades campesinas. Se resalta los principales aprendizajes para comprender el desarrollo histórico de la Educación Alternativa y la Educación de Adultos/as en particular.

## **8. Limitaciones de la investigación**

La investigación tuvo las siguientes limitaciones:

- No se analizó las incidencias del CETHA Hno Nilo Cullen en otros ámbitos, tales como: la Iglesia Católica, la Educación de Adultos/as en general o en las políticas públicas. Se enfatizó las implicancias en la Red FERIA y en las comunidades campesinas que en futuras investigaciones sería conveniente ampliar la indagación.
- Otra limitación que se tuvo está relacionada a la escasa información que se encontró sobre los/as egresados/as del CETHA. Estos/as se encuentran en lugares alejados y otras ciudades que no permitió obtener información empírica y la documentación es escasa en el CETHA.



## **PARTE I**

### **MARCO TEORICO**

#### **CONCEPTOS FUNDAMENTALES PARA COMPRENDER LA DINAMICA DE LA EDUCACION DE ADULTOS/AS**

El estudio del CETHA Hno. Nilo Cullen será abordado desde los diversos enfoques, sentidos y perspectivas de la Educación de Adultos/as en el escenario Latinoamericano, que es donde se puede comprender mejor la dinámica de la misma y su influencia en la construcción de políticas públicas o el surgimiento de prácticas educativas concretas en Bolivia.

##### **1. El sujeto de la Educación de Adultos/as**

La Educación de Adultos/as se fue constituyendo a partir del sujeto de atención: el adulto/a. Sobre el análisis del mismo, distintas disciplinas emitieron aportes fundamentales, por ejemplo: la psicología y la biología profundizaron el proceso de desarrollo de la persona y la colectividad en función de su estado evolutivo; la sociología y la antropología advierten que los diferentes grupos sociales construyen criterios de adultez como parte de un proceso de integración social. Al respecto, Linda Kin (1998: 30) sostiene que el concepto de adultez deriva de la situación cultural de los grupos sociales y que varía según las sociedades a las que se refiera. Precisamente, en el presente capítulo se indagará la situación de adultez de la persona desde una perspectiva interdisciplinaria. Por otra parte, se identificará de manera general, a los sujetos de la Educación de Adultos/as, con objeto de lograr una comprensión adecuada respecto a las diversas concepciones educativas que se gestaron en la misma.

### 1.1. Concepto de adultez

Etimológicamente, el término adulto/a procede del verbo latino "adolescere", que significa crecer y de "adultum", que significa: el que ha terminado de crecer o de desarrollarse. Por ello, comúnmente, adulto/a es la persona situada entre la adolescencia y la vejez, es decir aquella que ha dejado de crecer pero que no ha comenzado a decrecer. En tal sentido, el/a adulto/a es considerado/a como una "persona mayor" que posee ciertas libertades que y carecen los/as niños/as o adolescentes.

Biológicamente, la adultez está asociada al desarrollo total anatómico y fisiológico de los órganos y de su capacidad de funcionamiento. La principal función biológica de la adultez es la capacidad de reproducción que adquieren los seres vivos en determinada etapa de su vida. En la mujer, esta situación se presenta alrededor de los 13 y 15 años. En algunos grupos sociales la madurez biológica se traslada a la procreación del primer hijo/a. En el caso de los varones, si bien no es tan marcado como en la mujer, se adquiere alrededor de los 15 años. Como se observará, el desarrollo biológico de las personas determina su situación de adultez, pero poco a poco éste se relativiza de acuerdo a la construcción de criterios sociales y psicológicos.

A la etapa de adultez, también se define como la "plenitud vital a la que arriban los seres vivos en un momento dado de su existencia" (Adam, 1977: 45). Esta plenitud vital hace referencia nuevamente al desarrollo pleno de los órganos biológicos y su funcionamiento.

Psicológicamente, la adultez está referida al desarrollo en su máximo grado de las facultades psíquicas: intelectuales, emocionales, perceptivas y cognitivas (Morales, 1984: 70). La adultez psicológica también hace referencia a la "madurez de la personalidad", es decir, cuando la persona presenta rasgos o características personales definidas, dominio de si mismo, juicio y responsabilidad (Ludojoski, 1986:17-18). Estas características no siempre corresponden al desarrollo biológico, de ahí que hay un tiempo indeterminado de adultez según se asuma el criterio biológico o psicológico.

La psicología enfatiza también como rasgo de madurez cuando el "individuo logra tomar conciencia de sí mismo y del mundo que lo rodea" (Morales, 1984: 70). La conciencia de sí mismo o la autoconciencia es la capacidad de percibir su existencia diferenciada y personalizada frente a otros; la conciencia del mundo o entorno que lo rodea, es la comprensión y explicación de las situaciones naturales y sociales que históricamente se determinan en una sociedad.

Socialmente, la persona es considerada adulta cuando ejerce su derecho de ciudadanía, donde, generalmente a los 18 años, puede ejercer el derecho al voto y ser elegido; además está en edad de trabajar, es decir, a participar en los procesos de producción. Sobre el tema existen diversos criterios que fueron construidos culturalmente por diferentes grupos sociales, por ejemplo, conciben la madurez de las personas, cuando las mismas están en la capacidad de asumir "responsabilidades", como el matrimonio, la concepción de hijo/a, la adquisición de bienes materiales, la posibilidad de realizar transacciones comerciales, beneficiarse de sistemas de herencia familiar o asumir cargos comunales y/o de participación política, etc. Estos varían tanto en edad como en cada situación del grupo social que lo practica.

En síntesis, la situación de adultez de la persona está determinada por la capacidad de reproducción, la madurez en la personalidad y el ejercicio de la ciudadanía fundamentalmente. El primero alrededor de los 13 años, el segundo a partir de los 21 años y el tercero desde los 18 años. Esta disparidad de criterios y referencias sobre la situación de adultez en la persona se complejiza aún más cuando existen también criterios económicos adicionales, como la facultad de realizar transacciones bancarias entre los 18 y 21 años, posesión de propiedades y beneficio de sistemas de herencias familiares. En consecuencia, la Educación de Adultos/as ha ido asumiendo criterios también relativos al sistema de Educación Formal, por ejemplo, se han establecido Programas de Alfabetización y Educación Primaria de Adultos/as a partir de los 15 años, en razón de que la Educación Primaria obligatoria concluye a los 14 años y la Educación Secundaria para Adultos/as, a partir de los 18 años, en razón de que la Educación Secundaria Formal concluye a la misma edad.

La psicología ha contribuido sustancialmente para establecer la concepción de adulto/a, como aquella persona que ha dejado de crecer y ha logrado su talla normal en todos los rasgos de su ser o también como un ser en desarrollo histórico, el cual, heredero de su infancia, salido de la adolescencia y en camino a la vejez, continua el proceso de la individualización de su ser y de su personalidad. En síntesis, es importante reconocer que la Educación de Adultos/as es un concepto polisémico abordado por las distintas disciplinas que han tratado el tema.

## 1.2. Características generales del/a adulto/a.

CREFAL (Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina) ha estudiado con mayor profundidad las características sociales del/a adulto/a. El mismo, permite comprender otras dimensiones de la condición de adultez en el ser humano:

- "1. El Adulto no sólo es biológicamente capaz de procrear la especie, sino también de ser socialmente responsable de la procreación."
- "2. El adulto llega a una relativa plenitud de sus capacidades psico-físicas. Si bien deja de crecer cuantitativamente es capaz de mejorar cualitativamente esas capacidades a través de destrezas que desarrolla por medio de la educación y el trabajo."
- "3. El adulto posee un caudal de experiencia vital mayor que el de las edades anteriores. No se trata sólo de una diferencia de grado o sea mayor caudal de experiencias, sino también que éste se va descartando haciéndose más reflexiva, relacionándose con la experiencia anterior, jerarquizándose a través de nociones de valor y manifestándose todo ello en actitudes que determinan una organización estable de la conducta."
- "4. El adulto tiene otro tipo de responsabilidad familiar; crianza de los hijos, sustento económico, estabilidad en las relaciones familiares."
- "5. El adulto no sólo trabaja, sino que tiene condiciones de comprender mejor el significado del trabajo e identificarse más permanentemente con las características laborales de su grupo."

- "6. El adulto es reconocido por la ley como plenamente responsable frente a la misma."
- "7. El adulto posee una cosmovisión más acabada, es decir, una visión del mundo y del hombre, así como una determinada escala de valores para interpretarlos y juzgarlos, que le permiten tomar posiciones más o menos conscientes." (CREFAL, 1974: 81-85)

Por su parte, Roque Ludojoski (1978), establece tres características fundamentales del/a adulto/a:

- "1. *La aceptación de responsabilidades.* El rasgo más notable de la personalidad del adulto y que le sirve de característica principal es su capacidad y sentido de responsabilidad frente a los hechos de la vida. El adulto es aquel que sabe que es responsable de sus actos y que además desea serlo. Por consiguiente, se esfuerza por actuar siempre con conocimiento de causa después de haber reflexionado y calculado sus consecuencias de lo que decide y realiza, sin atribuirlos a los demás o a las circunstancias incontrolables. Adulto es, pues, quien responde de sus actos y de sus palabras (...)." (p. 18 )
- "2. *El predominio de la razón.* El predominio de la razón sobre los sentimientos es otra de las cualidades propias del adulto y que lo distinguen de los niños, los adolescentes y ancianos (...). El adulto es capaz de ver con objetividad el mundo y los acontecimientos de la vida (...)." (p. 19)

"Ese modo de comportamiento se basa en la capacidad del adulto de abstraer, generalizar, juzgar, deducir e inducir, seguir y construir todo tipo de razonamientos. Y sin embargo, el adulto se inclina más hacia un cierto pragmatismo, que hacia el intento metafísico de sondear lo insondable." (p. 19)

Si bien en este aspecto Ludojoski resalta el predominio de la razón como característica del adulto, es importante tomar en cuenta que los estudios referidos a la diferenciación del género, establecen que son los varones quienes muestran esta característica, mientras que las mujeres más bien desarrollan la sensibilidad, la intuición y la efectividad, sin que ello quiera decir que carezcan por completo de las otras cualidades. Por otra parte, hay que indicar también que estudios recientes dan cuenta del desarrollo de la "inteligencia emocional" como característica de la persona humana.

Retomando a Ludojoski se señala a los síntomas de soledad y pérdida del sentido metafísico y religioso de la vida como típicos de la adultez de las personas.

- "3. *El equilibrio de la personalidad.* El adulto es aquel que ha concluido el crecimiento de ser en todas las dimensiones, es decir en el cuerpo y el espíritu, en el sentimiento y la sexualidad, en la razón y en la moralidad de la propia conducta. Para lograr esto se requiere de gran esfuerzo. En primer lugar es necesario superar la propia infancia, con la seguridad casi parasitaria bajo el abrigo del seno materno y el recurso continuo a la fuerza salvadora del padre. (...). Esto significa que el adulto, a fin de lograr su madurez, debe liberarse de la dependencia infantil de su padre y su madre y lograr la imagen y la vivencia de su propia paternidad en el mundo." (p. 19)

Los aspectos que señala Ludojoski pueden aplicarse también al plano social considerando que la condición de adultez, no sólo está referido al desarrollo de la personalidad de cada individuo, sino también a la constitución y establecimiento de derechos de determinados grupos. Así por ejemplo, las reivindicaciones de sus derechos expresados por los obreros que pretendían liberarse de toda forma de paternalismo estatal o privado y de relaciones dominio y opresión que no les permitía desarrollar plenamente su estado de adultez. Del mismo modo, las mujeres al establecer su derecho igualitario frente a las leyes, el matrimonio, el trabajo y la política pretenden superar el estado patriarcal de la sociedad contribuyendo a una mayor maduración social, es decir, a un estado de adultez. Así mismo, cuando la relación entre las naciones se caracteriza por situaciones inequitativas, de dominio, sojuzgamiento y opresión, suceden movimientos para superar esta situación y constituir su propia autonomía, liberación y soberanía como expresión también de estados de adultez.

## **2. Concepciones de la Educación de Adultos/as**

### **2.1. Identidades y sentidos de la Educación de Adultos/as**

Se piensa que la Educación de Adultos/as es una práctica muy antigua, para explicar la misma se recogen ejemplos de la tradición de las sociedades andinas, quienes

“enseñaban” el arte del tejido, la agricultura o la medicina. En la época colonial se tienen las escuelas de caciques o la obra de los franciscanos, dominicos o jesuitas en las reducciones.

A nivel Latinoamericano, la Educación de Adultos/as empieza a cobrar importancia, promocionándose como política pública a partir de la década de los cuarenta, período marcado por las acciones bélicas de la II Guerra Mundial (1939-1945), donde la participación de los países Latinoamericanos se encontraba restringida al suministro de materias primas y pequeñas ayudas solidarias. La post guerra exigió un proceso de reconstrucción de las naciones y la nueva hegemonía de los EE.UU. lo que marcó definitivamente el rumbo de los países de Latinoamérica.

La Educación de Adultos/as no estaba al margen de estos procesos, por el contrario, en esa década emerge la preocupación por ella y se realizan esfuerzos sistemáticos por generar procesos educativos para adultos/as y de dotarla de una teoría. La definición de los países como proveedores de materias primas, la exigencia de incrementar la producción y la expansión de la economía exigieron respuestas inmediatas en materia educativa. De ese modo, nacieron los programas de “*extensión agrícola y de capacitación de mano de obra*” (Barquera, 1988:15), el primero para el área rural y el segundo para las urbes. Los objetivos de estos programas fueron el de promover el desarrollo económico dentro el contexto de la división del trabajo y conseguir de esa manera, la integración económica de Latinoamérica y una mayor hegemonía<sup>9</sup> de los EE.UU. En ese momento empieza a surgir la idea de desarrollo<sup>10</sup> donde la educación se constituía en la nodriza de dicho planteamiento.

Los organismos internacionales, como la UNESCO, empezaron a jugar un rol preponderante en el diseño de políticas educativas para los países de Latinoamérica a

---

<sup>9</sup> El concepto de hegemonía es utilizado en el sentido gramsciano, donde el dominio es ejercido mediante el convencimiento, consenso o concertación.

<sup>10</sup> En la Década de los años cuarenta se inicia la era del desarrollo, como resultado de la post guerra. La reconstrucción de los países llevó a configurar el desarrollo como la búsqueda de la industrialización, el crecimiento económico o la capacidad de producción de riqueza. Críticos del desarrollo como Wolfgang Sanch plantean que la era del desarrollo ha llegado a su fin.

partir de la conclusión que el bajo nivel escolar de la población se constituye en un obstáculo para el desarrollo de las naciones. Se concebía a la educación en función del desarrollo. Estos planteamientos se manifestaron en el diseño y ejecución de las primeras campañas de alfabetización, para lo cual “se gastó mucho dinero y se crearon nuevas burocracias, pero todo se estrelló contra resultados raquíticos” (Barquera, 1988:15, La Belle, 1980:145). Se conoce, por ejemplo, las campañas masivas del Ecuador (1942), República Dominicana (1943), México (1944), Honduras y Guatemala (1945) y Perú (1946). El “remedio” fue presentado bajo el concepto de la “*educación fundamental*” que pretendía ligar el proceso educativo a la vida cotidiana de la población y a sus necesidades fundamentales. La “educación fundamental” se tradujo en propuestas educativas asistencialistas y paternalistas vinculadas a la salud, el trabajo y la vida familiar.

En ese marco, durante muchas décadas la Educación de Adultos/as estaba concebida como compensatoria, intentaba solventar las carencias de la Educación Formal, ofreciendo alfabetización, educación primaria, secundaria y capacitación técnica a la población adulta que había sido privada de educarse en su niñez o juventud (Gianotten-Wit, 1987:13). Se considera, que el mismo también tuvo poco impacto porque la población adulta mejoró en su nivel de escolaridad, pero no en sus condiciones sociales y económicas.

Un evento que tuvo influencia en la década de los años cincuenta es la I Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, realizada en Elsinor Dinamarca, el año 1949. De dicho evento se recuerda la presencia numerosa de países europeos, cuya agenda se centró en las preocupaciones de los países industrializados, es decir, la contribución de la Educación de Adultos/as a la industrialización de la sociedad. Once años más tarde, se celebró la II Conferencia Internacional de Educación de Adultos, en Montreal, 1960 con mayor presencia de representantes latinoamericanos. Las conclusiones del evento trascienden por su concepción de la Educación de Adultos/as a toda forma y nivel de educación así sea la alfabetización o la profesionalización. Así mismo, establece la necesidad de que la Educación de Adultos/as sea reconocida "por todos los pueblos



como un elemento normal y por todos los gobiernos como un elemento necesario del sistema de enseñanza de cualquier país"<sup>11</sup>. Las dos primeras Conferencias han influido en la expansión y creación de instancias de Educación de Adultos/as al interior de los sistemas de enseñanza.

En la década de los años sesenta, nuevamente se pretende impulsar la Educación de Adultos, a raíz del fracaso de las políticas de desarrollo y la débil economía en la que vivía la mayoría de los países Latinoamericanos. Se interpretó como fracaso del modelo de desarrollo implementado en la región, no tanto por el crecimiento económico, sino por la multiplicación de la pobreza. En el plano político, la década del sesenta se caracteriza por la emergencia de grupos contra-hegemónicos que buscan la transformación de la sociedad: de capitalismo a socialista. Por eso, se hace mayor esfuerzo por expandir programas de ayuda y asistencia articulados a la idea de paliar la pobreza y las condiciones de vida. La Educación de Adultos/as fue promovida y articulada a la "alianza para el progreso" bajo el denominativo de "*desarrollo de la comunidad*". Barquera caracteriza de esta manera a la propuesta mencionada:

“La idea del desarrollo de la comunidad significa un avance importante: en ella la educación no se concibe ya como una acción circunscrita a su propio campo (la enseñanza y el aprendizaje), sino que se le da un enfoque más amplio como parte de programas integrados de acción social. En el terreno específico de los adultos, la educación no tenía ya el papel puramente compensatorio de ofrecerles un sustituto de la escuela a la que no habían podido asistir ‘a tiempo’, sino que se ligaba, en sus contenidos y métodos, con programas específicos de desarrollo económico y social, ubicados en grupos y comunidades. En este sentido, la educación sería un motor directo de ciertos desarrollos específicos”. (Barquera, 1988:16)

Es importante apuntar que ya en la década de los sesenta se pretende superar la concepción de la Educación de Adultos/as como compensatoria y suplementaria de la Educación Formal integrándola a procesos de desarrollo social y económico. En términos generales se partió de la caracterización de que los países de la región se encontraban “subdesarrollados” y culturalmente con fuertes arraigos tradicionales. Por

---

<sup>11</sup> UNESCO, II Conferencia Internacional de Educación de Adultos, Paris, 1963.

eso, la educación estaba orientada hacia la capacitación de habilidades, modificación de valores y enseñanza de nuevos hábitos acordes a la lógica del desarrollo capitalista occidental y su cultura. Este planteamiento tenía sus implicancias para las culturas originarias, pues suponía promover un proceso de asimilación e integración al sistema social y económico. Los planteamientos son coherentes, pero en la práctica el anhelado desarrollo nunca llegó y las brechas entre países pobres y ricos se acrecentaron más.

Al final de la década de los años sesenta, la nueva propuesta se llamó “*educación funcional*”, que es una variante de la anterior porque su referente no es la comunidad, como un espacio concreto, sino que la educación se pone en función del desarrollo en general. En lo pedagógico, retorna las ideas de la propuesta anterior, sobre la necesidad de partir de los intereses y conocimientos de los/as adultos/as y se enriquece con la idea de tomar en cuenta el lenguaje y mentalidad del grupo y la elaboración de material educativo para cada comunidad.

En agosto de 1972 se realizó la III Conferencia Internacional de Educación de Adultos, en Tokio Japón. La agenda del evento estaba circunscrita a examinar las tendencias de la Educación de Adultos/as durante el decenio pasado, analizar las funciones de la Educación de Adultos/as y delinear estrategias y políticas que contribuyan al desarrollo de la misma. A opinión de John Lowe (1978: 12–48), este evento se ha caracterizado por realizar un balance somero de los avances de la Educación de Adultos/as, como la identificación de sus principales debilidades. Se percibió que la Educación de Adultos/as dejó de ser marginal integrándose, en la mayoría de los países, al sistema de enseñanza; se valoró el aporte hacia los programas de desarrollo, haciéndose hincapié en la educación del hombre total superando la concepción de la educación funcional. La Educación de Adultos/as se concibe en el marco de la Educación Permanente, como una fuerza social, dinámica, que ponga más esfuerzos en los/as adultos/as menos favorecidos/as. Se notó la influencia de Freire e Illich como referente importantes.

Hasta aquí, se encuentra que la tendencia de las propuestas tenían un marco desarrollista cuyo punto de partida es que los países Latinoamericanos se encuentran en una situación de atraso económico, técnico y cultural y que el papel de la Educación de Adultos/as

consiste en superar las limitaciones de la población en cuanto a capacidades, valores y hábitos culturales.

Paralelamente, empezaron a surgir diversas experiencias educativas con otro enfoque. Parten del análisis que en los países de Latinoamérica existe dominación, concentración de poder, pobreza, desorden económico y opresión cultural. Así la educación tiene un rol fundamental en la toma de conciencia, fortalecimiento de la organización, crecimiento de la identidad, mayor capacidad productiva, etc., es decir, asume que debe poseer un papel fundamental en la transformación de la sociedad. Estas múltiples experiencias fueron denominadas "*Educación Popular*". Su estrecha relación con los sectores populares y su activa participación en los procesos políticos le permitió concebir a la educación como una práctica política (Freire, 1996), vinculándose a los procesos sociales de recuperación de la democracia en la década de los setenta. En la década de los ochenta, la crisis de los países socialistas influyeron en la necesidad de "refundamentar" a la Educación Popular apareciendo diversas corrientes, entre ellas, unas más conservadoras con los principios y postulados de los años anteriores y otros más bien acercándose a los nuevos problemas del fin de siglo y a los discursos de la post-modernidad.

No se puede dar por terminado este breve recorrido histórico de la Educación de Adultos/as y sus principales propuestas, sin mencionar la concepción de la "Educación Permanente". La llamada Educación Permanente se basa en los cambios acelerados de la sociedad, en el orden tecnológico, en los alcances que tiene en la fuerza laboral de los/as adultos/as y su capacidad de adaptación. A estos elementos hay que añadir el crecimiento del tiempo libre, la obsolescencia del saber, la necesidad de programas de integración cultural, la participación creciente de la población en las políticas de desarrollo, etc. Estas preocupaciones permiten la emergencia de la Educación Permanente cuyo postulado central se resume en la frase: "educación durante toda la vida". En síntesis, la Educación Permanente presenta los siguientes rasgos:

- \* *Continuidad*, en la medida que la educación no es un fin, sino un proceso donde la persona puede desarrollar sus potencialidades en el transcurso de toda su vida.
- \* *Replanteamientos de los agentes y agencias educativas*, que significa ampliar la consideración de que la escuela y los institutos formalizados puedan ser los agentes exclusivos de la educación. Se dio importancia a la capacidad educativa de los teatros, los medios de comunicación, las conferencias abiertas y todo tipo de eventos vinculados a la vida cotidiana de la comunidad. Sin embargo, es importante anotar que la Educación Permanente no excluye a los espacios ya establecidos como la escuela y los institutos, sino que los integra.
- \* *Vinculación con los procesos de desarrollo*, necesidad sentida por las constantes innovaciones tecnológicas en el mundo del trabajo y las exigencias de cualificación permanente del/a trabajador/a.

La propuesta de Educación Permanente tuvo muy poco eco en Latinoamérica, por que se consideraba una nueva modernización de las anteriores propuestas (Barquera, 1988: 21-22). En Bolivia se tomó el concepto de Educación Permanente para denominar experiencias poco conocidas, vinculadas a la dinámica de la comunidad y la vida e integrarlas al sistema educativo.

El debate de los años noventa se centra por una parte, en la “refundamentación de la Educación Popular”, como efecto de la crisis ideológica de los paradigmas que proponían la construcción de una sociedad socialista y por ende anteponer la transformación de la sociedad; las reformas educativas que priorizan la educación primaria como la base para desarrollar el conjunto de la sociedad; los nuevos desafíos que nacen de la globalización económica y cultural de las sociedades, la revolución tecnológica (informatizada), la revalorización del conocimiento como requisito para una sociedad competitiva, la resignificación de la ciudadanía y el cuidado del medio ambiente.

En este marco, el año 1997 se realiza la V Conferencia de Educación de Adultos (V CONFITEA), en Hamburgo - Alemania. La participación de más de 150 representantes

de países y alrededor de 200 educadores ha marcado la diferencia de las anteriores conferencias. El objetivo principal del evento fue el crear conciencia sobre la importancia crucial del aprendizaje de la población adulta, en una sociedad mundializada, tecnologizada y basada en el conocimiento. Conceptualmente, contribuye con la noción de que “*la educación a lo largo de toda la vida*” es una de las claves del siglo XXI. Con esto pretende ir más allá de la concepción de la “*Educación Permanente*”, hacia la construcción de la sociedad educadora. Queda sin embargo, la pregunta desafiante sobre el nuevo papel de la Educación de Adultos/as frente a los desafíos de principios del siglo XXI. CONFITEA, lanza una interesante agenda a ser trabajada: diversidad, equidad, acceso universal a la educación básica, calidad, sostenibilidad del medio ambiente, democracia, derechos humanos, ciudadanía, trabajo, salud, etc. En parte, éstas nuevas orientaciones tuvieron repercusión en el Foro Mundial sobre Educación, realizado en Dakar - Senegal, el año 2000. El lema del evento resume las intenciones: “*educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*”. Efectivamente, en Dakar se dio cuenta de las metas cumplidas e incumplidas en torno a asegurar la educación para todos planteadas en Jontien el año 1990 y se reafirmó nuevamente la intención de cumplir con dichas metas en el siguiente decenio. Para la Educación de Adultos/as queda el desafío de promover acciones de alfabetización y asegurar la educación básica para la población adulta.

## **2.2. Tendencias en la Educación de Adultos/as**

El estudio de las tendencias en la Educación de Adultos/as se basa fundamentalmente en la existencia de experiencias diversas en cuanto a los sujetos de atención, orientaciones teóricas, ofertas educativas y estrategias metodológicas. Esta diversidad se explica por los contextos, los sujetos múltiples y las intenciones diferentes. Los estudios realizados por Juan García (1984), Marcela Fajardo (1981), Pablo Latapi (1984), Jorge Werthein (1985) y José María Quintana (1995), cuyas pretensiones fueron tipificar a las múltiples prácticas de Educación de Adultos/as desarrolladas en América Latina, establecieron como criterios teórico-metodológicos los siguientes aspectos:

- Analizar las experiencias a partir de sus grandes orientaciones teórico-sociológicas.
- Analizar las experiencias tipificando las acciones desarrolladas.

Dicho de otra manera, las tendencias pueden ser estudiadas a partir del discurso elaborado o de las prácticas ejecutadas.

Juan García (1984:18-36) realiza un exhaustivo estudio de la Educación de Adultos/as e identifica tres "tendencias históricas", basadas en la concepción y enfoque implícita en toda práctica educativa, reconociendo la gran variedad y multiplicidad de experiencias educativas. Estas tres grandes tendencias son:

*i) Educación e integración*, que se fundamenta en la teoría de la marginalidad. Para esta corriente de pensamiento, el analfabetismo y la carencia de la educación básica es un mal que necesita remedio. La población en estas condiciones se encuentra marginada de la vida política, económica y social y no se beneficia de los bienes que ofrecen el Estado y la sociedad moderna. Por eso, su principal objetivo es la integración a la sociedad y su propuesta educativa es "la promoción popular" mediante la alfabetización y la educación básica.

Esta visión descansa en dos supuestos fundamentales: a) marginalidad es igual a atraso; b) los marginales son tales porque no han accedido a las formas culturales (valores y conocimientos) propios de la sociedad moderna.

La crítica a esta corriente de pensamiento vino del supuesto de que muchos sectores de la sociedad se encuentran desatendidos, olvidados y marginados; pero no siempre debe buscarse su integración puesto que contradictoriamente son producto del modelo de la sociedad dominante y excluyente.

El remedio a las críticas se planteó como "*promoción popular*" y tuvo diversas formas de concreción. Una de ellas es el denominado "desarrollo de la comunidad", cuya idea central es pensar que la comunidad con sus recursos y buena voluntad puede, en forma autónoma y local, promover el mejoramiento de sus condiciones de vida. En este sentido, las acciones estaban orientadas a la promoción de servicios: salud, educación y recreación.

Otra propuesta significativa fue la práctica de "extensión agrícola", cuya forma de proceder partía de la identificación de los problemas del sector rural y la elaboración de soluciones por parte de técnicos profesionales y la respuesta a los productores mediante el extensionista. Esta manera de trabajar tuvo diversos nombres y algunas variantes, las más conocidas fueron: el difusionismo, la asistencia técnica, la transferencia tecnológica, pero comparten en el objetivo de comunicar al campesino/a técnicas productivas ya probadas en una relación vertical (no existe recuperación tecnológica de las sociedades indígenas, ni participación en los niveles de planificación y ejecución).

El autor señala también que la propuesta de alfabetización y educación funcional tan difundido en América Latina, corresponde a este enfoque. El aspecto más positivo, indica García Huidobro (1984), fue el integrar la alfabetización y la Educación de Adultos/as al desarrollo global de la sociedad. De esta manera, se puso a la alfabetización y a la Educación de Adultos/as en función del desarrollo social, económico y cultural y de manera concreta, se sitúa a la educación en función de las necesidades y aspiraciones de un determinado grupo poblacional.

La crítica a esta propuesta se refiere a la superficialidad del planteamiento funcional, sin llegar a analizar las causas estructurales del problema del analfabetismo, el excesivo énfasis por la capacitación técnica y su concepción de la educación como políticamente "neutra".

*ii) Educación y liberación*, en contraposición a la educación integradora, García Huidobro (1984) describe como otra alternativa a la educación liberadora. Para este cometido identifica a Paulo Freire como el mejor exponente de ésta corriente. De manera resumida, las ideas ejes de Freire son:

- \* La concepción de la educación como inserta en un determinado contexto social y éste al ser de dominación y explotación, la educación liberadora debe sobre pasar la perspectiva individualista y buscar una sociedad más justa. Pero para que esto ocurra debe anteceder un cambio de la conciencia. El cambio de conciencia significa el uso de su propia conciencia y la elaboración crítica de la propia concepción del mundo.

- \* La educación liberadora postula un respeto por la cultura popular que les permita recobrar su palabra. Lo contrario es comprender la educación como una invasión cultural, donde el educador se convierte en invasor y la educación en una manipulación. Más bien se debe comprender que la educación es un diálogo de culturas donde debe darse una síntesis cultural que es necesariamente acción y creación cultural.
- \* La educación liberadora se estructura en una relación dialógica. Explica este punto indicando que el mundo humano, histórico y cultural no existe fuera de la intersubjetividad y de la comunicación. Por eso la función cognoscitiva no puede reducirse a una relación simple del sujeto que conoce con el objeto conocido, sin mediar el diálogo y la comunicación.
- \* La educación liberadora se afirma en la relación dialéctica de la reflexión y la acción. Para esto la comprensión de la realidad es concebida no solamente como un lugar donde las personas están, sino como un desafío abierto que puede ser progresivamente descifrado, comprendido (reflexión) y transformado (mediante la acción).

*iii) Educación popular*, según Juan García (1984), se trata de un paradigma emergente en América Latina que nace en la década de los años sesenta. La Educación Popular a diferencia de la anterior, define a la educación como un acto político y sus acciones se encuentran orientadas hacia las clases sociales en situación de dominación y opresión.

Las características fundamentales de la Educación Popular que indica García son: a) busca partir de la realidad de los participantes, de su situación histórica y de los problemas cotidianos; b) valora la cultura popular e indígena y profundiza la identidad colectiva (conciencia de clase); c) tiende a una relación horizontal entre educador/a y educando/a; d) la práctica educativa está ligada a la acción y por lo tanto existe énfasis en el fortalecimiento organizacional; e) los/as promotores/as de este tipo de educación son instituciones privadas (ONG), de convenio con organismos internacionales, religiosos y muy poco estatales; f) finalmente, la naturaleza participativa, sus finalidades y estrategias planteadas están conduciendo a cuestionar métodos tradicionales de investigación, planificación y evaluación.



La Educación Popular insiste en el carácter clasista de la educación, por eso su presencia en los procesos de toma de conciencia, organización del pueblo, la vida histórica y cotidiana del movimiento popular, la creación de la cultura popular y la transformación de la sociedad. En este sentido, se adhiere en la construcción del proyecto histórico popular y alternativo.

Marcela Gajardo (1981: 64-78), por su parte, toma una nueva perspectiva en el análisis de las tendencias de la Educación de Adultos/as. La base de su trabajo es la identificación de los problemas que enfrentan las diferentes experiencias de Educación de Adultos/as y cuáles son las tendencias por las que transitan en la pretendida solución a los mismos. De acuerdo a la autora estas son:

*i) Tendencias relativas a la fijación de objetivos y diseño de estrategias*, Bajo el supuesto de que la formulación de objetivos nacionales y estrategias referidas a la Educación de Adultos/as requiere de una clara percepción de la problemática global del país y una articulación coherente de la educación con el proyecto nacional o plan nacional de desarrollo. En esta línea, las deficiencias que identifica la autora tienen que ver con los diagnósticos incompletos y el desconocimiento de las necesidades poblacionales. De ahí vienen las dos tendencias: a) objetivos y estrategias de alcance nacional; y, b) objetivos y estrategias de alcance sectorial y local. Los primeros son asumidos por los Gobiernos y permiten generalmente producir cambios estructurales al sistema. Los segundos, se practican en niveles sectoriales con características integrales y promovidos por organizaciones locales; además es posible incorporar de manera más participativa a la población en los procesos de planificación y ejecución.

*ii) Tendencias relativas a la descentralización y dinamismo de las estructuras educativas y dimensiones legales*, sobre los mecanismos de administración y coordinación de la Educación de Adultos/as, prima la tendencia hacia una administración rígida y centralizada. Esta situación restringe y limita a los programas, sobre todo, cuando el currículum (contenidos, metodología, evaluación, etc.), nombramiento del personal, asignación de recursos, calendarios, etc. se encuentran definidas en niveles centrales. Sin embargo, existen experiencias de programas de

educación desarrolladas al margen del sistema educativo, presentando una administración más flexible y dinámica.

Gajardo propone la constitución de un sistema propio para la Educación de Adultos/as con una estructura administrativa flexible y diversificada, que supere las brechas entre los distintos niveles de decisión y asegure la participación de los grupos en la gestión de las acciones educativas.

*iii) Tendencias relativas a la vinculación entre educación - trabajo - participación y determinación de grupos estratégicos*, según Gajardo, en América Latina prevalece la tendencia a superar la dicotomía entre educación y trabajo surgiendo algunas alternativas de formación integral tanto en áreas urbanas como rurales. En ese marco, enfatiza que en el ámbito urbano prevalece la capacitación de habilidades y destrezas para un adecuado desempeño del oficio u ocupación en desmedro de la promoción de procesos autogestionarios e iniciativas productivas colectivas e individuales. En el ámbito rural prevalece la visión de la formación integral dentro una compleja dinámica de recreación de pobreza, subempleo y bajos niveles de productividad de la comunidad campesina. Un lugar especial ocupa aquellos programas educativos con los pueblos indígenas caracterizados por imponer sistemas de producción por encima de la experiencia que éstos tienen del trabajo asociativo y manejo del ecosistema. Algo similar ocurre con la mujer que mantiene una predilección en el trabajo. Al respecto prevalece diferentes enfoques y se justifica la situación poco equitativa de la mujer en relación del varón.

*iv) Tendencia relativas a métodos, medios y educadores*. Métodos, medios y formación de educadores se constituyen en factores importantes para el desarrollo de la Educación de Adultos/as. Los esfuerzos por modificar e innovar, sostiene Gajardo, corresponden a las diferentes concepciones pedagógicas: conservadora, reformista y radical. Las primeras tendientes a la conservación de las estructuras y estilos de trabajo tradicional; las segundas, pretenden la modernización e innovación de métodos y estilos de trabajo; y las últimas que vinculan los métodos a los procesos de transformación social, insistiendo en la participación y toma de decisiones del pueblo en los procesos educativos.

En referencia a los medios de comunicación, la reflexión partió de considerar el papel que juegan los mismos en la educación. En este sentido, la tendencia fue comprender a los medios de comunicación como un factor instrumental y a la comunicación como un proceso educativo en sí mismo. En ese contexto, los medios más utilizados fueron la radio y los medios impresos cuidando acercarse al máximo a las características de la población: idioma, costumbres, ecosistema, vestimenta, etc.

Como se puede apreciar, Marcela Gajardo analiza aspectos puntuales de diversas prácticas de la Educación de Adultos/as. Deja de lado su sentido político e ideológico con que tradicionalmente se inicia en el análisis de la concepción de la Educación de Adultos/as. En este sentido, su aporte resulta importante en el contexto donde había la necesidad de reconocer prácticas diversas y múltiples que bajo el denominativo de Educación de Adultos/as se desarrollan en América Latina. Una tarea que no hemos realizado en Bolivia.

Otro autor que estudia las grandes tendencias de la Educación de Adultos/as es Pablo Latapi (1988: 9-97), quien clasifica a ésta, a partir de las experiencias desarrolladas en América Latina, analizando su coherencia y significado en función de los procesos societales en general. Dentro esta perspectiva, sintetiza las tendencias de la Educación de Adultos/as en dos grandes corrientes: la integracionista y la liberadora. La primera se encuentra en el marco de la teoría de la reproducción social; en tanto la segunda, en la teoría de la transformación social. Sin embargo advierte, que se trata de un reduccionismo que no permite analizar más de cerca las múltiples diferencias que todavía existen en diversas prácticas, aunque compartan elementos comunes.

En el cuadro No 1 se describe los marcos teórico- sociales donde se inscribe la práctica de la Educación de Adultos/as, basados fundamentalmente en el análisis de categorías y organizados en tres ejes: 1) la finalidad social o el modelo de sociedad que se pretende construir; 2) la estrategia de cambio o cómo se pretende llegar a esa sociedad deseada; 3) la estrategia educativa que significa la definición de cómo se articula la educación en el proceso de cambio.

En cada eje horizontal se ha seleccionado las categorías claves que identifica a la corriente de pensamiento. En el primer eje, por ejemplo, se encuentra entre dos polos: el

mantenimiento del status quo y el cambio radical. Las categorías progresivas serían: mantenimiento, reformista, cambio progresivo y cambio radical. En el segundo eje, plantea cinco categorías: 1) la funcionalización modernizadora de los sectores populares en coherencia con el desarrollo capitalista; 2) la satisfacción de las necesidades básicas de los sectores populares, que significa el apaciguamiento de los conflictos; 3) la reivindicación de los derechos en perspectiva del acrecentamiento y consolidación del poder popular; 4) la consolidación del poder popular con miras a crear una nueva hegemonía y la reconstrucción social como estrategia de cambio estructural gradual; 5) la lucha de clases directa a través de confrontaciones económicas, culturales y políticas (ver cuadro N° 1)

**Cuadro N° 1**  
**Conceptos claves para aproximarse a la Educación de Adultos/as,**  
**según Pablo Latapi**

<b>Ejes</b>	<b>Conceptos Claves</b>				
Finalidad Social	Mantenimiento	Reformismo	Cambio estructural progresivo	Cambio radical	
Estrategia de cambio social	Funcionaliza- ción Modernizadora	Satisfacción de necesidades básicas	Reivindicación de derechos	Consolidación del poder popular y reconstrucción	Confrontación directa de clases sociales
Estrategia educativa	Instrucción y capacitación	Concientización	Apoyo a la organización	Apoyo a la acción política	
	<b>Educación Integradora</b>			<b>Educación Liberadora</b>	

Finalmente, en el tercer eje, se encuentran cuatro conceptos claves, en el continuum que se abre entre educación integradora o liberadora y según el papel que asuma la educación en el proceso de cambio: 1) la instrucción y capacitación entendidos como mecanismos para el incremento de la productividad o la inserción en la sociedad moderna; 2) la educación concientización que constituye a los sujetos sociales en

actores políticos; 3) la educación como parte del apoyo a la organización de los sectores populares expresados mayormente en proyectos sociales y económicos; 4) la educación como parte de la expresión política de los sectores populares movilizados en proceso de liberación social y política.

Por otra parte, sobre la base de las categorías descritas, Latapi profundiza las tendencias en la Educación de Adultos/as, entendidas éstas como las características predominantes en las prácticas educativas. Distingue, para el efecto, cinco componentes que articulados todos ellos entre sí definen la tendencia de la Educación de Adultos/as:

- 1) La opción ideológico-política, refiriéndose al futuro de la sociedad a largo plazo, es decir, al tipo de sociedad y persona deseables.
- 2) La lectura de la realidad, donde se señalan la situación de una sociedad y sus causas.
- 3) La intencionalidad inmediata de incidencia sobre la realidad, seleccionando algunos aspectos de esa realidad más susceptibles de transformar.
- 4) Los procesos instrumentales y su articulación, teniendo que ver con las propuestas metodológicas y los recursos que se utilizan en la planificación, evaluación, diagnóstico, sistematización, etc.
- 5) La inserción política de la acción educativa, que significa la capacidad transformadora de la práctica educativa.

Los cinco componentes que presenta Latapi tiene relación con aspectos teóricos-interpretativos (los dos primeros componentes) y metodológicos (los tres últimos). De esa manera podría afirmarse que nos presenta un sistema de análisis de las tendencias con carácter teórico-metodológico.

**CUADRO No. 2**  
**Grandes tendencias de la educación de adultos,**  
**según Latapi**

Opción político-ideológica	Desarrollo capitalista	Cambio estructural progresivo	Cambio radical
Lectura de la realidad. (causas de la pobreza)	Ignorancia y carencia de habilidades	Relaciones de producción que generan opresión por clases hegemónicas	Relaciones de producción que generan opresión por clases hegemónicas
Intencionalidad de incidencia sobre la realidad social	Incorporación al desarrollo económico: - Capacitación - Desarrollo comunitario - Satisfacción de necesidades básicas - Reivindicación de derechos		
Articulación de los procesos instrumentales	1. Extensionista 2. Promocional	1. Educación concientización 2. Organización económica 3. Organización política	1. Educación política 2. Organización política
Inserción política de la acción política	1. Capacitación para la modernización económica y refuncionalización	1. Concientización para la movilización 2. Concientización para apoyar la organización económica 3. Concientización para apoyar la organización política	1. Concientización para la organización política 2. Movilización política.

En base de los cinco componentes explicados, Pablo Latapi identifica tres grandes tendencias en la Educación de Adultos/as:

### ***Ira. tendencia: Desarrollo capitalista***

La *opción política* fundamental es el mantenimiento y desarrollo del sistema capitalista. Explica el autor que esta corriente general tiene muchas expresiones: el nacionalismo populista, la social democracia, el liberalismo (neoliberalismo). Todos ellos no propugnan cambios en la sociedad sino el desarrollo del capitalismo.

En consecuencia la *lectura de la realidad* consiste en explicar la postergación de los sectores populares por una deficiente incorporación de éstos a los procesos políticos, económicos y culturales de la sociedad. Cuando se refieren a los procesos de cambio se refieren más al cambio de actitud de los individuos o grupos pequeños para integrarse a la sociedad, pero no hacen referencia a las transformaciones globales de la sociedad. El tipo de análisis se inscribe en el funcionalismo o estructuralismo. Dos corrientes de pensamiento concuerdan con esta postura: la teoría de la marginalidad y sectores modernistas que postulan medidas correctivas para integrar colectividades al sistema.

En el plano de la estrategia metodológica, la incorporación al sistema social se lleva a cabo mediante cuatro intenciones: 1) la capacitación para elevar la productividad; 2) el desarrollo comunitario con miras a elevar las condiciones de vida; 3) la satisfacción de las necesidades básicas; 4) la reivindicación de derechos, principalmente de tenencia de la tierra y de condiciones de trabajo.

Referido a los modelos metodológicos, estos se pueden distinguir en dos tendencias: 1) la extensionista, donde se hace preferencia por la transmisión de información tecnológica; y, 2) la promocional, que pone énfasis en la motivación para que los sectores populares desarrollen acciones que les permita elevar su nivel de vida, satisfacer sus necesidades y profundizar su nivel de conciencia. Esta última tendencia, a diferencia de la primera (extensionista), privilegia una aproximación global al problema del subdesarrollo, una acción comunitaria y casi siempre, apela a la conciencia colectiva para hacer que el grupo avance en el proceso de constitución de sujeto de su propio desarrollo.

Sobre la manera de cómo ocurre la inserción política de la acción educativa existen también diferencias de acuerdo al modelo metodológico asumido. De esa manera, en el modelo extensionista la educación asume una función meramente instrumental para mejorar la producción, la capacitación de la fuerza de trabajo para una integración económica de los sectores populares. En el modelo promocional, la educación se integra en acciones comunitarias para promover desarrollo, enfatizando en la organización y el cambio de actitud. Por eso no sale de su función también integradora.

### ***2da. tendencia: cambio estructural progresivo***

Se parte de la concepción de rechazo al sistema social vigente y la búsqueda de un cambio estructural hacia una sociedad más justa. Este cambio debe suceder de manera progresiva, siendo posible desde la sociedad capitalista, aprovechar los espacios que este le permite. Se constituye también en un momento de preparación para los cambios radicales y consiste fundamentalmente en el fortalecimiento de los sectores populares. Al interior de este pensamiento general y común, existieron muchas variaciones: marxista ortodoxos, grupos cristianos y autogestionarios. Todos coinciden en postular un proyecto político alternativo, aunque rara vez se diseña en detalle.

La lectura que realizan de la realidad señala que el sistema capitalista lleva contradicciones que generan opresión y explotación hacia las clases populares. Las corrientes de pensamiento al interior se diferencian según se acerca a: la corriente althusseriana, que enfatiza el papel de los aparatos ideológicos del Estado; el gramsciano que percibe la importancia de la superestructura en la lucha por crear una nueva hegemonía y el papel de los intelectuales; la de Poulantza que profundiza las relaciones entre el Estado y las clases sociales dentro la construcción de las democracias en los sistemas capitalistas. Por su parte, los cristianos progresista se apoyan en la teología de la liberación que constantemente recurre a los planteamientos neomarxistas.

En coherencia con lo anterior, la intencionalidad inmediata que se propone es: a) la consolidación de la sociedad civil para contrarrestar la capacidad del Estado; b) la propiedad colectiva en contraposición de la propiedad privada característica del sistema



capitalista, que además anticipa los modelos económicos socialistas; c) la construcción de una nueva hegemonía mediante la conquista de espacios sociales, económicos y políticos.

De la forma cómo instrumentaliza estas concepciones surgen tres tendencias: 1) la educación - concientización ligada, a diferencia con la anterior, con una propuesta política específica y no sólo se propugna la toma de conciencia, sino la asunción de una conciencia de clase; 2) la educación - organización - producción, que se caracteriza por promover el fortalecimiento de la organización popular, mayor capacidad económica con la perspectiva de aumentar mayor poder de los sectores populares; 3) la educación organización- política, cuyas acciones se encuentran articuladas a los movimientos sociales reivindicativos.

### ***3ra. tendencia: cambio radical.***

La opción ideológica política, al igual que la anterior, propugna la transformación de la sociedad, pero se diferencia en su posición por un cambio violento, mediante la agudización de las contradicciones de clase. Sus fuentes teóricas son: el troskismo, maoísmo y leninismo.

Su intencionalidad inmediata es la organización de los sectores populares y su inmediata movilización; además de la construcción del instrumento político que viabilizará las transformaciones sociales. En coherencia, los procesos metodológicos instrumentales que desarrollan son: a) la educación política; y b) la educación - organización movilización.

La inserción política de la acción educativa se concreta en la creación de mayor conciencia, movilización, alianzas de clase y organización política de los sectores populares. En este sentido, la educación se subordina a la política.

Pablo Latapi, ingresa en un sistema de análisis de las tendencias que contribuye a la tipificación de las prácticas de Educación de Adultos/as. Comprende la complejidad del trabajo pretendiendo superar todo posible esquematismo y concluye que éstos elementos

se constituyan en herramientas de análisis, pero situados en determinados contextos. En efecto, los mismos ayudarían a comprender cómo un determinado enfoque integracionista no tuvo el mismo sentido bajo regímenes militares (1964-1978) que con el nacionalismo revolucionario en diversas etapas de la vida del país (Latapi, 1988:52-63; 83-88). En otros términos, las categorías y tendencias tipificados por Latapi cobran dinamicidad en situaciones históricas determinadas y contextos específicos.

Finalmente, un estudio más reciente sobre las tendencias de la Educación de Adultos/as fue realizado por José María Quintana (1995: 5-36) quien amplía su perspectiva de análisis hacia Europa y Latinoamérica. Reconoce que no existe un sólo modelo de Educación de Adultos/as, por lo tanto, no se debe buscar un concepto general y uniforme, sino más bien reconocer sus diferentes formas y manifestaciones. De esa manera, plantea cuatro formas de Educación de Adultos/as:

- a) La Educación de Adultos Escolar.
- b) La Educación de Adultos Cultural.
- c) La Educación de Adultos Profesional.
- d) La Educación de Adultos Social.

Denomina como "Educación de Adultos Escolar" aquella que proporciona un sistema compensatorio de enseñanza, es decir, la que debía darles la escuela y que por diversas razones la persona adulta no accedió a ella en su momento. Suele denominarse también como complementaria por que permite concluir estudios incompletos o suplementarios por que de alguna manera suple la tarea de la escuela o colegio. La expresión "remedial" es también otra categoría con que suele referirse a este tipo de educación, denotando que su objetivo es remediar carencias de las personas adultas. Por su generalidad, este tipo de educación fue ampliamente difundido en Latinoamérica por los niveles de deserción, abandono o marginación escolar que existe. Bajo esta forma, se conocen tres niveles: alfabetización, educación primaria y secundaria.

La Educación de Adultos Cultural es la más antigua forma de Educación de Adultos/as y está referida a una amplia gama de eventos que desarrolla la sociedad para que amplíen sus conocimientos (histórico, literarios, políticos, etc.), se formen habilidades (artísticas, fotográficas, deportivas, musicales, culinarias) y adquieran nueva capacidades (idiomas, informática, tecnológicas, etc.). En Bolivia, a este tipo de educación se le ha denominado "Educación Permanente" por estar vinculada a la dinámica de la comunidad y no requiere de instituciones formales ni certificaciones ni currículum elaborados, sino por el contrario, se practica un estilo de formación abierta, flexible y según las necesidades de la comunidad.

La Educación de Adultos Profesional es aquella que promueve capacitación permanente con diferentes matices: a) un estilo es el llamado "reciclaje profesional", dirigido a persona que necesitan cualificarse según sus intereses y exigencias sociales, económicas, culturales y políticas; b) otra de las modalidades es la capacitación en la empresa organizadas por las mismas para cualificar al personal que presta sus servicios, esta modalidad últimamente ha cobrado gran importancia para las empresas que requieren ingresar al mercado en situaciones ventajosas de "competitividad"; c) la capacitación por norma, se da en aquellos países donde se exige por ley que un determinado número de horas laborales sea destinado a la cualificación de los trabajadores o funcionarios.

Finalmente, la Educación de Adultos Social, a diferencia de las anteriores busca la formación de los valores y el cambio de actitud. Con esta modalidad, Quintana hace referencia a los programas educativos vinculados a la comunidad que propugnan la integración y desarrollo social, económico, cultural y económico.

Sin embargo, en el marco de otras discusiones sobre el tema, se encuentra que el estudio realizado por María Quintana sistematiza las formas educativas que se presentaron en países industrializados y en países no -industrializados. Concluye que la Educación de Adultos en estas sociedades cumple funciones y orientaciones también diversas. En los primeros, el énfasis se encuentra en la promoción de la Educación de

Adultos Profesional y Cultural. En los países no industrializados, se promueve más la Educación de Adultos Escolar y Social.

Hasta esta parte se ha realizado un repaso de las diferentes tendencias de la Educación de Adultos/as al nivel latinoamericano, del que no escapa el proceso que ha seguido la Educación de Adultos/as en Bolivia. De una u otra manera, todos los autores concluyen en una bipolaridad del sistema de análisis: capitalismo vs. socialismo que ha prevalecido para desarrollar determinadas prácticas educativas que se inscribían en el extremo de cumplir una función conservadora e integradora al sistema o por el otro, el de perseguir la transformación de la sociedad. Si bien esta tensión disminuye hacia fines de la década de los noventa, no deja de tener vigencia, pues el hecho de que la utopía de la sociedad socialista se ha debilitado, se intensifica más las propuestas modernistas, reformistas e integracionistas y se las presenta como única alternativa.

### **3. Conceptos para analizar prácticas de Educación de Adultos/as**

Durante las dos últimas décadas, la Educación Popular ha realizado esfuerzos por desarrollar pautas teóricas y metodológicas para sistematizar<sup>12</sup> determinadas prácticas educativas. La necesidad de teorizar desde la experiencia ha llevado a diseñar diversos esquemas de los cuales se retomará el propuesto por Barquera (1988), Jara (1994) y Cadena (1987), todos ellos educadores con mucha experiencia en la tarea de analizar desde la experiencia a la Educación de Adultos/as y Popular. Los autores proponen tomar en cuenta para el análisis de la práctica educativa los siguientes elementos:

#### **3.1. La estructura interna, que comprende:**

**a. Marco de referencia**, de donde nacen las finalidades, estilos y pretensiones del proceso educativo; su ubicación, su enfoque, incluso cierta nomatividad sobre su pedagogía. Dos conjuntos de consideraciones se encuentran en el marco de referencia:

---

<sup>12</sup> La sistematización esta comprendida como la capacidad de teorizar la practica social y educativa por parte de los educadores.

- Las afirmaciones o análisis tomados del campo de los estudios sociales. Se argumenta el sitio que ocupa la educación en los procesos sociales y el papel que a la misma se le pretende asignar.
- El diagnóstico de situación donde se pretende actuar es un elemento clave para la Educación de Adultos/as.

b. *Teoría o pauta pedagógica*, que asume o propone la forma en la que el aprender y educarse tiene lugar y, de manera central, señala el papel que se atribuye a los diferentes actores.

Bajo este nombre se entiende las ideas y los principios que gobiernan una manera de hacer Educación de Adultos/as y las formas de concebir los procesos de aprendizaje.

Al respecto Barquera sostiene:

“una práctica educativa de cualquier clase lleva consigo siempre alguna forma de pedagogía, pero existen el riesgo de suponer que un buen planteo social o filosófico automáticamente derivará en una educación adecuada, coherente y rica. De ese modo debemos subrayar que estamos ante una condición necesaria pero no suficiente. Se trata también de aligerar cierta tendencia a dar por resueltos y establecidos, sin necesidad de mayor reflexión, los asuntos pedagógicos.” (Barquera, 1988: 35)

Por su lado, Jara afirma que “todas las personas que trabajan en educación tienen determinadas referencias teóricas con las que se desenvuelven, independientemente del nivel de explicitación, rigurosidad o fundamentación” (Jara, 1994: 108). De esa manera, se trata de identificar los referentes teóricos que acompaña toda práctica educativa.

c. **La propuesta curricular**, tradicionalmente se ha considerado cuatro componentes de toda propuesta curricular:

- Los *objetivos*, o propósitos que persigue la práctica educativa.
- Los *contenidos*, expresados muchas veces como los temas y ejes de reflexión y análisis.

- Los *métodos e instrumentos* empleados en los procesos de educación.
- La *evaluación* del proceso educativo.

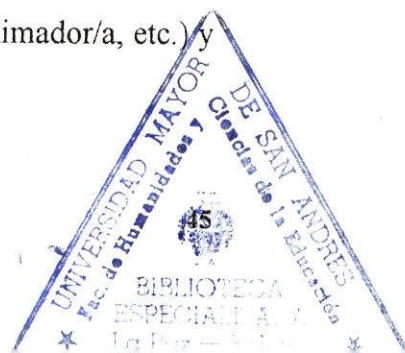
En conjunto se pueden considerar cuatro aspectos en el análisis de los componentes de la estructura interna de la práctica educativa, a saber:

- El nivel de explicitación con que aparecen, es decir, qué tan conscientemente formulado está cada uno de esos elementos en las diversas prácticas.
- Cómo se manejan y aparecen los elementos, en la orientación que cada uno adopta (en el aspecto teórico) y en los métodos e instrumentos que prefiere (en el aspecto práctico).
- La innovación, aunque se advierte que lo mejor es hablar de experiencia más o menos nuevas y no de prácticas innovadoras por que es difícil encontrar una totalmente innovadora. Generalmente una práctica educativa esta compuesta de elementos nuevos como otros ya conocidos.
- La coherencia, significa analizar la armonía, articulación y practicabilidad entre los distintos elementos.

### 3.2. Los actores

Si bien el concepto “actor” viene de las ciencias literarias, específicamente del teatro donde *escenario, público y actor* se constituyen en los elementos fundamentales en el desarrollo de una *obra*, a menudo se ha aplicado también a las ciencias sociales para referirse a los grupos o personas que intervienen en un determinado proceso histórico. En educación, los actores permiten identificar a quienes toman parte del proceso educativo, es decir: los/as adultos/as que se educan, a quienes con ellos trabajan para animar, propiciar o asesorar su educación (facilitador/a, educador/a, animador/a, etc.) y la comunidad urbana o rural donde actúa la educación.

01348



### **a. Los adultos/as que se educan**

En opinión de Barquera, “los rasgos propios de los educandos adultos son un primer factor decisivo para lo que sucede en el proceso educativo. Tales rasgos son de dos clases: los de alguna manera comunes a la condición de adultez y los peculiares a un grupo particular” (Barquera, 1988:88).

Se pretende cobrar conciencia de que la condición de adultez, su historia, su cultura y las condiciones en la que se encuentran constituyen factores que determinan modalidades específicas en el proceso educativo y que afectan el modo de su funcionamiento. En este sentido, se remarca el aprendizaje diferenciado del/a niño/a y del/a adulto/a. Este último, por ejemplo dispone de un acervo experiencial mayor y más rico que los/as niños/as.

La condición general de ser adulto/a, se ve todavía modificada y particularizada por sus rasgos culturales, por la historia, la experiencia grupal y por el medio ambiente natural y social en el que vive. Es difícil separar estos factores de lo que el mismo adulto/a significa, pues ambos forman una amalgama muy estrecha y en definitiva todas estas características particulares se expresan y aparecen en el adulto/a como elaboraciones en las que el tiempo de vida es un factor básico (Barquera, 1988: 89).

De esta manera, Barquera señala que “ambiente, historia y cultura”, son los determinantes de los matices del ser adulto/a que inciden en toda práctica educativa. Esto tiene consecuencias teóricas en el momento de analizar una experiencia educativa concreta. Una primera consecuencia es la de trabajar con diagnósticos de tal manera que ofrezcan una percepción adecuada acerca de quiénes son los que se educan y qué sucede entre ellos. Mientras mejor sea la percepción, aumentan las probabilidades de ofrecer un proceso altamente afín y satisfactorio al grupo que se educa. Una segunda consecuencia es la improcedencia de usar sistemas de contenidos universales y fijos, particularmente cuando éstos operan en espacios con diferencias socio-culturales. Una tercera consecuencia se refiere a los considerados recursos educativos cuya mejor o mayor cercanía permite desarrollar una educación con calidad.

## **b. Los/as educadores/as**

Dentro el conjunto de aproximaciones que se dan a este grupo de personas dedicadas a la educación, como ser: animador/a, asesor/a, facilitador/a, profesional de la educación, trabajador/a de la educación, etc. se asumirá más bien el concepto genérico de *educador/a* por expresar su vocación fundamental en su condición de trabajador/a, profesional o animador/a. Existen otras alocuciones como el de profesor/a o maestro/a cuya herencia de la educación formal y escolarizada ha sido criticada y superada.

Generalmente en el proceso educativo interviene un equipo de educadores/as cuyas cualidades son fundamentales para su buen desempeño. Estas cualidades son: su trabazón y acuerdo como *grupo de trabajo*; la conciencia clara del papel que debe desempeñar; la sensibilidad para captar situaciones y buscarles respuestas positivas, y el contar con la suficientes capacidades personales frente a las tareas que una práctica demanda (Barquera, 1988: 103).

Por lo demás, aunque sea cierto sobre la importancia de un gran número de factores en el desarrollo de un proceso educativo, se ha encontrado, curiosa y sorpresivamente tal vez, que el factor más decisivo ha sido el de los/as educadores/as. Si bien los/as adultos/as que le educan son finalmente el elemento clave y decisivo, lo que sucede con los/as educadores/as ha constituido hasta ahora una especie de condición de posibilidad primaria para el buen desarrollo de un proceso educativo de adultos/as.

## **3.3. El contexto**

Frente a la *dinámica interna* de desarrollo, aquella que depende de sus propias estructuras y actores, hay una *dinámica externa*, que depende del espacio en el que el proceso educativo se desenvuelve y que se denomina como *contexto*. Dos grandes componentes constituyen el espacio externo: el *contexto local* en el que se desarrolla una práctica y el *contexto amplio*, que se deriva de fuerzas nacionales o incluso de nivel internacional.



El contexto local tiene que ver con los conflictos locales, los grupos de poder, los intereses específicos que en él se mueven (presencia transnacional o de grandes agricultores, por ejemplo), los funcionarios y su estilo, la situación social y económica, los factores culturales, y la interacción que se tenga con otros grupos. El contexto local nos remite a lo que sucede en diferentes dimensiones de la realidad social, dentro del espacio cercano, como también a las fuerzas que están implicadas y a su dirección.

El contexto local interviene en los procesos educativos actuando desde fuera como obstáculo o facilitador del proceso, o dándole oportunidad y materia prima para su mismo contenido.

El contexto amplio se refiere a la fuerza de origen relativamente más lejano que afectan a la Educación de Adultos/as: la legislación, las políticas públicas, la situación política nacional, etc. En general, las dimensiones sociales de las que provienen son las mismas que en el contexto local. La manera de estar presente en un proyecto también son potencialmente las mismas. La diferencia está que en el contexto amplio un proceso educativo particular puede pasar desapercibido o ser irrelevante para muchas más fuerzas.

Visto desde otro punto de vista, el contexto local y el contexto más amplio son también receptores de la práctica educativa. Por eso, se han utilizado conceptos como resultados, efectos e impactos para medir el grado de incidencia que tiene una determinada acción. Esa tarea se le asignó generalmente al seguimiento y a la evaluación. La sistematización, en tanto recuperación crítica de la práctica educativa, prefiere utilizar el concepto de *implicancia*. La implicancia de una acción educativa significa la consecuencia que ésta genera, la repercusión que entraña la misma. En las ciencias sociales una acción educativa genera cambios en la familia, la comunidad o la sociedad en su conjunto. En este sentido, la implicancia de una práctica educativa quiere decir, que lleva en sí misma su propia contradicción, su propia resignificación. Este es el sentido, que se dará al concepto implicancia en la presente investigación.

### **3.4. La historia de la práctica educativa**

Los elementos que hasta el momento se ha considerado: estructura interna, actores y contexto de la Educación de los Adultos/as, han quedado todavía dispersos de sus correspondientes apartados. En ese sentido, lejanos aún de considerarse como un proceso educativo. La manera de armarlos en un todo unificado es mirar una práctica educativa como una historia a los procesos que ella envuelve. La historia de un proyecto educativo no es un factor más, al lado de otros, que influye en él y contribuye a entenderlo. Tal historia viene a ser la trama primaria que lo constituye, trama real, concreta y la perspectiva desde la que se nos posibilita iniciar cualquier comprensión de lo que es.

Para entender y apreciar lo que sucede es importante atender a esas diversas historias: la de los actores, la del contexto y la de la propia estructura interna. El secreto está en tomar todos esos elementos como parte de un proceso unitario, en cuanto realmente son parte de él. Hacer todo eso no es demasiado complicado, si se tienen la idea. Pero para captar lo que pasa y explicárselo resulta forzoso empezar por mirar un proceso de educación como una historia y de ahí avanzar a los aspectos que sean de interés particular.

## PARTE II

### MARCO METODOLOGICO

#### 1. Enfoque de la investigación

##### 1.1. Investigación cuali – cuantitativa

La presente investigación se caracteriza por ser cuali- cuantitativa. Se resalta de la metodología cualitativa el modelo de análisis que busca la objetividad no en la cuantificación, verificación y constatación numérica del dato, sino en el “significado intersubjetivo” (Pérez, 1994: 104).

El método cualitativo para Watson y Gege<sup>13</sup> consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables; incorpora lo que los participantes dicen: sus actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal como son expresadas por ellos mismos. Por su parte Goetz y LeCompte (1988:12-18) señalan que este paradigma no aísla a los individuos del contexto en el cual se realizan sus vidas, tampoco separa los puntos de vista de los sujetos investigados, sus interpretaciones de las condiciones que deciden sus conductas y de los resultados tal y como ellos mismos los perciben. Esta escuela interpretativista se preocupa de indagar cómo los distintos *actores* humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad.

En el marco de esos principios, la investigación resaltó la comprensión y concepción de los participantes, educadores y comunidad campesina sobre el proceso educativo del CETHA. Para ello, se acudió a los conceptos *emic* y *etic*<sup>14</sup>, que tienen orientación

---

<sup>13</sup> Citado por Martha Montero, en el artículo: “La Investigación cualitativa en el campo educativo”, en la Revista Interamericana de Desarrollo Educativo No. 96, p. 24.

<sup>14</sup> Son factores integrantes de la investigación cualitativa los conceptos *etic* y *emic*, la primera se deriva de la palabra *phonetic* (fonética) y presenta la descripción desde el punto de vista externo; la perspectiva es totalmente descriptiva y refleja macro-nociones y aspectos generales. El concepto *emic* deriva de *phonemic* (fonémica), presenta la perspectiva interna de las personas integradas dentro de la cultura (Montero, 1984).

metodológica cualitativa. A partir de estos dos criterios, se trató de realizar una investigación *emic*, es decir, captar los significados e interpretaciones de los propios actores del proceso educativo: participantes y educadores. Se recurrió asimismo a la descripción y análisis *etic*, es decir que se estudió a la práctica educativa del CETHA desde el punto de vista externo del observador, quién se rigió en un marco teórico de las tendencias y componentes de la Educación Alternativa de Adultos/as.

Lo cualitativo se combinó con el enfoque de la investigación cuantitativa, construyendo indicadores que permitieran mostrar de manera objetiva el comportamiento de los/as participantes y educadores del CETHA. Algunas partes de la investigación son predominantemente cuantitativos, como por ejemplo, la eficiencia institucional del CETHA o el análisis de los actores e implicancias del CETHA en la Red FERIA y en las comunidades campesinas.

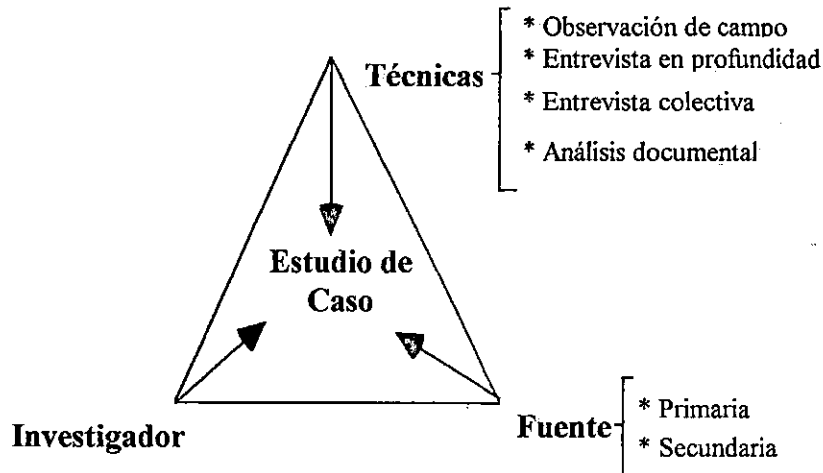
## **1.2. Principio de triangulación y convergencia**

Para alcanzar credibilidad y dar validez al estudio se enmarcó en el principio de *triangulación* y de *convergencia*, que según Hugo Cerda (1993:50 y 1996:23), en el recojo de datos e interpretación de la información se pueden utilizar diversas técnicas y fuentes con la finalidad de conocer en mayor profundidad el fenómeno investigado. Por su parte, Kemmis<sup>15</sup> sostiene que la triangulación consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de éstos.

En la figura No 2 se muestra cómo en la investigación se articuló y combinó técnicas de: observación de campo, entrevista en profundidad, entrevista colectiva, cuestionario y análisis documental. El investigador formó parte de este proceso con todos los elementos teóricos y metodológicos que impulsaron a la realización de la tesis.

GRAFICO No. 1

ESTRUCTURA DE TRIANGULACION Y CONVERGENCIA



La información obtenida por medio de la documentación del CETHA fue contrastada con los testimonios de la entrevista en profundidad u observación. Respondiendo a la estructura de la triangulación y convergencia, se acudieron a varias fuentes de datos: primarias (libros de inscripciones, informes semestrales, libro de calificaciones, documentos de promoción, resolución ministerial, normas de funcionamiento, documentos personales, etc.) y secundarias (artículos de la revista FERIA y publicaciones de la Comisión Episcopal de Educación, principalmente).

1.3. Estudio de caso

Por las características del objeto de estudio, el método utilizado fue el estudio de caso. Este método es una investigación exhaustiva de unidades sociales mas o menos pequeñas; trata de descubrir todas las variables que sean importantes del objeto de estudio. Wimmer y Dominick conciben el estudio de caso como la profundización mediante la utilización de múltiples fuentes de evidencia sobre el objeto de estudio<sup>16</sup>.

15 Citado por Gloria Pérez: Investigación Cualitativa, Retos e Interrogantes, Ed. La Muralla, 1994, Madrid España, p. 81.

16 Wimmer y Dominick: Mass Media Research: an introduction. 3ra ed., Wadsworth publishing Company, Belmont, California, 1991.

Para Best (1982:56), el *estudio de caso* debe combinar la teoría con el dato empírico para tener una explicación suficiente de un fenómeno. Para el tal efecto, el trabajo de investigación fue fundamentado en un marco teórico construido cuidadosamente. Así mismo, se indica que éste método se caracteriza porque es un estudio descriptivo y detallado. Su uso en la presente investigación permitió entender con mayor profundidad el caso particular de la práctica educativa del CETHA Hno. Nilo Cullen.

## **2. Metodología**

### **2.1. Definición del objeto empírico de la investigación.**

La investigación identifica al CETHA Hno. Nilo Cullen como la unidad de análisis. El CETHA Hno. Nilo C. se encuentra ubicado en la comunidad de Alcoche, 15 Km. de la población de Caranavi, Prov. Caranavi. La zona se encuentra poblada por colonizadores antiguos y recientes dedicados a la producción de arroz, café, cítricos y otros productos típicos de la región yungüeña. Fue fundado el año 1979 y hasta el año 1995 se encontraba en la comunidad de Carmen Pampa. Del año 1976 a la fecha se encuentra ubicado en la comunidad de Alcoche.

### **2.2. Estudios realizados sobre los CETHAs.**

Desde el inicio de los CETHAs (1979) ha existido la preocupación por construir sus marcos teóricos y sistematizar su trabajo. Se conocen diversos artículos escritos por los mismos actores que fueron presentados en eventos como: seminarios, encuentros, talleres, congresos, de los cuales los más sobresalientes son:

1984 1er. Seminario de educación producción

1 989 Seminario Estado- Obras educativas de la Iglesia Católica.

1993 1er. Congreso de la Educación Católica

---

1998 2do. Congreso de la Educación Católica

Diversos cursos y talleres sobre Cethalogía<sup>17</sup>, organizados por FERIA. En sus presentaciones marca la tendencia a describir parte o toda la experiencia, reflejando sus marcos teóricos y acciones que realizan.

Otros trabajos más documentados encontramos en el CETHA Qurpa, que ha realizado esfuerzos en este sentido:

Sistematización del CETHA Qurpa, 1978 - 1990, realizado por Nico Van Nieker, Esperanza Ruiz y Waldo Marca, que se caracteriza por describir de manera global el trabajo educativo del CETHA Qurpa entre 1978 y 1988, es decir un balance a los diez años de trabajo.

Sistematización del curriculum del CETHA Qurpa, realizado por el equipo del CETHA con el asesoramiento de Waldo Marca, donde se recopila y reflexiona la propuesta curricular del CETHA.

La producción semestral de la revista "Machaq Amuytawi", que en la actualidad llega al No 46, es el registro más fidedigno de las actividades y reflexiones de los educadores y participantes del CETHA Qurpa. Su difusión es todavía restringida, con excepción de dos números, a los diez y veinte años del CETHA que su publicación alcanzó a un tiraje de 500 ejemplares.

Existen también documentos internos referidos a la identidad del CETHA (qué es el CETHA), el curriculum (propuesta de telares, agropecuaria y bachillerato), reflexiones sobre la estructura orgánica del CETHA (sistematización de la reestructuración del CETHA). Todos estos documentos acompañan diversos momentos de la vida institucional del CETHA y se podría calificar como escritos internos, cuyo fin es el de

---

<sup>17</sup> A partir del año 1990 la Red FERIA organizaba un curso anual denominado "cethalogía" (estudio de los CETHAs), con la idea de sistematizar y construir un marco teórico y metodológico de los CETHAs, a partir de su experiencia.

reflexionar el proceso, construir referentes teóricos y notas informativas sobre la identidad institucional.

El CETHA Aynikusun también ha efectuado la sistematización de su experiencia educativa analizando su origen, concepción educativa, diagnóstico del contexto donde trabaja y las diversas propuestas educativas efectuadas. Es importante resaltar su matiz étnico y el esfuerzo por que la educación sea parte de la dinámica social, cultural y económica de las comunidades, pretendiendo evitar todo signo de imposición o copia acrítica de modelos educativos.

En el marco de los "Centros experimentales", el CETHA de Emborozú dedicó esfuerzos por sistematizar su experiencia educativa, siendo una de las más importantes en los últimos años.

Por su parte, la producción escrita del CETHA Hno. Nilo es modesta, existen registros de su experiencia en las revistas editadas anualmente por FERIA (1ra. edición, 1986) y en la revista "educación y transformación social" editada por la Comisión Episcopal de Educación. Dichos artículos hacen referencia a su contexto, objetivos, propuesta curricular y breve balance de logros y dificultades. La tendencia es nuevamente describir la práctica educativa. Un documento más analítico se encuentra en el informe presentado por el CETHA, entonces Carmen Pampa, de fecha 1993. Ese año se realizó una evaluación participativa contemplando aspectos del marco teórico, proceso educativo e impacto en la comunidad. Tres años más tarde (1996) Stanislao Gilles y Christine Bidell retomaron la evaluación realizada años anteriores y actualizaron la información, esta vez desde dos enfoques: la concepción de desarrollo y recursos humanos. Las conclusiones dan cuenta del estado de avance del CETHA Hno. Nilo y de sus dificultades encontradas en la evaluación realizada el año 1993.

En los últimos años, se han realizado diversas investigaciones con motivo de las tesis de grado de diversos programas, tales como: tesis de grado de las universidades públicas, programas de formación del Centro Avelino Siñani (CAS), programa de Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos a Distancia (FEJAD) y otros. A la fecha no se ha



realizado aún un recuento completo de dicha producción por encontrarse en distintos centros documentales y sin el acceso para consultarlos.

## 2.6. Técnicas utilizadas

### a) Observación de campo

Se considera a la observación como el principal vehículo del conocimiento científico en relación con el objeto de estudio. Es una forma más directa e inmediata de conocer los fenómenos y las cosas ya que permite directamente, sin intermediarios deformen la percepción, los hechos de la realidad objetiva, con lo cual se eliminan las deformaciones subjetivas propias de otras técnicas indirectas (Cerde, 1993). En este sentido, la observación de campo fue realizada con mucha atención guiada por los referentes que se operativizaron para la investigación.

Para la observación de campo se utilizó una grabadora y una libreta de campo que permitió registrar gran parte de la información obtenida. En la cinta magnetofónica se registró las experiencias y los hechos observados por parte del investigador. Se describió diferentes momentos de la vida institucional del CETHA: acompañamiento a los subcentros, Festival Flor del Arroz, reuniones de la CRF La Paz Tropical<sup>18</sup>, reuniones de evaluación con los subcentros; sesiones presenciales, evaluación de suficiencia, talleres de capacitación en el CETHA, etc.

El trabajo fue apoyado con una *cámara fotográfica*, tratando de descubrir hechos constantes y significativos, accidentales y secundarios; es decir la normalidad y las eventualidades. En el *cuaderno de notas* se registraron datos de las colonias como: fecha de fundación, interés de la comunidad por la educación alternativa, situación de los egresados, croquis, mapas, opiniones sobre el funcionamiento del CETHA y el desempeño de los/as educadores/as.

---

<sup>18</sup> La Red FERIA se encuentra organizada en 10 regionales denominadas Coordinadoras Regionales de FERIA (CRF). El CETHA Hno. Nilo C. Es parte de la CRF La Paz Tropical. Anualmente se reúnen dos o tres veces con una agenda diversa de acuerdo a los temas de interés.

### **b) Entrevista en profundidad.**

La entrevista en profundidad es un método incorporado al campo de las ciencias sociales y humanas, a través de la cual se reseña y se describe minuciosamente la vida cotidiana de las personas, permitiendo comprender la vida social, económica, cultural y (Cerda, 1993). En la presente modalidad de estudio de caso, la entrevista en profundidad fue aplicada como técnica de recolección de datos. A través de la misma, se pudo penetrar al mundo interior de las personas y conocer sus: sentimientos, ideas, valoraciones y conocimientos sobre el CETHA Hno. Nilo Cullen.

En las entrevistas en profundidad se dialogó con los entrevistados de acuerdo a la guía preparada y con pautas acordadas previamente. Se cuidó de crear una interacción verbal dentro de un proceso de acción recíproca. Sin embargo, hay que anotar que algunas respuestas emitidas por los informantes fueron enriquecidas con aspectos no previstos en el tema, por ejemplo, con un grupo de participantes se procedió a mediar un conflicto entre directiva de participantes y educadores o con algunos dirigentes se estableció un diálogo de concertación para la apertura de nuevos subcentros.

Se realizaron 21 entrevistas en profundidad: 2 a los fundadores del CETHA Hno. Nilo; 5 a los dirigentes de las colonias donde se encuentran los subcentros; 4 a los educadores del CETHA; 2 a los responsables de los subcentros y 8 a los participantes. Se logró información importante y sustancial tanto de varones como de mujeres para obtener datos diferenciados. La conversación con cada uno de los entrevistados fue cordial y fluida.

### **c) Análisis documental.**

Esta técnica, de recopilación de datos, se hace parte de las fuentes primarias y/o secundarias, según el caso, o sea se trata de la información obtenida a través de documentos, libros o investigaciones adelantadas por otros/as investigadores/as. El "documento" es un testimonio escrito de un hecho pasado o histórico. La "recopilación documental" es el acto de reunir un conjunto de datos e información diferente a través de testimonios escritos con el propósito de darle unidad. El término "recopilar" no sólo

se asocia con el acto de reunir, resumir o compendiar datos escritos diferentes, sino también ordenarlos y clasificarlos (Cerde, 1993).

Se ha revisado la siguiente documentación del CETHA Hno Nilo C.:

- Libro de inscripciones correspondientes a la gestión 1995 - 2002, donde se encontró información de la edad, sexo, grado de escolaridad, ocupación y lugar de procedencia de cada uno de los participantes inscritos.
- Libro de calificaciones desde el nacimiento del CETHA 1979 hasta el año 2002. En este documento se registra el ritmo de vencimiento de los participantes en el CETHA, las calificaciones y la organización de los docentes.
- Partes mensuales de asistencia de los educadores que permitió obtener información sobre la edad, antigüedad, nivel de formación, cargo, sexo, horas asignadas y tipo de remuneración de los educadores del CETHA. Se analizó por muestra al azar un mes de cada uno de los semestres correspondientes a las gestiones 1995 – 2002. Se pudo percibir además los cambios que han sucedido de gestión a gestión de los educadores.
- Informes semestrales del CETHA a la Dirección Distrital, donde se encuentra las actividades principales de la gestión y las proyecciones para el siguiente año. Se revisó los informes semestrales de los años 1995 – 2002.
- Informes académicos de parte del CETHA a la Dirección Distrital de Caranavi, donde se sintetiza los principales indicadores de eficiencia interna del CETHA: inscritos, efectivos, retirados y aprobados por nivel y ciclo. Además de los promocionados en ese período. Se ha analizado el comportamiento del CETHA entre los años 1995 – 2002.
- Memoria de la evaluación de las reuniones semestrales que se realiza con la asistencia de representantes de participantes, educadores/as de los subcentros y

educadores/as del centro. Se identifican los principales problemas y se recogen sugerencias para el siguiente período académico.

- Proyecto educativo institucional construido el año 1998 donde se encuentra los principios teóricos del CETHA, los objetivos, la misión, visión y propuesta curricular.
- Resoluciones ministeriales de funcionamiento otorgado el año 1978 juntamente con el CETHA Qurpa y luego las resoluciones de traslado y cambio de nombre. Permite analizar su situación legal y el marco institucional del CETHA.
- Memoria de la evaluación del CETHA 1993 – 1994 realizado con el apoyo de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (AAEA) y la Red de Facilitadores de Educación Rural Integral Alternativa (FERIA).

Se ha recogido, procesado e interpretado documentación, considerados como fuentes secundarias que hacían referencia directa a la práctica educativa del CETHA. El detalle de éstos se encuentra en la bibliografía.

#### **d) Entrevista colectiva.**

La entrevista colectiva está definida como una técnica conversacional que se emplea para obtener la información por la modalidad dialogada en la que varios informantes ofrecen datos sobre uno o varios temas al entrevistador (Torrico, 1989: 25).

Se ha realizado 5 entrevistas colectivas a los diversos actores del CETHA: 1 a los dirigentes de las comunidades, 3 a los participantes de los diferentes ciclos y subcentros y 1 a los educadores del CETHA y subcentros.

Se pudo conversar de manera espontánea con grupos de personas (mujeres, dirigentes, jóvenes, niños, etc.) aprovechando momentos de reunión natural como: partidos de fútbol, momentos presenciales, visita a los subcentros, festival cultural, etc. En esta técnica, se cuidó de no romper el diálogo que se creó de manera natural para

transformarla luego en entrevista. Logradas las mismas, el investigador se ocupó de registrar la información más importante.

**e) Encuesta.**

La encuesta es una técnica muy usada en las ciencias sociales para recoger sistemáticamente información en una población determinada (Cerdeña, 1993: 277). Una encuesta consiste en un conjunto de preguntas cerradas, semicerradas o abiertas respecto a un conjunto de variables (Hernández – Fernández – Baptista, 1994: 285) que se desea observar. Generalmente, la encuesta suele usarse la forma escrita tanto al formularse como al responderse (Marín, 1999:192–193) que permitirá proceder con mayor facilidad a la tabulación como a la interpretación de la información.

En la investigación se ha realizado una encuesta a los/as participantes del CETHA a fin de recoger la mayor cantidad posible de opiniones y percepciones de varios aspectos de la dinámica interna del CETHA. En total se encuestó a 117 personas de diferentes ciclos y niveles.

**CUADRO No. 3**

**No. DE ENCUESTADOS EN LA INVESTIGACIÓN**

	V	M	T
Primaria	19	24	43
Secundaria	42	32	74
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>56</b>	<b>117</b>
%	52.1	47.9	100

Se ha tomado debida nota que en la encuesta haya participación de diferentes ciclos y niveles, como también de hombres y mujeres respectivamente. Esto permitió analizar una dimensión de género en las respuestas. A los encuestados se eligió al azar y la aplicación se realizó en la gestión 2001.

## **2.7. Sistema de análisis e interpretación de la información**

Gloria Pérez recomienda para la presentación de resultados y su respectivo análisis de la investigación cualitativa, se debe "reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar" la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio" (1994, 102). En este marco, después de la aplicación del trabajo de campo y una vez reunida toda la información, se procedió: a la transcripción de 16 cassettes logrados en la recolección de datos, selección de documentos de fuentes primarias, selección de fotografías. Sistemáticamente se organizó la información en unidades temáticas para iniciar el vaciado de los resultados.

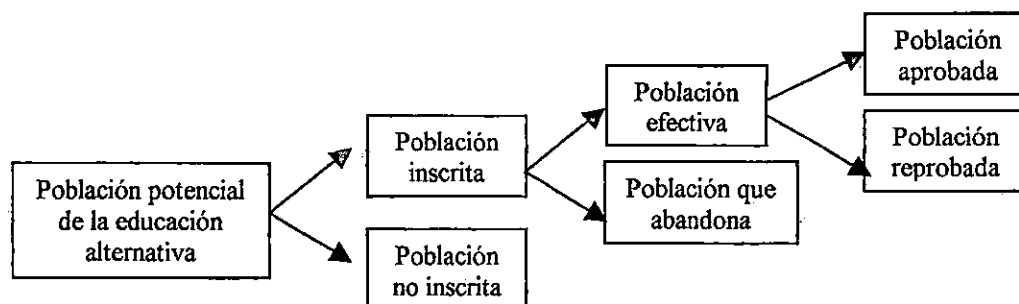
La presentación de resultados se caracteriza por seguir el siguiente proceso:

- Primero se procedió al trabajo exploratorio, lo que implicó el análisis de los datos a partir del marco teórico conceptual propuesto en la tesis. En esta se revisó el material para asociar y seleccionar los aspectos hallados con el objetivo de elaborar el "índice hipotético" que permitiera guiar el trabajo.
- En la etapa de descripción y presentación de resultados de los diferentes puntos propuestos, se trató de describir el objeto de estudio a partir de los datos logrados en la observación de campo, la información de los entrevistados y la documentación seleccionada. Bajo los principios que rigen en los métodos cualitativo y cuantitativo, se anotaron las declaraciones en forma textual buscando que las conductas verbales, hechos simbólicos y datos numéricos se conviertan en datos científicos.
- La etapa de interpretación significó un trabajo de análisis de los datos, a partir del marco teórico, en muchos casos implicó la integración de éste al fenómeno estudiado.

El procesamiento y análisis cuantitativo tuvo su respectivo curso construyendo indicadores, gráficos, cuadros, de acuerdo a la información requerida.

## GRAFICO No. 2

### FLUJOGRAMA DE INDICADORES



Para el análisis de la eficiencia institucional se construyó un flujograma del comportamiento de los participantes que permitió elaborar los siguientes indicadores:

Tasa de efectividad (TE) =  $\text{Población efectiva} / \text{Población inscrita} \times 100$

Tasa de abandono (TA<sub>b</sub>) =  $\text{Población que abandona} / \text{Población inscrita} \times 100$

Tasa de aprobación (TA<sub>p</sub>) =  $\text{Población que aprueba} / \text{Población efectiva} \times 100$

Tasa de reprobación (TR) =  $\text{Población que reprueba} / \text{Población efectiva} \times 100$

Estos se constituyen en los indicadores más importantes de la efectividad de una institución educativa. Del mismo modo, se han construido indicadores referidos a los educadores.

Consecuentemente se pasó a las conclusiones como fase final de la investigación. Cada una de ellas responde a los objetivos e hipótesis planteados.

## **PARTE III**

# **RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO 1**

#### **CARANAVI: CONTEXTO DEL CETHA HNO. NILO CULLEN**

El contexto de una práctica educativa se constituye en el soporte externo o el espacio donde cobra sentido. De ahí que el análisis de toda práctica educativa se realiza a partir de su entorno, de él derivan las finalidades y los objetivos del proceso educativo y a él llega finalmente el acto educativo.

El CETHA Hno. Nilo Cullen se encuentra en la región de los Yungas<sup>19</sup> del Departamento de La Paz. En su primera etapa de vida institucional, el CETHA estaba ubicada en la comunidad de Carmen Pampa<sup>20</sup>; posteriormente, se traslada a la colonia de Alcoche del Municipio de Caranavi. El accionar del CETHA ha sobrepasado límites Municipales y Departamentales, pero su identidad se ha constituido a partir de las características de los Yungas. Los Yungas, en el sentido genérico, es un territorio muy extenso, por lo que la investigación ha concentrado esfuerzos en el Municipio de Caranavi que es donde actualmente se encuentra ubicado el CETHA Hno. Nilo Cullen.

#### **1. Aspectos geográficos**

Caranavi, primera y única sección de la Provincia del mismo nombre, limita al Norte con el Municipio de Guanay, al Sur con el Municipio de Coroico, al Este con los Municipios de Irupana y Palos Blancos y al Oeste con los Municipios de Mecapaca y Guanay. Se encuentra en los Valles Subandinos, en el sector conocido como "faja de Yungas", del ramal oriental de la Cordillera de los Andes, con alturas que oscilan entre los 350 y 450 m.s.n.m. (Atlas Municipal, 1999: 56)

---

<sup>19</sup> El denominativo "yungas" viene del vocablo quechua-aymara "yunka", que sirve para designar a las zonas tropicales cuyas características son: Constante humedad, niebla permanente, abundante pluviosidad y temperaturas elevadas. Metafóricamente es el lugar donde duermen las nubes.

<sup>20</sup> Carmen Pampa es una comunidad que se encuentra en el Municipio de Coroico.



Su clima es cálido y húmedo, con una temperatura media que varía entre los 20° C y 32° C y una precipitación pluvial media de 600 a 2.000 mm. La época lluviosa se encuentra entre los meses de diciembre y marzo. Los meses de menor precipitación son de mayo a agosto (Ibid).

Su paisaje esta compuesto de bosque alto, de helechos, palmeras y otras plantas características de la zona. Es peculiar la forma de ondulaciones y recortes en los cerros. Abundan arroyos y ríos de gran magnitud.

El municipio de Caranavi tiene una situación geográfica estratégica, pues constituye la articulación de la Amazonía con los mercados del Occidente del país. Es el eje central entre la Amazonía y los Yungas, siendo parte del corredor de exportación La Paz - San Buenaventura - Ixiamas - Puerto Heath.

## **2. Referencias históricas**

Caranavi está identificada como zona de colonización espontánea por la composición poblacional de migrantes, generalmente aymaras. Sin embargo, sus antiguos pobladores eran más bien de origen indígena (lecos y mosetenes) que se desplazaban por el río Beni practicando la pesca, caza y recolección de alimentos.

### **2.1. Origen**

Efectivamente, en la región de Caranavi habitaban los lecos y mosetenes. La existencia de los lecos data de 1.588 y en 1.594 el P. Miguel Cabello de Balboa les llama "lecos". Su territorio tradicional fue el valle de Apolobamba, es decir las actuales Provincias de Larecaja y Fran Tamayo, pero que incursionaban a la región de Caranavi por las afluentes del río Beni e incluso existen referencias de su presencia en la región de Coroico, denominándolos "chunchos" (Astete - Murillo, 1998: 137).

Este pueblo es conocido por su tenaz resistencia a la colonia española, que explica en parte su casi total desaparición o mestización. La dispersión de los lecos se inicia ya en los primeros años de la colonia. El año 1615 se funda la misión de Apolo con el objetivo de la civilización y evangelización de los pueblos indígenas de la región, entre ellos los lecos. El año 1617, la misión de San Juan de Sahagún o "misión de Moxos", también

pretende agrupar a los lecos, tacanas y aguachiles, pero su constante resistencia y rebelión no permitió que permaneciera mucho tiempo. Es muy conocida la sublevación de los lecos en 1623, en la repartición de Zongo y la fundación de varias misiones en la región por el dominico Tomás Chávez entre 1639 y 1696, todas sucumbieron ante las rebeliones de los lecos. Luego, en 1699 los franciscanos fundaron la misión del Atén que tras duras situaciones no tuvo mucha vida, pero nuevamente refundaron la Misión en 1737, puede decirse finalmente con éxito. Por eso, las epidemias, rebeliones y fugas a los intentos de las misiones terminaron diezmando a los lecos (Astete - Murillo, 1998: 138-139).

Su participación en la lucha por la independencia del Alto Perú es fundamental a la cabeza del líder indígena Santos Pariamo, considerado héroe de las guerrillas. El año 1886 los lecos nuevamente intentan sublevarse contra las autoridades gamonales que avasallaban sus tierras y pretenden convertirles en pongos de sus haciendas. Para entonces se dice que quedaban alrededor de 1.500 lecos. Desde entonces han ingresado en un anonimato "disminuyendo su número hasta quedar reducidos a una cifra insignificante, la que en el pasado, unos siglos atrás, fuera todavía poderosa y temida parcialidad indígena" a decir de Montaña Aragón (1998: 67).

Actualmente se afirma que existen sólo 15 familias en Atén, las demás se encuentran completamente mestizadas en diversas comunidades. Dan cuenta de una comunidad Leco en Trapiche Ponte, entre la carretera Caranavi - Guanay. Esto es lo que queda de un pueblo indígena, antiguo habitante de la región de Caranavi.

Otro pueblo indígena residente de Caranavi fueron los mosetenes. Estos pueblos entraron en contacto con la misión de Moxos (de ahí moxetenes) entre 1620 y 1621. Luego entre 1696 y siguientes pretendieron incursionar a territorios donde habitaban los indígenas mosetenes y yucararé. Fue paso obligado de los colonizadores que buscaron el "Gran Paititi" y se cuenta de encuentros con los Inkas, incluso existen rastros de la presencia de los Inkas en el territorio mosetén. Existen también relatos entre los indígenas mosetenes de incursiones hacia poblados, posiblemente Coroico, que fue fundado precisamente como "lugar frontera" para controlar la presencia de "chunchos" (Soux, 1992: 402-404). En 1750 los padre franciscanos decidieron fundar misiones entre los mosetenes que se encontraban entre Reyes, San Borja y Caranavi (nombre actuales).

De ese modo, en 1790 se funda la misión de San Francisco de Mosestenes; la de Muchanes fue en 1804; Santa Ana en 1815 y Covendo en 1842. Los franciscanos tuvieron a su cargo la pacificación de los mosetenes y su evangelización (Astete - Murillo, 1998: 167-172).

Los mosetenes, actualmente, tienen una población aproximada de 1.200 personas, se encuentran asentados en cuatro comunidades: Covendo, Santa Ana de Huachi, Inicua y Muchanes. Existen familias dispersas en las reservas de Pilón Lajas y Yucumo. No existen mayores rastros de su presencia en la región de Caranavi, pues las comunidades mosetenes actualmente se encuentran en los Municipios de Palos Blancos y San Borja.

Estos hechos coinciden con los relatos de los primeros habitantes no indígenas de la región, que asentaron en la zona de Caranavi alrededor de 1905 promovidos por la concesión a la "Empresa The Bolivian General Interprise Limited" que se adjudicó tierras baldías del Estado para la explotación de goma y quina. Posteriormente, el año 1915 la empresa "Power" logró la adjudicación de una extensión de tierra desde el río Bopi hasta Pando. Esta empresa se dedicó a la plantación de la caña de azúcar e instaló una destilería de alcohol. La fábrica de alcohol funcionó aproximadamente 17 años (1918 - 1935). Su fracaso se generó por la falta de camino carretero, pues la producción de alcohol que consistía en 100 latas diarias debía ser transportada por el río Coroico en bolsas de goma tiradas con sogas hasta el lugar de Santa Bárbara. El número de trabajadores era de 200, los mismos fueron trasladados de Mapiri, Charo Pampa, Alizaya, Chinari, Apolo, Coroico y Beni. Se cuenta que la casa de hacienda y los cañaverales tenían alrededor de 350 has. En 1942 la hacienda sufrió un incendio obligando a los dueños a abandonar el lugar. El año coincide con el inicio de la segunda guerra mundial obligando a los dueños de nacionalidad alemana a retornar a su país. Los trabajadores tomaron las tierras y la destilería para paliar las deudas que la empresa contrajo con los trabajadores. Estos vendieron la destilería a una empresa de Mapiri quedando únicamente la casa y los muebles. Años más tarde, el cuidador de la casa accidentalmente produce un incendio que termina con lo poco que quedaba de la empresa y huye hacia Huachi (Beni) por temor al castigo. De esta manera, se inician los primeros asentamientos en la región de Caranavi (Huariste, 1998: 28-31).

Los habitantes registrados hacia el año 1905 eran 18 familias, constituyéndose en los primeros pobladores no indígenas de la zona. Luego hacia 1940, luego del cierre de la destilería de alcohol, quedaron alrededor de 100 familias. Uno de los factores para que los indígenas originarios de la región se retiraran fue la presencia de las empresas, pues la relación con ellos sirvió para explorar el territorio, pero no para establecer relaciones de patronato y coloniaje a la cual se resistieron desde los primeros contactos con los españoles; por ello las empresas prefirieron personas de otros lugares.

La explotación de la quina (1935 a 1966) atrajo a comerciantes y empresas pequeñas que se dedicaban al rescate y comercialización de la misma. A partir de esa época, Caranavi se constituía en tránsito hacia las zonas de explotación de oro. La ruta comercial venía por el Choro hasta llegar al Puerto de Chacaltaya (5 Km. de Caranavi) para luego embarcarse en callapos hacia Guanay, Tipuani y Mapiri.

## **2.2. Significado del nombre**

Sobre el nombre de Caranavi, existen al menos cuatro versiones. La monografía realizada por Pablo Huariste, dice al respecto:

"Según el Sr. Max Jemio, dice que sus padres le contaron que, dos caciques nativos, de apellidos Navia y Canaviri vivían en pugna, en uno de sus enfrentamientos los adherentes a Canaviri iban contra Navia para asesinarlo e incendiar su casa, de esto anoticiados los nativos de Yara fueron a auxiliar; y en su castellano iban diciendo: vamos a sacar la cara por Navia, estos ganaron a Canaviri y el triunfador se quedó como rey de los nativos, por este motivo hubieron puesto el nombre de Caranavia, ahora Caranavi, menos la letra a".  
(Huariste, 1998: 78)

"Otras versiones indican, que en aquel tiempo Caranavi se hubiera encontrado desbocada o pelada toda la planicie, puesto que el nombre fue puesto en aymara fue 'khara, pelado y ñavi', como ñavi en quéchua quiere decir ojo, lo castellanizaron y llegó a ser Caranavi".  
(ibid)

"Según la Sra. Carmen Vda. de Tellería dice que hubo un habitante de apellido Navia que decía 'salud no mi faltará y plata no mi faltará, después de un tiempo se vio sin recursos

económicos, por lo que los demás vecinos se referían a él como 'kara Navia', lo que quiere decir pobre o pelado Navia. De ahí pudo venir el nombre de Caranavi." (ibid.)

"Por último, según Pablo Huariste [autor de la monografía] que tiene una publicación en el periódico Yungüño, indicando que entre los esclavos figura un nombre de apellido Carañave, de piel negra, que hubiese venido a vivir a esta zona y una vez fallecido le pusieron el nombre ya castellanizado de Caranavi." (Ibid: 79)

Aunque no se pretende con la presente investigación aclarar los orígenes y significado de la fundación de Caranavi, las versiones vertidas sobre su nominación son importantes resaltarlas. Ciertamente, los testimonios de las personas datan de los primeros pobladores de Caranavi o los que recibieron por segunda generación. Dos de ellos hacen referencia a un indígena de nombre Navia. Históricamente parece ser la referencia de mayor antigüedad, pues la versión del origen aymara y quéchua pudo darse recién cuando pobladores del altiplano llegaron a la región que data alrededor de los años 1940. Sin embargo, en los documentos donde confieren tierras a las empresas éstos ya mencionan el nombre de Caranavi, de modo que efectivamente tiene que ver con la presencia de los lecos.

### **2.3. La colonización de Caranavi.**

Caranavi está caracterizada como zona de colonización por los asentamientos espontáneos de habitantes del altiplano, aunque los primeros inmigrantes fueron de Apolo y el Beni. La diferencia de los primeros es que su estadía estaba regulada y motivada por las empresas que operaban en la región; en cambio las migraciones posteriores sucedieron con el denominativo de "colonización" y los lugares donde se asentaron se llaman "colonias"<sup>21</sup>.

En Caranavi este proceso se inició el año 1941 cuando los excombatientes de la guerra del Chaco y grupos de religiosos evangélicos promovieron en la comunidad el Rosario Mauri de la Provincia Pacajes la idea de crear una colonia en la región de Caranavi. Inician los trámites respectivos ante el entonces Ministerio de Agricultura y

---

<sup>21</sup> Las colonias son asentamientos de grupos humanos en tierras ajenas a su origen. Este hecho sucedió con las zonas bajas de Bolivia donde grupos de aymaras o quechuas establecieron su morada en lugares selváticos, donde habitaban grupos étnicos que fueron paulatinamente buscando territorios alejados.

Colonización y Prefectura del Departamento. El año 1945 consiguen la respectiva Resolución Suprema para constituirse en el lugar e iniciar una colonia. El año 1946 cincuenta y cuatro personas se constituyen en el lugar de Tutirihuara (hoy Santa Fe) donde reciben lotes que sumados hacían una extensión de 5.000 has.

En esa misma época, 1946, ingresan a la zona de Caranavi un grupo de familias españolas fundando la "colonia flor de mayo", muy cerca de Alcoche. Estas familias recibían ayuda del gobierno en víveres y semillas. Cuentan que ayudaron a promocionar productos de la región en una feria agrícola realizada en la ciudad de La Paz. Se dedicaban a la agricultura, pero las dificultades que presentaba la región no permitió que se quedaran en el lugar.. En la actualidad, no queda ninguna de esas familias. Retornaron a su país de origen o fallecieron en el lugar.

Existen otras iniciativas de colonización espontánea de personas provenientes del altiplano, sobre todo de origen aymara. Estas poblaciones, se fueron asentando en diferentes lugares de la región, las mismas con el paso del tiempo, se consolidaron con la Resolución Suprema que otorga legalmente la colonización, es el caso de la colonia Bautista Saavedra que llega a la zona en 1945, pero recién obtienen su Resolución suprema en el año 1966.

Muchos colonizadores se establecieron en lugares donde se encontraban habitantes dedicados a la agricultura, comercio o servicios a las empresas, como por ejemplo, Chacaltaya, Santa Ana de Caranavi, Playa Ancha (hoy Uyunense), Huacacarita, Titirihuara (hoy Santa Fe), Alcoche, Broncini (actual Colonia Gral. Manchego). Los nombres antiguos de origen Leco fueron cambiados en el momento de la constitución de colonias.

Alrededor de 1960 la Corporación Boliviana de Fomento, con el apoyo del Programa de Alianza para el Progreso promovieron zonas de colonización dirigidas, tales como: Cacerías, Tigres, Santa Rosa, San Antonio, etc; los mismo se encontraban organizados en sectores. Luego se fueron constituyendo en cantones que dio lugar a la creación de la Tercera Sección de la Provincia Nor Yungas y luego a la Provincialización, en 1992.

El acceso al transporte fue vital para la colonización y asentamiento humano en la región. Hacia 1900 el único medio fue la comunicación fluvial por medio de los ríos de la región. El más importante fue el río Coroico que permitía llegar hasta cierto lugar en

dirección a La Paz, luego debían transportar a lomo de animal. En 1935 fue construida la carretera La Paz - Coroico por los prisioneros de la guerra del Chaco y en 1959 llega el camino carretero a Caranavi. En ese entonces se calcula que existían alrededor de 100 colonias establecidas.

#### **2.4. De Tercera Sección a Provincia.**

Caranavi, hacia 1960, era ya una región dinámica con la llegada del camino carretero (1959), tierras fértiles y colonizadores pioneros que supieron enfrentarse a la naturaleza de la región uraña y difícil. Entonces surgió la idea de convertirse en sección municipal, siempre con la idea de continuar con el desarrollo de la región. De esa manera, el 28 de noviembre de 1962, el Congreso nacional aprueba la Ley de Creación de la Tercera Sección Municipal, con capital Caranavi. Establecen 12 cantones: Santa Fe, Alcoche, Santa Ana de Caranavi, Villa Elevación, Incahuara de Kukucuchu, Carrasco, Choro, Uyunense, Taipiplaya, Santa Ana de Bella Vista, Suapi e Inicua.

Caranavi en ese entonces contaba con 97 colonias, 10.000 habitantes (2.500 h. en zonas urbanas y 7.500 h. en área rurales). La principal actividad estaba concentrada en la producción agrícola, principalmente el arroz, cítricos y café. Hasta ese entonces se presentaron avances en los procesos de organización social, fundamentalmente cooperativas que dinamizaban la economía de la región, por otra parte ya se establecían contactos con regiones de explotación de oro como Teoponte, Mapiri y Guanay y otras incursiones de colonización hacia el Alto Beni.

Cinco años más tarde, nuevamente surge la intención de convertirse en Provincia, gracias a la dinámica de las colonias, la riqueza natural de sus suelos y la poca atención a sus necesidades. El año 1967 Caranavi ya contaba con 3.500 h. (zona urbana) y 31.500 en el área rural y con 145 organizaciones entre colonias y cooperativas<sup>22</sup>. Esta iniciativa, sin embargo, pronto fue impedida por Coroico, Chulumani e Irupana, (las otras poblaciones importantes de la Provincia Nor Yungas).

---

<sup>22</sup> Nótese que no todos los asentamientos se denominaron como "colonia", sino también cooperativas. En algunos casos las colonias han constituido al interior de ellas organizaciones económicas que se denominan cooperativas.

El año 1992 nuevamente se retoma el trámite de “provincialización” de Caranavi. Esta vez llegan más lejos, pues el Congreso Nacional, en fecha 22 de septiembre de 1992 sanciona en favor de la región. Pero no se deja esperar la reacción inmediata de las otras poblaciones que organizados en un Comité Interyungüeño para hacer conocer su rechazo. Los pobladores de Caranavi informados de la oposición por parte de dicho Comité, deciden tomar algunas medidas como el bloqueo de caminos hasta conseguir la provincialización de Caranavi. El apoyo de las colonias y su decisión de mantener el bloqueo hasta conseguir el objetivo fue fundamental para la movilización juntamente comisiones que se trasladaron hasta la ciudad de La Paz. Finalmente, el 17 de diciembre de 1993 se promulga la creación de la nueva Provincia con el nombre de Caranavi. La inauguración se realiza el 24 de abril de 1994 donde organizan una fiesta entre habitantes del pueblo y las colonias. La gran lección de esta odisea es la unidad entre colonias y pueblo lo que no ocurre en poblaciones tradicionales fundadas durante la colonia donde persisten prejuicios de tipo colonial. La Provincia de Caranavi, en su fundación contaba con los siguientes cantones:

**CUADRO N° 4**  
**CANTONES DE LA PROVINCIA CARANAVI**

Cantón	Fundación	Población	Cantón	Fundación	Población
Caranavi	8/8/58	10.484	Carrasco la Reserva	s.f.	3.557
José Carrasco	13/1/63	4.433	Choro	15/10/55	877
Inicua	s.f.	497	Rosario Entre Ríos	.../89	6.168
Santa Ana del Alto Beni	3/5/64	771	Santa Fe	15/8/55	1.106
Santa Ana de Caranavi	13/9/52	1.496	Alcoche	7/8/55	668
Chojña	30/2/60	746	Incahuara de Chulu-Kuchu	12/10/60	330
Belen	3/10/84	373	San Pablo	20/9/83	805
Santa Rosa	14/3/84	183	Suapi Alto Beni	13/12/63	1.413
Eduardo Avaroa	24/4/86	2.183	Uyunense	s.f.	1.149
Alto Illimani (Lima ?)	.../89	1.088	Taypi Playa	14/9/60	3.142
Calama	22/1/87	748	Villa elevación	13/12/62	876

Fuente: Censo de Población y Vivienda, INE, 1992.

Actualmente Caranavi cuenta con 27 cantones, algunos fundados en los primeros asentamientos humanos de la región. Los cantones recientemente considerados son:



Suapi Oro Verde, fundado el 13/12/62; Sararia, fundado el 16/7/65; San Lorenzo s.f.; El Porvenir, s.f.; San Pedro Caranavi, s.f.

### 3. Datos poblacionales

Caranavi, según el censo de 2001 cuenta con 51,153 habitantes de los cuales el 23,62% habita en la zona urbana y el 76,38 % en la zona rural. El año 1992, el 17,48 % habitaba en el área urbana y el 82,52% en el área rural. Si bien hubo un cambio en la ubicación de la población, se puede afirmar que Caranavi es fundamentalmente rural (cuadro N° 5).

**CUADRO N° 5**  
**DATOS POBLACIONALES**  
**PROVINCIA CARANAVI**

Año censal	Poblacion total	%	Poblacion urbana	%	Poblacion rural	%
1992	43.093	100	7,533	17,48	35,560	82,52
2001	51,153	100	12,083	23,62	39,070	76,38

Fuente: Censo de Población y Vivienda, INE, 1992 y 2001

Asimismo, según el censo del 2001, la mayor concentración poblacional se encuentra en las edades de 19-59 años. Esto puede explicarse por tratarse de población inmigrante en proceso de asentamiento definitivo. Otra característica poblacional está referida a la población femenina que es de 32,061 (45,08%) en comparación a la población masculina 28,092 (54,92%). Esta relación mayoritaria de hombres se explica porque muchos inmigrantes mantienen todavía su núcleo familiar en las comunidades de origen. Hay que tomar en cuenta que los asentamientos humanos se inician a partir del año 1940, pero con mayor intensidad en los años 1960 adelante, es decir, hace 40 años aproximadamente. Muchos de los inmigrantes fueron varones. Aunque hay que anotar que este hecho se presenta en todos los grupos de edad (ver cuadro N° 6), podría tratarse de una población con mayor número de nacidos varones o con mayor índice de mortalidad infantil en la población femenina, es un tema que merece otro estudio.

**CUADRO N° 6**  
**PROVINCIA CARANAVI**  
**POBLACION POR GRUPOS DE EDAD**  
**2001**

<b>Población</b>	<b>Total</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
0 a 5 años	10.011	5.329	4.682
6 a 18 años	15.406	8.270	7.136
19 a 59 años	21.530	12.318	9.212
60 años y más	4.206	2.175	2.031
<b>TOTAL</b>	<b>51.153</b>	<b>28.092</b>	<b>23.061</b>
<b>%</b>	<b>100,00</b>	<b>54,92</b>	<b>45,08</b>

Fuente: Censo de Población y Vivienda, INE, 2001.

La población económicamente activa alcanza a 22.242 personas, representa el 51,6% del total de la población, que además tiende a incrementarse por el mayor porcentaje de niños entre 0 y 5 años en comparación a la población mayor de 60 años, lo que quiere decir del potencial humano de la Provincia. Por otro lado, la población en el año 2001 llegó a 51.153 personas; es decir 8.381 personas más que 1992, lo que implica analizar la capacidad de crecimiento económico, que permita satisfacer las necesidades fundamentalmente de empleo en la región. Caranavi, de receptor pasará a ser como otras regiones, en expulsor de población. De ahí que es necesario presentar algunos datos de la actividad económica de la región.

#### **4. Aspectos económicos.**

Caranavi es un municipio de vocación agrícola. Los volúmenes de producción por orden de importancia, son los siguientes:

Cítricos	45.63 %
Bananos	18.9 %

Café	16.3 %
Arroz	7.5 %
Yuca	5.1 %
Maíz	0.66 %
Otros	5.91 %

Sin embargo, los mayores rendimientos se encuentran en el arroz y café. Caranavi produce el 80% del café de exportación a nivel nacional. Los cítricos, arroz y bananos están orientados al consumo interno. Por eso, existe un creciente dinamismo en torno a la producción del café por constituirse en un producto con demanda en el mercado internacional. Otro producto importante es la madera, pero la tala indiscriminada en años anteriores ha puesto en riesgo el ecosistema y es muy costosa la explotación de la misma. Además, la accidentada topografía otorga una variedad de microclimas, lo cual determina que algunas zonas sean más aptas para ciertos cultivos. Por ejemplo, las zonas altas se caracterizan por sus cultivos de coca, café, bananos y cítricos; en tanto que las zonas bajas son más fértiles y cultivan cacao, arroz, maíz, frijol, cítricos, banano, papaya, paltos, mangos, caña de azúcar y otros productos.

La producción pecuaria es principalmente el ganado bovino, teniendo algunas especies mejoradas, aunque se cuenta también con ganado menor como ovino, porcino y aves de corral.

A principios del siglo XIX (1905- 1932) la empresa "The Bolivian General Interprise" de nacionalidad inglesa fue concesionaria de 700.000 hectáreas para la explotación de la quina y goma; también se dedicó a la elaboración de alcohol en base a la caña de azúcar.

### **5. La organización social**

Las primeras organizaciones de la región fueron constituidas por inmigrantes que inmediatamente de su asentamiento fundaron las "colonias", "cooperativas", sindicatos agrarios y centrales agrarias. Las mismas son la base de la organización social de la región.

El 15 de mayo de 1954, se funda la Central de Cooperativas y Colonias de Caranavi y Alto Beni, representando a todas las cooperativas y colonias, centrales y subcentrales que se hubieran creado hasta la fecha, con el objetivo de contribuir a la solución de las necesidades comunes de sus pobladores. El año 1962 se presenta una división entre cooperativistas y sindicalistas, estos últimos creados a influencia de los colonos mineros que venían con una tradición de sindicalistas. Esta división les llevó a refundar una nueva Central Agraria de Caranavi-Alto Beni, a partir de las cooperativas. Por otro lado, se reorganizó el Sindicato de los colonizadores sobre la base a los sindicatos existentes. El año 1963 se realiza el primer Congreso de Colonizadores de Caranavi, donde la Central Agraria vuelve a constituirse en Federación Agraria de Caranavi. Además de la separación de las organizaciones de Alto Beni, nuevamente se constituye una organización unitaria que represente a las colonias de Caranavi. Desde entonces la Federación Agraria Especial de Colonizadores de Caranavi (FAECC) participa y promueve diversos proyectos en beneficio de sus afiliados como de la población urbana de Caranavi. Es una de las organizaciones más representativas de la región.

Por su parte, el pueblo de Caranavi, en rápido proceso de urbanización, organiza la Junta de Vecinos, comités según las necesidades, por ejemplo: comité de agua, comité de educación, entre otros, con el objetivo de emprender obras de beneficio colectivo. Luego, con la creación de la tercera sección, aparecen también autoridades del estado según la jerarquía que corresponda hasta su provincialización. A partir de la dinámica del cooperativismo, los pobladores organizan también cooperativas en el pueblo de Caranavi, están: la Cooperativa de ahorro y crédito Ltda., la Cooperativa de Servicios Eléctricos Caranavi Ltda., la Cooperativa de Agua Potable y Alcantarillado, la Cooperativa de Teléfonos Automáticos Caranavi Ltda. y otros. Algunas de estas organizaciones satisfacen necesidades que son funciones del municipio, pero su tradicional forma de organización fue la cooperativa. Existen también organizaciones privadas vinculadas a la comercialización, aspectos deportivos y culturales, denominados asociaciones, clubes u otros denominativos.

## 6. Aspectos culturales

La lengua y la educación, las costumbres, vestimenta, la música son los aspectos culturales centrales y de fuerte expresión en Caranavi.

### 6.1. Lengua

Caranavi considerada como territorio de colonización espontánea presenta algunas características peculiares con relación a la lengua (cuadro N° 7), por ejemplo, el 30,6 % de la población es monolingüe del cual el 24,3 % corresponden a los castellanos hablantes. Apenas el 6,3 % corresponden a otros idiomas como el aymara, quechua u otra lengua indígena.

El bilingüismo, en todo caso, es la característica de la mayoría de la población (69,4%), siendo predominante el castellano - aymara (64,3 %), pues se confirma que los pobladores que inmigraron a la región son de origen aymara predominantemente (ver Cuadro N° 7).

**CUADRO N° 7**  
**SITUACION DE LA LENGUA EN CARANAVI**

Población monolingüe total:	9.950	Castellano:	7.908
	30,6 %	Aymara:	1.903
		Quechua:	132
		Extranjero:	3
		Guarani:	2
		Otro nativo:	2
Población bilingüe total:	22.588	Castellano / Aymara	20.913
	69,4 %	Castellano / Quechua	1.453
		Aymara / Quechua	206
		Castellano / Guarani	16

Fuente: Atlas Estadístico de Municipios de Bolivia, INE, 1999.

Llama la atención la ausencia de datos y rastros de la cultura Leco, siendo los habitantes originarios de la región. Por otra parte, no existen datos del proceso de conservación o pérdida lingüística por parte de la población que sufren transformaciones culturales por efecto del cambio de hábitat, sobre todo, en las generaciones jóvenes.

## **6.2. Educación pública**

Si bien los primeros asentamientos datan del año 1945, recién en el año 1952 las colonias pudieron contar con las primeras escuelas seccionales dependientes del Núcleo de Cruz Loma (Coroico). Más tarde se crearon escuelas en las colonias de Santa Ana, Carrasco, la Reserva, San Lorenzo y Taipiplaya.

La educación secundaria, se inicia con la creación del Colegio Jhon Kennedy (1963) en el pueblo de Caranavi contando en ese entonces con 100 alumnos/as. La demanda de más y mejor educación fue una constante de las organizaciones de colonizadores de la región, de tal manera que en uno de sus congresos (1970) plantean la creación de una universidad Popular y de un Instituto Técnico Agropecuario, que se hace realidad en el año 1989 luego de trámites, presiones y aportes económicos para la creación de lo que hoy se llama el "Instituto Técnico Agropecuario Industrial de Caranavi".

El año 2001 Caranavi contaba con 179 locales escolares, 183 Unidades Educativas (UE, de nivel inicial, primaria y secundaria); de los cuales 127 se encontraban en proceso de Reforma Educativa (significa el 69 %) <sup>23</sup>.

Es importante observar que en la actualidad sólo existen 23 Unidades Educativas que ofrecen el nivel secundario (representa el 12,6 % del total de UE). Esto expresa la existencia de una gran cantidad de la población que no concluye el nivel secundario.

---

<sup>23</sup> No se cuenta con información cualitativa sobre la implementación de la Reforma Educativa en la región.

**CUADRO N° 8**  
**UNIDADES EDUCATIVAS**  
**PROVINCIA CARANA VI**  
**2001**

Total UE	Inicial	Primaria	Inicial y Primaria	Secundaria	Primaria y Secundaria	I/P/S	En transform	En mejoram
183	1	138	21	4	13	6	127	56

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura, Información estadística e indicadores escolares 1996 – 2001.

Los indicadores que muestra el cuadro N° 8 permite concluir que la situación de la educación es todavía deficitaria y no responde a las exigencias de la población, considerando que la población en edad escolar estimada para el año 2001 fue de 15.406 personas y que en ese mismo año 2001 se matricularon 13.809 personas.

**CUADRO N° 9**  
**INDICADORES SOBRE EDUCACION**  
**CARANA VI**

Indicadores	Total	Hombres	Mujeres
Alumnos matriculados (2001)	13.809	7.570	6.239
Tasa de cobertura bruta (en %)	86,8	89,7	83,9
Alumnos efectivos (2001)	12.225	6.713	5.512
Tasa de efectividad (en %)	88,5	88,7	88,3
Alumnos retirados (2001)	1.584	857	727
Tasa de abandono en la gestión (en %)	11,5	11,3	11,7
Alumnos promocionados (2001)	11.617	6.380	5.237
Tasa de promoción (en %)	84,1	84,3	83,9
Tasa de analfabetismo (1992)	16,28	9,53	25,37

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura, Información estadística e indicadores escolares 1996 – 2000.

En la Provincia Caranavi, la tasa bruta de matriculación alcanza al 86.8%; la tasa de efectividad, al 88,5 %; la tasa de abandono en la gestión 2001 es del 11,5 % y la tasa de promoción es del 84,1 %. Si se considera que el 13,2 % de la población se encuentra marginada del sistema educativo y el 11,5 % abandona anualmente la escuela, se tiene

que un 24,7 % aproximadamente de la población en edad escolar anualmente puede ser considerada como potencial de la Educación de Adultos/as<sup>24</sup>.

**CUADRO N° 10**  
**MATRICULA POR NIVEL**  
**2001**

Inicial			Primaria			Secundaria			TOTAL
H	M	T	H	M	T	H	M	T	
212	219	431	6.063	5.241	11.304	1.295	779	2.074	13.809

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura, Información estadística e indicadores escolares 1996 – 2001.

Como se observa en el cuadro N° 10, la matrícula total en el nivel inicial es de 431 estudiantes. Este hecho se debe a que muchos núcleos y seccionales no cuentan con este nivel de enseñanza, pues las familias de las colonias prefieren que sus hijos permanezcan en el núcleo familiar y comunal, espacio donde el niño/a encuentra espontáneamente el desarrollo físico y psico-social en contacto directo con la naturaleza y las actividades sociales, económicas y culturales. Esto no quiere decir que la educación inicial sea innecesaria, sino que determinadas concepciones culturales propias de las familias campesinas hacen que no envíen a sus hijos al nivel inicial. Ello tiene que ver también con el hecho de minimizar el costo en la educación de sus hijos y la utilidad de la escolarización vinculada a la enseñanza de la lecto escritura y la castellanización, situación que recién se logra en el nivel primario.

No ocurre así con el nivel primario, pues es el nivel más difundido, existen 178 Unidades Educativas que prestan este servicio. En el nivel primario la matrícula alcanza a 11.304 estudiantes que significa el 81.9% de la población matriculada.

En la educación secundaria el problema fundamental que se presenta es la baja cobertura, pues existen sólo 23 Unidades Educativas, de los cuales la mayoría se

<sup>24</sup> Para un acercamiento más preciso de la población potencial de la educación de adultos hace falta construir una cohorte de datos. En la actualidad no se cuenta con dicha información por las deficiencias en el registro de información de años anteriores.



encuentra situada en las poblaciones urbanas. La matrícula alcanza a 2.074 estudiantes que significa el 15 % de la población total matriculada.

La persistencia de los pobladores, especialmente de las primeras colonias ha hecho posible que el Municipio de Caranavi cuente con ofertas en el nivel terciario o superior.

**CUADRO N° 11  
EDUCACION SUPERIOR  
2001**

N° de establecimientos			N° de matriculados/as			N° de docentes			N° de administrativos		
Public.	Privad.	TOTAL	Public.	Privad.	TOTAL	Public.	Privad.	TOTAL	Public.	Privad.	TOTAL
1	0	1	156	0	156	3	0	3	4	0	4

Fuente: UEFM - VPPFM/ Min. Des. Sost. Planif - Min. Hacienda. La Paz, 2001.

Se trata del Instituto Superior Técnico Agroindustrial de Caranavi (ISTAC), creado en el año 1989, como puede observarse en el cuadro N° 11 atiende a 156 estudiantes. El mayor problema del ISTAC es la poca atención que le brindan las autoridades del Estado, pues sólo 3 docentes y 4 administrativos llevan adelante tan meritoria tarea.

Además del ISTAC, la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) proporciona cursos "preuniversitarios" para diferentes carreras. En algún momento pretendió crear una carrera, pero la falta de un número adecuado de estudiantes no permitió que se consolide dicha intención. Esta situación, en parte puede explicarse por que muchos de los bachilleres son hijos de vecinos del pueblo que prefieren estudiar en la ciudad de La Paz, pues existe mayor oferta de carreras y universidades. Por otra parte, como se indicó anteriormente, la baja cobertura del nivel secundario resta, sobre todo, a los hijos de colonizadores, posibilidades de continuar estudio superiores.

En referencia a la Educación Alternativa, la situación es la siguiente:

**CUADRO No. 12  
EDUCACION ALTERNATIVA  
2002**

Nº de establecimientos			Nº de matriculados/as			Nº de docentes			Nº de administrativos		
Public.	Privad.	TOTAL	Public.	Privad.	TOTAL	Public.	Privad.	TOTAL	Public.	Privad.	TOTAL
2	0	2	826	0	826	20	0	20	3	0	3

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura, Información estadística e indicadores escolares 1996 – 2002.

Las dos instituciones son el CEMA de Caranavi y el CETHA de Alcoche (objeto de la presente investigación). La población atendida entre ambas instituciones es de 826 participantes. La relación educador/participantes es de 41. Se puede afirmar la importancia que tiene la Educación Alternativa en un contexto donde la cobertura del nivel secundario es baja y la necesidad de capacitación por parte de los colonizadores es alta.

## CAPÍTULO 2

### HISTORIA DEL CETHA HNO. NILO CULLEN

Para comprender el desarrollo histórico del CETHA Carmen Pampa, hoy Hno. Nilo Cullen, hay que considerar tres momentos importantes: 1) los antecedentes de la llegada de los Hnos. Javerianos y sus primeras obras; 2) la creación y funcionamiento del CETHA Carmen Pampa; y, 3) el traslado, crisis y recuperación del CETHA Hno. Nilo Cullen.

#### 1. La presencia de los Hnos. Javerianos en Bolivia

El primer momento se refiere a la presencia de la congregación de los Hnos. Javerianos de San Francisco Javier, quienes en busca de prestar servicios en Latinoamérica llegan a Bolivia el año 1962. Hacen su recorrido con Mons. Tomás Mayer por diversos lugares de la entonces "Prelatura de Coroico", con la intención de encontrar un lugar de residencia. La relación entre Mons. Mayer y la congregación Javeriana data de sus años de estudios juveniles, siendo Tomás Mayer alumno del Hno. Nilo en los EE.UU. donde comparten sus deseos de trabajar en Bolivia. Ordenado como Obispo de la Prelatura el año 1962, se contacta con los Hnos. Javerianos invitándoles a venir a Bolivia. Ese mismo año se hacen presentes e inician su misión<sup>25</sup>.

La congregación busca asentamiento para realizar su tarea educativa. Mons. Tomás Mayer les invita a quedarse en su Prelatura y les ofrece apoyo económico. Así es que compran la hacienda de Carmen Pampa de una familia apellidada López. A esa primera misión se incorporan el Hno. Julian, el Hno. Martín (cariñosamente "palito") y el Hno. Nilo. El objetivo de ellos era formar educadores para el área rural. Bolivia en ese momento pasaba por una situación especial, pues los campesinos habían conseguido la tierra gracias a la reforma agraria y necesitaban trabajar por su cuenta. Los Hnos.

---

<sup>25</sup> La Historia del CETHA fue reconstruida mediante testimonios de alumnos de la Normal de Carmen Pampa y luego educadores del CETHA, que dieron parte de su vida a la educación campesina. Nos referimos a Renato Molina, Andrés Pardo y Mario Arana. Contribuyeron también los directores y educadores que actualmente trabajan en el CETHA.

javerianos pensaron que el campesino podía mejorar su modo de vida si tenía una educación adecuada. Consideraban que para promover la educación rural, lo fundamental era formar profesores rurales a los hijos/as de campesinos/as, que puedan retornar a sus comunidades para trabajar con ellos (Testimonio: R. Molina).

El 19 de marzo de 1963 organizan una "normal", pero los jóvenes provenientes de las diferentes parroquias de la Prelatura de Coroico que acudieron a ella, tenían "bajos niveles de formación"<sup>26</sup>. Al año siguiente, los Hnos. organizan un curso de nivelación, con reconocimiento legal. De esa manera, surge la idea de crear un colegio rural<sup>27</sup>, con dos grados solamente: primero y segundo de secundaria para posteriormente ingresar a la normal. Los niveles fueron incrementando cada año.

Los Hnos. pensaron que los egresados de la normal ayudarían a la organización de escuelas dentro la Prelatura de Coroico y cada semestre o año se reunirían para analizar sus experiencias y continuar con su formación. Pero no habían previsto el tema de los salarios. Supusieron que el Estado automáticamente les proporcionaría los ítems necesarios, pero no fue así por que se trataba de una normal privada (Testimonio: R. Molina).

Carmen Pampa cobró fama por la buena formación de maestros. Se cuenta que recibían solicitudes de inscripción de las escuelas y colegios privados de los pueblos cercanos. Entonces desde el primer momento la realidad fue diferente de la idea original que tenían los Hnos. Los educadores que se formaron se fueron a trabajar a los pueblos y otros que consiguieron ítems del Estado se encontraban fuera de la jurisdicción de Coroico (Testimonios de A. Pardo y R. Molina).

Años más tarde, se realizó un encuentro con las Escuelas de Cristo donde se debatió el tema de Carmen Pampa. En ese entonces, la normal no pertenecía a Escuelas de Cristo, sino a la Prelatura de Coroico, con Resolución del Ministerio de Asuntos Campesinos. Era una normal particular. El colegio empieza el año 1964 considerado particular y

---

<sup>26</sup> El ingreso a las normales en ese año podía realizarse con en sexto año del nivel primario.

<sup>27</sup> El Colegio San Francisco Xavier de Carmen Pampa es considerado uno de los primeros colegios rurales de Bolivia.

urbano porque en ese entonces escasamente existían colegios rurales fiscales, por eso se dice que es el primer colegio rural de la región, aunque dependía de la estructura del área urbana.

Después de la etapa colegial y su formación en la normal, los estudiantes cuestionaron a la Comunidad Javeriana pidiendo que garantice el reconocimiento y asignación de ítems a los egresados de la normal. Los Hnos. efectuaron los trámites respectivos ante las autoridades, pero sin resultados positivos. Intentaron convertir la Normal Privada a una Normal Fiscal, pero consideraron que su misión había concluido. Finalmente, llegaron a soluciones intermedias. Los estudiantes del tercero de normal de Carmen Pampa, debían pasar a una normal del Estado para que el cuarto año concluyeran con sus estudios. Así lograron que algunas promociones cuenten con títulos reconocidos. Pero del mismo modo, el resultado no fue el esperado<sup>28</sup>, pues los nuevos maestros que se titularon se fueron a trabajar fuera de la Prelatura de Coroico, o dicho de otro modo, prestaron sus servicios donde pudieron conseguir trabajo. Este hecho, permitió que Mons. Mayer dejara de apoyar paulatinamente a la normal, pues en su opinión, no cumplía la misión con la que había sido creada.

El año 1976 cierran la normal y los Hnos. javerianos deciden volver a su país de origen, en cambio el Hno. Nilo, decide quedarse en Bolivia a trabajar con los profesores egresados de Carmen Pampa. De esa manera, coordina con un grupo de allegados entre los que se encontraban Renato Molina, Andrés Pardo, Mario Arana, Silverio A., Edgar Bonila y Gabino López, con quienes impulsa una Educación No Formal para los/as campesinos/as de la región.

## **2. "Quiero quedarme en Bolivia"**

La Comunidad Javeriana decidió retornar a los EE.UU., pero el Hno. Nilo dijo: "yo quiero quedarme en Bolivia". En ese momento lanza sus primeras ideas: "pese a que existen ya colegios en el área rural, muchos jóvenes no salieron bachiller o no

---

<sup>28</sup> Los Hnos. javerianos documentaban con un compromiso y convenio de parte de los estudiantes y padres de familia para que una vez concluidos sus estudios debían trabajar en sus comunidades y no se olvidaran de la formación humana y cristiana que recibieron.

concluyeron el colegio” (testimonio: R. Molina). En ese entonces, los campesinos de la zona acudían a Carmen Pampa para solicitar ayuda en la redacción de cartas, oficios o consultas sobre problemas de la comunidad y el país. El Hno. Nilo pretendía ofrecer una “educación integral y comunitaria” que consistiría en: una capacitación laboral, agropecuaria y un mínimo de formación humanística (Testimonio de R. Molina).

Por su lado, Andrés Pardo, se aferró a continuar con el Colegio, viajó a la Asamblea de los Hnos. Javerianos y les convence para que el Colegio continúe funcionando y el Hno. Nilo es aceptado para quedarse en Bolivia con un programa de Educación No Formal. Andrés Pardo se queda a cargo del Colegio San Francisco Xavier<sup>29</sup>. (Testimonio de A. Pardo)

### 3. Las primeras ideas

Algunos de los educadores egresados de la Normal de Carmen Pampa y el Hno. Nilo compartían el sueño de iniciar un nuevo servicio educativo, R. Molina, recuerda las palabras del Hno. Nilo: “no necesitamos libros, ni carpetas, sino hojitas sencillas que tengan unos ejercicios de matemáticas u orientaciones para hacer cartas y oficios. Eso puede ser lo mínimo. Otro día, volvía sobre el tema y complementaba: ... pero otros jóvenes son más inquietos y necesitan más. Para ellos hay que preparar textos más completos. De esa manera se hablaba de lo mínimo y lo máximo. Hablaba de “*esquemas*”, haciendo referencia a temas sencillos, didácticos, manejables, que el campesino pueda doblar en dos o tres y llevarlo en el bolsillo o el q’epi<sup>30</sup>”.

De esa manera, se maduraba un modelo de Educación No Formal para el campesino/a de los yungas. Cerca del mes de diciembre, vuelve a convocar a los educadores más cercanos y les lleva hacia Alto Beni. Volviendo debían dar una respuesta si se quedaban o no para iniciar el proyecto educativo. Todos decidieron quedarse y empezaron a

---

<sup>29</sup> En el presente estudio, no se toma en cuenta la Historia del Colegio San Francisco Xavier, considerando que se trata de uno de los primeros colegios del nivel secundario en el área rural. Futuras investigaciones seguramente harán justicia de su esfuerzo y contribución a la educación boliviana. Del mismo modo, la existencia de la primera Normal Privada de Bolivia en Carmen Pampa y de los educadores que formó con un compromiso social, pues sus testimonios actualmente están presentes en la educación boliviana.

<sup>30</sup> Q’epi en lengua aymara y quechua significa bulto o equipaje.

elaborar los primeros “esquemas” para lenguaje y matemáticas. Paralelamente, el Hno. Nilo había tomado contacto con las autoridades de Escuelas de Cristo y la Comisión Episcopal de Educación para que le ayuden a tramitar una resolución ministerial que le permita legalmente abrir una experiencia de Educación No Formal. El 17 de diciembre de 1977 se promulga la R.M. No. 853 donde se autoriza el funcionamiento de los dos primeros CETHAs, en Qurpa y Carmen Pampa (CEE, 2000:126–135). La resolución en sus puntos sobresalientes dice:

“1. Autorízase a la Asociación de las Escuelas de Cristo, el funcionamiento de CENTROS EXPERIMENTALES DE EDUCACIÓN RURAL DE ADULTOS, con un nuevo esquema, bajo el sistema de CEMA, con proyección Técnico – Humanístico – Agropecuario, a partir de la gestión 1978 en los institutos rurales de Qurpa y Carmen Pampa del Departamento de La Paz.”

“2. Dada la orientación experimental y paradigmática de este proyecto, la Asociación de las Escuelas de Cristo gozará de la facultad suficiente para estructurar su personal, métodos de trabajo, contenidos curriculares, horarios de trabajo y calendario escolar, considerando las condiciones, necesidades y posibilidades sociales, económicas y culturales del medio, (...)”.  
(R.M. No. 853 del 17 de diciembre de 1977).

La Resolución Ministerial consolida el proyecto educativo del Hno. Nilo y del grupo de educadores. Así, se fueron construyendo nuevas experiencias, señala el testimonio de R. Molina: “Más que hablar, el Hno. Nilo actuaba, más que con sus palabras él nos educaba con su ejemplo. Nos enseñaba que el mejor instrumento para liberar al campesino de su situación, de su estado de pobreza era la educación, pero una educación diferente”. Durante los primeros años se exigió al equipo compromiso de vida en la teoría y en la práctica con los/as campesinos/as. “Hay que vivir con ellos” repetía constantemente al equipo. Por eso pretendió practicar una verdadera comunidad cristiana. Planteó la socialización de los salarios que les pagaba el Estado para poner en un fondo común, a disposición de todo el equipo. Pero algunos no compartían con esa forma de vida, lo que les llevaba a abandonar la casa común donde vivían.

#### 4. El CETHA se inaugura con mucha expectativa

En junio de 1977 se inicia el trabajo con la elaboración del material educativo: ágil, puntual, concreto, breve, con lenguaje sencillo, como se recomendaba. Simultáneamente el primer equipo recogía datos sobre el currículum de la Educación de Adultos, con el objetivo de recuperar al máximo las orientaciones formales.

El 15 de diciembre de 1978 se inaugura el CETHA<sup>31</sup>. A su inauguración asistieron alrededor de 800 campesinos de 60 comunidades próximas. Los catequistas jugaron un papel importante para la difusión, pues transmitieron rápidamente la idea del CETHA en las comunidades. Influyó también la labor anterior de la Comunidad Javeriana, por la buena formación de maestros y la aceptación y cariño que les tenían.

El primer equipo de educadores del CETHA estaba formado por cinco personas: el Hno. Nilo, Gonzalo Gamer, Carlos Aparicio, Edgar Bonilla y Renato Molina. Luego en junio del 79 se incorporó Gabino López y el Hno. Hugo y a fines del 79 Mario Arana, la Hna. Cecilia y la Hna. Demon como facilitadoras. El primer semestre de 1979, el CETHA funciona con cursos en las comunidades campesinas. El segundo semestre se formaliza con la apertura del libro de inscripciones que a la letra dice:

“En la Dirección de Carmen Pampa, en la Provincia Nor Yungas del Dpto. de La Paz, a hrs. ocho del día 9 de junio de 1979 años, con la presencia del Prof. Carlos Aparicio S., Director encargado del Centro, los Sres. Edgar Bonila P., Gonzalo Gómez O., Renato Molina H. y Gabino López M., profesores del Centro, se abrió el presente libro de calificaciones, en el cual deberá estar escrupulosamente anotado el resultado de las evaluaciones semestrales de todos los participantes del proyecto. Con el transcurso de los periodos y cursillos, las evaluaciones comprenderán tanto la parte humanística como la parte técnica y agrícola del programa” (Libro de inscripciones, p. 1).

De esa manera, inauguraba la modalidad semipresencial, con 59 varones y 14 mujeres inscritos en el grado de Medio Inferior<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Meses anteriores, el equipo había recorrido por las comunidades aledañas invitando a la gente participar del proceso que se iniciaba

<sup>32</sup> El CETHA había asumido desde el primer año de funcionamiento la estructura de la Educación de Adultos que en el nivel medio tenía tres grados secuenciales: Medio Inferior, Medio Común y Medio Superior.



## **5. La puesta en marcha del CETHA**

El CETHA Carmen Pampa se creó para atender a las necesidades educativas de las comunidades campesinas de la Prelatura de Coroico. Desde los primeros años se organizaron “extensiones”<sup>33</sup> en las comunidades cercanas. La idea fue atender a una comunidad durante un cierto tiempo y luego trasladarse a otra. Al mismo tiempo, se crearon extensiones en otros lugares: Mapiri, Guanay, Alto Beni, Sorata, a cargo de las Parroquias. A ellos se les otorgó el cobijo legal, los “esquemas”, la capacitación y orientación a los/as educadores/as y el asesoramiento para la parte administrativa. La intención no era quedarse definitivamente en un lugar, sino que la presencia del CETHA se justificaba en la medida que necesitaba la comunidad. No era determinante la infraestructura por que se utilizaba la sede del sindicato o una casa o a campo abierto. “El tiempo también era corto: una, dos o cuatro horas. Cuando la gente se cansaba o disminuía la participación, entonces dejaban la comunidad” (testimonio: M. Arana).

Durante los primeros semestres los educadores elaboraban y revisaban los materiales constantemente. Fue difícil adaptarse al sistema exigido por el Ministerio de Educación. Un punto conflictivo fue el referido a las calificaciones. El Ministerio de Educación exigía que se presentase notas cuantitativas y en determinadas fechas. Para el CETHA la evaluación era parte de la formación y una vez que se aplicaban las pruebas, el equipo de educadores se reunía para tomar decisiones sobre la calificación que le correspondía a cada uno de los participantes: valoraban el esfuerzo del campesino, su desempeño, su solidaridad, sus condiciones materiales y luego en situaciones difíciles se consultaba si estaban o no de acuerdo con las calificaciones. El objetivo era motivar a los campesinos a que continúe con sus estudios y que no vea las calificaciones como un impedimento; “lo que nos interesaba era que estábamos trabajando en función de las necesidades de la gente y sus posibilidades de estudiar”, testimonia R. Molina sobre el espíritu que los animaba.

La otra oferta era la capacitación técnica. Dado que el producto principal de la zona era el café. En Carmen Pampa se organizó una cooperativa de café y lograron exportar a la República de Alemania. Los campesinos recuerdan que exportaron por primera vez sus

---

<sup>33</sup> Al principio el CETHA denominó extensiones a las comunidades cercanas y lejanas donde prestaba sus servicios. Posteriormente, se denominó “subcentros”.

productos y recibieron buena certificación. La cooperativa beneficiaba a la comunidad de Carmen Pampa como también a otras comunidades. En Carmen Pampa, en ese entonces, había un campo experimental apoyado por el Cuerpo de Paz y el IBTA de San Pedro. La idea fue que cada campesino tuviera una parcela experimental que lo cuidara a partir del Centro. Había interés en la capacitación sobre: la plantación, el cuidado, la cosecha, el secado y la exportación. Las ganancias se repartían entre los miembros de la cooperativa.

Por otra parte, se capacitaba en carpintería, corte y confección. Estas técnicas estaban orientadas a mejorar las condiciones de vida del campesino<sup>34</sup>, es decir, “a arreglar la silla rota, arreglar la mesa, hacer y remendar sus ropas y no así sacar profesionales o con oficios” (testimonio de R. Molina). Posteriormente, los participantes exigen que se pueda certificar en un nivel de mano de obra o auxiliar técnico.

Se capacitaba también en dactilografía y contabilidad rural. El primero pretendía que los campesinos aprendan a redactar una carta u oficio y presentarlo de la mejor manera. La contabilidad rural, para que manejen mejor su economía familiar y comprendan el valor de sus productos y comercialicen en condiciones mejores.

## 6. Los contactos con el CETHA de Qurpa

Al principio Qurpa y Carmen Pampa coordinaban el trabajo, pero tuvieron que distanciarse por una amenaza de miembros del ejército que acusaron al Hno. Nilo de mantener vínculos con “comunistas”<sup>35</sup>. El año 1985 la Hna. Esperanza y Renato Molina retomaron la idea de un trabajo de coordinación. De las primeras reuniones nació

---

<sup>34</sup> Como se relata en los testimonios de los educadores, mejorar las condiciones de vida significaba orientar las técnicas hacia el ámbito familiar como la silla, la mesa, el banquillo u otro mueble. Del mismo modo, la confección y “remiendo” de la ropa. La persona y el hogar eran los puntos de atención.

<sup>35</sup> Los años 1979 – 1984 se caracteriza por una fuerte represión hacia sectores vinculados a los sectores obreros y campesinos, acusados de comunistas. Los facilitadores de Qurpa fueron acusados, perseguidos y exiliados por promover la educación popular de adultos a las comunidades campesinas. El CETHA Carmen Pampa, fue amenazado también por mantener vínculos con ellos. La recuperación de la democracia, permitió también nuevamente tomar contacto con experiencias similares.

FERIA<sup>36</sup>. Este hecho coincide con el cambio en la dirección general de Carmen Pampa, pues sale el Hno. Nilo e ingresa la Hna. Demon.

### **7. La marcha del Hno. Nilo**

Queda como antecedente que el año 1976 la Comunidad Javeriana decide retornar a su país dejando la obra que habían impulsado: el Colegio San Francisco Xavier y la formación de maestros rurales. El Hno. Nilo aún en contra de la decisión de su comunidad decide quedarse para iniciar otro desafío: la Educación No Formal y el Colegio San Francisco Xavier. El año 1984, le invitan a descansar después de un largo período de trabajo. Era norma institucional. De tal manera que le condicionan a descansar fuera de Carmen Pampa aún a su persistencia de quedarse en la zona. Finalmente, es llevado al seminario de Espada<sup>37</sup>. Deja sin embargo, su mística de buscar una educación lo más cercana a las necesidades del campesino sobre el contenido, la metodología, los materiales. Cada detalle estaba diseñado en función del/a campesino/a. Deja también su testimonio de vida: no tantas palabras, sino hechos, acciones y trabajo. Deja su compromiso, vida de fe cristiana y amor hacia Bolivia.

La Hna. Demon le sucede en la dirección y da mayor flexibilidad y apoyo al CETHA, pues había sido facilitadora<sup>38</sup> y comprendía mejor sus dificultades. Pero la Comunidad Javeriana comenzó a distanciarse. Ahí empezó la idea de que el CETHA debería iniciar un proceso de autonomía fuera de Carmen Pampa.

### **8. Qué pasaba con la comunidad de Carmen Pampa**

La comunidad de Carmen Pampa empieza a bajar el interés por el CETHA. El equipo afloja como consecuencia de la rutina del trabajo: los mismos centros, la misma gente, la misma dinámica, etc. Además habían cerrado subcentros por la falta de participantes.

---

<sup>36</sup> FERIA, Facilitadores de Educación Rural Integral de Adultos, nace el año 1986 en las reuniones de los primeros CETHAS de Bolivia y experiencias afines.

<sup>37</sup> El Hno. Nilo pasó los últimos años en el Seminario de Espada, cerca de Sorata. Allí se encuentran sus restos mortales, enterrado en el jardín. Una pequeña cruz de madera lleva su nombre y la fecha de su muerte. Sencillo, trabajador, educador y comprometido con las comunidades campesinas, le caracterizan quiénes le conocieron en vida.

<sup>38</sup> El concepto de facilitador/a hace referencia al de educador, profesor o maestro que tradicionalmente se llama en la educación formal.

Los educadores pensaban en el traslado a los subcentros donde existía más participantes o donde solicitaba la comunidad. Estas intenciones fueron planteadas a la Asamblea Nacional de FERIA y como resultado de la evaluación efectuada entre los años 1993 y 1994 se decidió recomendar el traslado del CETHA a Alcoche de Caranavi (Gilles-Bidel, 1997: 5-7). Influyó también las relaciones conflictivas entre el Colegio y la Comunidad. Entonces había ya la idea de que la única solución era salir de Carmen pampa y empezar de nuevo.

### **9. La marcha hacia Alcoche**

El CETHA había consolidado su servicio de bachillerato “simiautodidacta” hacia las comunidades, pero había disminuido las relaciones con la comunidad. Algunos conflictos con los/as educadores/as ahondaron más esas relaciones hasta el punto de opinar que el CETHA ya no contribuye a la comunidad. A ello se suma los cambios en la dirección general de la Comunidad Educativa de Carmen Pampa y el cambio de dirección en el CETHA. El cargo, es asumido por Zacarías Flores, quien con sus propios méritos había demostrado trabajo y compromiso. Incidió en el trabajo, la evaluación que se llevó a efecto entre los años 1993 – 1994 por la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (AAEA), Facilitadores de Educación Rural Integral Alternativa (FERIA), con el asesoramiento del Centro de Promoción de Técnicas de Arte y Cultura (CENPROTAC) de tres CETHAs: Huayllamarca, Toralapa y Carmen Pampa donde se recomienda el traslado del CETHA a otra comunidad (Conclusiones de la evaluación del CETHA Carmen Pampa, 1994). Por otra parte se fundamentaba el hecho de que los participantes de la región habían disminuido.

Monseñor Vargas, Escuelas de Cristo y la Comunidad Javeriana analizaron la posibilidad de traslado del CETHA hacia Mapiri, Taypi Playa o Alcoche. Su inclinación fue por este último, por que el obispado contaba terreno y existía buena predisposición de las autoridades de la comunidad de Alcoche para apoyar al nuevo Centro. Este apoyo se hizo efectivo con la prestación de la Sede de Gobierno Comunal para las actividades educativas, concediendo un lote agrícola para las prácticas agropecuarias y facilitando viviendas para los/as facilitadores/as.

El traslado del CETHA permitió rebautizar al mismo, con el nombre de “CETHA Hno. Nilo Cullen”, en homenaje a su fundador e ideólogo. Por su parte los Hnos. Javerianos facilitaron el traslado de todo el material y equipos con que había trabajado, incluyendo una movilidad. El CETHA pasa a depender del Obispado de Coroico. El 1° de octubre de 1995 se inauguraba oficialmente el CETHA, en la localidad de Alcoche.

Las acciones educativas propuestas por el CETHA fueron: a) Educación comunitaria para apoyar a las organizaciones de las comunidades y colonias, el festival “La flor del arroz”<sup>39</sup> con la participación de los subcentros y comunidades de la región; b) la capacitación técnica en un nivel de Mano de Obra Calificada, en distintas ramas técnicas: agropecuaria, corte y confección, alimentación y nutrición; c) la formación humanística, en el nivel secundario y en la modalidad semipresencial.

## **10. La crisis del CETHA**

Al poco tiempo de funcionamiento surgieron algunas dificultades. La Comunidad de Alcoche, que al principio brindó apoyo incondicional, percibía que el equipo de educadores/as no era eficiente. Levantaron el apoyo que habían prometido en un principio (entrevista a los dirigentes de Alcoche). Por su parte, los educadores empezaron a dividirse por los conflictos internos que emergieron. No podían asumir el reto de la nueva etapa de vida del CETHA. La Parroquia de Caranavi, que estaba a cargo del CETHA, dudó de la veracidad del trabajo y hasta contribuyó en el traslado de algunos equipamientos. En síntesis, la crisis del tuvo su origen en una deficiente gestión de los escasos recursos con que contaba el CETHA. Esto influyó en el trabajo y unidad de los/as educadores/as cuyo descontento fue por las nuevas condiciones de trabajo.

La Comunidad de Alcoche acusaba al Director de la situación y querían su alejamiento del CETHA. Los/as educadores/as estaban divididos: unos apoyaban al director, otros en cambio a la Comunidad. El Director decía: “ si me voy, cierro el CETHA y devuelvo las cosas a los Hnos. javerianos” (entrevista a Zacarías F. Director del CETHA en el periodo de crisis). Y así fue, el Director fue cambiado, pero antes sufrió un proceso de

---

<sup>39</sup> El festival cultural fue iniciado en la Carmen Pampa con el nombre de “Kory Pututu”.

desmantelamiento. Entre las pérdidas de bienes se cuenta la venta de la imprenta; la movilidad que fue recuperada de un garaje en la ciudad de La Paz, algunos equipos fueron llevados a la Parroquia de Caranavi y otros equipos son considerados como perdidos en el inventario del CETHA.

### **11. Cambios en la dirección**

En julio de 1997, a raíz de los problemas surgidos en el CETHA, asume la dirección el Rdo. Segundino Apaza A., sacerdote joven, dinámico, pero sin experiencia. No imaginó la profundidad del conflicto, pero su condición de religioso ayudó para calmar los ánimos, continuar con el servicio educativo e iniciar la reorganización de la institución. Tomó posesión en favor de la comunidad y promulgó el deseo de que el CETHA cumpla con su vocación educadora. Lastimosamente, cinco meses más tarde murió en un accidente que no pudo explicarse (testimonio de B. Apaza, educador del CETHA).

De esa manera, a partir de 1998 es nombrada como nueva directora la Hna Estela, una religiosa dedicada a la educación que pretendió “resucitar al CETHA”. Puso orden y compromiso. Lastimosamente no contó con el apoyo suficiente de la Diócesis y sus esfuerzos avanzaron lentamente. El equipo de educadores/as todavía no superaba sus diferencias. El CETHA necesitaba de medidas radicales. De esta etapa dicen los/as educadores/as que la Hna. Estela mostró firmeza y mucha sensibilidad con las comunidades campesinas. No sólo pudo resolver bien las dificultades que enfrentaba el CETHA, sino que diseñó varios proyectos esperanzadores (testimonio de B. Apaza y V. Quispe, facilitadores del CETHA). A principios de 1999 nuevamente se ven en la necesidad de nombrar otro sucesor, pues la Hna. Estela había sido asignada en un cargo dentro de su congregación por lo que obligatoriamente debía ausentarse del país a cumplir con su misión.

El año 1999 asume la dirección el Rvdo. Remigio Quispe, párroco de Caranavi. Comprendió la situación, pero su poca experiencia en Educación de Adultos y su dualidad de funciones, no le permitió cumplir con sus obligaciones de la mejor manera. Los dirigentes de Alcoche expresaron que el “Director se encuentra poco tiempo en

Alcoche debido a sus ocupaciones como párroco” (entrevista al dirigente de Alcoche) y que el director encargado no cuenta con autoridad para organizar al equipo. Al finalizar el año 1999 nuevamente se buscaba nuevo director/a. Entre tanto los ánimos disminuían y el trabajo se cumplía sin mucho brillo ni entusiasmo. Finalmente, a principio del año 2000 es nombrado el Prof. Félix Laura, antiguo educador de adultos/as conocedor de la región y con experiencia en Educación de Adultos.

## **12. Recuperación del CETHA**

A partir del cambio del nuevo director y cambios en el equipo de educadores/as empieza una lenta recuperación del CETHA. Los conflictos internos disminuyen, la matrícula de participantes sube, se establecen nuevas estrategias de trabajo, se articulan de mejor manera a la nueva dinámica de la Red FERIA y empieza a ampliar su oferta hacia la educación primaria en razón de la experimentalidad de los Centros de Educación de Adultos/as que impulsa la Dirección General de Educación Alternativa.

La historia puede ser relatada y reflexionada, pero no concluida. El CETHA Alcoche actualmente se debate entre la recuperación y consolidación como modelo educativo. La Red FERIA reconoce su intensa labor durante estos 25 años y desde su sencillez, pero comprometido trabajo contribuyó a la difusión y creación de otros CETHAs en Bolivia. Quizá sea el mejor homenaje al sueño del Hno. Nilo: dar oportunidad de educar al campesino/a.

## CAPÍTULO 3

### PAUTAS O REFERENTES TEÓRICOS DEL CETHA HNO. NILO C.

Toda práctica educativa tiene referentes teóricos que orientan su acción. El CETHA Hno. Nilo Cullen, en la actualidad, cuenta con tres referentes que inciden en la construcción de sus pautas teóricas: las reflexiones internas del equipo de educadores que heredan desde sus fundadores; los referentes teóricos construidos en FERIA producto de la conceptualización colectiva de la experiencia de los CETHAs y finalmente, los nuevos conceptos del proceso de transformación curricular y administrativa que desarrolla la Dirección General de Educación Alternativa.

#### **1. Reflexiones del CETHA Carmen Pampa – Hno. Nilo Cullen sobre la concepción educativa**

El trabajo realizado por Gilles y Bidell indica que el CETHA Hno. Nilo Cullen no cuenta con referentes teóricos que cohesionen al equipo de educadores/as o les permita cobrar identidad a su trabajo. Afirman:

"El CETHA parece ser más marcado por actitudes y hábitos heredados de la cultura escolar (educación formal y de las normales) que son poco flexibles y limitan la creatividad dentro de la misma Unidad Educativa. Los aspectos característicos de una Educación Alternativa quedan fuera de las estructuras institucionales" (Gilles - Bidell, 1997: 11).

Sin embargo, existen documentos internos que dan cuenta de algunos principios que permitieron dar sentido a la práctica educativa del CETHA. Estos se encuentran principalmente en el artículo escrito el año 1986, el informe de la evaluación interna (1994) y el proyecto educativo del CETHA (1998). Los dos últimos como producto de reuniones internas del equipo. En el desarrollo de la experiencia se encuentran las siguientes ideas fuerza:



### **1.1. El CETHA persigue la comunidad cristiana**

La influencia de la Comunidad Javeriana en la fundación y puesta en práctica del CETHA, permitió impulsar con el equipo de educadores/as, una comunidad cristiana. Lo mismo, debería buscarse en la comunidad campesina. En este sentido, la búsqueda de una sociedad conformada por "cristianos en comunidad" le dio identidad durante los primeros años de vida.

"[El CETHA de Carmen Pampa] debe buscar y promover una comunidad cristiana, en la que todos los miembros: hombres y mujeres reconozcan, respeten y reafirmen la dignidad de cada uno de sus componentes y participen en la búsqueda de una identidad boliviana, con una sociedad justa". (Revista FERIA, N° O, 1988, p. 23)

Para ello, los integrantes proponen estar dotados de instrumentos que les permita desarrollar aspectos materiales y espirituales en beneficio personal y colectivo. En cierto modo, expresan la concepción integral de la persona y la proyección histórica de la comunidad.

### **1.2. La educación como instrumento para superar la pobreza**

La educación para la Comunidad Javeriana era el instrumento que contribuía a superar la condición de pobreza y postergación de la comunidad campesina. Por ese motivo, promovieron una normal rural, el colegio rural de nivel secundario y el CETHA como una propuesta de Educación No Formal. En gran medida sus acciones significan cierto pionerismo en la Educación Alternativa de Bolivia, pues se constituye en la primera experiencia de Educación a Distancia en el área rural, sin uso de medios masivos de comunicación.

### **1.3. Educación de acuerdo a las necesidades del campesino/a**

La gestación de la modalidad semipresencial se basa en el análisis del campesino/a adulto/a. "Este no requiere de grandes teorías, sino de conocimientos concretos, sencillos y prácticos", afirmaban sus fundadores. De ahí nacieron los "esquemas" para el aprendizaje. Dice su proyecto institucional:

“Servir a la gente necesitada, postergada, marginada, colonizadores campesinos, según las necesidades que piden las comunidades” (Proyecto educativo del CETHA Hno. Nilo Cullen, p. 9)

Las responsabilidades familiares y comunales no le permitían acudir al centro de formación como en la escuela: unas horas cada día. Por eso, debe diseñarse una educación para que puedan estudiar en sus chacras, puestos de venta, en sus viajes, etc. No era necesario un horario ni un espacio definido. Además la distancia podría acortarse con la modalidad denominada: "semipresencial". Estos y muchos otros detalles han dado lugar a adecuar al máximo la educación a las necesidades y posibilidades del campesino/a.

#### **1.4. Educación de calidad**

“Poco o mucho, mínimo o máximo, de acuerdo a las necesidades del campesino, pero marcados por la excelencia”, fue la consigna de los primeros años del CETHA de Carmen Pampa. Preparación continua de los/as educadores/as para que una o dos horas de aprendizaje fuesen efectivas. “Práctica y compromiso”, fueron parte de lo que pregonaron en sus acciones los/as educadores/as. Aprendieron del Hno. Nilo que más que palabras y teorías, el ejemplo, la acción y el testimonio demostraban su contribución al crecimiento espiritual y cultural del campesino/a.

#### **1.5. Respeto a la diversidad cultural**

Las comunidades campesinas, proponen cultivar sus valores y expresiones culturales mediante la promoción de la danza, el canto y la poesía. En el campo técnico y productivo, de la misma manera, la capacitación proponía fortalecer la práctica de su economía familiar, comunitaria y solidaria.

### **2. Los aportes teóricos de FERIA al CETHA Hno Nilo Cullen**

Durante 18 años (1985- 2003), FERIA viene producido diferentes referentes teóricos que ha permitido la difusión de las experiencias y la generación de prácticas para la Educación de Adultos/as. Estos referentes están considerados como "producciones

colectivas", fundamentalmente en talleres de intercambios, aunque existen también esfuerzos de sistematizar experiencias completas, como es el caso del Qurpa, Tiraque, Emborozú, Aynikusun, Socamani, etc. De manera general, los CETHAs asumen las construcciones colectivas como suyas, aunque en la práctica éstos son reconstruidos y enriquecidos según la problemática y reflexión del equipo de educadores. Estos referentes son:

### **2.1. La concepción de la educación como instrumento de transformación social.**

FERIA sostiene que la educación ha de concebirse como un instrumento de transformación de la sociedad. Bipolariza la concepción de que la educación puede también constituirse en un instrumento de dominación y reproducción de la sociedad imperfecta. Sin embargo, no basta concebir a la educación como un instrumento potencial de transformación social, sino parte del análisis de una realidad concreta<sup>40</sup> y se orienta hacia una utopía. No resulta muy claro el contenido de esa utopía, pues mientras unos comprendieron a la utopía como la sociedad socialista o comunista, otros se refieren más bien al "reino de Dios" o la sociedad andina ancestral. El común acuerdo de todos es la fuerza de concebir una práctica transformadora orientado por una utopía o sociedad referencial (Cf. CEE: 1988:30; Reyes: 2000: 60-67; ACCB: 1985: 1-9; CEE: 1995:71-90).

### **2.2. La triple opción: campesino/a - indígena- rural**

La opción por el campesino/a - indígena - rural permite identificar el espacio y sujeto de atención de los CETHAs. En su análisis, el espacio rural es considerado como marginal, vinculado a la tradición y valores ancestrales, de "economía natural" y fuerte tradición organizativa, frente al espacio urbano conceptualizado como un conglomerado de personas, gran parte como resultado de la inmigración campesina, cosmopolita y

---

<sup>40</sup> Para el análisis de la realidad, FERIA construyó dos instrumentos denominados: instrumentos de análisis multisectorial y análisis policategorial. Mayor información al respecto puede encontrarse en las memorias de los talleres de cethalogía, ferialogía y en el módulo N° 13 del Programa de cualificación de facilitadores de FERIA, titulado "Educación Transformadora", Ed. FERIA - CEE, La Paz, 1997, pp. 17 - 22.

concentrador de servicios, industria y comercio. Por eso, el campesino/a - indígena, habitante del espacio rural se constituye en el sujeto prioritario de atención (Cf. Revista FERIA No. 1, 1987: 3; CEE, 1988: 36-39).

### 2.3. La educación integral

La educación integral se constituye en un postulado fundamental de los CETHAs expresada de diversas maneras. Las tres formas más claras de esta concepción se concretan en el trípede de contenidos, la relación teoría - práctica y el método dialéctico.

#### a. El trípede de contenidos: saber útil, pensar crítico, hacer productivo y sentir solidario.

Un instrumento que orienta la construcción de contenidos de aprendizaje es el "trípede de contenidos", que contempla: el saber útil, el pensar crítico y el hacer productivo dinamizado por el sentir solidario<sup>41</sup>. El saber útil es considerado como el espacio de los datos y la información necesaria para el campesino/a. El pensar crítico hace referencia a los valores, principios y criterios que permiten el desarrollo de la capacidad reflexiva. El hacer productivo da cuenta de las habilidades, destrezas y capacidades<sup>42</sup>. A partir de la raíz del sentir solidario se ha descubierto que es fundamental promover el desarrollo o crecimiento de la afectividad identificado, más bien con el "sentir", de modo que la versión actual del trípede da cuenta de cuatro dimensiones: saber, pensar, hacer y

---

<sup>41</sup> El trípede de contenidos ha sido sujeto de estudios particulares, sobre todo, en el ámbito eclesial y constituirse en un aporte a la Reforma Educativa. Su aplicación y sinonimia es también numerosa refiriéndose, por ejemplo, a: ciencia (saber útil), conciencia (pensar crítico) y experiencia (hacer productivo); información (saber útil), formación (pensar crítico) y capacitación (hacer productivo), etc. En las últimas reflexiones se ha encontrado también un cuarto componente referido al desarrollo de la afectividad, denominado como en "sentir".

<sup>42</sup> Mayores referencias sobre el trípede de contenidos pueden encontrarse en:  
Revista FERIA N° 1. Ed. CEE-FERIA, La Paz, 1986.  
Revista Machaq Amuytawi N° 20. Ed. CEE - CETHA Qurpa, La Paz, 1989 pp. 24 - 25.  
Educación Transformadora, módulo N° 3 del programa F-3. Ed. CEE - FERIA, La Paz, 1997, pp. 59 - 61.  
Comisión Episcopal de Educación: Documento de trabajo de la Iglesia Católica sobre Educación. Ed. CEE, 1995, pp. 77-88.

sentir<sup>43</sup> (Cf. I, II y III Encuentro de la AACB; 1985-1987; CEE, 1988: 36- 39; Reyes: 2000: 100- 104).

#### **b. La formación humanística y la capacitación técnica - agropecuaria.**

En cierto modo, el trípede de contenidos se traduce curricularmente en dos áreas: formación humanística y capacitación técnica- agropecuaria. La formación humanística, comprende el desarrollo de las matemáticas, las ciencias sociales y ciencias naturales; en tanto que la capacitación técnica-agropecuaria se diversifica según las regiones y las necesidades.

#### **c. La relación entre la teoría y la práctica**

Otra consecuencia del trípede es la articulación entre teoría y práctica que pretende superar una educación puramente teórica o humanística. Hace hincapié también en el desarrollo de las capacidades o en la necesidad de vivenciar el proceso educativo<sup>44</sup> (Cf. Memoria IV encuentro de FERIA, 1987: 1- 16; Reyes, 2000: 68.72).

### **2.4. La dialéctica como método**

Recuperan la concepción de la Educación Popular sobre la dialéctica, como un método de construcción y reconstrucción de conocimientos. Existen diversas maneras de categorizarlo: Ver - juzgar - actuar; práctica - teoría - práctica; acción reflexión-acción; realidad vivida, realidad problematizada - realidad transformada; actuar-reflexionar-organizarse para actuar, etc. Asimismo, esta concepción es aplicada en diversos momentos del proceso de gestión: diagnóstico, planificación, evaluación, construcción de proyectos, diseño de propuestas educativas, investigación y sistematización. Se inscriben en la búsqueda de mejores y más eficaces formas de actuar dialógicamente y corresponsablemente junto a la comunidad (CEE: 1995:71-90; Reyes, 2000:72-75; Revista FERIA, No. 1 987:4-12).

---

<sup>43</sup> La UNESCO en el informe elaborado por Jacques Delors (1996) define como los cuatro pilares de la educación a: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser. Es curioso la cercanía del planteamiento de la Red FERIA.

<sup>44</sup> La relación teoría-práctica hace referencia a la necesidad de diseñar experiencias que permitan reconstruir conocimientos o desarrollar capacidades.

### 3. Referentes teóricos de los Centros Experimentales que enriquecieron la práctica del CETHA Hno. Nilo Cullen

El desarrollo de la Educación de Adultos/as en Bolivia tiene un largo recorrido, considerado formalmente a partir de la promulgación del Código de la Educación Boliviana (1955), aunque hay que reconocer diversos esfuerzos por promover acciones educativas con sujetos adultos de la comunidad<sup>45</sup>. Este proceso permitió consolidar una estructura al interior del Sistema Educativo, una base normativa y diversas propuestas curriculares. Este último aspecto es el que ha llevado gran interés desde principios de la década de los noventa, cuando se inicia una reflexión en el sentido de la necesidad de transformar el currículum de la Educación de Adultos/as. Son significativos los seminarios: "Integración de resultados del Curso Taller sobre Educación de Adultos y su vinculación con el trabajo" y del Taller sobre "Estrategias para la vinculación de la Educación de Adultos y el trabajo productivo" (La Paz, 12 - 14 de marzo de 1991), "Taller sobre diseño curricular para Centros Integrados de Educación de Adultos"(La Paz, septiembre de 1991), " Nuevas líneas y acciones de los Centros Integrados en el contexto de la Educación de Adultos y la Educación Popular" (Sucre, diciembre de 1992). Esto ha llevado a considerar la necesidad de establecer una estrategia de transformación curricular a partir de "centros experimentales"<sup>46</sup> dando pie al documento "Diseño Curricular Modular Integrativo (DCMI), cuyos fundamentos referenciales orientaron el curso de los Centros experimentales, en una primera etapa del 1994–1997. Posteriormente, 1998–1999 la experimentalidad cobró una orientación más propia y colectiva priorizando la transformación curricular de la Educación Primaria. Actualmente en la etapa 2000 y 2003 este proceso se ha ampliado primero a 40, luego a 100 Centros y últimamente a todos los Centros de Educación de Adultos/as. Los fundamentos teóricos que sustentan dicho proceso se refieren a las reflexiones en torno al currículum, a saber:

---

<sup>45</sup> Sólo por citar algunas experiencias fundamentales tenemos la educación dirigida a los Caciques en la época colonial, la propuesta de Escuelas de Artes y Oficios de Simón Rodríguez, acciones de educación de primeras letras promovidas por los caciques apoderados, las primeras escuelas rurales de Fray Zampa (1907) y la acción de Warisata (1932).

<sup>46</sup> Los Centros experimentales de la educación de adultos fue considerada desde el año 1994, pero consolidados con una Resolución Secretarial No. 534 del 14 de julio de 1995.

### 3.1. Concepción del currículum

Si bien no existe una definición precisa y estática del currículum, los acercamientos conceptuales giran en torno a que la “construcción del currículum es una práctica política, un proceso institucional, una disciplina práctica, aplicada y contextual, un ejercicio donde se establecen las intencionalidades de la educación y que implica también una concepción de sociedad, hombre-mujer, interacción entre persona y relaciones de poder” (DCBMI, 1994: 16)

### 3.2. Currículum modular

La Transformación curricular organiza los contenidos en módulos, superando la tradicional organización curricular por materias y disciplinas. El nuevo currículum modularizado se organiza en base a competencias transdisciplinarias, en función de situaciones problemáticas de la sociedad o el/a adulto/a, integrando lo social con lo técnico y adaptando al ritmo de aprendizaje del/a adulto/a.

De ese modo, se conceptualiza al módulo como:

“... una estructura integrativa multidisciplinaria de actividades de aprendizaje teórico-práctico que, en lapsos flexibles de tiempo, permite alcanzar objetivos educacionales (capacidades, destrezas y actitudes), mediante los cuales el participante<sup>47</sup> adulto puede - en forma gradual- desempeñar funciones profesionales u ocupacionales” (DCMI, 1994: 29)

“... un programa de investigación -generación formativa de conocimientos en una acción de servicio y/o aplicación de los conocimientos en un problema concreto de la realidad- cuyas características hacen posible la articulación de contenidos, instrumentos y técnicas, constituyendo una práctica profesional identificable y evaluable.” (DCMI, 1994: 29)

Esta nueva concepción del currículum permite, además, recuperar principios que rigen la práctica institucional del Centro de Educación de Adultos/as como ser: a) la *multifuncionalidad*, referida a la formación tanto social como técnica ocupacional; b) la

---

<sup>47</sup> El sujeto que decide ser parte de un programa de Educación de Adultos/as es considerado “participante”. De esa manera, se distancia de la Educación Formal o Regular que categoriza al sujeto educativo como alumno/a, estudiante, aprendiz, etc. Del mismo modo, el/a educador/a es concebido como “facilitador/a u orientador/a” antes que profesor/a o maestro/a como clásicamente se los nombra.

*polivalencia* de los/as educadores/as que asumen diversas funciones, lo mismo que la educación se orienta a la formación y capacitación de múltiples desempeños; c) la *generación de respuestas alternativas*, comprendida como la capacidad de coadyuvar a la comunidad en buscar soluciones viables a la problemática de su contexto; d) el *trabajo colectivo* entre los/as educadores/as y la comunidad en todo el proceso educativo y social; e) la *equidad*, en rango e importancia de las materias, contenidos y metodologías; f) la *integración e interdisciplinariedad* de los contenidos y procesos de aprendizaje; g) *énfasis en el aprendizaje*, articulando la teoría con la práctica hacia las soluciones de situaciones problemáticas; h) la *desgraduación*, permitiendo el ingreso a cualquier módulo con el único requisito del diagnóstico de aprestamiento y la i) *producción formativa*, bajo el cual existen tres ideas: el fortalecimiento de organizaciones productivas populares, la profesionalización según el mercado laboral y la creación de módulos productivos en el Centro Educativo (DCMI, 1994:22-42).

Como se comprenderá el asumir la teoría del curriculum modular permitía diseñar una nueva forma de institucionalizar la Educación de Adultos/as.

### **3.3. Curriculum integrado**

Un segundo componente es la propuesta de "curriculum integrado" y tiene incidencia en diversos aspectos: a) la articulación entre la formación socio-humanística (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales), la capacitación técnica (corte y confección, mecánica, carpintería, peluquería, agropecuaria, música, etc.) y la extensión socio-comunitaria, es decir, servicios a la comunidad o barrio; b) la integración entre contenidos teórico-prácticos integrados hacia la producción de bienes, servicios y conocimientos; c) en lo institucional, significa la coherencia entre la gestión técnica administrativa, jurídico-normativa, académica-curricular y económica financiera (Cfr. DCBI, 1997:19).

En la década de los noventa se realizaron esfuerzos por reflexionar sobre la capacitación técnica y la producción en los Centros Integrados. Las ideas centran su atención al vínculo entre la capacitación con las necesidades del participante y la comunidad. En relación a la producción, existía el deseo de convertir los talleres en unidades



productivas capaces de generar procesos de sostenibilidad y reproducción de aprendizaje, principalmente en lo concerniente a cubrir los costos de la capacitación. Esta línea de trabajo estuvo muy presente en el inicio del diseño curricular modular integrativo que luego, en el transcurso de las revisiones, fue perdiendo importancia hasta concentrarse en el área socio-humanístico y en el nivel primario. Otra característica es que la transformación curricular ha asumido una nueva estructura curricular en base a los planteamientos de la Reforma Educativa del Area Formal. Más aún los contenidos y fundamentos de la transformación curricular y reordenamiento administrativo de la Educación de Adultos/as sintonizan de mejor manera con los postulados de la Reforma Educativa y ha perdido originalidad. (Reglamento de Transformación Curricular y Reordenamiento Administrativo, versión borrador, 2001).

## CAPÍTULO 4

### LOS ACTORES DE LA EDUCACIÓN EN EL CETHA

Al decir actores<sup>48</sup> se refiere al joven y adulto, hombres y mujeres que participan en el CETHA y a quienes trabajan para animar, propiciar y facilitar su educación. Estos también se educan, como afirmó Friere al concebir la “educación problematizadora” como el acto de superación de la contradicción educador – educando, donde “nadie educa a nadie, nadie se educa sólo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 1969:59-76). Sin embargo, es necesario analizar a cada uno de manera separada, en tanto actores de procesos sociales y que en su diferencia y particularidad puede comprenderse mejor su naturaleza de participación en el acto educativo.

#### 1. Los/as jóvenes y adultos/as que se educan.

Uno de los aspectos fundamentales de la educación es, sin duda, el acercamiento a los sujetos a tal punto que un proceso educativo está en función de ellos/as, o dicho de otra manera, todo consiste en introducir los rasgos del sujeto y el entorno a los procesos educativos. De tal manera, que se hace vital analizar la correspondencia entre proceso educativo y sujeto. En ese marco, en este acápite de la investigación, se analiza la actividad económica, edad, sexo, estado civil, grado de escolaridad anterior de los/as participantes del CETHA. Además, de su comportamiento en el transcurso de su educación tomando indicadores como: tasa de deserción, efectividad, repetición, aprobación, ritmo de aprendizaje, expectativas al ingresar al CETHA y las dificultades en su proceso educativo al interior del CETHA.

#### 1.1. Ocupación de los/as participantes del CETHA

Los/as campesinos/as fueron el objetivo de la vocación de servicio del CETHA, especialmente de los productores agrícolas de la zona. Esta opción se mantiene hasta la actualidad, dado que el 48,2 % de los participantes promedio de los años 1999-2001 se

---

<sup>48</sup> Para el presente trabajo, se utiliza el concepto de “actores”, para identificar a dos sujetos principales de la Educación de Jóvenes y Adultos/as: **el/a participante y el/a educador/a**. Si bien la comunidad, en muchos pasajes de la educación adquiere también protagonismo, se la concibe como participantes del desarrollo educativo del CETHA.

dedican a la agricultura. Sin embargo, hay que anotar que el 30,3 % de las participantes se ocupan a la actividad de "labores de casa". Esta población, generalmente mujer, se encuentra que las mismas se dedican a tareas agrícolas junto al varón, pero no consideran que sea su ocupación principal. Ambos grupos significan el 78,5 % de los participantes, tal como muestra el cuadro No 13.

**CUADRO No. 13**  
**ACTIVIDAD LABORAL DE LOS/AS PARTICIPANTES**  
**1999 – 2001**

Ocupación	1999		1999		2000		2000		2001		2001		Promedio	
	1er. S.	2do. S.	1er. S.	2do. S.	1er. S.	2do. S.	1er. S.	2do. S.	1er. S.	2do. S.	1er. S.	2do. S.	1er. S.	2do. S.
Agricultor/a	297	53,6	307	50,4	389	52,1	247	40,6	328	56,7	246	35,8	302	48,2
Labores casa	157	28,3	183	30	219	29,3	212	34,9	167	28,9	207	30,1	191	30,3
Profesor	3	0,54	4	0,66	1	0,13	11	1,81	3	0,52	5	0,73	4,5	0,73
Albañil	13	2,35	13	2,13	4	0,54	5	0,82	2	0,35	3	0,44	6,67	1,1
Promotor	25	4,51	23	3,78	11	1,47	12	1,97	5	0,87	5	0,73	13,5	2,22
Enfermera	4	0,72	3	0,49	3	0,4	4	0,66	2	0,35	0	0	2,67	0,44
Costurera	5	0,9	8	1,31	4	0,54	1	0,16	0	0	0	0	3	0,49
Minero	29	5,23	19	3,12	40	5,35	38	6,25	16	2,77	22	3,2	27,3	4,32
Empleada	8	1,44	22	3,61	17	2,28	20	3,29	8	1,38	24	3,49	16,5	2,58
Comerciante	3	0,54	11	1,81	17	2,28	24	3,95	9	1,56	17	2,47	13,5	2,1
Religiosa	3	0,54	7	1,15	6	0,8	8	1,32	4	0,69	30	4,36	9,67	1,48
Chófer	7	1,26	9	1,48	16	2,14	12	1,97	13	2,25	2	0,29	9,83	1,57
Otro	0	0	0	0	20	2,68	14	2,3	21	3,63	6	0,87	10,2	1,58
Cuartel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	121	17,6	20,2	2,93
<b>TOTAL</b>	<b>554</b>	<b>100</b>	<b>609</b>	<b>100</b>	<b>747</b>	<b>100</b>	<b>608</b>	<b>100</b>	<b>578</b>	<b>100</b>	<b>688</b>	<b>100</b>	<b>631</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia en base al libro de inscripciones, 1999 - 2001

El 17,9% del total de los/as participantes presenta una dispersión de 10 ocupaciones. Ello permite establecer que los dos grupos mayores: agricultor/a y labores de casa determinan la orientación básica del CETHA, aunque en la práctica propone una educación para todos, sin distinción alguna.

## 1.2. Participantes del CETHA, según sexo

¿Es posible hablar de una diferenciación de sexo en el acceso a la Educación de Adultos/as?. Para responder esta pregunta, en la investigación se analiza el comportamiento de la matrícula del CETHA de las gestiones 1999 – 2002.

Según el registro de la matrícula de los últimos cuatro años, en promedio, el 56,7 % de la población matriculada al CETHA corresponde al sexo masculino y el 43, 3% corresponde al sexo femenino. Con excepción del segundo semestre de

las gestiones 2000 y 2002, donde la participación de la mujer alcanza al 51 y 52,6 % respectivamente. Generalmente la participación de la mujer es menor.

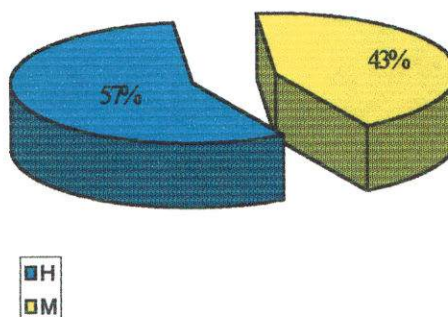
En términos relativos no existe un comportamiento uniforme, pues mientras en la gestión 1999 la matrícula de las mujeres oscila alrededor de los 220, en el siguiente año existe un incremento de aproximadamente 100 personas, pero en el siguiente año nuevamente existe una variación a 212 aproximadamente. Como puede apreciarse, la matrícula de las mujeres se incrementa ligeramente en el transcurso de los tres años. En cambio, en el segundo semestre de la gestión 2002 existe un considerable incremento de ambos sexos.

**CUADRO No 14**  
**SEXO DE LOS/AS PARTICIPANTES**  
**1999- 2002**

Años	H	%	M	%	Total	%
1999 (1)	336	61,8	208	38,2	544	100
1999 (2)	376	61,7	233	38,3	609	100
2000 (1)	432	57,8	315	42,2	747	100
2000 (2)	298	49	310	51	608	100
2001 (1)	397	68,7	181	31,3	578	100
2001 (2)	447	65	241	35	688	100
2002 (1)	452	58,5	321	41,5	773	100
2002 (2)	799	47,4	888	52,6	1687	100
<b>Promedio</b>	<b>442</b>	<b>56,7</b>	<b>337</b>	<b>43,2</b>	<b>779</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia en base al libro de inscripciones.

**GRAFICO No. 3**  
**SEXO DE LOS/AS PARTICIPANTES**  
**1999- 2002**



### 1.3. Edad de los participantes

El reglamento de funcionamiento de Centros Integrados<sup>49</sup> vigente a la fecha, que guía la práctica educativa de los CETHAs, establece que pueden acceder a la Educación Media de Adultos/as las personas mayores de 18 años. Actualmente, este requisito de acceso está siendo modificado de acuerdo al ciclo de aprendizaje que corresponda, es decir al nivel secundario podrán acceder a partir de los 19 años. Una de las demandas de la población rural es que el reglamento se modifique disminuyendo los años requisitos para inscribirse, dado el temprano abandono escolar en el área rural.

**CUADRO No. 15**  
**EDAD DE LOS/AS PARTICIPANTES DEL CETHA HNO. NILO**  
**1999 -2001**

Edad	1999 (1er. S)			1999 (2do. S)			2000 (1er. S)			2000 (2do. S)			2001 (1er. S)			2001 (2do. S)			PROMEDIO			
	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	%
menos 18	11	19	30	10	10	20	25	22	47	16	16	32	57	27	84	16	20	36	22	19	41	6.5
18 a 20	65	73	138	86	66	152	85	66	151	66	71	137	137	54	191	173	38	211	102	61	163	25.9
21 a 23	44	31	75	48	38	86	65	45	110	42	39	81	53	22	75	76	55	131	55	38	93	14.8
24 a 26	53	21	74	46	40	86	33	35	68	29	40	69	41	18	59	38	27	65	40	30	70	11.1
27 a 29	31	16	47	50	21	71	40	32	72	42	41	83	28	18	46	33	22	55	37	25	62	9.8
30 a 32	30	15	45	33	21	54	39	27	66	29	35	64	20	13	33	37	20	57	31	22	53	8.4
33 a 35	23	11	34	28	17	45	37	30	67	21	24	45	13	10	23	21	15	36	24	18	42	6.7
36 a 38	25	6	31	26	5	31	31	19	50	13	16	29	13	7	20	15	16	31	20	12	32	5.1
39 a 41	16	4	20	17	5	22	21	14	35	10	10	20	10	6	16	10	8	18	14	8	22	3.5
42 a 44	6	2	8	14	3	17	19	11	30	12	7	19	7	0	7	6	5	11	11	5	16	2.5
45 a 47	8	4	12	8	2	10	14	7	21	9	2	11	7	2	9	10	4	14	9	4	13	2.1
48 a 50	3	3	6	3	2	5	10	6	16	5	6	11	2	1	3	4	4	8	5	4	9	1.4
50 y más	21	3	24	7	3	10	13	1	14	4	3	7	9	3	12	8	7	15	11	3	14	2.2
<b>TOTAL</b>	<b>336</b>	<b>208</b>	<b>544</b>	<b>376</b>	<b>233</b>	<b>609</b>	<b>432</b>	<b>315</b>	<b>747</b>	<b>298</b>	<b>310</b>	<b>608</b>	<b>397</b>	<b>181</b>	<b>578</b>	<b>447</b>	<b>241</b>	<b>688</b>	<b>381</b>	<b>249</b>	<b>630</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia en base al libro de inscripciones, 1999 - 2001

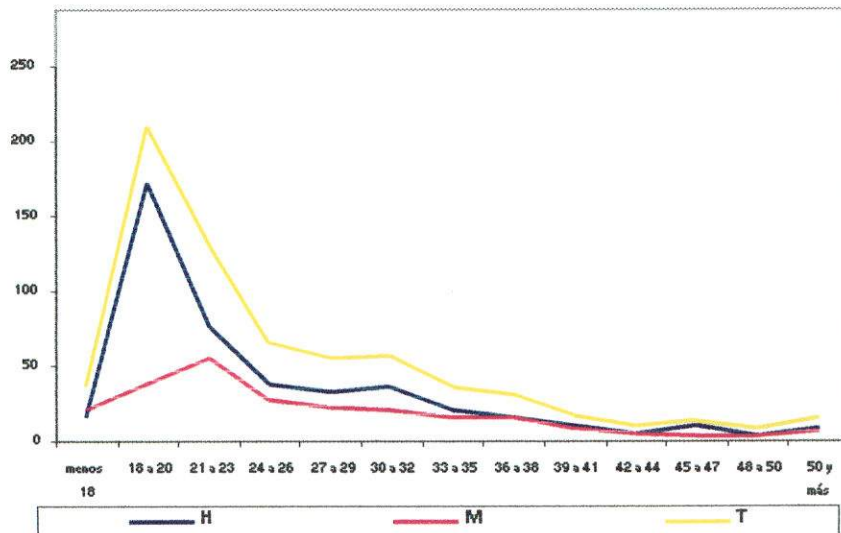
<sup>49</sup> Cf. MEC: Reglamento de Centros Integrados, R.M. No. 1592, año 1988.

En el cuadro No 15 se encuentra que el 6,5 % promedio de los inscritos al CETHA corresponden a menores de 18 años. Los participantes señalados se encuentran en el nivel pre-cetha<sup>50</sup>, es decir, en el grado de nivelación. Actualmente el pre-cetha se ha convertido en el ciclo de aprendizajes avanzados del nivel primario. indica que las edades comprendidas entre los 18 y 26 años representan el 51,8% del total de inscritos. Lo que significa que efectivamente, existe una demanda mayor en la población considerada joven – adulta. Del mismo modo, se observa que el 60,5% son hombres y el 39,5% mujeres.

No existe una tendencia clara de modificación del comportamiento de la matrícula en los tres años. Es decir que la estructura de las edades es similar en los tres años observados.

El gráfico No 4 muestra la diferencia de matrícula entre varones y mujeres. Entre los 18 y 20 años existe una alta demanda de parte de los varones, mientras que las mujeres se inscriben en un rango mayor (18 a 33 años). En el resto de los grupos de edad existe mayor dispersión de datos, aunque llama la atención la matriculación de personas mayores de 50 años.

**GRAFICO No. 4**  
**EDAD DE LOS/AS PARTICIPANTES DEL CETHA**  
**2001**



<sup>50</sup> La modalidad de “precetha” consistía en un curso de nivelación que suplía al nivel primario, pues no contaba con este nivel. Actualmente ya no existe, los que se inscriben deben hacerlo al nivel primario.

### 1.4. Estado civil de los/as participantes

El estado civil<sup>51</sup> de los participantes complementa las observaciones anteriores sobre la tendencia de concentrar mayor cantidad de matrícula en las edades 18 – 26 años.

**CUADRO No. 16**  
**ESTADO CIVIL DE LOS/AS PARTICIPANTES**  
**CETHA HNO NILO**  
**1999 - 2001**

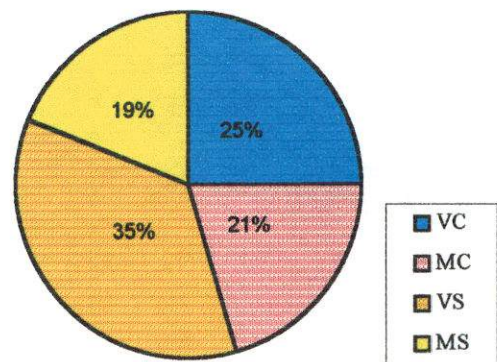
Años	C				S				TOTAL	
	HC	MC	TC	%	HS	MS	TS	%		
1999 (1)	162	73	235	43,2	174	135	309	56,8	544	100
1999 (2)	171	101	272	44,7	205	132	337	55,3	609	100
2000 (1)	209	180	389	52,1	223	135	358	47,9	747	100
2000 (2)	147	206	353	58,1	151	104	255	41,9	608	100
2001 (1)	114	79	193	33,4	283	102	385	66,6	578	100
2001 (2)	143	138	281	40,8	304	103	407	59,2	688	100
<b>Promedio</b>	<b>158</b>	<b>130</b>	<b>287</b>	<b>45,7</b>	<b>223</b>	<b>119</b>	<b>342</b>	<b>54,3</b>	<b>630</b>	<b>100</b>

El cuadro No. 16 y el gráfico No. 5 muestra

que el 54,3 % promedio Fuente: Libro de inscripciones, 1999 – 2001.

son solteros/as, de los cuales el 25,1% pertenecen al sexo masculino, el 20,6 % son mujeres. Por el contrario, el 45,7 son casados/as, de los cuales el 35,4 % son varones y el 18,9 % son mujeres. En ambos casos existe predominio de los varones. Si se observa el cuadro No. 5, se puede apreciar que existe mayor matrícula de mujeres casadas (21%) que de solteras (19%) aunque no se presenta la misma situación en todas las gestiones. Ocurre una situación inversa en los varones, es decir, la matrícula es mayor en los varones solteros (35%) que los varones casados (25%). Este hecho es una constante durante los tres años.

**GRAFICO No. 5**  
**ESTADO CIVIL PROMEDIO DE**  
**PARTICIPANTES 1999-2001**  
**CETHA HNO. NILO CULLEN**



<sup>51</sup> Advertir que el registro de inscripciones del CETHA simplifica la condición civil de los participantes a mantienen dos categorías: casado/a o soltero/a. Se sabe que existe una situación más compleja como por ejemplo: viudo/a, divorciado/a, concubino/a, madre – padre soltero/a.

## 2. Acceso y permanencia en el CETHA

En el presente capítulo se describe y analiza los indicadores del funcionamiento en sus dimensiones cuantitativas del CETHA. Las mismas orientan la descripción de los indicadores de demanda efectiva o personas que se matriculan y sus expectativas, abandono y causas, efectivos, postergados, aprobados y ritmo de aprendizaje de los/as adultos/as. Se añade el indicador de logro o promocionados. En cada caso se desagrega de acuerdo a su condición de género (hombre o mujer) y un rango de siete años para percibir mejor la tendencia de cada uno de los indicadores.

Los indicadores anotados proporcionan elementos para analizar temas importantes como el de eficiencia y eficacia del trabajo educativo del CETHA. En el caso de la Educación de Adultos/as interesa mucho evaluar el comportamiento de la demanda efectiva que incide en la inversión futura del Estado, considerando que hasta el presente se ha trabajado con la hipótesis de que la Educación de Adultos/as no requiere incrementar la inversión del Estado porque la demanda efectiva tiende a disminuir a medida que pasan los años. Esto ocurrirá en la medida de que la Educación Regular logre niveles cada vez mayores de cobertura plena, tanto en el nivel primario como secundario<sup>52</sup>. Al mismo tiempo, este hecho obliga a la Educación de Adultos/as cumplir con un rol “recuperatorio” de los/as jóvenes y adultos/as “desescolarizados/as” a temprana edad. Una segunda postura afirma que la Educación de Adultos debe cumplir un rol en la generación de mayor capacidad productiva del sector agropecuario o contribuir a desarrollar mayores estrategias de sobrevivencia a las familias campesinas con economías frágiles e ingresos escasos. Este último se alinea en la tendencia de los nuevos roles asignados a la educación para dar viabilidad a las economías de los países. Si se da cuenta, la Educación de Adultos/as que cumpla estos retos, redefine también su función en la perspectiva de una Educación Continua y Permanente.

---

<sup>52</sup> Según el Censo Nacional de población y Vivienda del año 2001, el 46,59 % de la población mayor de 15 años no ha concluido el nivel secundario o menos. De estos, el 25,9% se encuentran en el área rural y el 20,69 % restante en el área urbana. Si comparamos sólo con la población rural, tenemos que el 70% de la población rural no ha concluido estudios de nivel secundario.



## 2.1. Pese a los pronósticos, la matrícula en el CETHA tiende a crecer

Bolivia crece a un ritmo de 2,74 % según el censo del 2001.

Eso significa que la demanda por educación también crece según el crecimiento de la población.

Implica que el presupuesto del Estado, para atender esa demanda, debe también incrementarse en similar proporción, sobre todo, si busca plena cobertura en el Sistema Educativo Formal. Si todo ocurriera así, el Sistema de Educación de Adultos que

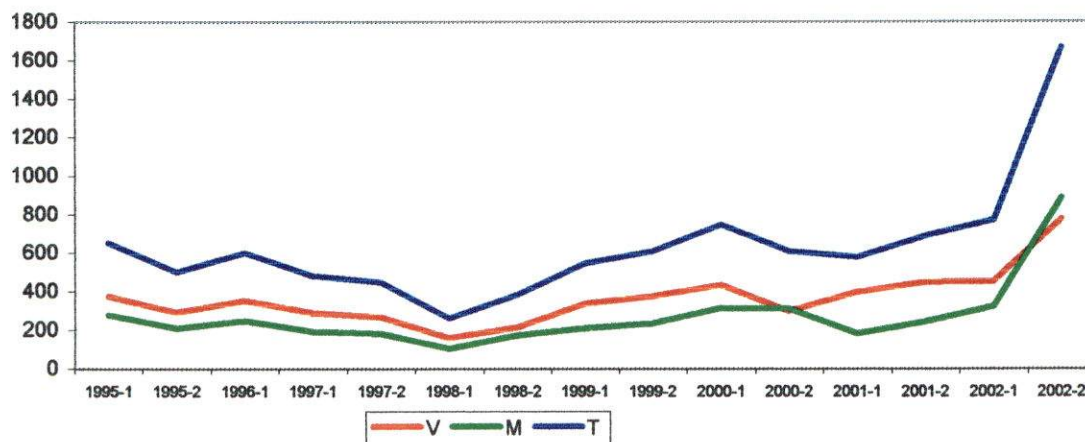
incorpora a la educación a los desescolarizados a temprana edad, debe disminuir a

**CUADRO No. 17**  
**CETHA HNO NILO CULLEN**  
**INSCRITOS 1995 - 2002**

	H	%	M	%	T	%
1995-1	376	58	277	42	653	100
1995-2	291	58	208	42	499	100
1996-1	352	59	248	41	600	100
1997-1	289	60	192	40	481	100
1997-2	266	60	180	40	446	100
1998-1	157	60	104	40	261	100
1998-2	213	55	171	45	384	100
1999-1	336	62	208	38	544	100
1999-2	376	62	233	38	609	100
2000-1	432	58	315	42	747	100
2000-2	298	49	310	51	608	100
2001-1	397	69	181	31	578	100
2001-2	447	65	241	35	688	100
2002-1	452	58	321	42	773	100
2002-2	779	47	888	53	1667	100
Prom.	364	57	272	43	636	100

Fuente: inscripción propia en base al libro de inscripciones, 1999 - 2002.

**GRAFICO No. 6**  
**CETHA HNO. NILO CULLEN**  
**INSCRITOS, 1995 - 2002**



medida que pasa el tiempo. Ocurre lo contrario en el CETHA Hno. Nilo, pues la demanda efectiva (matrícula) entre 1995 y 2001 tiende a crecer, antes que a disminuir.

Esto ocurrirá mientras el Sistema de Educación Regular no cumpla con la meta de tener cobertura plena en todo el territorio nacional, baja deserción y no se haya logrado cubrir el déficit educativo de años anteriores.

En los años 1997 y 1998 se observa una considerable baja en la matrícula del CETHA explicable por la crisis institucional por la que atravesaba. El promedio de la población matriculada entre 1995 y 2002 es de 636 de los cuales el 43% son mujeres y el 57% hombres.

Se preguntó a un grupo de participantes de diferentes niveles sobre las expectativas al ingresar al CETHA. Con las respuestas se construyó la siguientes síntesis:

**CUADRO No. 18**  
**CETHA HNO NILO CULLEN**  
**EXPECTATIVAS AL INGRESAR AL CETHA**

<b>EXPECTATIVAS AL INGRESAR CETHA</b>	<b>H</b>	<b>M</b>	<b>T</b>	<b>%</b>
1. Estudiar más y terminar estudios	7	11	16	13.7
2. No tenemos en la comunidad personas que puedan asesorar, orientar y llevar por buen camino	7	6	13	11.1
3. Capacitarme más para salir adelante	7	6	13	11.1
4. Tener una profesión y dejar de sufrir en el campo	5	6	11	9.4
5. Aprender corte y confección (o una técnica)	4	7	11	9.4
6. Aprender una técnica	6	4	10	8.6
7. Superarme más (veía que mis amigos salían bachilleres)	4	4	8	6.8
8. La ciencia avanza mucho y nos falta mucho conocimiento	5	0	5	4.3
9. Aprovechar esta oportunidad de estudiar	5	0	5	4.3
10. Quiero ser alguien en la vida	4	0	4	3.4
11. Tener conocimientos humanísticos y agropecuarios para la vida y la comunidad	0	4	4	3.4
12. Para ayudar a mejorar mi familia	0	4	4	3.4
13. Aprender para mejorar nuestro futuro	0	4	4	3.4
14. Superarme en el aspecto económico, intelectual	3	0	3	2.6
15. Capacitarme para ayudar a mi sociedad (los campesinos somos postergados en todo aspecto)	2	0	2	2.6
16. La educación es importante para los que no terminaron el colegio	2	0	2	2.6
<b>TOTAL</b>	<b>61</b>	<b>56</b>	<b>117</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia, en base a la encuesta realizada, 2000.

Las expectativas recogidas tienen dos orientaciones: a) Motivaciones personales, como concluir sus estudios, superarse más, continuar estudios, aprender una técnica, pensar en un futuro mejor, etc.; b) motivaciones sociales o colectivas: “ayudar a mi familia”, “contribuir a la sociedad”, asesorar y orientar a la comunidad, etc. En el primer grupo

existe una percepción de que la educación es un factor de discriminación o de integración o movilidad social, “para ser alguien en la vida” opinaba el 3,4% de los encuestados. En cambio, el segundo grupo percibe el rol social que cumple la educación, en la perspectiva del desarrollo social y económico de la comunidad.

## 2.2. Retirados y no incorporados

El concepto “retirado” en la estadística del CETHA integra a dos grupos: participantes no incorporados y participantes retirados o que abandonan sus estudios. En general se considera que existen dos causas para el abandono del Sistema Educativo: causas internas a las instituciones educativas y que por lo tanto pueden ser modificadas; y causas externas que provienen de la situación particular o social

**CUADRO No 19**  
**CETHA HNO NILO CULEN**  
**RETIRADOS , 1995 – 2002**

	H	%	M	%	T	%
1995-1	143	69	65	31	208	100
1995-2	103	71	43	29	146	100
1996-1	179	63	107	37	286	100
1997-1	142	78	40	22	182	100
1997-2	154	72	61	28	215	100
1998-1	51	64	29	36	80	100
1998-2	79	62	49	38	128	100
1999-1	48	56	37	44	85	100
1999-2	90	66	47	34	137	100
2000-1	72	66	37	34	109	100
2000-2	50	63	29	37	79	100
2001-1	40	66	21	34	61	100
2001-2	62	66	32	34	94	100
2002-1	37	74	13	26	50	100
2002-2	126	38	205	62	331	100
Prom.	92	65	54	35	146	100

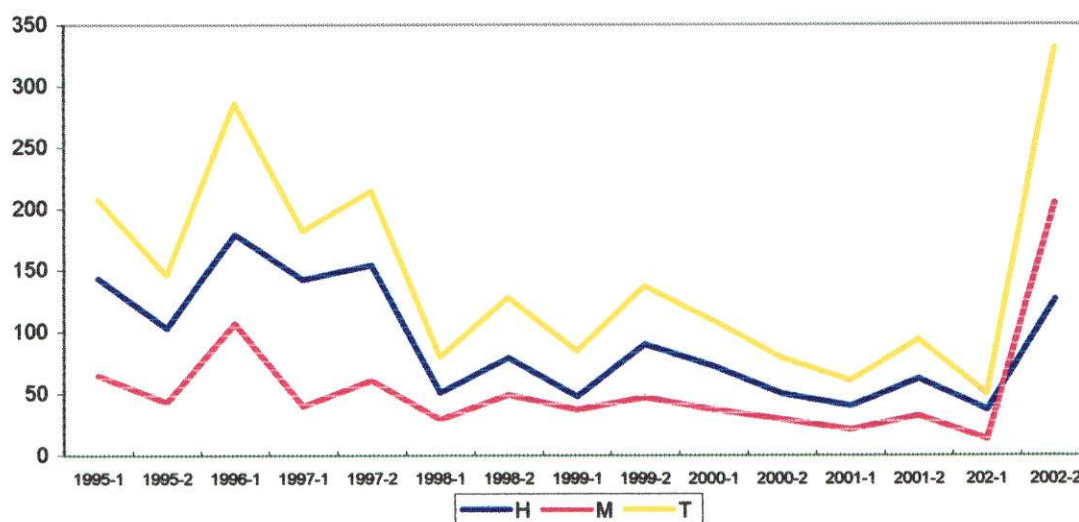
Fuente: Elaboración propia en base a documentos del CETHA, 1995 – 2002.

del participante como ser: situación económica, migración, condición civil, etc.

En el cuadro No. 19 y gráfico No. 7 muestran las siguientes tendencias respecto a los indicadores de abandono: el número de retirados tiende a disminuir, según pasan los años. El número de retiradas de las mujeres es menor, en comparación al de los varones. En promedio el 65% del total de retirados corresponde a los varones; en tanto que a las mujeres, el 35%. En el año 1997 se observa una mayor cantidad de población que se retira del CETHA, explicable nuevamente por la crisis institucional que atravesaba el CETHA. En la gestión 2002, la situación se revierte: el abandono de los varones disminuye a cerca de la mitad (38 % de 74 %) y el de las mujeres aumenta en similar

proporción (62% de 26%). En general, la tasa de abandono promedio de los años 1995 - 2002 en el CETHA es muy alta: 26,9%<sup>53</sup>.

**GRAFICO No. 7**  
**CETHA HNO NILO CULLEN**  
**RETIRADOS, 1995 - 2002**



Un educador del CETHA al referirse a las causas del abandono, relataba la situación así: “Las comunidades quieren el CETHA, quieren que esté en el pueblo para que la gente se inscriba. Se inscriben, pero no terminan; trabajan dos esquemas y lo dejan. En las colonias ocurre lo mismo...” (Gregorio, educador del CETHA).

Para profundizar esta situación se ha recogido las causas del abandono en el CETHA. El cuadro muestra una síntesis de las opiniones:

<sup>53</sup> La Estrategia de la Educación Boliviana 2004 – 2005 (documento borrador) indica que la tasa de abandono en la Educación Regular es de 7,4%. La tasa de abandono del nivel primario es de 6,3%; mientras que en el nivel secundario alcanza a 9,6%. Estos datos corresponden a la gestión 2002. En el análisis mencionan también que en comparación a los años anteriores la tasa de abandono tiende a disminuir. La tasa de abandono en el CETHA, en ese mismo año (2002), es de 14%, el doble de la educación regular.

**CUADRO No. 20**  
**CETHA HNO NILO CULLEN**  
**CAUSAS DEL ABANDONO EN EL CETHA**

¿Por qué dejan de estudiar?	No.	%
1. Por problemas familiares (se casaron, su familia no le apoya, su madre quería que trabaje, su esposo no quiere que estudie, sus padres no le comprenden, no le apoyan sus papás).	19	16.2
2. Por falta de dinero o recursos económicos	18	15.4
3. Por trabajo (empezó a trabajar o tenía mucho trabajo)	12	10.3
4. Dificultades en el estudio ( los esquemas son difíciles, no tenemos a quien consultar, no orientan bien los educadores)	10	8.6
5. Falta de tiempo, sobre todo en tiempo de cosecha	8	6.8
6. Falta de interés personal (se descuidan y hacen otras cosas, falta seriedad en sus estudios, no se organizan)	8	6.8
7. La distancia de los subcentros	8	6.8
8. Prioridad para que sus hijos estudien	7	6.0
9. Cambio de residencia o viajes	6	5.1
10. Por falta de comunicación (no entienden a la educación alternativa, no recibimos buena información)	5	4.3
11. Falta de material de estudio	5	4.3
12. Asumí cargo de dirigente	5	4.3
13. Malas relaciones con los educadores	4	3.4
14. Otros	2	1.7
<b>TOTAL</b>	<b>117</b>	<b>100.0</b>

Fuente: elaboración propias sobre la base de una encuesta realizada el año 2000.

Los resultados de la encuesta muestra que las múltiples responsabilidades: familiares, personales y comunales presionan de manera intensa obligando a abandonar más rápidamente de la educación. Sin embargo, hay que señalar también que existen causas institucionales que inciden en el abandono de los/as participantes: distancia de los subcentros, falta de material educativo y malas relaciones con los/as educadores/as.

2.3. Efectivos/as

Cuando una persona participa de un proceso educativo, aún no llegue a concluir o promoverse de grado tiene un beneficio no contable. Ese es el caso de los/as participantes efectivos/as, que asisten regularmente a los eventos presenciales, pero que no necesariamente lograrán culminar el semestre promoviéndose a un grado inmediato superior. En este sentido, el beneficio neto de

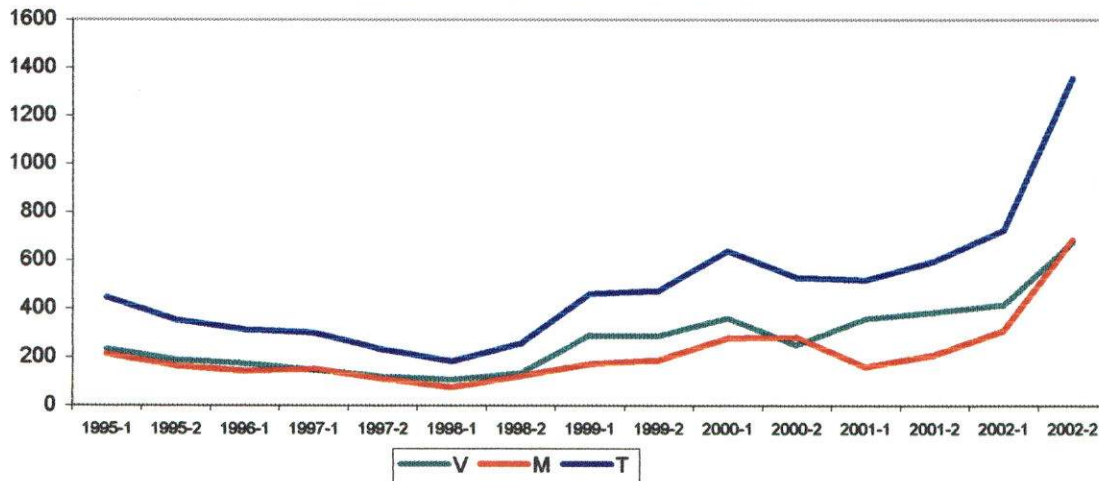
**CUADRO No. 21**  
**CETHA HNO NILO CULLEN**  
**EFFECTIVOS/AS, 1995 - 2002**

Sem.	H	%	M	%	T	%
1995-1	233	52	212	48	445	100
1995-2	188	53	165	47	353	100
1996-1	173	55	141	45	314	100
1997-1	147	49	152	51	299	100
1997-2	120	52	111	48	231	100
1998-1	106	59	75	41	181	100
1998-2	134	52	122	48	256	100
1999-1	288	63	171	37	459	100
1999-2	286	61	186	39	472	100
2000-1	360	56	278	44	638	100
2000-2	248	47	281	53	529	100
2001-1	357	69	160	31	517	100
2001-2	385	65	209	35	594	100
2002-1	415	57	308	43	723	100
2002-2	672	50	684	50	1356	100
Prom.	274	56,0	217	37,8	491	100

Fuente: Elaboración propia en base a documentos del CETHA, 1995 - 2002.

un proceso educativo se establece por medio de la población que participa efectivamente.

**GRAFICO No. 8**  
**CETHA HNO NILO CULLEN**  
**EFFECTIVOS/AS, 1995 - 2002**



La tendencia de los/as participantes efectivos/as en el CETHA Hno. Nilo marca dos momentos claramente diferenciados: en los tres primeros años (1995–1998) existe una disminución de efectivos/as; los tres años siguientes (1999–2002) sube considerablemente. Llama la atención el comportamiento de los participantes varones en la gestión 2001 y 2002 que incrementan su participación efectiva notoriamente. En cambio la tendencia de las participantes mujeres es más regular pero sube paulatinamente.

#### 2.4. Postergados/as

Las estadísticas de la Educación Regular establecen la categoría de reprobados/as a las personas que habiendo sido evaluados/as no logran el puntaje promedio de vencimiento superior a 3,6. En la Educación de Adultos/as no existen los/as reprobados/as, sino los/as postergados/as, siendo aquellos/as participantes regulares que se encuentran en proceso de formación y que no lograron ser evaluados/as totalmente por diversas circunstancias.

**CUADRO No. 22**  
**CETHA HNO NILO CULLEN**  
**POSTERGADOS/AS, 1995 - 2002**

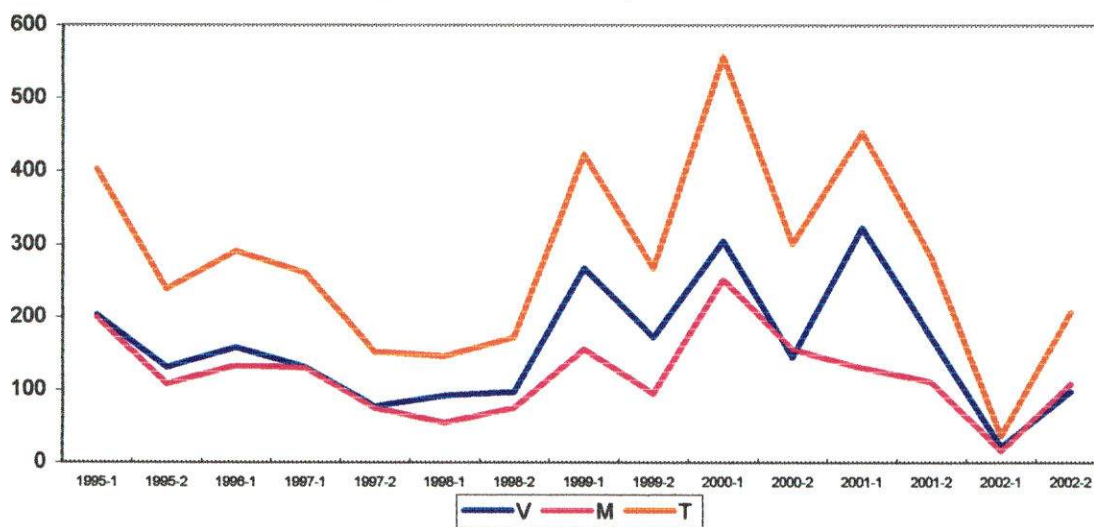
Sem.	H	%	M	%	T	%
1995-1	203	50	200	50	403	100
1995-2	131	55	108	45	239	100
1996-1	158	54	133	46	291	100
1997-1	131	50	130	50	261	100
1997-2	77	51	75	49	152	100
1998-1	92	63	54	37	146	100
1998-2	97	56	75	44	172	100
1999-1	267	63	156	37	423	100
1999-2	172	64	95	36	267	100
2000-1	305	55	252	45	557	100
2000-2	145	48	156	52	301	100
2001-1	323	71	130	29	453	100
2001-2	172	61	111	39	283	100
2002-1	21	57	16	43	37	100
2002-2	98	48	108	52	206	100
Prom.	159	56	120	44	279	100

Fuente: Elaboración propia en base a documentos del CETHA, 1995 – 2002.

Esto permite que la Educación de Adultos/as se adapte mejor al ritmo de aprendizaje de los/as participantes. En ese marco, el CETHA Hno. Nilo registra un sistema de evaluación por materias y no así por semestres como establece los criterios de evaluación en la Educación de Adultos/as. Esto explica por qué el número de postergados/as disminuye en el segundo semestre de cada gestión académica (ver cuadro No. 22). Es importante analizar lo que ocurre con este grupo de postergados/as

considerando que en el siguiente semestre tiene la posibilidad de volver a inscribirse como también de abandonar definitivamente el CETHA.

**GRAFICO No. 9**  
**CETHA HNO NILO CULLEN**  
**POSTERGADOS/AS, 1995 - 2002**



La tasa de postergación promedio de los años 1995-2002 es de 69 % de los cuales el 70,1 % son varones y el 67,9 % mujeres. La tendencia que muestra el gráfico No. 9 presenta tres ciclos: 1995 – 1998 el número de postergados baja; 1999 – 2000 los postergados suben; y finalmente los años 2001 y 2002 tiende a bajar, con una leve recuperación en el último semestre.

### 2.5. Promovidos/as semestralmente

Los/as promovidos/as son aquellos/as que han logrado cumplir con los requisitos académicos durante el semestre y por lo tanto están facultados para cursar niveles inmediatos superiores. La tasa de promoción promedio del CETHA es del 31,5 % de los cuales el 30,3 % son varones y el restante 32,8 % mujeres (ver cuadro No. 23).

La tendencia del comportamiento de los/as promovidos/as tiende a subir lo que significa que mejora el logro educativo en el CETHA. La tasa de promoción indica que sólo 1/3



de los participantes efectivos logran concluir exitosamente el semestre. Eso demuestra la poca eficacia institucional del CETHA.

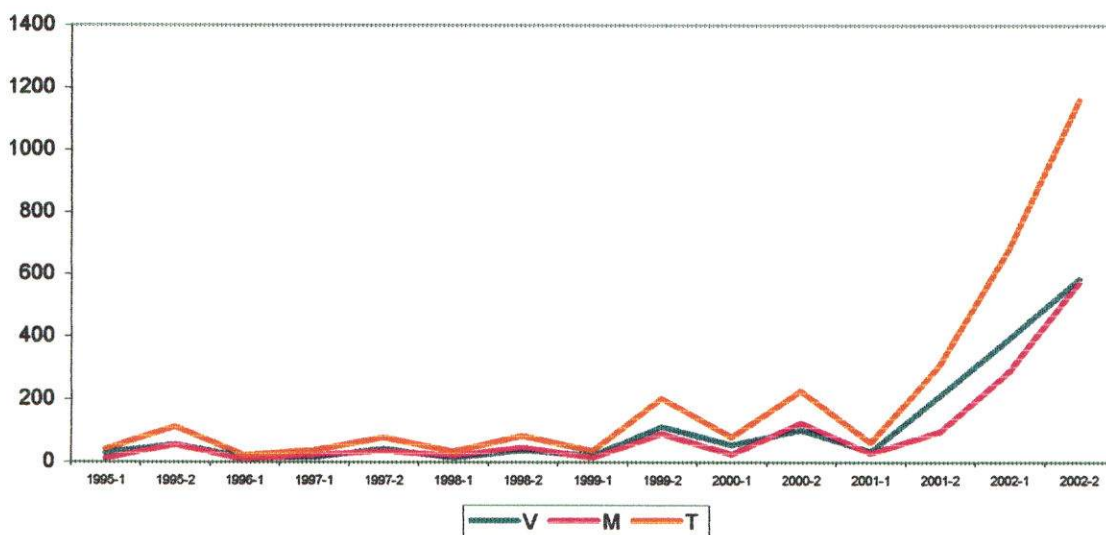
Mas adelante se indaga un factor que puede ser explicativo a esta situación: el ritmo de aprendizaje de los/as adultos/as en relación a las normas institucionales de la Educación de Adultos/as que obliga a contabilizar el avance académico semestralmente. Por otra parte, los/as promovidos/as significan la contribución efectiva al desarrollo humano de la sociedad: un semestre equivale a un año más de escolaridad.

**CUADRO No. 23**  
**CETHA HNO NILO CULLEN**  
**PROMOVIDOS/AS, 1995 – 2002**

	H	%	M	%	T	%
1995-1	30	71	12	29	42	100
1995-2	57	50	57	50	114	100
1996-1	15	65	8	35	23	100
1997-1	16	42	22	58	38	100
1997-2	43	54	36	46	79	100
1998-1	14	40	21	60	35	100
1998-2	37	44	47	56	84	100
1999-1	21	58	15	42	36	100
1999-2	114	56	91	44	205	100
2000-1	55	68	26	32	81	100
2000-2	103	45	125	55	228	100
2001-1	34	53	30	47	64	100
2001-2	213	68	98	32	311	100
2002-1	394	57	292	43	686	100
2002-2	585	50	575	50	1160	100
Prom.	115	55	97	45	212	100

Fuente: Elaboración propia en base a documentos del CETHA, 1995 – 2002.

**GRAFICO No. 10**  
**CETHA HNO NILO CULLEN**  
**PROMOVIDOS/AS, 1995 - 2002**



## 2.6. Promocionados finalmente

En el cuadro No. 24 se recoge información sobre el número de “promocionados/as” entre los años 1995 y 2000. Los/as promocionados/as son aquellas personas que han concluido exitosamente el nivel medio superior, es decir, han obtenido el título de “bachiller en humanidades por madurez y suficiencia”.

**CUADRO No. 24**  
**PROMOCIONADOS SEGÚN ESTADO CIVIL Y OCUPACIÓN**  
**1995 – 2000**

Año	1995					1996					1997					1998					1999					2000				
	H	M	C	S	T	H	M	C	S	T	H	M	C	S	T	H	M	C	S	T	H	M	C	S	T	H	M	C	S	T
Agricultor	28	0	17	11	28	4	0	2	2	4	17	0	5	12	17	11	1	4	8	12	33	0	17	16	33	22	4	14	12	26
Lab. de casa	0	14	3	11	14	0	0	0	0	0	0	12	5	7	12	0	4	1	3	4	0	14	4	10	14	0	14	5	9	14
Prof.	2	3	4	1	5	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	1	2	1	3	1	0	1	0	1	2	1	3	0	3
Seminar/relig	5	7	0	12	12	1	1	0	2	2	2	9	0	11	11	2	0	0	2	2	0	5	0	5	5	0	1	0	1	1
Transportista	1	1	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	2	4	6	5	0	3	2	5
Promotor	0	2	1	1	2	0	0	0	0	0	0	4	1	3	4	0	3	0	3	3	2	11	2	11	13	0	3	0	3	3
Minero	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	3	0	1	2	3	0	0	0	0	0	2	0	1	1	2	2	0	1	1	2
Empleada	4	2	1	5	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
Enfermera	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1
Carpintero	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mecánico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Comunicador	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	2	2	0	0	0	0	0
Comerciante	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
Costurera	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0
Albañil	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1
Total	41	30	28	43	71	7	1	4	4	8	24	26	12	38	50	16	11	7	20	27	45	32	27	50	77	34	24	30	28	58
%	58	42	39	61	100	88	12	50	50	100	48	52	24	76	100	59	41	26	74	100	58	42	35	65	100	59	41	52	48	100

Fuente: Elaboración propia sobre la base de documentos del CETHA Hno. Nilo, 2000.

El promedio de promocionados/as entre 1995 y 2000 es de 48 participantes/año. Ello significa que el 13% de los efectivos promedio logran promocionarse. Como se observa en el cuadro No. 24, no existe un ritmo regular de promocionados/as, por ejemplo en los años 1996 y 1998 baja considerablemente el número de promocionados/as; en cambio en los años siguientes el número de promocionados/as fluctúa entre 50 y 77. Del total de promocionados/as, el 62% corresponde a los varones y el 48% a las mujeres;

igualmente, los promocionados solteros significan el 62% y los casados el 48%. Por eso podría afirmarse que solteros - varones aventajan a las mujeres - casadas.

Otro aspecto fundamental es averiguar cuántos semestres necesitan los/as participantes para promocionarse o cuál es su record académico. Para tal efecto, se ha hecho un seguimiento en los registros de inscripción del CETHA, sobre la base de los cuadros de promoción de la gestión 2000<sup>54</sup> y se ha construido el siguiente cuadro:

**CUADRO No. 25**  
**CETHA HNO NILO CULLEN**  
**RECORD ACADEMICO DE PROMOCIONADOS, 2000**

	Cantidad	%	Semestres promedio de permanencia en el CETHA en el nivel secundario	Tiempo esperado de permanencia (semestres)	Años promedio de estudio	Años esperados de estudio
Estudios continuos	12	20,7	5,3	6	2,6	3
Estudio discontinuo	46	79,3	11,8	6	5,9	3
Total	58	100	8	6	4,3	3

Fuente: elaboración propia en base a documentos del CETHA Hno. Nilo, 2000.

Se observa que el 20,7 % de los participantes han realizado estudios continuos desde si ingresó al CETHA y el 79,3 % tiene participación discontinua, es decir, que al menos un semestre ha postergado o abandonado sus estudios. El primer grupo necesitó 5,3 semestres para concluir sus estudios, es decir, 2,6 años promedio. El segundo grupo tardó 11,8 semestres promedio o 5,9 años de los 3 años que se espera idealmente. En promedio un participante tarda 8 semestres para concluir estudios hasta el último nivel. Hay que aclarar que no todos los/as participantes inician sus estudios en el nivel Medio Inferior, sino que también tienen posibilidad de ingresar a otros niveles de acuerdo a los cursos vencidos en el sistema regular.

<sup>54</sup> Se ha tomado en cuenta la gestión 2000 para el análisis y no los siguientes años porque aún no se contaba con la información en los registros de inscripción del CETHA Hno Nilo. Esto no influye en la indagación del presente trabajo.

## 2.7. Rendimiento del CETHA

A manera de síntesis se ha construido los indicadores de rendimiento del CETHA de los años 1995 – 2001, los mismos se presentan en el siguiente cuadro:

**CUADRO No. 26**  
**CETHA HNO. NILO CULLEN**  
**INDICADORES DE RENDIMIENTO DEL CETHA**

INDICADORES DE RENDIMIENTO		1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Prom.
Matrícula	H	334	352	277	185	356	365	422	626	365
	M	242	248	186	138	221	313	211	605	271
	T	576	600	463	323	577	678	633	1231	636
Tasa de abandono	H	37	52	56	35	19	17	13	13,1	30,3
	M	24	44	30	29	19	11	13	18	23,5
	T	30,5	48	43	32	19	14	13	15,6	26,9
Tasa de efectividad	H	63	48	47	65	81	90	88	86,9	71,1
	M	76	56	67	71	81	88	88	82	76,1
	T	69,5	52	57	68	81	89	88	84,5	73,6
Tasa de postergación	H	79	91	77	81	77	76	69	11	70,1
	M	80	95	77	68	70	74	67	12,5	67,9
	T	79,5	93	77	74,5	73,5	75	68	11,8	69,0
Tasa de aprobación	H	22	8	24	20	24	24	31	89	30,3
	M	21	6	24	33	30	28	33	87,5	32,8
	T	21,5	7	24	26,5	27	26	32	88,3	31,5

Fuente: Elaboración propia sobre la base de documentos del CETHA, 1995 – 2001

En promedio, 26,9% de los/as participantes matriculados/as abandonan el CETHA en el transcurso del año; el 73,6% asisten afectivamente al CETHA; el 69,0% no logra vencer el grado, son los que postergan su vencimiento al siguiente año; y el 31,5% aprueba el nivel que le corresponde (ver cuadro No. 26).

La diferencia en el rendimiento según sexo es el siguiente: El 42,6% de la matrícula total corresponde a las mujeres y el 57,4% a los hombres. Las mujeres abandonan en una proporción del 23,5%, en tanto los varones el 30,3%. El 76,1 % de las mujeres asiste al CETHA; en cambio, los varones el 71,1%. El 67,9% de las mujeres postergan su aprobación de grado; frente al 70,1% de los varones. Finalmente, el 32,8% de las mujeres logran aprobar el nivel que les corresponde; en cambio, los varones alcanzan al 30,3 %. De donde se puede concluir que las mujeres presentan mejores indicadores de rendimiento académico.

### 3. Los/as educadores/as del CETHA

La calidad de la educación, afirma Rosa María Torres (2001:425) está determinada, en primera instancia, por la calidad de los educadores. Se afirma también que la diferencia entre sistemas educativos se manifiesta en la diferencia entre los educadores (Schwartzman, 2001:97). Por ello, las Reformas Educativas de Latinoamérica recomiendan prestar atención a la tarea cotidiana de los educadores, pues allí se realizan las transformaciones e innovaciones de la práctica educativa. En ese marco, el presente acápite analiza el perfil y las características de los/as educadores/as del CETHA Hno. Nilo Cullen.

#### 3.1. Cargo que ocupan los/as educadores/as

En sus primeros años, el CETHA Hno Nilo desarrolló una propuesta educativa inclinada hacia la formación humana y social. Más tarde asumió la orientación de la educación integral. Ello se traducía en la posibilidad de ofrecer capacitación técnica y agropecuaria. Las limitaciones que tuvo el CETHA para hacer de la educación efectivamente integral fueron: insuficiencia en la infraestructura, escaso equipamiento y *ausencia de educadores técnicos* como se contempla en el cuadro siguiente.

CUADRO No 27  
CETHA HNO. NILO CULLEN  
EDUCADORES/AS SEGÚN AREA DE TRABAJO

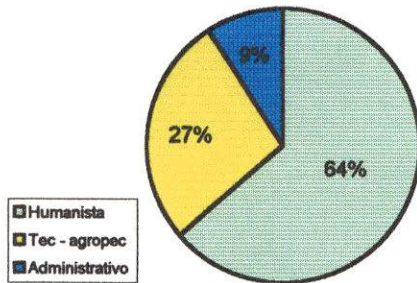
Area	1995			1996			1997			1998			1999			2000			2001			2002		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
Humanista	9	5	14	10	5	15	6	3	9	6	3	9	8	3	11	7	1	8	6	2	8	12	3	15
Tec - agropec	5	1	6	1	2	3	1	3	4	2	4	6	2	3	5	3	2	5	3	2	5	4	1	5
Administrativo	2	0	2	1	1	2	1	1	2	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>22</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>21</b>

Fuente: Elaboración propia sobre la base de documentos del CETHA, 1995-2002.

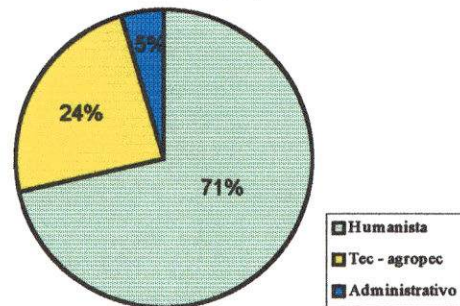
En el cuadro No. 27 se puede observar que en el año 1995 el CETHA contaba con 22 educadores de los cuales 14 asumían responsabilidades en el bachillerato humanístico (64%) y 6 en la capacitación técnica y agropecuaria (27%). En el transcurso de los años,

la situación empeora, pues en el año 1997 se produce un proceso de autonomía de dos subcentros (Irupana y Chulumani) lo que implica que algunos educadores/as se consoliden en las nuevas Unidades Educativas. Por esa razón el CETHA Hno. Nilo queda con un equipo de 15 educadores: 9 humanistas, 4 técnicos y 2 administrativos. El año 2000 nuevamente otorga tres educadores/as a favor de un nuevo centro ubicado en la localidad de Sorata. En el año 2002 se incrementa el número de educadores quedando la composición de los educadores así: 15 humanistas (71%), 5 técnicos (24%) y 1 administrativo (5%), como se muestra en el gráfico No. 12

**GRAFICO No. 11**  
**CETHA HNO NILO CULLEN**  
**AREA DE TRABAJO, 1995**



**GRAFICO No. 12**  
**CETHA HNO NILO CULLEN**  
**AREA DE TRABAJO, 2002**



Otra característica es que a partir de la gestión 1999 empieza a promover el nivel de la Educación Primaria como resultado de la transformación curricular, reorganizando el equipo de los/as educadores/as humanistas, otorgándoles funciones polivalentes. El proceso de transformación curricular del nivel primario no fue acompañado con la dotación de nuevos items para la contratación de educadores/as que asuman con mayor responsabilidad la promoción de la educación primaria. Esto puede explicar por qué el año 2002 el CETHA incrementó 7 educadores humanistas, pues le permite desarrollar de mejor manera los nuevos desafíos del proceso de transformación curricular, pero en desmedro de fortalecer la capacitación técnica y agropecuaria.

### 3.2. Estado civil y sexo de los/as educadores/as

El Estado civil y sexo de los/as educadores/as es vital para la comunidad. Un colonizador opinaba que “cuando los educadores están casados y viven con sus esposas existe más confianza para enviar a sus hijas o esposas a estudiar”. Esto mismo se observó en el CETHA Irupana cuando, en los años 1998 y 1999, el equipo de educadores/as estaba compuesto en su totalidad por mujeres, aumentó considerablemente la matrícula de las mujeres.

CUADRO No. 28

#### CETHA HNO. NILO CULLEN

##### ESTADO CIVIL Y SEXO DE LOS/AS EDUCADORES/AS, 1995 - 2002

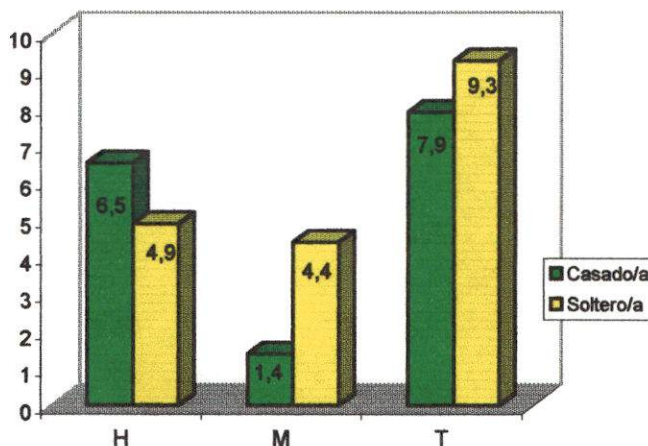
Estado civil	1995			1996			1997			1998			1999			2000			2001			2002		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
Casado/a	8	2	10	9	2	11	5	1	6	3	2	5	5	1	6	6	1	7	6	1	7	10	1	11
Soltero/a	6	4	10	3	6	9	3	6	9	5	6	11	6	5	11	5	2	7	4	3	7	7	3	10
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>21</b>

Fuente: Elaboración propia en base a documentos del CETHA Hno Nilo.

El estado civil de los/as educadores/as del CETHA en el año 1995 es de 50% casados/as y 50 % solteros/as. En el año 1998 se presenta una diferencia positiva en favor de los/as casados/as. Los tres años siguientes predominan los/as educadores/as solteros/as. En los tres últimos años (2000 – 2002) nuevamente existe un equilibrio entre casados/as y solteros/as aunque con cierta inclinación hacia los/as casados/as en el último año.

En referencia al sexo de los/as educadores/as, se observa lo siguiente: el año 1995 la relación era 70% varones y 30% mujeres;

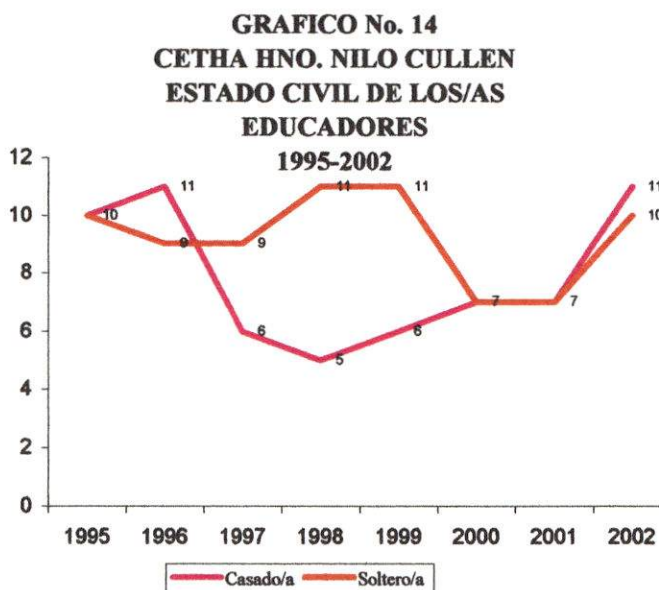
GRAFICO No. 13  
CETHA HNO NILO.  
ESTADO CIVIL Y SEXO DE  
FACILITADORES/AS, 1995-2002



hasta el año 1998 existe un ascenso en la participación de educadoras mujeres hasta una relación del 50% y 50%.

A partir del año 2001 vuelve a la situación inicial: 71% varones y 29% mujeres. Como se puede observar no existe una tendencia a la feminización del ejercicio docente en el CETHA<sup>55</sup>. Ello se debe a que la modalidad semipresencial exige el desplazamiento constante por

las comunidades y subcentros que permite inclinar la preferencia a constituir un equipo de educadores solteros (educadores jóvenes) y varones. En el gráfico No. 14 se muestra cual ha sido la dinámica de los/as educadores/as sobre su composición por sexo en el periodo 1995 – 2002.



### 3.3. Categoría de los/as educadores/as

La categoría de los/as educadores/as tiene relación directa con los ingresos que percibe el/a educador/a por parte del Estado. Un aspecto fundamental es la desvalorización económica del salario docente en Bolivia. ¿Influye en el desempeño del educador?. Al respecto existen dos corrientes de opinión: Unos que piensan que el salario es fundamental para un buen desempeño del/a educador/a. Sobre el mismo, opinan fundamentalmente los dirigentes sindicales del magisterio. En cambio, otros piensan que un aumento salarial no mejora el desempeño docente. Con los datos presentados del CETHA se puede aproximar a la problemática.

<sup>55</sup> Según el Mapa Educativo, el año 1994 existían 80.793 profesores/as, de los cuales el 47% eran hombres y el 53% eran mujeres. El año 2002 el número de docentes es de 96.681, según el estudio de la Estrategia de la Educación Boliviana (2003), donde el 64% son mujeres y el 46% son hombres. A este comportamiento, se denomina como la feminización de la docencia. En parte se explica por el bajo salario del docente que se convierte en complementario a los demás ingresos de las familias y por que el tiempo que ocupa la tarea docente, permite de mejor manera cumplir con las tareas domésticas asignadas a las mujeres.



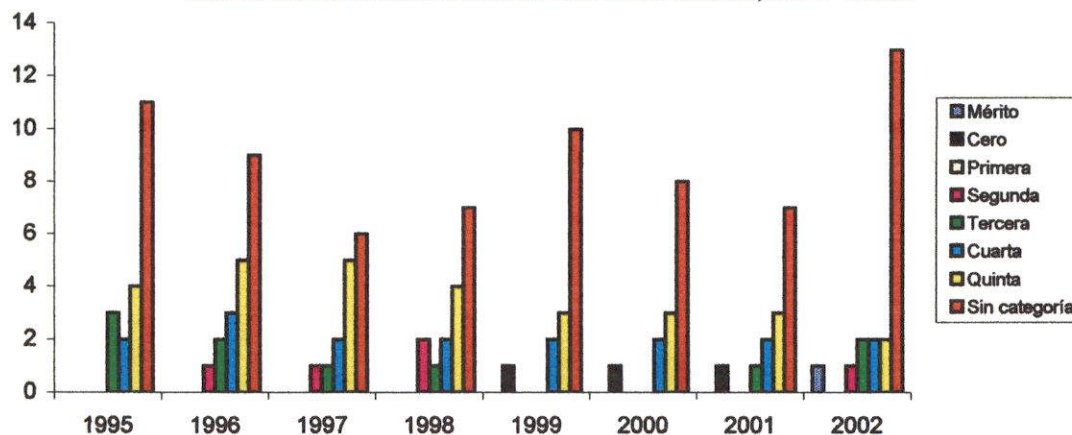
**CUADRO No. 29**  
**CETHA HNO. NILO CULLEN**  
**CATEGORÍA DE LOS/AS EDUCADORES/AS, 1995 - 2002**

Categoría	1995			1996			1997			1998			1999			2000			2001			2002			
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	
Mérito	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Cero	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-
Primera	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Segunda	-	-	-	1	-	1	1	-	1	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Tercera	3	-	3	2	-	2	1	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2	-	2	
Cuarta	2	-	2	3	-	3	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	
Quinta	2	2	4	1	4	5	2	3	5	1	3	4	1	2	3	2	1	3	1	2	3	1	1	2	
Sin categoría	7	4	11	5	4	9	3	3	6	5	2	7	8	2	10	7	1	8	6	1	7	11	2	13	
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>21</b>	

Fuente: Elaboración propia en base a documentos del CETHA Hno Nilo.

El cuadro No. 29 muestra que, en promedio, el 51.1% de los/as educadores/as del CETHA se encuentran en situación de interinos/as. Si se añade las dos categorías siguientes (quinta y cuarta) se obtiene que el 85,8% de los/as educadores/as se encuentran en estas categorías. Se observa también que el número de educadores interinos es mayor que el de educadoras.

**GRAFICO No. 15**  
**CETHA HNO NILO CULLEN**  
**CATEGORIA DE LOS/AS EDUCADORES/AS, 1995 - 2002**



El grafico No. 15 muestra con mayor claridad el predominio de educadores/as con las categorías: sin categoría, quinta y cuarta. Nótese que en estas categorías se perciben los salarios más bajos que oscilan entre Bs. 500 y 900. Si se considera que la categorización es consecuencia del nivel de formación y si es egresado/a de los Institutos Normales, se demuestra que el 50,1 % de los/as educadores/as tienen un grado académico de bachiller o estudio en carreras técnicas o universitarias. Si se añade el número de horas asignadas por el Estado, que en el caso del CETHA Alcoche es de 80 hrs, se obtiene los dos factores esenciales que ayudan a comprender la composición, eficiencia y por lo tanto calidad de la educación. Estos son: las horas asignadas y la categorización.

La categorización tiene que ver con la forma de contratación y remuneración del educador establecido por el "Reglamento del Escalafón". Los/as profesionales con diversos grados (técnico medio, técnico superior, universitarios, etc.) son considerados en el escalafón como "interinos", es decir, la categoría más baja. Sólo después de cinco años de trabajo pueden aspirar al nivel: "titulado por antigüedad y ascender a quinta categoría. Del mismo modo, lo hacen aquellas personas que con un grado académico de "bachiller" que ingresan a trabajar como educadores/a.

Por otra parte, se había adelantado que los/as educadores/as del CETHA tienen una asignación de 80 hrs. mensual, frente a 96 hrs. de los/as educadores/as del área regular (escuelas y núcleos) o la capacidad de "acumular" hasta 144 Hrs. de parte de los/as educadores/as del nivel secundario (Colegios). Esto explica por qué los/as educadores/as que cuentan con títulos de "normalistas" buscan mejores opciones de trabajo que el CETHA, por lo tanto, independientemente de su calidad prefieren trabajar en el Area Regular y no así en el Area Alternativa. Aquí se encuentra dos debilidades estructurales del CETHA y de la Educación Alternativa: menos horas asignadas a la Educación Alternativa y categorización de los/as educadores/as, que no permite ofrecer una educación de calidad por que los/as educadores/as se encuentran poco cualificados y deficientemente remunerados. Esto incide de diferente manera en la formación humanística que en la capacitación técnica y agropecuaria siendo mayormente perjudicado el área de capacitación técnica y agropecuaria que requiere de educador/a

con formación técnica o universitaria, pero que por el trato económico tienden a abandonar el CETHA.

### 3.4. Años de servicio (Antigüedad)

Estudios que se han realizado en Chile, sobre los factores que inciden en la calidad del trabajo docente, indican que uno de ellos son los años de trabajo o "antigüedad". Se puede afirmar que compensa el grado de formación anteriormente adquirido, pues los/as educadores/as, según la experiencia que adquieren, tienden a mejorar su trabajo. A continuación indaga esta inquietud.

CUADRO No. 30

## CETHA HNO. NILO CULLEN

## AÑOS DE SERVICIO DE LOS/AS EDUCADORES/AS, 1995 - 2002

Años	1995			1996			1997			1998			1999			2000			2001			2002		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
0-2	5	2	7	1	5	6	3	3	6	5	3	8	5	2	7	3	-	3	3	1	4	6	3	9
3-5	2	1	3	2	-	2	-	1	1	-	-	-	3	1	4	4	2	6	3	2	5	4	-	4
6-8	1	3	4	1	3	4	1	2	3	1	2	3	1	1	2	2	-	2	1	-	1	2	-	2
9-11	4	-	4	5	-	5	3	1	4	1	1	2	1	1	2	-	1	1	-	-	-	-	-	-
12-14	2	-	2	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2	1	3	2	1	3
15-17	-	-	-	1	-	1	1	-	1	1	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
18-20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21-23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-	1	1	-	1	1	-	1
24-26	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>21</b>
<b>Prom. de antig.</b>	<b>5,35</b>			<b>6,55</b>			<b>6,0</b>			<b>7,06</b>			<b>6,06</b>			<b>6,0</b>			<b>6,64</b>			<b>6,19</b>		

Fuente: Elaboración propia sobre la base a documentos del CETHA Hno. Nilo Cullen.

El cuadro No. 30 muestra que el 83% de los/as educadores/as, promediando los ocho años, tiene menos de 11 años de antigüedad. Del periodo 1995 - 2002 se encuentra la moda en el primer rango de 0 a 2 años de antigüedad, lo que significa que la mayor

cantidad de educadores/as se encuentra en el mencionado rango. Generalmente, son los hombres los que presentan más años de trabajo.

El promedio de antigüedad de los ocho años estudiados es de 6,23 años. Podría también traducirse de que los educadores del CETHA cuentan con 6,23 años de experiencia.

### 3.5. Grado de formación

La experiencia o antigüedad y el grado de formación son los dos indicadores elementales para determinar la calidad del/a educador/a. Para estudiar este último, se construyó un cuadro tomando en cuenta siete categorías que se encuentran registradas en las “partes mensuales” del CETHA.

**CUADRO No 31**  
**CETHA HNO. NILO CULLEN**  
**GRADO DE FORMACIÓN DE LOS/AS EDUCADORES/AS, 1995 - 2002**

	1995	%	1996	%	1997	%	1998	%	1999	%	2000	%	2001	%	2002	%
Universitario	5	25	3	15	2	13	0	0	1	6	1	7	0	0	0	0
Egres Univ	2	10	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	19
Normalista	9	45	9	45	7	47	2	13	5	29	4	29	6	43	5	24
Egres Norm	0	0	0	0	0	0	5	31	0	0	0	0	0	0	0	0
Tit. Antig	0	0	0	0	1	7	1	6	1	6	1	7	1	7	2	10
Tec sup	2	10	1	5	1	7	1	6	1	6	2	14	0	0	2	10
Tec medio	0	0	2	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bachiller	2	10	4	20	4	27	7	44	9	53	6	43	7	50	8	38
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia en base a documentos del CETHA Hno. Nilo Cullen.

El cuadro No. 31 muestra que el año 1995 el CETHA contaba con el 25% de educadores/as universitarios/as, pero en el transcurso de los años han ido disminuyendo hasta llegar a 0%. El segundo grupo de importancia es de los normalistas. Este grupo llegó a representar el 47% como máximo en el año 1997; luego disminuye y en la gestión 2002 alcanza al 24%. Anteriormente se había insinuado que los educadores

mejor formados tienden a disminuir por la baja remuneración que reciben, pues los formados en la universidad no son reconocidos con ninguna categoría y los normalistas prefieren trabajar en la educación regular por que son pagados por 96 hrs. frente a 80 hrs. del CETHA Hno. Nilo C<sup>56</sup>. El tercer grupo es el de los bachilleres, que el año 1985 representaba el 10% y en el transcurso de los años aumenta hasta llegar al 53 % y 50 % en los años 1999 y 2001 respectivamente. En la gestión 2002 disminuye al 38%. El sistema de contratación que rige para la Educación Alternativa no permite conformar un equipo de educadores/as con niveles altos de formación, sino por el contrario, éste tiende a deteriorarse.

Por otra parte, los/as educadores que se han formado en los Institutos Normales Superiores se caracterizan por una excesiva formación teórica y dogmática en la corriente de la escuela tradicional, autoritaria, poco flexible que no estimula la curiosidad y la capacidad crítica.

### 3.6. Cambios durante el año

Una dinámica muy común en los/as educadores/as es su posibilidad de cambiar de lugar de trabajo<sup>57</sup> al interior el Sistema Educativo. Si los cambios se realizan durante la gestión correspondiente tiene un perjuicio para el participante. Actualmente, esta situación se presenta durante los primeros meses de cada gestión. A partir del cuadro No. 32 se analiza cuál es la dinámica de los cambios en el CETHA Hno. Nilo Cullen.

---

<sup>56</sup> La situación de los CETHAs de Bolivia presenta un panorama aún más deteriorado, pues de 433 educadores/as sólo cuentan 267 ítems del Estado. De éstos el 66,3% son de 72 hrs.; el 23,6 % son de 80 hrs; y el 10,1% de 100 hrs. (Fuente: Base de datos de la Red FERIA, 2002).

<sup>57</sup> El año 1997 el Ministerio de Educación reglamentó los cambios de lugar de trabajo en el magisterio estableciendo éstos para el período de vacación final, es decir mayormente entre enero y febrero. Esta medida permitió que los educadores permanezcan durante el año en el lugar asignado y de esa manera aumentó el número de días de estudio y mayor estabilidad, sobre todo en los núcleos más alejados.

**CUADRO No. 32**  
**CETHA HNO. NILO CULLEN**  
**CAMBIOS DE LOS/AS EDUCADORES/AS, 1995 - 2002**

	1996			1997			1998			1999			2000			2001			2002		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
Cambios	4	2	6	7	1	8	4	2	6	1	4	5	1	3	4	3	0	3	6	3	9
Incrementos	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	5	2	7
Decremento	0	0	0	3	2	5	0	0	0	0	0	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0
Total educ.	12	8	20	8	7	15	8	8	16	11	6	17	11	3	14	10	4	14	14	4	21
%	33	25	30	88	14	53	50	25	38	9	67	29	9	100	29	30	0	21	35	75	43

Fuente: Elaboración propia sobre la base de documentos del CETHA Hno Nilo.

El promedio de cambio de los/as educadores/as entre 1996 y 2002 es de 6 educadores/as año que significa el 35 % de los/as educadores/as. En el año 2001 se produjo 3 cambios, el menor de todos; el año 2002 se produjo 9 cambios, el mayor de todos. En cinco años se presentan mayores cambios en los educadores que en las educadoras. Se resalta los cambios que se produjeron en la gestión 1997 que significa el 53% de los/as educadores/as. Ello se explica por la crisis institucional por la que atravesó el CETHA.

Las entrevistas a los/as educadores/as, respecto a las causas de los cambios, identificaron dos fundamentales:

- Mejores oportunidades de trabajo y remuneración.
- Conflictos en el CETHA: entre educadores, educador – director y problemas con los participantes.

Los cambios permanentes o anuales significan para el CETHA una pérdida de su “capital humano”, pues al tratarse de una modalidad alternativa y con características propias, los/as nuevos/as educadores/as deben tener un tiempo de aprendizaje y adecuación a las nuevas condiciones institucionales de trabajo.

## **CAPÍTULO 5**

### **OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DEL CETHA HNO. NILO CULLEN**

En el presente capítulo se analiza los objetivos que han orientado el trabajo institucional del CETHA Hno. Nilo Cullen. Como marco histórico, se toma el año 1985 – 2002, porque en esa etapa se inicia un proceso de replanteamiento de las ideas fundacionales que coinciden con el cambio de lugar de trabajo. El análisis de los objetivos visualiza las dos grandes corrientes de pensamiento que permitieron concretar acciones de Educación de Adultos en Latinoamérica y Bolivia: tendencias desarrollistas y tendencias transformadoras que se encuentran anotadas en el marco teórico de la presente investigación.

#### **1. Los objetivos - horizontes del CETHA Hno. Nilo Cullen**

Los objetivos de la Educación de Adultos/as en Bolivia se enmarcan en un conjunto de propuestas desarrollistas, iniciados en los primeros años de la década de los años sesenta. Los bajos niveles de educación fueron identificados como un obstáculo para el desarrollo. De esa manera, se promovieron programas de alfabetización, educación básica y media con enfoques recuperatorios y compensatorios para jóvenes y adultos/as. A fines de los años sesenta, la Educación de Adultos se articula a programas más amplios de desarrollo comunal con objeto de superar su aislamiento. En ese momento, las sociedades necesitaban impulsar el desarrollo capitalista y superar viejas tradiciones que impedían el mismo. La Educación de Adultos/as se instrumentaliza como un camino que permitiría dotar de las capacidades que requería el desarrollo industrial y los valores que lo sustentan socialmente. El planeamiento fue coherente, pero careció de realismo, pues el capitalismo perfiló un país proveedor de materia prima y el soñado desarrollo industrial nunca llegó. El modelo neoliberal (1985 a la fecha) articula de mejor manera el escaso desarrollo industrial, meta incumplida del nacionalismo revolucionario del 1952, al capital internacional donde la Educación de Jóvenes y Adultos/as no tiene

relevancia ni es prioritario para impulsar el desarrollo. En ese contexto, Bolivia se encuentra considerada como un país de economía pequeña, abierta y sensible al crecimiento del capital internacional. La sostenibilidad económica se sustenta en la subvención (donación o préstamo) de países hegemónicos. El nuevo dominio se sintetiza en sostener una democracia representativa con una economía débil.

Contrariamente, surgen también experiencias educativas ligadas a los movimientos populares. El objetivo central no era instruir ni desarrollar capacidades articuladas o no a planes globales de desarrollo, sino por el contrario, despertar conciencias y generar capacidades de organización, pues el mejoramiento de las condiciones de vida dependían de las posibilidades de transformación social, política y económica de los pueblos mismos.

Estas dos corrientes de pensamientos se encuentran muy cerca de los objetivos que en el transcurso de los años, el CETHA Hno. Nilo C. fue plasmando como sus horizontes institucionales, como se muestra en el cuadro No. 33.

Se puede observar que en el año 1985, el CETHA Hno. Nilo C. tenía múltiples orientaciones: por un lado, se encuentra presente el enfoque recuperatorio de la Educación de Adultos/as, cuyo propósito era el que los/as campesinos/as que no pudieron estudiar en su momento, puedan concluir sus estudios; por otra parte, se percibe la presencia del enfoque integracionista cuando sostienen que los/as campesinos/as sean parte de la vida nacional<sup>58</sup>. La idea de liberación, reflexión crítica, creatividad, responsabilidad, formación de conciencia de clase es característica de la tendencia donde la educación debe contribuir a la transformación de la sociedad para superar las condiciones de vida. En conclusión, el CETHA Hno. Nilo presenta el año 1985 una mezcla de objetivos desarrollistas, integracionistas y liberadores. ¿Es propio de una institución en proceso de cambio y búsqueda de horizontes?, ¿cómo repercute, en la práctica educativa, este doble o triple horizonte conceptual?, ¿Qué utilidad operativa tuvieron estos objetivos en el CETHA Hno. Nilo?

---

<sup>58</sup> Nótese que uno de los planteamientos básicos del nacionalismo revolucionario fue el de integrar al campesino a la vida nacional, para lo cual políticamente instauró el voto universal y culturalmente, democratizó la educación en el área rural.



**CUADRO No. 33**  
**OBJETIVOS DEL CETHA HNO. NILO C. 1985 - 2002**

Objetivos en el año 1985 - 1996	Objetivos del año 1997 - 1998	Objetivos curriculares en el año 1999- 2002
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Continuar con la educación de los jóvenes campesinos que no pudieron terminar el nivel primario y/o secundario, con una proyección al bachillerato técnico humanístico y agropecuario;</li> <li>2) Incentivar en los participantes, sus aptitudes y actitudes de reflexión, razonamiento, valoración, juicio crítico, creatividad y responsabilidad personal en función de sus propios valores culturales y hacia un cambio liberador;</li> <li>3) Inducir a la solidaridad dentro de la comunidad para solucionar problemas comunes;</li> <li>4) Dar una educación adecuada, accesible y a bajo costo, sin interrumpir la labor cotidiana que es el sustento diario del participante;</li> <li>5) Tecnificar al participante en la explotación de la agricultura y la ganadería para elevar el nivel de su vida socio-económica y el de su comunidad;</li> <li>6) Dotar al participante de un oficio técnico que le sirva como otro recurso para incentivar su economía;</li> <li>7) Proporcionar conocimientos básicos de salud y medicina tradicional, cooperativismo, sindicalismo, liderazgo y otras que tiendan a la formación integral del participantes;</li> <li>8) Fomentar la interrelación cultural, social y deportiva como medios de integración;</li> <li>9) Lograr en el participante conciencia de clase y de servicio como elemento multiplicador de la educación en su comunidad;</li> <li>10) Recuperar gran parte de la población marginada por el analfabetismo por desuso e integrarla al quehacer nacional;</li> <li>11) Preparar bachilleres capaces de encarar opciones para proseguir estudios superiores;</li> <li>12) Incentivar el espíritu cívico valorando críticamente nuestra historia nacional, la integridad territorial y sus buenas costumbres y tradiciones.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Capacitar y fortalecer las organizaciones de base;</li> <li>2) Ofrecer una formación y capacitación en técnicas ocupacionales y en agropecuaria;</li> <li>3) Incentivar y continuar con la capacitación hacia el bachillerato técnico humanístico y agropecuario;</li> <li>4) Ofrecer una educación popular liberadora, horizontal y participativa, de alta calidad a bajo costo;</li> <li>5) Incentivar la producción comunitaria a través de la explotación racional de los recursos naturales y financieros a fin de consolidar la autogestión y el autofinanciamiento;</li> <li>6) Lograr que los participantes asuman un compromiso para con su pueblo a través del tripode de contenidos;</li> <li>7) Profundizar en y con el participante nuestro compromiso de fe;</li> <li>8) Incentivar las manifestaciones culturales hacia una identidad nacional.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Área educación comunitaria (nivel primario) Promover y fortalecer a las organizaciones de base, a través de programas de alfabetización, cursillos, encuentros, extensión de servicios y otras acciones que respondan a las reales necesidades, intereses y problemas en sus diferentes componentes para la promoción integral y mejorar la comunidad en su conjunto.</li> <li>2) Área técnica agropecuaria Formar y capacitar en técnicas ocupacionales y agropecuarias, al nivel de mano de obra calificada (MOC), con conocimientos básicos, aprovechando racionalmente los recursos disponibles del medio, para cualificar las aptitudes y destrezas de los participantes y así contribuir a mejorar el nivel de vida de los habitantes de la región.</li> <li>3) Área humanística (nivel secundario) Ofrecer una educación integral al participante, a través de una formación hacia el bachillerato técnico humanístico y agropecuario, para fortalecer la vida del egresado y la comunidad en que vive. (Ref. Proyecto educativo del CETHA Hno Nilo Cullen, Alcoche, 1998)</li> </ol>

Fuente: Documentos internos del CETHA Hno. Nilo Cullen, 1985 - 2002

Los/as educadores/as comparten, de alguna manera, los objetivos del CETHA y se constituyen éstos en articuladores ideológico del trabajo cotidiano. Pero, ello no ocurre en todos y en todas las épocas del mismo modo. La primera etapa de vida institucional (CETHA Carmen Pampa 1978 – 1995) la Comunidad Javeriana influyó para que el equipo del CETHA se sienta más homogéneamente comprometido con los objetivos fundacionales del CETHA. En la segunda etapa, la crisis del CETHA dividió al equipo de educadores/as en dos fracciones en torno a criterios de administración de los recursos, antes que a visiones diferentes. De todos modos, los objetivos no lograron la cohesión del trabajo cotidiano de los/as educadores/as.

## **2. Los contenidos y programas de formación**

Los contenidos educativos del CETHA Hno. Nilo se fueron construyendo tomando en cuenta a las necesidades del/a campesino/a yungueño/a: “contenidos útiles a la vida del campesino”, recomendaba el Hno Nilo, fundador del CETHA. Simultáneamente, se dieron cuenta que los CEMAs y Centros Integrados<sup>59</sup> contaban con programas similares a los Colegios. Eso facilitó determinar poco a poco los contenidos del CETHA. En este sentido, los contenidos pretenden responder a las necesidades de los/as campesinos/as, pero sin alejarse de los “programas oficiales”<sup>60</sup> que establece el Estado para la Educación de Adultos/as. El carácter reducido de éstos lleva a severas críticas indicando que la Educación de Adultos/as “forma malos bachilleres”. Generalmente esta opinión se basa en la comparación entre la cantidad de contenido de la Educación de Adultos/as, con la cantidad de contenido de los Colegios. Comparación carente de fundamento, pues reducir contenidos en la educación no significa necesariamente reducir la calidad de los mismos. Podría trabajarse un contenido con mayor tiempo y pertinencia y en consecuencia ser de mayor calidad.

---

<sup>59</sup> CEMA - Centro de Educación Media Acelerada-; C.I. -Centro Integrado-. Son dos modalidades que se organizan a finales de la década del sesenta, el primero; y el segundo a partir del 1975. Para estas modalidades el Estado había establecido “programas de estudio” de nivel básico y medio. El carácter “acelerado” marcaba la característica de los contenidos, pues se trataba de contenidos básicos humanísticos para alcanzar el grado de “bachiller en humanidades por madurez y suficiencia”.

<sup>60</sup> Los programas oficiales son aquellos que fueron elaborados por el Ministerio de Educación. Tradicionalmente, estos correspondían a la Educación Regular. Recién en la década de los años ochenta pudieron oficialmente presentar programas de educación para la Educación de Adultos/as.

Legalmente, la propuesta curricular del CETHA se encuentra normada por el Reglamento de Centro Integrado, donde se establece que los contenidos de la Educación de Adultos/as es:

*“Multifuncional*, en la medida en que se basa en la formación y capacitación humanística técnico – ocupacional y social que de manera integrada constituyen los tres pilares fundamentales que caracterizan a esta modalidad” ( reglamento de CI, 1988: 17)

*“Es polivalente*, porque la formación y capacitación que adquiere el adulto participante, tiene su equivalencia y validez con el sistema educativo regular. A su vez es polivalente porque el educador asume dos o más funciones, en la medida de los requerimientos de la puesta en marcha de los Centros Integrados” (ibid)

Se puede observar que el CETHA Hno. Nilo, en su origen buscó adecuar y construir contenidos en función a las necesidades del/a campesino/a, pero al mismo tiempo buscó la legalidad, acercándose a los programas oficiales del Estado. Legitimidad y pertinencia basada en la observación, convivencia y reflexión de las necesidades de las comunidades, pero con legalidad fue la búsqueda de los contenidos del CETHA Hno. Nilo C. Primó finalmente el criterio de asumir plenamente la estructura curricular de los Centros Integrados, pues le facilitaba en la gestión administrativa y curricular frente a las autoridades. Esta estructura se encuentra en el reglamento de Centros Integrados del año 1988 y es el siguiente:

**CUADRO No. 34**  
**ESTRUCTURA CURRICULAR DE CENTRO INTEGRADO**

AREA		NIVEL	ACREDITACION
HUMANISTICA	EDUCACIÓN BÁSICA ACCELERADA	Básico inicial	Libreta de calificación
		Básico complementario	Libreta de calificación
		Básico avanzado	Libreta de calificación
	EDUCACIÓN MEDIA ACCELERADA	Medio Inferior	Libreta de calificación
		Medio Común	Libreta de calificación
		Medio Superior	Título de bachiller en Humanidades
AREA TÉCNICO – LABORAL (AGROPECUARIO)	ESPECIALIDAD MANO DE OBRA CALIFICADA	Nivel I	Libreta de calificación
		Nivel II	Libreta de calificación
		Nivel III	Certificado de promoción: Mano de Obra Calificada (MOC)
	ESPECIALIDAD AUXILIAR TÉCNICO	Nivel IV	Certificado de promoción: Auxiliar Técnico (AT)

Fuente: Reglamento de Centros Integrados, 1988.

La formación humanística se encuentra organizada paralelamente a la Educación Regular. Antes de la Reforma Educativa significaba 5 años para el nivel básico; 3 años para el nivel intermedio y cuatro años para el nivel medio. En correspondencia, la Educación de Adultos/as estableció 4 años para la educación básica y 3 años para la educación media. Ello facilitaba la homologación y transferencia de estudios de ambos sistemas. El CETHA Hno. Nilo C., por su parte, redefine su propia estructura curricular como sigue:

**CUADRO No. 35**

**ESTRUCTURA CURRICULAR DEL CETHA HNO NILO, 1999**

	<b>Area Humanística</b>	<b>Area Técnica</b>	<b>Area Agropecuaria</b>
Educación comunitaria	Alfabetización y post alfabetización (Nivel inicial)	Cursos cortos	Cursos cortos
Capacitación laboral	Materias complementarias	Especialidad (nivel MOC)	Especialidad (nivel MOC)
Bachillerato humanístico	Precetha (Nivel básico avanzado) Medio Inferior Medio Común Medio Superior	Especialidad (nivel AT)	Especialidad (nivel AT)

Fuente, elaboración propia sobre la base de los documentos internos del CETHA.

Como se observa en el cuadro No. 35 hasta el año 1999, el CETHA Hno. Nilo C. organizó tres caminos<sup>61</sup> o servicios educativos:

- a. *La educación comunitaria* dirigida a la capacitación integral de la comunidad en sus diferentes niveles de organización. Los temas son demandados por la misma comunidad y varían desde aspectos técnicos agropecuarios hasta preocupaciones sociales y políticas. En este camino la educación se realiza en las propias comunidades campesinas (colonias) y con el apoyo del equipo móvil. Se asume

<sup>61</sup> Los caminos significan que el servicio educativo se encontraba organizado en tres opciones. Los participantes podían optar por cualesquiera de ellos basándose en los requisitos de ingreso. Del mismo modo, la estructura curricular de la educación de adultos en Bolivia tenía múltiples ofertas educativas, de acuerdo a las potencialidades institucionales y características del contexto.

también como parte de la educación comunitaria a la alfabetización que se realiza en las diferentes comunidades y esta es convalidada dentro de la educación primaria.

b. *La capacitación laboral* dirigida a la población que desee obtener una especialidad ocupacional o mejorar sus condiciones de vida familiar y comunitaria establecida en las siguientes técnicas: Metal mecánica, agropecuaria, corte y confección y dactilografía.

- *La técnica de mecánica rural* se inició a partir del año 1998 a sugerencia del entonces Director del CETHA. El equipamiento fue obtenido gracias a la contribución de la Asociación Alemana Para la Educación de Adultos (AAEA). No se realizó ningún estudio o diagnóstico previo. Fue una oferta desde el CETHA. Tal vez por eso se explique el poco interés por capacitarse en mecánica rural. La oferta cuenta con seis módulos al cabo del cual se le otorga el certificado de “Operario Calificado”. La planificación establece que los seis módulos deberían concluirse durante los dos semestres, pero no siempre ocurre así. Hasta el año 1998 no se otorgaba ningún certificado que acredite su capacitación. Por otra parte, la orientación de la técnica no es muy clara. El educador responsable de la técnica opina que “la idea original fue el organizar un taller de mecánica para las movilidades y que los participantes pudieran trabajar en los talleres de Caranavi o La Paz, considerando que existe un flujo importante de motorizados en la zona”. Los/as participantes critican la capacitación en la técnica de mecánica rural, pues dicen que “aprenden muy poco e insuficiente como para trabajar por cuenta propia”; además no tienen recursos para comprar herramientas y maquinaria. No se tiene referencias de ningún participante que trabaje en algún taller de mecánica. El taller de mecánica se dinamiza con trabajos esporádicos para algún miembro de la comunidad.
- *La técnica de corte y confección* se desarrolla para las participantes del CETHA y también para la comunidad. El contenido es menos estructurado, pero se adecua a las necesidades de las familias. Los participantes opinan así:

“Nosotras trabajamos cuando hay tiempo. Cada cual escoge lo que va a hacer: falda, pollera, vestidos, gualdapolvo, etc. Depende de la necesidad que tiene la familia y la disponibilidad de tela.” (Entrevista a una participante, 2000)

Influye también la disponibilidad de las máquinas, pues el CETHA no cuenta con suficiente maquinaria. De tal manera, que las participantes deben realizar turnos para el uso de máquinas de coser y tejer. En esta técnica mayormente se encuentran inscritas participantes mujeres, pues en ellas se refuerza el rol de la confección de prendas y el arreglo que tienen las mujeres en la familia. Por eso, dicen que “corte y confección es una técnica adecuada a ellas”. Las participantes han evaluado positivamente el aprendizaje de la técnica:

“Yo poco entendía de confección. Cuando he venido al Centro he aprendido. He puesto interés nomás y una, dos o tres miradas ya he confeccionado faldas, vestidos, pantalones. Tengo mis herramientas y reglas. Ahora confecciono para vender a algunas personas de la comunidad”. (Entrevista a una participante de Corte y Confección, 2000)

En la técnica de corte y confección se enseña a confeccionar diversas prendas: camisas, blusas, pantalones, polleras, vestidos (con una variedad de modelos), chompas, tapetes, etc. y se encuentra orientada a mejorar la vestimenta de la familia. La educadora sostiene que “sería difícil pensar que las participantes puedan luego organizar algún taller de confección de ropas, pues el mercado de ropas “usadas” a bajo costo no permite instalar ningún negocio de ese tipo, pero sí que las familias puedan confeccionar su propia ropa”.

La técnica no se realiza en todos los subcentros, sino en aquellas que cuentan con equipamiento. Por ejemplo, en el subcentro de Coaime existe un taller de corte y confección que pertenece a la Cooperativa. En Santa Fe, un grupo de señoras se organizaron para los cursos de repostería. Este curso goza de todo el equipamiento. En Alcoche el CETHA cuenta con 2 máquinas de tejer y 10 máquinas de coser. En estos tres subcentros se realizaba la capacitación. Los demás subcentros deben asistir al Centro de Alcoche para la capacitación técnica.

- *La agropecuaria* ha cobrado mayor importancia en los últimos años porque es la actividad económica fundamental de la familia campesina de la región. Se ofertan los siguientes contenidos:

Agricultura	Pecuaria
<ul style="list-style-type: none"><li>• Horticultura (1 módulo)</li><li>• Cítricos (2 módulos)</li><li>• Café (1 módulo)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bobinotecnia (1 módulo)</li><li>• Apicultura (2 módulos)</li><li>• Cunicultura (1 módulo)</li><li>• Piscicultura (1 módulo)</li><li>• Sanidad animal (2 módulos)</li></ul>

Los módulos de agropecuaria todavía se encuentran en proceso de elaboración, de acuerdo a las exigencias de los/as participantes y posibilidades de respuesta por parte del CETHA. Actualmente, el CETHA tiene nuevos planteamientos basados en sistemas agrícolas sucesionales o de multiestratos, más sostenibles y adaptados a la región. Además, existe la sugerencia de organizar la capacitación en un nivel de Técnico Medio. Para las prácticas cuentan con terrenos del Obispado y de la comunidad que cedieron al CETHA para los fines de la capacitación agropecuaria.

- *Dactilografía*. Esta técnica se creó para que los/as participantes aprendan a manejar la máquina de escribir, pues es el instrumento más común en las comunidades campesinas para realizar convocatorias, cartas, oficios, etc. La demanda de las comunidades ha hecho que se implemente la técnica de la dactilografía, aunque podría decirse que no corresponde al avance de la tecnología, sobre todo de la informática. Sin embargo, aparte del dominio de la máquina de escribir, se logra diferentes tipos de redacción de cartas, oficios etc. Los participantes han valorado la técnica positivamente, pues se trata de una habilidad requerida para la organización y otros trámites en la comunidad.

c. *El bachillerato humanístico*, de mayor trayectoria del CETHA, es donde se ofrece la formación del bachillerato humanístico. Paralelamente, se ofrece capacitación laboral en niveles básicos. El bachillerato humanístico se realiza tanto en el centro como en los subcentros, es decir en las comunidades donde se dirigen los equipos móviles.

Está organizado en dos niveles: primario y secundario. El nivel primario fue reorganizado por el Estado adecuando al proceso de Reforma Educativa en nueve módulos que se ha implementado parcialmente en el CETHA, a partir del año 2001. Anteriormente, el nivel básico se encontraba organizado en cuatro materias: Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias sociales. Actualmente los módulos se articulan en tres ejes temáticos: comunidad y participación, trabajo y producción, salud y vida; y aunque pretende darles nuevos contenidos acordes a las necesidades de la población joven y adulta del país, continúan enmarcados en las cuatro materias clásicas señaladas.

Por su parte, el nivel secundario mantiene la estructura y contenido de los años anteriores. Las materias integradas del nivel secundario son: Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemáticas. El currículo organizado por materias ha permitido sintetizar el programa del nivel secundario del área regular integrándolo, además, con la capacitación técnica. Por este hecho, fue ampliamente criticado como una simplificación de los contenidos del Área Regular.

Actualmente, el CETHA presenta una estructura curricular de transición. La Reforma Educativa ha modificado el curriculum de la Educación Regular. La Educación Alternativa, en correspondencia a la Reforma Educativa, ha reestructurado el curriculum para la Educación de Adultos/as. Esto ha influido en el curriculum del CETHA de manera transitoria pues el proceso no ha concluido. A continuación se presenta el cuadro No. 36 donde se refleja la nueva estructura curricular en transición:



**CUADRO No. 36**  
**ESTRUCTURA CURRICULAR ACTUAL**

AREA	NIVEL	CICLO	CONTENIDO
HUMANISTICA	Primaria	Aprendizajes básicos	3 módulos integrales
		Aprendizajes	3 módulos integrales
		Aprendizajes aplicados (Medio Inferior)	3 módulos integrales (alternativamente) Matemáticas 12 esquemas Lenguaje 10 esquemas Cs. Naturales 12 esquemas Cs. Sociales 10 esquemas
	Secundaria	Medio Común	Matemáticas 12 esquemas Lenguaje 10 esquemas Cs. Naturales 12 esquemas Cs Sociales 7 esquemas
		Medio Superior	Matemáticas 12 esquemas Lenguaje 10 esquemas Cs. Naturales 12 esquemas Cs Sociales 15 esquemas
	TÉCNICA- AGROPECUARIO	Operario Calificado (OC)	
Agropecuario Calificado (AC)		Horticultura Apicultura Veterinaria (Sanidad animal) Porcino cultura	
EDUCACIÓN COMUNITARIA			Alfabetización Cursos cortos diversos

Fuente: Elaboración propia, 2002

En la propuesta educativa, se mejora introduciendo el nivel primario de manera más clara y explícita, basada en una estructura modular. El nivel secundario, de momento, no presenta ninguna modificación y continúa con los esquemas tradicionales. El bachillerato semipresencial continua como el camino más consolidado, aunque existe un esfuerzo por fortalecer la capacitación en agropecuaria.

### 3. Las estrategias metodológicas

#### 3.1. Modalidad semipresencial en la formación socio – humanística.

Según los/as educadores/as del CETHA, el sistema semi-autodidacta fue asumido por el problema de distancia de las comunidades campesinas y por que los/as campesinos/as adultos/as disponen de tiempos cortos para aprender. Hay que considerar que el CETHA se creó para brindar servicios educativos a las personas jóvenes y adultas de las comunidades campesinas. La experiencia de la Comunidad Javeriana sobre Educación a Distancia permitió iniciar esta modalidad adecuada para las comunidades campesinas<sup>62</sup>. El CETHA Hno. Nilo Cullen es pionera y gestora en la implementación de la educación “semipresencial” dentro la Red FERIA<sup>63</sup> (Facilitadores de Educación Rural Integral Alternativa).

##### a. Características

Las características fundamentales de la modalidad semipresencial implementada por el CETHA Hno. Nilo Cullen son:

- El estudio personal y grupalizado del participante.
- La ayuda del/a educador/a en los momentos presenciales.
- El material impreso o “esquemas” organizados en “paquetes”.
- Se adecua el ritmo de aprendizaje de los/as participantes.
- Respeta los tiempos y momentos de aprendizaje.

---

<sup>62</sup> La Educación a distancia en Bolivia como Sistema Educativo data de los años 60. Las primeras experiencias se orientan a la formación de educadores/as dada la expansión de la educación, luego de 1955. Tal es el caso de la creación del ISER en el año 1963 y del SEBAD en el año 1990. Otras experiencias fundamentales son aquellas que promueven los medios de comunicación social. Así Radio San Gabriel inaugura el 1986 el programa del Sistema de Auto estudio a Distancia (SAAD) para la población aymara de La Paz. Fe y Alegría, mediante radio IRFA (Instituto Radiofónico Fe y Alegría), del mismo modo, funda el año 1976 programas de educación a distancia en la ciudad de Santa Cruz.

<sup>63</sup> La Red FERIA nace como asociación de CETHAs, CEMAs rurales e instituciones afines en el año 1985. A la fecha agrupa a 46 Centros de Educación Alternativa y tiene una cobertura aproximada de 15.000 matriculados anualmente. El CETHA Hno. Nilo pionero de la modalidad CETHA, es además co-fundador de la Red FERIA.

- Es flexible en referencia a la asistencia, entrega de trabajos y evaluación.
- Mantiene múltiple ingresos. El/la participante puede ingresar a alguno de los niveles que se determina de acuerdo al nivel de estudios logrados anteriormente.

Existen algunas diferencias en comparación a la educación presencial - tradicional:

- Desaparece el aula como centro de aprendizaje y convivencia.
- El estudio se compatibiliza con las actividades productivas, comerciales, liderazgo u otro tipo de ocupación laboral.
- El aprendizaje se basa en una doble estrategia: material escrito (autoaprendizaje) y cursos – talleres presenciales. De ahí el denominativo de “semipresencial”.

#### **b. Estudio personalizado y grupalizado**

En el momento de recibir los esquemas para facilitar los aprendizajes, los/as participantes asumen el desafío de aprender (estudiar) personalmente. Se exige que dedique un tiempo de estudio, al interior de sus múltiples actividades cotidianas, en su propio domicilio. Ese es el momento del estudio personalizado. Teóricamente, el participante estudia durante tres semanas de forma individual en su hogar. Planifica su propio horario y ritmo de aprendizaje.

“Simultáneamente al desarrollo de las inscripciones, los facilitadores de las diferentes asignaturas distribuyeron a cada participante los esquemas de estudio elaborados en el Centro, iniciándose así con las clases de orientación en la modalidad de estudio de participantes semiautodidactas, al estilo personalizado y grupalizado de acuerdo al ritmo y dificultades de los participantes” (Informe de evaluación de actividades correspondientes al segundo semestre de 1997).

Tiene la opción también de agruparse con otros participantes de su comunidad para desarrollar actividades de estudio en grupo. La orientación va en el sentido de colaborar en el estudio personalizado.

Un factor fundamental para el auto-estudio personalizado es la motivación. En la encuesta realizada a los participantes se ha encontrado cuatro motivaciones principales:

- El deseo de continuar estudios superiores.
- El status social en la comunidad.
- Con la capacitación técnica se desea mejorar el nivel de vida o mejorar la producción.
- Ayudar a la educación de sus hijos/as.

De las dos motivaciones principales: estudios superiores y status social, el primero es expresado mayoritariamente por mujeres; en cambio, la segunda, por varones. La tercera y cuarta indistintamente por mujeres y varones.

### **c. Equipos móviles y momentos presenciales**

Los subcentros internos son visitados semanalmente por un equipo móvil organizado de acuerdo al número de participantes y niveles.

“Los talleres son obligatorios, pero no siempre tienen que estar todo el tiempo, sino que los materiales deben ser trabajados en sus casas y asisten sólo para preguntar algunas dudas o profundizar. Se acepta que el participante venga sólo a presentar sus esquemas y al examen por que primero analizamos cómo ha trabajado. Aunque no hacen eso todos, sobre todo, algunos que le dan todo su entusiasmo. Se les indica que deben asistir, sobre todo a las matemáticas.” (Prof de humanidades del CETHA).

A partir de la gestión 2001, el hecho de disminuir subcentros, permitió modificar la estrategia de atención de los subcentros. Actualmente, una semana al mes los participantes de los subcentros asisten al centro de Alcoche. Otra semana son los facilitadores que van a la colonia. Con excepción del subcentro instalado en el regimiento de Caranavi, con quienes mantienen un convenio para asistir a los soldados semanalmente durante el año. Tres a cuatro días de cada mes se reúnen con el educador de acuerdo al nivel y materias que eligieron para ese semestre.

Los momentos presenciales y grupales permiten cumplir seis objetivos:

- Complementar información adicional que interesa al participante.
- Aclarar y resolver dificultades que se identifican en el autoaprendizaje.
- Introducir y presentar el contenido de los esquemas y módulos.

- Evaluar los aprendizajes obtenidos, una vez que se haya concluido el estudio de los esquemas.
- Presentar resúmenes del contenido de los esquemas con aplicaciones semejantes al de los esquemas y módulos.

La metodológica del “taller” como espacio educativo privilegiado de la Educación de Adultos/as, propuesto por la transformación curricular, ha enriquecido los momentos presenciales del CETHA Hno. Nilo, pues el énfasis en la construcción colectiva del conocimiento estaba ausente de los procesos educativos. De esa manera, el taller adquiere importancia aunque es considerado complementario al estudio individual del participante. La transformación curricular considera al taller como el único modo de materializar el proceso educativo; el mismo está influyendo a que el CETHA asuma en los dos ciclos del nivel primario la modalidad presencial. En cambio todavía mantiene la modalidad semipresencial en el nivel secundario y en el último ciclo del nivel primario.

**d. Los paquetes educativos, llamados también “esquemas”.**

10 a 15 esquemas hacen un paquete educativo. Semestralmente deben estudiar dos paquetes de acuerdo al nivel que les corresponde. El plan indica que los/as participantes pueden avanzar dos materias cada semestre: Matemáticas y Sociales o Lenguaje y Ciencias Naturales en el nivel secundario y tres módulos anualmente en el nivel primario; todo en el área de las humanidades. El área técnica tiene sus propios módulos, pero no están estructurados rígidamente.

Los paquetes y módulos de aprendizaje adquieren centralidad en la modalidad semipresencial del CETHA. Contrariamente a la modalidad presencial donde existe una alta correlación entre la calidad del educador con la calidad del aprendizaje. En la modalidad semipresencial existe una alta correlación entre la calidad del material impreso (esquemas) y la calidad del aprendizaje.

El uso de material impreso en la educación de jóvenes y adultos/as presenta algunas bondades: No se necesita de equipos amplios para regentar el proceso de aprendizaje;

acompaña el aprendizaje en lugares cotidianos (mercado, plaza, aula, domicilio, etc.); se adapta al ritmo y tiempo disponible del participante.

Los participantes expresan lo siguiente en relación la calidad de los esquemas:

- El lenguaje de los esquemas es comprensible.
- Los esquemas son motivadores y atractivos.
- Están adecuados para el estudio independiente.
- Responden a sus expectativas personales.
- Se encuentran desactualizados.
- La impresión no es calidad.

El material impreso se enfrenta con el desafío de presentar el aprendizaje de modo personal, basada en los conocimientos previos de los participantes, integrando de acuerdo a sus propias necesidades y cuestionando de acuerdo a sus experiencias y valores personales y comunales. El aprendizaje no es la mera recepción e integración de conocimientos, sino una construcción personal y colectiva de saberes, actitudes, valores y habilidades.

### **3.2. Limitaciones y debilidades de la modalidad semipresencial**

Se ha identificado muchas debilidades de la modalidad semipresencial:

- *Los campesinos/as tienen poco hábito a ser disciplinados en el autoestudio en su domicilio.* Esto se debe a que los/as jóvenes y adultos/as vuelven al estudiar después de muchos años de haber abandonado la escuela o Colegio. Además el tiempo cotidiano está orientado a las tareas del trabajo agrícola y familiar antes que al estudio personal. Puede influir también la disponibilidad de ambientes habitacionales para el estudio. Todo esto influye en el tiempo que dispone el joven – adulto/a al estudio personal en su hogar.

“Los estudiantes no están acostumbrados a estudiar. Siempre necesitan ayuda. Yo avanzo tema por tema. Las matemáticas necesitan más apoyo. En los subcentros les organizo en tres grupos con tres pizarras. Les dejo ejercicios y voy al otro grupo. Los que acaban antes ayudan a los demás mientras estoy en el otro grupo. Así se colaboran y aprenden más rápido” (Prof. de matemáticas humanidades).

- *Los participantes presentan dificultades al estudiar.* Algunas causas que inciden son: no domina la lectura comprensiva; no está habituado a realizar estudio independiente; no posee los conocimientos precedentes y no posee técnicas de estudio.
- *Los esquemas se constituyen en la base fundamental del aprendizaje y escapan a un control riguroso.* Los participantes relatan algunas “trampas” comunes referidas al estudio de los esquemas:
  - Hermanos/as o parientes cercanos les ayudan a resolver las dificultades en los esquemas. En realidad cuentan que hacen el trabajo del/a participante.
  - Se relata que varios participantes han pagado a profesores de unidades educativas cercanas para que resuelvan ejercicios de los esquemas. Esto debido a que la presentación de esquemas debidamente trabajados tiene un puntaje en la calificación.

“Alguna vez sucede que los participantes copian los módulos sin el aprovechamiento correspondiente. Una idea parece que es salir bachiller a toda costa. Entonces, se ha evidenciado que algunos participantes se prestan de sus compañeros y copian fielmente. En esos casos hemos adicionado trabajos. Se nota en los exámenes por que no rinden. Estamos cambiando en contenido de lenguaje y sociales para que no copien (...). Hemos pensado que los esquemas no tengan puntaje para que no copien, pero ya no van a trabajar con el mismo interés”. (Prof de humanidades).

Se tratan de situaciones no deseadas, pues el auto - estudio exige una ética frente al aprendizaje.

- *Uno de los problemas de los materiales escritos del CETHA es que no cuenta con una estructura organizativa ágil para su permanente actualización.* Actualmente

existen medios masivos de producción de información e innovación de conocimientos científicos con mayor rapidez y flexibilidad que los textos escritos, pero aún limitados en su acceso en el área rural. Actualmente, los esquemas tienen diferentes fechas de elaboración. Alguno de ellos data de hace 20 años, otros en cambio de hace cinco años. Muchos se encuentran totalmente desactualizados.

- *No existen textos o libros de consulta complementaria.* El/la participante cuenta con los esquemas de estudio, pero carecen en su mayoría de otros textos o libros que puedan ayudarles a comprender e investigar con mayor profundidad los temas. Eso significa que los materiales educativos deben ser, en sí mismos, suficientes para facilitar el aprendizaje.
- *No existen condiciones tecnológicas para implementar otro tipo de material educativo, como ser: El cassette, el vídeo o CD,* pues no todas las comunidades campesinas cuentan con electricidad o el uso de otra fuente de energía, como las baterías. Por esta razón, el CETHA ha privilegiado la elaboración de material escrito. Pero eso tiene sus limitaciones como se analiza en el presente capítulo.
- *Se piensa que los momentos presenciales son los momentos privilegiados para el aprendizaje.* Los momentos presenciales que deberían cumplir objetivos de presentación y motivación al auto - estudio de los “esquemas”, complementar conocimientos, aclarar y colaborar en las dificultades de su auto - estudio, evaluar el avance del aprendizaje, etc. termina constituyéndose en los momentos de aprendizaje de los contenidos de los “esquemas”. Ello distorsiona en cierta medida la modalidad semipresencial asumida por el CETHA. Por otra parte, los participantes vienen de una tradición educativa presencial donde la educación se mide por la asistencia a “clases” y no por la capacidad de estudio y aprendizaje que pudieran tener.

### **3.3. Modalidad presencial para la capacitación técnica**

La capacitación técnica se ha caracterizado más bien por asumir la modalidad presencial con el supuesto de que la adquisición de habilidades y destrezas se realiza más en la



práctica que en la teoría. De esa manera, la capacitación se realiza en el mismo Centro de Alcoche, donde se encuentran instalados los talleres de corte y confección, mecánica rural, dactilografía, como también los terrenos experimentales para la técnica de agropecuaria.

“Para el desarrollo de las ramas técnicas (corte y confección, mecánica rural y dactilografía) y agropecuaria (horticultura, cítricos, cafetos, sanidad animal y medicina natural se realizan semestralmente cursos intensivos.” (Entrevista a un profesor de las ramas técnicas, 2001).

En la capacitación técnica predomina la práctica, aunque como señalaba un participante no quieren ir al lote de plantaciones por que “todos los días están en el chaco”. Prefieren más cursos teóricos.

## CAPÍTULO 6

### LA GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CETHA

La teoría de la gestión educativa data de los años sesenta en Estados Unidos, de los años setenta en el Reino Unido y de los años ochenta en América Latina. Es por lo tanto, un tema relativamente nuevo y explica el grado de desarrollo del tema para las Reformas Educativas aplicadas en América Latina. Se trata de la aplicación del concepto de “gestión”, acuñado en el campo económico, a los procesos educativos, es decir, plantea el tema de la organización del trabajo en la educación.

La implementación de nuevos modelos de gestión ha consistido en la preocupación por la autonomía de las “escuelas”, la participación de la comunidad, la desconcentración y descentralización de la educación, innovación de nuevos sistemas de planificación (proyectos educativos institucionales), seguimiento y evaluación. Se piensa que con estas medidas las instituciones educativas mejorarían la calidad de la educación y su eficiencia.

Tomando en cuenta la importancia que cobra el tema, en el presente capítulo se analiza los rasgos del modelo de gestión educativa que presenta el CETHA Hno. Nilo Cullen. Por las características iniciales, no se pretende ir más allá que el estudio de caso, aunque es imprescindible tomar como referencia la situación institucional de la Educación de Adultos/as en general.

#### 1. Rasgos generales del modelo de gestión en el CETHA

En la práctica de gestión del CETHA intervienen las políticas nacionales que inciden a la institucionalidad del CETHA, de una u otra manera. Se observa a los siguientes factores que inciden en la gestión del CETHA:

- a. *La débil institucionalidad de la Educación Alternativa y su incidencia en las Unidades Educativas.* En el presente trabajo se denomina como débil institucionalidad de la Educación Alternativa expresada en la ausencia de políticas públicas que orienten su accionar y en la carencia de normativas básicas para su desenvolvimiento. ¿Cómo repercute en las Unidades Educativas?. A continuación se presentan opiniones de los/as educadores/as del CETHA Hno. Nilo, sobre el tema:

“Caminamos mucho para nada”

“Presentamos documentación pero se pierde en el camino. Nos dicen que no llega a las autoridades nacionales”

“No saben de las necesidades de las Unidades Educativas. Nos sentimos abandonados”

“Para el colmo, critican el trabajo y esfuerzo que realizamos [los educadores]”

(entrevistas a los educadores del CETHA Hno. Nilo)

La debilidad institucional se profundiza más cuando se restringe la posibilidad de brindar mayor cobertura<sup>64</sup> y calidad a la educación. Eso puede expresarse luego en cierto descrédito social de la Educación de Adultos/as. El debilitamiento institucional se profundiza más el año 2003, cuando se decide reorganizar el Estado Boliviano, convirtiendo, al entonces Viceministerio de Educación Alternativa, en Dirección General de Educación Alternativa, es decir, con menor capacidad de decisión.

Esta situación, repercute en las Unidades Educativas Alternativas de diverso modo:

- Desanima a los/as educadores/as en el trabajo.
- No existen incentivos para los/as educadores/as (bonos, acúmulos, etc.).
- Los municipios no invierten en Educación Alternativa.
- Existen dificultades a la hora de conseguir mayores recursos del Estado (item).
- Se produce una diversidad de experiencias sin reglamentación ni normativa.
- Hay un descrédito social de la Educación Alternativa.

Estas circunstancias ayudan a comprender el pionerismo y compromiso del CETHA Hno. Nilo C., que aún en condiciones generales adversas, se mantienen promocionando la Educación Alternativa en el medio rural.

---

<sup>64</sup> El año 1998 la Secretaria Nacional de Educación dictaminó la prohibición de crear nuevos centros de Educación Alternativa, en razón de que éste requería de una nueva reglamentación. Tal medida se derogó el año 2002, pero nunca llegó la reglamentación prometida.

- b. *La centralización de la Educación de Adultos/as.* La Educación de Adultos/as, los CETHAs en particular, practicaron un modelo de gestión relativamente autónomo, debido a la poca capacidad del Estado de implementar su proyecto educativo para las comunidades campesinas. Sin embargo, la “Transformación Curricular y Reorganización Administrativa”, significa una recuperación parcial de la capacidad de control e implementación de un curriculum nacional homogeneizador de parte del Estado.

No existe un balance de los modelos de gestión centralizados vigentes hasta la fecha, que han convertido a las Unidades Educativas en meros cumplidores de normas y han quitado toda iniciativa a los/as educadores/as. La Educación de Adultos/as se ha caracterizado, por el contrario, en un sistema con pocas normas y donde la iniciativa de las Unidades Educativas ha permitido el desarrollo del servicio, sobre todo, en el área rural. De esa manera, el CETHA Hno Nilo Cullen ha construido su propio material educativo denominado “esquemas”<sup>65</sup>, ha diseñado su propia estrategia de atención a base de “subcentros”, administración curricular flexible y organización de equipos móviles y descentralizados en diversos lugares. Estos criterios asumidos por el CETHA en la actualidad tienen dificultades administrativas de acuerdo a la nueva normativa de la Reforma Educativa y el proceso de reordenamiento administrativo.

- c. *El CETHA como Unidad Educativa de “convenio”.* El año 1997 la Iglesia Católica y el Ministerio de Desarrollo Humano firman un Convenio Marco<sup>66</sup> donde el Estado otorga a la Iglesia Católica la facultad de administrar las Obras Educativas. De esa manera, se formaliza y legaliza el funcionamiento de las Unidades Educativas “públicas de convenio”. El CETHA Hno. Nilo es una Unidad Educativa bajo la jurisdicción de la prelatura de Coroico, cuya autoridad eclesial es Mons. Juan Vargas<sup>67</sup>.

---

<sup>65</sup> El Hno Nilo Cullen orientó para que los/as educadores/as elaboraran su propio material tomando en cuenta las características del campesino/a. “Escriban cosas útiles”, les recomendaba y presenten de forma simple, “en esquemas”, se recomendaba. De ahí que el material educativo sea una especie de folleto de pocas páginas y de manera sintética, denominados “esquemas”.

<sup>66</sup> Anteriormente, la Conferencia Episcopal Boliviana y el Ministerio de Educación firmaron un convenio más específico referido al sector educativo. El convenio marco de 1997 es ampliatorio hacia las obras educativas, sociales y de salud, estableciendo iguales derechos que una institución de servicio público.

<sup>67</sup> Se tiene información que el Mons. Juan Vargas estudió en el CETHA Hno. Nilo. Salió bachiller el año 1998. Continuó estudios de sacerdocio y actualmente es Obispo de la prelatura de Coroico.

d. *La herencia de una gestión tradicional.* El modelo de Administración Educativa que asumió la Reforma Educativa dividió las tareas pedagógicas y administrativas que asumía el antiguo “supervisor”. La primera tarea se encargó a los “asesores pedagógicos<sup>68</sup>” y la administración educativa, a los Directores de las Unidades Educativas. En cambio en la Educación Alternativa no se implementó ninguna de estas medidas, más por la poca atención que se le presta, que por descuidó alguno.

Por ese hecho, el Director de cada Unidad Educativa cumple el rol de administrador y supervisor pedagógico. Las relaciones que median entre los/as educadores/as y el Director se basa en reglamentaciones donde se señala las tareas, funciones y conductas individualizadas de cada uno de los/as actores del proceso educativo. De esa manera, el CETHA hereda un modelo de gestión vertical fundada en la autoridad del Director que cumple roles de administrador de recursos y vela por el cumplimiento de las prácticas pedagógicas. De esa manera, el modelo de gestión en la Educación Alternativa (también el CETHA Alcoche) hereda de la educación regular su forma tradicional de llevar adelante la organización de la educación. El proceso de transformación curricular y reordenamiento administrativo no orienta cambio alguno en la gestión de la Educación Alternativa.

## **2. La organización del CETHA**

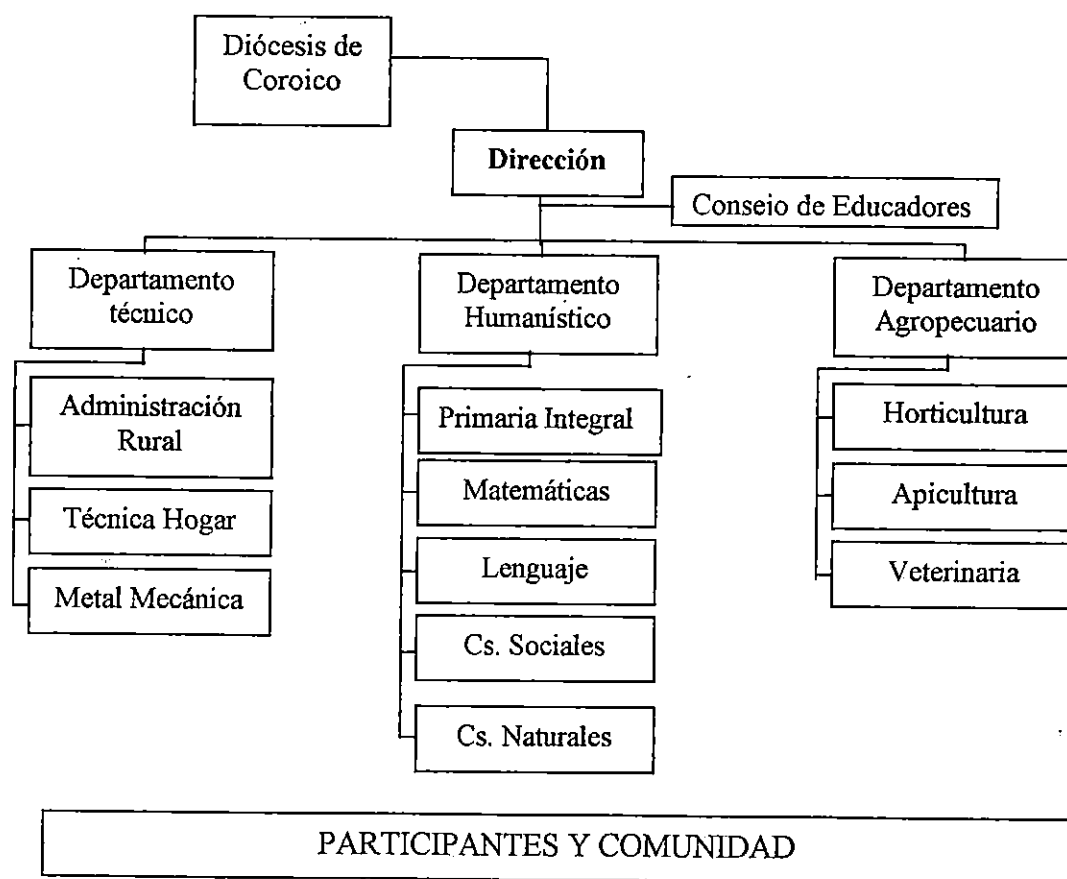
En la primera etapa de vida institucional, el CETHA se encontraba bajo la responsabilidad de la Comunidad Javeriana, quienes contribuyeron a su creación. El año 1995 se traslada a la localidad de Alcoche y se transfiere al CETHA a la diócesis de Coroico. A su vez el Obispo de la Diócesis delega la responsabilidad del CETHA a la Parroquia de Caranavi. Se ratifica como Director a uno de los educadores que había gestionado el traslado del CETHA de Carmen Pampa hacia Alcoche. La crisis de institucionalidad del CETHA tuvo su origen en la falta de conducción, autoritarismo e individualismo del nuevo Director, que llevó a una total división del equipo de educadores/as y al distanciamiento de la comunidad, que en refundación le brindó y prometió todo tipo de apoyo. Estas dificultades obligaron al Obispo a cambiar de

---

<sup>68</sup> Los asesores pedagógicos dejaron sus funciones el año 2002, más por razones económicas y presiones sociales que como producto de una evaluación. De todas maneras la cualificación de los educadores para la implementación de toda Reforma Educativa es de vital importancia y un aspecto aún sin resolver en Bolivia.

Director, nombrando al Párroco de Caranavi para esa función. Las ocupaciones de la Parroquia impidieron atender el nuevo desafío de reorganizar el CETHA y superar su crisis de institucionalidad que atravesaba. Posteriormente, sucedieron cambios constantes de directores hasta el año 2000 donde, la Dirección es asumida por un educador antiguo del CETHA.

La estructura organizativa del CETHA se representa en el siguiente gráfico:



Como se dijo anteriormente, el CETHA Hno Nilo Cullen es una Unidad Educativa pública de convenio. Eso significa que es parte de la Comunidad Educativa de la Iglesia Local<sup>69</sup> (CEIL) de la Diócesis de Coroico, donde la máxima autoridad es el Obispo de

<sup>69</sup> CEIL (Comunidad Educativa de la Iglesia Local). A partir del año 1996 la Comisión Episcopal de Educación promueve la creación de las Comunidades Educativas de la Iglesia Local, en cada una de las Jurisdicciones Eclesiásticas para superar tres crisis identificadas: crisis de identidad, crisis de organicidad y crisis de proyección. Líneas que han permitido orientar los objetivos comunes de las Obras Educativas. Más tarde, se organizaron los servicios: jurídico-administrativo, técnico – pedagógico y teológico- pastoral.

la Jurisdicción. A su vez, el Obispo delega la administración y acompañamiento de las Obras Educativas de su jurisdicción a un equipo (o una persona) denominados “delegados/as” y sus funciones se encuentran regulados por el Convenio Marco establecido entre el Estado y la Iglesia Católica.

La autoridad administrativa y pedagógica es el Director que es nombrado por el Delegado jurisdiccional y avalado por el Director Distrital. Internamente, el CETHA cuenta con tres departamentos: Departamento Técnico, Departamento Humanístico, Departamento Agropecuario. Cada uno de ellos coordinado por un/a educador/a. Juntos forman el Consejo de Educadores, espacio donde se consulta y toman decisiones fundamentales de coordinación y programación de actividades.

La estructura fragmentada del CETHA no permitió crear un equipo de trabajo. Por que por una parte se encuentran los/as educadores/as responsables de la formación socio-humanística y por otra, los/as educadores/as responsables de la capacitación técnica – agropecuaria. Los responsables de las áreas velan por el desarrollo de cada una de la materias o técnica, pero sin coordinación ni integración. Dificultó también la etapa de crisis institucional que vivió el CETHA durante los años 1997 – 1998 donde el equipo de educadores/as se encontraban divididos al menos en dos fracciones. La medida adoptada para superar las tensiones entre educadores/as fue el cambio de los mismos/as. De esa manera, se sucedieron cambios permanentes de Director/a y cambios de los/as educadores.

### **3. Organización de los participantes**

El CETHA promueve la organización de los/as participantes. Semestralmente se eligen democráticamente a los/as representantes según los diferentes niveles. Las funciones de las directivas de los/as participantes están descritas en el reglamento interno del CETHA, que dice:

- a. “Los dirigentes y representantes de los participantes deben propender al liderazgo e iniciativa en el cumplimiento de sus obligaciones y su formación, teniendo en cuenta que es un servicio a los demás”.

- b. “Infundir respeto, dando ejemplo de honradez, puntualidad, cortesía y responsabilidad”
- c. “Demostrar trato justo y equitativo con sus compañeros, sin discriminación alguna.”
- d. “Estimular y controlar el aseo, la disciplina y el rendimiento o aprovechamiento en la formación y capacitación de sus compañeros.”
- e. Informar periódicamente las novedades por conducto regular: participantes, directiva, encargado de curso, codirector o director.”

(Reglamento interno del CETHA)

El corto tiempo que permanecen en el CETHA les permite también cumplir otras funciones relacionadas con la organización del comedor, actividades recreativas y, sobre todo, la exigencia hacia el cumplimiento de las actividades académicas. Las relaciones en el CETHA no son siempre cordiales y armónicas, genera tensiones como lo relata la presidenta de los/as participantes:

(...) mis compañeros me vienen a preguntar por qué no están presentes los profesores y yo no se nada. Ellos se molestan por que dicen que han venido a pasar clases y se tienen que regresar igual (...). En una ocasión hemos escrito una carta al Director pidiendo información por la ausencia de un profesor. El Director nos ha explicado la razón y ya no le hemos entregado la nota. El profesor, se enteró lo de la nota y nos dice que quiere saber lo que dice la carta. No sabemos qué hacer” (testimonio de la presidenta de participantes del CETHA)

El control de la asistencia de los/as educadores/as, los “exámenes” tradicionales, el trato a los /as participantes, son algunas funciones adicionales que cumplen la Directiva de participantes. Dinámica que permite corregir e identificar la cotidianidad de la práctica educativa en el CETHA.

#### **4. La participación de la comunidad, una tarea pendiente**

El CETHA Hno. Nilo no se caracteriza por promover una gestión participativa con la comunidad campesina. La comunidad de Alcoche apoyó al CETHA en su ubicación en la región, brindando la sede sindical como local del CETHA, facilitando el uso de la casa de un comunario ausente, como domicilio para los facilitadores y otorgó parcelas



agrícolas para las prácticas agropecuarias. Posteriormente, cumplió un rol crítico en la etapa de crisis institucional, pero alejado de espacios y mecanismos reales de toma de decisiones.

La Ley de Reforma Educativa y los respectivos reglamentos, establecen la participación de la sociedad en la planificación, organización, evaluación y ejecución (LRE, art. 1, inc. 3). Por otro lado, estructuran diversos mecanismos de participación en varios niveles: Consejo Nacional de Educación, Consejo Departamental de Educación, Consejo Distrital de Educación y Juntas de Núcleo y Unidad Educativa. Estos se encuentran más orientados al funcionamiento de las escuelas y colegios del área regular y no así a las Unidades Educativas de la Educación Alternativa. De esa manera, el CETHA Hno Nilo Cullen no cuenta con la Junta de Unidad, ni otro espacio donde la comunidad pueda hacer efectiva su participación.

EL momento más visible de participación se presenta cuando las colonias solicitan la creación de un subcentro en su comunidad. La Dirección y el equipo de educadores/as, asisten a las Asambleas para confirmar o explicar la imposibilidad de crear un subcentro. Posteriormente, se detallan aspectos organizativos y contribuciones económicas de su parte, generando un compromiso de brindar alojamiento, alimentación y pasajes de movilización a los/as educadores/as que asistan a la atención del subcentro. De esa manera, la comunidad y los/as participantes beneficiados/as por la apertura de subcentros, participan en el proceso de gestión administrativa del subcentro. Así mismo, la Directiva de participantes y la comunidad cumplen funciones de control de asistencia y seguimiento al rendimiento y logro del estudio de los/as participantes.

En Alcoche, la relación autoridades locales – CETHA es más informativa, que decisiva. En consecuencia, la participación en las evaluaciones semestrales se encuentra limitada a representantes de subcentros, los/as educadores/as del Centro y a los/sa representantes de los/as participantes. En ese marco, el CETHA tiene el reto de crear y repensar los espacios de diálogo, concertación y toma de decisiones con las comunidades para garantizar legitimidad del servicio educativo que presta.

No solamente se trata de crear espacios, sino también de diferenciar diversos niveles de participación que puedan presentarse de acuerdo a las necesidades institucionales, como por ejemplo, establecer niveles de participación según objetivos: a) Participación como

información de las actividades que realiza el CETHA; b) Participación como consulta donde se pide a la comunidad brindar opinión sobre las actividades, objetivos, recursos, etc. c) Participación como toma de decisiones, donde se pide que la comunidad asume decisiones concertadas colectivamente. Esto permite visualizar la complejidad que supone organizar modelos de gestión participativa como también sus beneficios gratificantes para el sentido de la Educación Alternativa.

## **5. La estrategia de los subcentros**

Con el fin de atender a varias colonias de la región y extender sus servicios a otras Provincias y Departamentos, de acuerdo a sus necesidades, intereses y problemas, el CETHA ha adoptado la estrategia de los subcentros. Diferencian dos tipos de subcentros:

- a) “Los Subcentros internos, son aquellos más cercanos al Centro a una distancia promedio de 30 Km. y que tienen acción directa y regular por el equipo móvil”.
- b) “Subcentros externos, son aquellos más alejados y que están a una distancia promedio de 100 km., tiene personal docente residenciado con una estructura semi independiente, de acuerdo a las posibilidades y características propias de cada subcentro”.

(Informe de actividades 2001)

La creación de subcentros ha permitido al CETHA promover la Educación Alternativa en espacios Provinciales y Departamentales, más allá de la normativa oficial, que restringe brindar servicios educativos en el distrito educativo correspondiente. Por otra parte, la creación y cierre de subcentros cobran una dinámica flexible de acuerdo al número de participantes que se inscriben y permanecen estudiando. El cuadro muestra esta dinámica:

## CUADRO No. 37

## DINÁMICA DE SUBCENTROS INTERNOS Y EXTERNOS 1999- 2002

	1999	2000	2001	2002
Internos			Batallón Román II de Ingeniería	Batallón Román II de Ingeniería
	Central Noreste	Central Noreste	Central Noreste	Central Noreste
	Ingavi	Ingavi	Ingavi	-
	Villa Victoria	Villa Victoria	-	-
	Yurumani	Yurumani	-	-
	Alcoche	Alcoche	Alcoche	Alcoche
	Ingavi	-	-	-
Externos	Chulumani Sud Yungas	Chulumani -Sud Yungas	-	-
	Pata Salinas -Apolo	Pata Salinas -Apolo	Pata Salinas -Apolo	-
	Mapiri -Guanay	Mapiri -Guanay	Mapiri -Guanay	Mapiri -Guanay
	Yanacachi - Sud Yugas	Yanacachi -Sud Yungas	Yanacachi - Sud Yungas	Yanacachi - Sud Yungas
	Fundación Pueblo Sud Yungas	Fundación Pueblo -Sud Yungas	Fundación Pueblo Sud Yungas	-
	OSCAR - Palos Blancos	OSCAR -Palos Blancos	OSCAR - Palos Blancos	OSCAR -Palos Blancos
	-	Coroico - Sud Yungas	Coroico - Sud Yungas	Coroico -Sud Yungas
	-	-	Carura - Colliri - Sud Yungas	Carura - Colliri -Sud Yungas
	Sorata	Sorata	Sorata	Sorata
	CADECA	CADECA Cochabamba	CADECA Cochabamba	-

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los informes del CETHA Hno. Nilo 1999- 2002

El cuadro No. 37 muestra que en el transcurso de los años 1999-2002, el CETHA Hno. Nilo ha concentrado esfuerzos en pocos subcentros internos, pues de siete que tenía en el año 1999 redujo a tres en la gestión 2002. Eso no significa que haya disminuido también el número de participantes, por el contrario, hubo un incremento en la matrícula. Los subcentros internos tienen una dinámica de apertura y cierre de acuerdo al número de participantes potenciales e inscritos que existe. Así por ejemplo, si los participantes son menos de 50, no es posible mantener como subcentro. Se recomienda que puedan asistir a uno cercano. En los cuatro años analizados, se crearon subcentros internos en 10 Colonias de los cuales sólo dos permanecieron hasta el año 2003. No ocurre lo mismo con los subcentros externos. De los nueve que se registran en la gestión 1999,

permanecen como tales cinco, se crea uno nuevo y cuatro dejaron de ser subcentros. ¿Qué pasó con ellos?. Chulumani se constituyó en un nuevo centro independiente; "Fundación Pueblo" se cerró por decisión de la Institución que lo promovía; CADECA y Pata Salinas pasaron a constituirse en subcentros de otros CETHAs cercanos: CETHA Cochabamba y CETHA Apolo respectivamente.

Una de las estrategias fundamentales del CETHA son los subcentros. Por eso conviene indagar con mayor profundidad su origen y la visión con la que emergieron.

Los subcentros nacen de dos tipos de visiones diferentes. Por una parte de la Comunidad Javeriana que pretendía implementar una educación acorde a las necesidades de las comunidades campesinas aledañas. Para esto pensaron en los equipos móviles para que pudieran desplazarse por las comunidades con instrumentos sencillos. Por otra parte, Mons. Tomás Meyer, entonces Obispo de la Prelatura de Coroico e impulsor del CETHA, propone que se implemente un programa para toda su Jurisdicción y establece que las Parroquias asuman como una línea pastoral el del CETHA. De esa manera, se crearon los primeros subcentros externos a cargo de las Parroquias de la Prelatura de Coroico, cuales fueron: Coroico, Coripata (aunque no pertenecía a la Prelatura de Coroico), Guanay, Caranavi, Chulumani, Apolo, Charazani, Alto Beni (Bella Vista) y Mapiri.

"Mons. Tomas Meyer exige que el CETHA cubra todas las Parroquias de la Prelatura, que eran siete. Intenta combinar que la educación no es una cosa separada de la evangelización y exige que se aplique lo que manejaba como la "nueva imagen parroquial". En esa dimensión incorporan al CETHA como una parte de sus acciones, considerado como una instrumento de evangelización" (Renato Molina, fundador del CETHA)

Pero ambas visiones no eran contradictorias. La preocupación del Hno. Nilo fue brindar una educación de calidad a los/as campesinos/as de zona yungueña y la de Mons. Meyer articular la educación a la evangelización dentro una pastoral de conjunto, es decir, en toda la Jurisdicción de la Prelatura de Coroico. De esa manera, se crearon los subcentros internos atendidos por el equipo móvil del CETHA y los subcentros externos a cargo de las Parroquias, pero apoyados administrativa y pedagógicamente por el CETHA. Renato Molina relata esos momentos así:

“Paralelamente el hno. Nilo continua con su proyecto de sostener los subcentros móviles buscando poblaciones núcleos en la región como Coripata, Coroico, Mururuta, Kusilluni y Cruz Loma, donde la gente va a hacer mercado, vende sus productos y al mismo tiempo tenga la oportunidad de pasar por el CETHA que no era un espacio físico, sino como un lugar donde se encontraban los facilitadores dispuestos de atender a los participantes y en esto no siempre hemos tenido un espacio físico, sino que atendíamos al aire libre”.

(entrevista a Renato Molina, facilitador fundador del CETHA)

Los lugares elegidos como subcentros internos estaban determinados por la articulación que tenían los campesinos con el mercado, pues se observó que semanalmente acuden a determinadas lugares con el objetivo de intercambiar productos. Aprovechando su viaje deberían también dedicarle un momento al estudio en el CETHA. Inicialmente se llamaron “centros de extensión” y de acuerdo al número de participantes abrían y cerraban subcentros. De modo que la flexibilidad estaba condicionada a la cantidad de participantes. Ese criterio permanece hoy en día.

El equipo de educadores/as que organizaron las Parroquias para la atención de los subcentros estaba determinada por las posibilidades económicas de las mismas. Así, en algunos casos, los/as educadores/as eran los mismos párrocos o religiosas; otras veces, se convocaba a los/as catequistas mejor formados/as; o se contrataba por tiempos cortos a los/as profesores/as de las escuelas o colegios.

Los subcentros externos se encontraban articulados por el asesoramiento y capacitación que realizaba el equipo central del CETHA. La formación socio humanística, apoyado por los esquemas del CETHA estaba a cargo de los equipos de los subcentros externos. En cambio, la capacitación técnica se realizaba semestralmente en el Centro, aunque la distancia dificultaba mucho. Pero se permite también que los subcentros tengan la posibilidad de organizar sus propios cursos de capacitación. Una de las debilidades de la capacitación técnica fue el de la zonificación. Los/as participantes venían de lugares muy distantes y con dinámicas económicas y ecosistemas diferentes. Se pensó en la zonificación de los rubros de capacitación técnica, pero no se logró el mismo.

A medida que se consolidaba esta estrategia, se abría también hacia nuevos rumbos. Los subcentros salieron de la jurisdicción de la Prelatura. Empezaron a crearse subcentros externos fuera de ella, como fue el caso de Puerto Rico, ubicado en el Departamento de Pando y también la organización o responsabilidad fuera de las Parroquias, como es el caso de Aynikusun o Fundación Pueblo, es decir, acompañó a proyectos de Educación más comunitarios.

## **CAPITULO 7**

### **LAS IMPLICANCIAS DEL CETHA HNO. NILO EN FERIA**

Luego de 25 años de servicio educativo a las comunidades campesinas de la región de los Yungas es posible hacer un balance analítico sobre las implicaciones del trabajo educativo del CETHA Hno. Nilo Cullen. No se trata de una evaluación de impacto, que bien merecería realizarse. El análisis de las implicancias recoge las consecuencias, repercusiones y aportes que realizó el CETHA Hno. Nilo Cullen a la Red FERIA y a las comunidades campesinas de la región.

El CETHA Hno. Nilo Cullen contribuye a la Red FERIA en: La creación de Unidades Educativas, el establecimiento de estrategias de trabajo adecuados al área rural, la dotación de material educativo y criterios institucionales de funcionamiento. El aporte fundamental a la Red FERIA fue en aspectos prácticos y operativos antes que en marcos teóricos. Comprendió situaciones cotidianas y concretas de la vida de las comunidades campesinas y elaboró respuestas educativas. No partió de supuestos teóricos ni de principios institucionales, sino que éstos fueron construyéndose en el proceso.

#### **1. El pionerismo y sencillez del modelo del CETHA Hno. Nilo Cullen.**

La Educación Indígena en Bolivia se promueve a partir del año 1905. Entre los años 1925 y 1928 se conoce del funcionamiento de dos escuelas particulares para indígenas; entre 1930 y 1941 se funda la escuela Ayllu en Warisata y más tarde se instalan 16 núcleos escolares campesinos; entre 1941 y 1951 se amplían a 59 núcleos escolares. Después del 1952 se masifica la educación en el área rural. Los primeros Núcleos Escolares estaban concebidos para atender tanto a la niñez, a la juventud y a la comunidad en su integridad. Poco a poco se fue concentrando más en la Educación Primaria de niños/as campesinos/as. La alfabetización fue una de las acciones prioritarias para la Educación de Adultos/as de la comunidad enarbolado como una tarea de la Revolución de Abril de 1952.

En la década del sesenta también se promueven “programas de desarrollo rural” apoyados por Naciones Unidas con el objetivo de integrar al campesino a la vida nacional (Primer Seminario de Educación de Adultos, 1969: 315 - 317).

El Seminario Nacional de Educación de Adultos y No Formal, realizado en Paracaya el año 1979, advierte de que la Educación de Adultos/as se concentró en las áreas urbanas y suburbanas, siendo que la mayor necesidad se encuentra en el área rural. En este sentido, el CETHA Hno. Nilo Cullen y el CETHA Qurpa, fundadas en el año 1978, fueron la dos Unidades Educativas pioneras de la Educación de Adultos/as orientadas al servicio de las comunidades campesinas.

Desde su creación, el CETHA Hno Nilo Cullen se ha caracterizado por su sencillez y sentido práctico en la organización de la educación. Además de un profundo compromiso con las comunidades campesinas y de un pleno convencimiento de que la educación se constituye en un elemento transformador de la realidad. En consecuencia, la propuesta educativa debe adecuarse a las condiciones y necesidades de las comunidades campesinas.

## **2. La modalidad semipresencial en la Red FERIA**

La modalidad “semipresencial”, como se lo denominó en el conjunto de los CETHAs del país, combina el autoaprendizaje del participante en su domicilio, con los talleres presenciales. Se consideró si se trataba de una modalidad de Educación a Distancia. La conclusión es que se trata de una combinación entre Educación a Distancia y Educación Presencial. Se prefirió denominarla como modalidad semipresencial porque es igual de importante el autoapredizaje individual como el taller colectivo.

Las comunidades rurales se caracterizan por encontrarse dispersas en un territorio extenso. Además la población joven y adulta, para la cual se ha creado el CETHA, dispone de tiempos cortos para la educación. Estos dos factores han motivado para implementar la modalidad semipresencial en el CETHA Hno. Nilo Cullen y que ha influido para que otros CETHAs asuman similar modalidad.

**CUADRO No. 38**  
**MODALIDAD SEMIPRESENCIAL EN LA RED FERIA**

<b>Regionales</b>	<b>Unidades Educativas</b>	
Reg. Amazónica	CETHA Porvenir CETHA Puerto Rico	CETHA Riberalta CETHA Guayaramerin
Reg. La Paz Tropical	CETHA Alto Beni CETHA Coripata	CETHA Chulumani CETHA Irupana
Reg. La Paz Altiplano	CETHA Tres Cruces CAS: F -3 y DECOS	CETHA Qorpa
Reg. La Paz Valles Interandinos	Comunidad Aynikusun CETHA Apolo	CETHA Idelfonso de las Muñecas
Reg. Oruro	CETHA Socamani CETHA Huayllamarca	CETHA Caracollo
Reg. Potosí	CETHA Chiroq'asa CETHA Caripuyo	CETHA Toropalca
Reg. Tarija	CETHA Emborozú CETHA Potrerillos	CETHA Iscayachi
Reg. Cochabamba	CETHA Anzaldo CETHA Chimoré	Red CETHA Cochabamba
Reg. Chuquisaca	CEITHAR	

Fuente: Elaboración propia, 2002

De 43 Centros registrados como miembros de la Red FERIA, 27 (63%) Unidades Educativas asumieron la modalidad semipresencial. Entre las Unidades Educativas hay que resaltar al Centro Avelino Siñani que creó dos Programas Nacionales de Profesionalización para los/as educadores/as de la Red FERIA (Formación de Facilitadores de FERIA y Desarrollo Comunitario Sostenible). Estos programas cuentan con módulos de estudio para el aprendizaje en sus mismas unidades educativas y talleres presenciales que se organizan de acuerdo a una programación anual. Esta modalidad permitió a los CETHAs prestar servicios con pocos educadores/as, pues la relación participante/educador<sup>70</sup> en la Red FERIA es de 50 a 1. y el promedio de educadores/as con que cuenta una Unidad Educativa es de 7.

<sup>70</sup> A partir del año 2001 la Red FERIA ha creado una base de datos sobre la cobertura y permanencia de los participantes en los CETHAs de Bolivia. El dato que se presenta corresponde a la gestión 2001.



### 3. La estrategia de los subcentros

Acompañando a la modalidad semipresencial se encuentra la estrategia de subcentros. En capítulos anteriores, se ha explicado que los subcentros han sido inspirados en la Educación Nuclear de Warisata<sup>71</sup> y se han organizado en las distintas colonias de los Yungas. Un equipo móvil recorre por los subcentros internos, de acuerdo a la planificación semestral acordado con los/as participantes. También se han instalado en lugares lejanos (subcentros externos) donde cuentan con un equipo fijo que desarrolla las mismas actividades. Esta forma de promover la Educación Alternativa en las comunidades cercanas y lejanas dio respuesta a la gran demanda por educación que existe en al área rural. La Red FERIA comprendió que esta estrategia puede extender el servicio hacia las comunidades circundantes y lejanas asumiéndola como tal.

CUADRO No. 39

#### ESTRATEGIA DE SUBCENTROS EN LOS CETHAS

Regionales	Unidades Educativas	
Reg. Amazónica	CETHA Porvenir CETHA Puerto Rico	CETHA Riberalta
Reg. La Paz Tropical	CETHA Alto Beni CETHA Coripata	CETHA Chulumani CETHA Irupana
Reg. La Paz Altiplano	CETHA Tres Cruces	CETHA Qorpa
Reg. La Paz Valles Interandin.	Comunidad Aynikusun	CETHA Apolo
Reg. Oruro	CETHA Socamani CETHA Huayllamarca	CETHA Caracollo
Reg. Potosí	CETHA Chiroq'asa CETHA Caripuyo	CETHA Toropalca
Reg. Tarija	CETHA Emborozú CETHA Potrerillos	CETHA Iscayachi
Reg. Cochabamba	CETHA Anzaldo	Red CETHA Cochabamba
Reg. Chuquisaca	CEITHAR	

Fuente: elaboración propia, 2002.

<sup>71</sup> El año 1931 Mariano Ramos, Elizardo Pérez y Avelino Siñani fundan la escuela-ayllu en la comunidad de Warisata -La Paz.

El cuadro No. 39 demuestra que 23 Unidades Educativas (54%) de las 43 existentes en Bolivia asumieron la estrategia de subcentros para la atención de las comunidades rurales de Bolivia. Existen diferentes criterios de subcentros, por ejemplo Qurpa y Aynikusun dividieron al equipo de educadores en tres y cuatro grupos estableciéndose en lugares estratégicos de la región. Cada uno de ellos es un subcentro atendido por equipos organizados y coordinados por la Unidad Educativa. Emborozú denomina como “grupos de estudios” a los participantes que se encuentran en las comunidades cercanas y son motivados por un equipo móvil. Tuvo también subcentros externos que en corto tiempo tramitaron sus resoluciones de funcionamiento para constituirse en Centros. De la misma manera, el CETHA Anzaldo ha planificado un sistema rotativo donde el equipo de facilitadores acompaña una comunidad durante un día a la semana.

La Red CETHA Cochabamba es el CETHA que más subcentros externos ha creado. En la gestión 2002 éstos llegaban a más de 30 subcentros, ubicados en casi todo el Departamento de Cochabamba y con una matrícula de 3.145 participantes<sup>72</sup>. Se trata del CETHA con mayor cobertura de participantes. El número de subcentros externos en la Red FERIA son 76 en la gestión 2002. La flexibilidad de los subcentros en su apertura y cierre permite brindar oportunidades de estudio a comunidades alejadas. Contrariamente, si el número de participantes disminuye, su cierre no causa traumas sociales en las comunidades.

La descentralización educativa y la creación de los Distritos Educativos han dificultado, en los últimos años, la creación de subcentros externos fuera del Distrito Educativo. Esta situación es generada por disposiciones nacionales que reglamentan el control de los recursos (items) y supervisión en el marco de su Jurisdicción. Por esta razón, los subcentros externos alejados han tomado la iniciativa de constituirse en nuevos Centros Educativos Alternativos. En este caso se puede observar, cómo el régimen administrativo de la educación no permite desarrollar estrategias que favorecen la cobertura de la educación alternativa, sino por el contrario dificultan y limitan su accionar.

---

<sup>72</sup> Datos correspondientes a los informes semestrales que presentan las Unidades Educativas Alternativas a las respectivas Direcciones Distritales de Educación.

#### 4. CETHAs que utilizan (o utilizaron) los “esquemas” del CETHA Hno. Nilo Cullen

La evaluación institucional del CETHA Hno. Nilo Cullen de los años 93 /94 registra como uno de sus mayores contribuciones a los CETHAs de Bolivia el de proporcionarles sus esquemas (material educativo) para iniciar las actividades educativas en sus respectivas regiones. El texto dice así: “La elaboración del material ha sido de ayuda para los otros CETHAs de Bolivia“ (Informe de la Evaluación del CETHA Carmen Pampa 93 – 94)

El CETHA Hno. Nilo Cullen fue el primer CETHA en organizar y elaborar material educativo, para la modalidad semipresencial. Estos se encontraban elaborados de acuerdo a las características de la región yungueña de La Paz; sin embargo, se consideraba válido para cualquier región de Bolivia. Otra ventaja es que estaba realizada en lengua castellana, a diferencia de otros materiales que habían realizado el esfuerzo de utilizar lenguas nativas como el quechua o aymara, lo que limitaba su uso por CETHAs de la región oriental y amazónico de Bolivia. El material educativo del CETHA Hno. Nilo es utilizado en varios CETHAs de Bolivia, como muestra el cuadro No 40.

**CUADRO No. 40**

**CETHAs QUE UTILIZAN O UTILIZARON EL MATERIAL EDUCATIVO  
DEL CETHA HNO. NILO CULLEN**

<b>Regionales</b>	<b>Unidades Educativas</b>	
Reg. Amazónica	CETHA Porvenir CETHA Puerto Rico	CETHA Riberalta CETHA Guayaramerin
Reg. La Paz Tropical	CETHA Alto Beni CETHA Coripata	CETHA Chulumani CETHA Irupana
Reg. La Paz Altiplano	CETHA Tres Cruces	
Reg. La Paz Valles Interandinos	Comunidad Aynikusun CETHA Apolo	CETHA Idelfonzo de las Muñecas
Reg. Oruro	CETHA Socamani CETHA Huayllamarca	
Reg. Tarija	CETHA Emborozú	
Reg. Cochabamba	CETHA Anzaldo	

Fuente: Elaboración propia, 2002

16 Unidades Educativas (37%) de 43 utilizaron el material educativo producido por el CETHA Hno. Nilo así sea sólo al inicio de su creación. Los módulos y “paquetes” tienen gran importancia para la práctica educativa de los CETHAs, sobre todo, si implementan la modalidad semipresencial.

Las siguientes Unidades Elaboraron su propio material educativo: Riberalta, Alto Beni, Idelfonzo de las Muñecas, Aynikusun, Socamani, Huayllamarca, Emborozú, Red CETHA Cbba y Caracollo. Entre los CETHAs se ha producido un intercambio de material que le permite rápidamente adecuar, regionalizar y adaptar a las características locales de las comunidades. En general, se han realizado más esfuerzos por producir material educativo para el área socio – humanístico y dentro éste, para el nivel secundario. Los módulos de la capacitación agropecuaria y técnicas se realizan en la modalidad presencial. Los módulos técnicos tienen otra concepción: sirven de apoyo a los talleres presenciales.

Otras Unidades Educativas tienen, en la actualidad, similar influencia que el CETHA Hno. Nilo Cullen y son: Socamani que contribuye a la regional de Potosí y parte de Oruro con los módulos elaborados; Emborozú cuyo material es utilizado por los CETHAs de Tarija.

##### **5. CETHAs que fueron subcentros externos del CETHA Hno. Nilo Cullen**

El CETHA Hno. Nilo Cullen ha “sembrado CETHAs en Bolivia”. En su informe de evaluación del año 1994, señala lo siguiente:

“El CETHA es un programa de educación básica, intermedia y media con equipos de facilitadores móviles en 12 poblaciones rurales de los Yungas de La Paz (**Chulumani, Irupana, Coripata, Coroico**, Villa Elevación – Caranavi-, OSCAR – Alto Beni-, Guanay, *Yaicura –Mapiri-*, **Apolo**, CADECA – Cochabamba-, Espada – Sorata-, **Riberalta –Beni**”.

(Informe de evaluación de 1994: s.p.)

En este informe de evaluación se menciona a cinco subcentros que hoy en día son Centros. Sin embargo, nunca se propuso transferir, ni replicar o difundir el modelo a otros lugares. La creación de centros a partir de subcentros es parte de un proceso de

maduración y consolidación del servicio. Se trata del CETHA que más ha contribuido a la expansión del modelo CETHA dentro la Red FERIA.

**CUADRO No. 41**  
**SUBCENTROS EXTERNOS DEL CETHA HNO. NILO CULLEN,**  
**HOY CENTROS**

<b>Regionales</b>	<b>Unidades Educativas</b>	
Reg. Amazónica	CETHA Porvenir CETHA Puerto Rico	CETHA Riberalta CETHA Guayaramerin
Reg. La Paz Tropical	CETHA Chulumani CETHA Irupana	CETHA Coripata
Reg. La Paz Valles Interandinos	Comunidad Aynikusun CETHA Apolo	CETHA Idelfonso de las Muñecas

Fuente: Elaboración propia, 2002.

El cuadro No. 41 muestra las 10 Unidades Educativas que fueron subcentros externos del CETHA Hno Nilo Cullen. Se puede observar que su mayor influencia del CETHA se encuentra en tres regionales: La Paz Tropical, La Paz Valles Interandinos y Amazonía. Actualmente Sorata, Mapiri y Coroico tramitan la resolución Ministerial correspondiente para constituirse en nuevos Centros de Educación Alternativa.

## CAPÍTULO 8

### IMPLICANCIAS DEL CETHA HNO. NILO CULLEN EN LAS COMUNIDADES CAMPESINAS

¿Cuál es la utilidad de la Educación Alternativa para las comunidades campesinas?. Es la pregunta fundamental que se pretende indagar, desde una doble perspectiva: beneficio personal de quien participa en los programas educativos del CETHA y beneficio colectivo. Metodológicamente, se ha recogido información de los participantes del CETHA, dirigentes de la comunidad y se ha desarrollado mediante técnicas participativas (grupos focales) discusiones en torno al significado y utilidad del CETHA Hno. Nilo Cullen para las comunidades campesinas.

#### 1. Contribución del CETHA al desarrollo integral de la persona

En la consulta a los participantes sobre qué “aspectos de su persona a crecido” con la educación del CETHA, se ha tomado en cuenta la diferenciación que realiza al interior del mismo, mediante el trípole de contenidos: saberes útiles, pensares críticos y haceres productivos, como indica el cuadro No 42, se identificaron los siguientes aspectos:

**CUADRO No. 42**  
**LA EDUCACIÓN DEL CETHA TE AYUDÓ A DESARROLLAR...**

<b>Criterios</b>	<b>H</b>	<b>M</b>	<b>T</b>	<b>%</b>
Conocimientos (saberes)	26	17	43	37
Habilidades y destrezas (haceres)	5	7	12	10
Valores y criticidad (pensares)	6	4	10	9
Saberes y haceres	11	14	25	21
Saberes y pensares	6	5	11	9
Saberes, haceres y pensares	7	9	16	14
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>56</b>	<b>117</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia, basada en la encuesta de participantes, 1999 -2001

De 117 encuestados, el 37 % respondió que el CETHA le contribuye más a la adquisición de conocimientos; el 21% afirma que le ayuda a la adquisición de conocimientos y haceres; el 14% opina que se contribuye en los tres aspectos: conocimientos, haceres y pensares; el cuarto grupo corresponde a quienes afirman que el

CETHA contribuye a la adquisición de saberes y pensares. El grupo que respondió diciendo que el CETHA sólo contribuye a la adquisición de habilidades y destrezas corresponde a los/as participantes que se inscribieron sólo a la capacitación técnica.

Esto mismo confirma las conclusiones a las que arribaron en la actualización de la evaluación institucional realizado en los años 1997 por Stanislao Gilles y Cristina Bidell que dice:

“Los resultados de la evaluación de 1993 – 1994 reflejan la verdadera identidad del CETHA, con una oferta sólida del bachillerato humanístico semi autodidacta y un bajo impacto en el nivel de vida de la comunidad y en la organización comunitaria” (Actualización de las evaluaciones de los CETHAs: Hno. Nilo, Huayllamarca, Tiraque y sus implicaciones para FERÍA, 1997: 6)

Es importante resaltar que las participantes mujeres opinaron favorablemente a que el CETHA les ayuda a desarrollar pensares y haceres al mismo tiempo. Esto se explica por la oferta que el CETHA les ofrece técnicas como: Corte y confección y alimentación, valoradas positivamente; además de las materias humanísticas.

## 2. Contribución del CETHA a la comunidad campesina (colonia)

Se preguntó a los/as participantes si el CETHA contribuía al desarrollo de la comunidad y en qué aspectos. El resultado de la encuesta se muestra en el cuadro No. 43.

**CUADRO No. 43**  
**EL CETHA AYUDÓ A LA COMUNIDAD A MEJORAR EN...**

	H	M	T	%
Organización	23	17	40	34
Cultura	9	8	17	15
Economía	7	6	13	11
Salud	4	7	11	9
Org. Y Cult.	6	4	10	9
Org. Y Econ.	9	8	17	15
Org y salud	3	6	9	8
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>56</b>	<b>117</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia, basada en la encuesta de participantes, 1999 - 2001

El 34% de los/as participantes piensa que el CETHA contribuye a mejorar la organización de la comunidad; el 15% a la organización y economía; el 15% a la cultura; el 11% a la economía y el 9% a la salud. Las percepciones entre mujeres y varones son las siguientes: Las mujeres opinan que del CETHA aporta más a la cultura y a la salud; en cambio los hombres piensan que el CETHA aporta más a la organización y a la economía. Esto se puede explicar por una doble partida: las organizaciones requieren cada vez más líderes formados y por que los varones acceden más a los cargos dirigenciales que las mujeres.

Por su parte, los dirigentes y comunarios resaltan la oportunidad que les brinda el CETHA de seguir estudiando, sobre todo a los/as jóvenes que no pudieron asistir al Colegio en su edad, por distintas razones. Advierten que los/as jóvenes y adultos/as crecen en su autoestima, en su capacidad de hablar y en su habilidad para la escritura. Por estas razones asumen el liderazgo en sus comunidades. Sugieren también que el necesario profundizar más el estudio de las leyes y las transformaciones sociales y económicas de Bolivia y la capacitación técnica para mejorar sus condiciones de vida.

### **3. El CETHA como puente para la continuidad y consolidación de estudios superiores.**

Tradicionalmente, la Educación de Adultos/as en su enfoque recuperatorio, supletorio y complementario, se encontraba orientada a la población que por razones geográficas, sociales, económicas y culturales abandonaron tempranamente la escuela o colegio y que permitiría otorgarle la reinserción al Sistema Educativo, en los niveles superiores. ¿Cuántos de los/as participantes continuaron estudiando luego de concluir el bachillerato del CETHA?. Lastimosamente no existen registros ni seguimiento a los egresados/as del CETHA en estos 25 años. La dificultad mayor radica en la dispersión de lugares que atendió y el cambio de residencia habitual (migración) de las personas. Por estas razones no se ha logrado cuantificar el número de participantes que continuaron estudiando en niveles superiores pero se ha recogido casos conocidos:



- Egresado del CETHA que se desempeñaba como educador en uno de los subcentros, expresa:

“Yo he sido una de las primeras promociones del CETHA. Ahora soy el facilitador del Subcentro Pata Salinas. El profesor Renato nos decía que el CETHA nunca se acaba, ‘te está promocionando del CETHA y tienes que seguir trabajando por el CETHA’ – nos impulsaba. Aquí estoy trabajando por los compañeros. La idea es hacer algo por estos compañeros. Dejar un granito de arena” (Exparticipante y educador del CETHA).

- Participantes que continuaron estudios teológicos. Según los registros del CETHA, Mons. Juan Vargas Aruquipa ingresó al CETHA el año 1987 al nivel MS, de 40 años, cuando oficiaba de sacerdote en la localidad de Coroico. Según sus referencias, su nivel de escolaridad era de segundo medio. Actualmente es Obispo de la Diócesis de Coroico. El subcentro de Espada en la localidad de Sorata estaba dirigido a novicios que no contaban con el bachillerato. De esa manera muchos sacerdotes de la prelatura de Coroico estudiaron en el CETHA.
- Participantes vinculados a los medios de comunicación como es el caso de locutores de la Radio Yungas o el periódico la razón, como relata uno de ellos:

“Estudie tres años en el CETHA y actualmente trabajo en la radio Yungas. Quiero estudiar comunicación por que tengo base. Voy a postular a la Universidad Católica, mediante un convenio entre ERBOL y UCB. Sé de muchos que estudiaron en el CETHA. Por ejemplo Grover Zambrana trabaja en el periódico la razón y es egresado del CETHA,; José Luis Armanza, director de la Radio Niños ha egresado del CETHA...”. (Entrevista un egresado del CETHA)

Existen también referencias de participantes que realizaron estudios universitarios, pero no se trata de una tendencia mayoritaria.

#### **4. La educación y las nuevas necesidades de liderazgo en las comunidades campesinas**

Las transformaciones que llevaron los procesos de participación popular (1994), descentralización (1995) y diálogo nacional (2000) exigen en las comunidades campesinas una mayor formación de sus líderes para ejercer “control social” hacia el

Municipio, mediante los Comités de Vigilancia y otros mecanismos recientemente creados. Así mismo, el liderazgo hoy exige conocimientos sobre las nuevas leyes, normas reglamentarias y la capacidad de producir sus propias demandas. Por otra parte, la participación de las comunidades campesinas y pueblos indígenas en espacios de poder se ha incrementado, tanto en los niveles municipales, departamentales y nacionales.

Por estas razones, la Educación Alternativa se encuentra desafiada a responder a las nuevas demandas de las comunidades campesinas y pueblos indígenas atendiendo de mejor manera la cualificación de sus líderes. El Secretario ejecutivo de la Federación de colonizadores de Caranavi, opina al respecto:

“Como dirigente estoy analizando que en las diferentes colonias necesitamos que el comunario se capacite no solamente para liderizar mejor a su comunidad, sino para ayudar a sus hijos porque ellos necesitan saber y poder orientar, sobre todo, aquellos que no han entrado nunca a la escuela. Esa es la preocupación de los dirigentes”. (Dirigente de la Federación de colonizadores de Caranavi, 2001)

El bachillerato socio- humanístico contribuye a los procesos de empoderamiento de las comunidades campesinas en espacios Locales, Departamentales y Nacionales<sup>73</sup>. Así se observa que los bachilleres de las comunidades, por su condición de serlo, son rápidamente seleccionados como candidatos y dirigentes. Suponen que tienen mayores capacidades para representar, escribir, hablar y comprender normas, leyes, informes, etc. vinculados a la problemática de la comunidad, como relata un participante del CETHA:

“Conozco a participantes del CETHA que actualmente asumen cargos en sus comunidades o son consejales en el Municipio... Cuando salimos bachilleres nos nombran como secretario de actas: ‘Saben escribir mejor’, nos dicen”. (Participante del CETHA Hno. Nilo, 2000)

La situación de las egresadas mujeres muestra características diferentes. Aún no es muy claro que la formación social y humanística del CETHA incida en el liderazgo de las mujeres. Esto puede reflejarse simplemente por que los espacios de poder todavía se

---

<sup>73</sup> La teoría del capital social considera al empoderamiento de la comunidad promoviendo la “arqueología y minería” de la misma.

encuentran coptados por los hombres. Las participantes relatan que el CETHA les ayuda a tomar confianza de sí mismas, a hablar en público por que son muy tímidas y a no dejarse engañar en temas del país y la comunidad.

### **5. La capacitación agropecuaria y su incidencia en la economía campesina.**

El CETHA presenta un débil programa de capacitación agropecuaria, concebido como complementario a la formación humanística. Tradicionalmente, se ha incorporado cursos cortos de capacitación de manera presencial. No cuentan con certificación alguna lo que disminuye su credibilidad. Existen dificultades en la inscripción de los/as participantes, al respecto opinan así:

“Los participantes no quieren inscribirse a la parte agropecuaria por que no les gusta ir al chaco a trabajar, quieren sólo teoría por que dicen que ellos en sus chacos todos los días están trabajando. Se preguntan ¿en qué voy ha mejorar?. Si no ven que les aporta, les parece como una pedida de tiempo” (entrevista a una participantes del CETHA, 2000)

La pregunta se encuentra en mesa de análisis. ¿Cuánto les aporta el CETHA a mejorar su practica de agropecuaria?. Algunos participantes opinan que no les aporta nada. Otros opinan que si les ayudó a mejorar.

“Estamos trabajando con el CETHA Alcoche. Hemos tomado la materia de agropecuaria para que las comunidades podamos mantener nuestros animales e implementar lo que son nuestros productos alternativos. No solamente podemos vivir del café, sino de los animales si sabemos mantenerlos y tratar a los animales. Es por eso que aprendemos el manejo de cómo prevenir las enfermedades, de qué forma hacer los galpones y una vez tenido el animal, vacunarlos. Hemos aprendido a dar la alimentación, a mantenerlos limpios. Aprendemos a vacunar a los animales de diferente forma: intravenosos, subcutáneas, vía oral.” (entrevista a un participante de agropecuaria, 2000)

Puede comprender esta situación desde el punto de vista etéreo. Los/as participantes jóvenes del CETHA tienen pocas perspectivas de seguir siendo campesinos/as, al igual que sus padres. Su expectativa de vida es dejar de serlo y dedicarse a otra actividad económica. Para ellos capacitarse en agropecuaria no coincide con su expectativa personal de ocupación laboral futura.

“La agricultura no ofrece garantías para vivir y si no nos preocupamos vamos a convertirnos en póngos de los que gana más”. (entrevista a un participante del CETHA, 2000)

En cambio, los que sí son campesinos/as y viven de la agropecuaria buscan nuevas alternativas productivas. Su visión es diversificar su producción minimizando el riesgo. Esa lógica de sobrevivencia les permite buscar nuevas técnicas, nuevas posibilidades productivas, nuevos conocimientos, tal como lo confirma el participante.

“Los participantes tenemos abejas. Yo tengo 15 panales por eso me he inscrito a apicultura. En la materia de agropecuaria pasamos diferentes cosas cada semestre. *Siempre se aprende algo*. Queremos que sea práctico”. (Entrevista a participante del módulo apicultura).

El CETHA presenta dos limitaciones fundamentales sobre el programa de capacitación agropecuaria: a) concebirlo como subsidiario a la formación humanística; por lo tanto, con poca carga horaria, sin acreditación alguna; b) escasos recursos para desarrollar nuevas metodologías de aprendizaje y hacerlo más práctico que teórico.

Los participantes del CETHA demandan que la capacitación agropecuaria pueda alcanzar un nivel de “técnico medio”, sabiendo que esto implica mayor tiempo en la capacitación y el diseño de un programa más completo. Tal como se presenta actualmente, se observan fuertes deficiencias en la oferta de capacitación agropecuaria, por lo tanto, en la incidencia en su capacidad productiva del campesino/a de la región.

Algunos campesinos/as dicen que “no se puede vivir de la agricultura y que es para la autoalimentación”, por eso no le dan mucha importancia. “Hay que ver qué piensa el campesino. Esta criando su chaco para comer o está pensando en una agricultura para la comercialización”, opinaba uno de los educadores de las ramas técnicas.

“Hemos realizado campañas en las comunidades. Nosotros compramos los medicamentos y los compañeros que tienen sus animales no pagan por ello. Nos felicitan cuando vamos por las colonias y nos animan diciendo: ¡Ojalá criemos más animales!” (Entrevista a participantes del CETHA, materia pecuaria).

“Queremos el desarrollo de las comunidades y poco a poco vamos a ver el trabajo del CETHA. Estamos contentos por que nunca antes habíamos tenido esta oportunidad de conocer sobre los animales” (entrevista a participantes del CETHA).

El CETHA puede jugar un rol muy importante en la capacitación de nuevas tecnologías y enfoques sobre la agropecuaria.

#### **6. Contribución del CETHA a las familias campesinas.**

¿Para que le sirve el bachillerato a un campesino/a que se queda en su colonia?

- Ellos dicen para ayudar a sus hijos.
- Otros quieren seguir estudiando.
- Dos chicas de Alcoche trabajan como profesoras interinas.
- Otra quiere estudiar enfermería por que tiene una hermana enfermera.

Para salir a estudiar necesitan dinero. Muchos saldrían si tuvieran dinero. Hay participantes que tienen hijos/as, esposas/os. Difícil que salgan a estudiar. Sería para mejorar su producción, pero de nada les sirve.

## PARTE IV

### CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo central de la investigación fue analizar la práctica educativa del CETHA Hno Nilo Cullen, sus implicancias en la Red FERIA y en las Comunidades campesinas de la región de los Yungas de La Paz. Una vez terminada la fase descriptiva, se presenta las principales conclusiones a las que arriba la presente investigación:

#### **Sobre la práctica educativa del CETHA Hno. Nilo**

¿Qué sustento teórico tiene la propuesta educativa del CETHA Hno. Nilo Cullen?

1. Se ha encontrado que el CETHA Hno. Nilo Cullen ha construido sus referentes teóricos partir de tres fuentes: a) Las reflexiones internas del equipo de educadores que heredan concepciones desde sus fundadores; b) la Red FERIA que sistematiza la practica del conjunto de los CETHAs; y c) el proceso de transformación curricular que coordina la Dirección General de Educación Alternativa (Estado).

Las reflexiones internas de los educadores sustentan su práctica educativa en: a) la búsqueda de una comunidad cristiana; b) la concepción de una educación como instrumento para superar la pobreza en las comunidades campesinas; c) la construcción de una educación acorde a las necesidades y características del campesino/a; d) la búsqueda por la excelencia y calidad de la educación, y e) respeto a la diversidad cultural.

De la Red FERIA recuperan. a) la concepción de la educación como instrumento de transformación social; b) la opción por el campesino/a – indígena y rural; c) la insistencia por una educación integral basada en el saber útil, pensar crítico, hacer

productivo y sentir solidario, complementada por la metodología dialéctica y la integración entre formación humanística y capacitación técnica.

Los aportes del proceso de transformación curricular son: a) una nueva concepción del currículo; b) la organización de los contenidos en módulos transdisciplinarios; c) la orientación basada en competencias; d) una nueva malla curricular acorde a la Reforma Educativa; y e) material educativo (módulos) actualizado.

Sin embargo, hay que advertir que actualmente el equipo de educadores presentan una visión fragmentada, poco sistematizada y socializada sobre los principios teóricos del CETHA. Significa que el CETHA, si bien cuenta con referentes teóricos básicos, se debilitan en su función de articuladora de la práctica cotidiana de los educadores.

¿Cómo se formó la identidad institucional del CETHA Hno. Nilo Cullen?

2. La identidad del CETHA está definida por tres elementos: a) ser una educación No Formal, Educación de Adultos/as y Educación Alternativa, de acuerdo al contexto histórico; b) Optar por el servicio hacia el campesino/a indígena; y c) ubicado y contextualizado en la región yungüña de La Paz.

De esa manera, la razón social del CETHA es: un Centro de Educación Alternativa que promueve formación socio – humanística y capacitación técnica - agropecuaria en las comunidades campesinas (colonias) y Pueblos Indígenas de la región yungüña de La Paz.

¿Qué características presentan los/as actores del CETHA Hno. Nilo Cullen?

3. Los/as participantes del CETHA Hno. Nilo Cullen presentan las siguientes características:

- a) Ocupación. La actividad laboral “agricultor” y “ama de casa” significan promedialmente en los años 1999 – 2001 el 78,5% del total de la matrícula. Lo que significa que el CETHA es coherente con su opción de servir a las comunidades campesinas. Se ha encontrado también una dispersión de 10 ocupaciones entre los más importantes son los mineros de la región de Mapiri y los jóvenes que realizan su servicio militar en el cuartel de Caranavi.
  - b) Sexo. El comportamiento de la matrícula según sexo, en los años 1999 – 2002 revela que el 56,7 % son varones y el 43,3 % son mujeres. Excepto en los años 2000 y 2002 en el resto, la matrícula estuvo compuesta mayoritariamente por hombres.
  - c) Edad. La población estratégica atendida por el CETHA se encuentra entre las edades de 15 a 40 años, pues alcanza al 91,8 % de la matrícula. Sin embargo hay que anotar que el 32,4% de la matrícula se encuentra entre 15 y 20 años y el 58,3%, entre 15 y 26 años. De esa manera, podemos concluir que la población joven-adulta es la que principalmente demanda educación de adultos en el área rural.
  - d) Estado Civil. En coherencia con la anterior variable, la población matriculada en el CETHA es mayoritariamente soltero/a que alcanza al 54,3% promedio entre los años 1999- 2002 y el 45,7 % son casados.
4. Acceso y permanencia. Uno de los hallazgos más importantes se refiere al comportamiento de la demanda efectiva en el CETHA. Contrariamente a la hipótesis que postula que “la demanda efectiva de la educación de adultos tiende a disminuir a medida que pasa el tiempo”, se demuestra que la demanda efectiva en el CETHA tiende a crecer, a medida que pasan los años. Esto se explica por la marginalidad y abandono escolar de la educación regular.



5. Las tasas de efectividad del CETHA son las siguientes:

Tasa de abandono: 26,9%. Categorizada como alta.

Tasa de efectividad: 73,6%. Categorizada como baja.

Tasa de postergación: 69%. Categorizada como alta

Tasa de aprobación: 31,5%. Categorizada como baja.

Años promedio de estudio en el nivel secundario: 4,3 de los 3 años esperados.

Con esto se demuestra que el CETHA Nilo Cullen tienen una baja efectividad en el servicio. Parte de la situación se explica por las condiciones familiares de los/as participantes. De todas formas, se observa también que la población femenina tiene más alta efectividad que los hombres, pues abandonan menos, asisten más a la educación, postergan menos y aprueban más.

6. Las características que presentan los educadores son las siguientes:

Cargo: 71% humanistas; 24% Técnicos y 5% administrativos.

Estado civil: 50% casados y 50% solteros

Sexo: 71% hombres y 29% mujeres

Promedio de antigüedad: 6,23 años.

Grado de formación: 38% bachilleres; 24% normalistas; 19% egresado de universidad; 10% tit. por antigüedad y 10% Técnicos superiores. Son los datos de la gestión 2002.

Cambio / permanencia de los educadores: en promedio, el 35% de los educadores se cambian cada año.

Categoría: 51% sin categoría; y el 86% en las categorías de s.c., 5ta, y 4ta. Las tres categorías con menor remuneración.

Si consideramos a los tres primeros indicadores como de “equidad”, observamos que el CETHA presenta dos inequidades: mayor atención a la formación humanística en desmedro a la capacitación técnica y mayor número de educadores hombres que mujeres.

Los dos últimos indicadores explican parte del desempeño de los educadores, pues los educadores perciben bajos salarios y un tercio de ellos se cambia anualmente.

7. El CETHA Hno Nilo presenta en sus objetivos una mezcla de los enfoques desarrollistas, integracionistas y liberadores construidos en diferentes etapas de su vida institucional. Los educadores comparten esos objetivos sólo en parte, pues no logra articular la práctica cotidiana de su tarea educativa y se caracterizan más bien por su sentido fragmentado, pragmático y fuertemente influenciado por la cultura escolar de la educación regular.
8. Los contenidos del CETHA, en lo humanístico, se caracterizan por pretender responder a las necesidades de las comunidades campesinas, pero sin distanciarse de los programas oficiales del Estado. Asumió el plan de estudios de la modalidad CEMA; luego construyó su propia malla curricular y actualmente, se encuentran en un proceso de transición hacia la nueva estructura de transformación curricular.

La capacitación técnica – agropecuaria fue comprendida como complementaria a la formación humanística. Asociado al escaso equipamiento, no permitió que se constituyera en una propuesta sólida para el campesinado.

9. Una de las contribuciones fundamentales del CETHA Hno. Nilo Cullen a la educación de adultos es el diseño de la “modalidad semipresencial”. Esta combina momentos de autoaprendizaje, con momentos presenciales, apoyados con material escrito denominado “esquemas”, adecuada para la población rural, caracterizada

por su dispersión y escaso tiempo para dedicarse al estudio. Permite además, con escasos recursos, atender una cobertura amplia en base a la organización de equipos móviles que se desplazan por las comunidades.

10. Referido al modelo de gestión existen dos anotaciones conclusivas: i) El CETHA Hno. Nilo Cullen tiene dos marcos institucionales: El Estado y la Iglesia Católica. El primero se ha caracterizado por su incapacidad construir una propuesta educativa hegemónica para el campesino/a adulto/a. El segundo, si bien es responsable directamente de la administración del CETHA, no ha contribuido eficientemente a brindar un servicio de calidad. Esto explica, en parte la crisis institucional que ha vivido el CETHA desde el traslado de Carmen Pampa a Alcoche (1997 - 2001); ii) La crisis institucional del CETHA ha revelado la estrecha relación que existe entre la gestión y el comportamiento de la matrícula, pues durante éste la matrícula del CETHA ha disminuido considerablemente.
11. La debilidad del Estado por normar a la Educación de Adultos ha permitido diseñar una práctica de gestión más autónoma. Entre los criterios fundamentales se encuentran la creación de equipos móviles para la atención de comunidades cercanas y los subcentros con equipos más estables en las comunidades más alejadas del centro. La organización se encuentra regulada por reglamentos internos tanto para participantes como para educadores aunque en la práctica no se cumple en su totalidad. Las decisiones son asumidas por el director apoyado en el consejo de profesores. Los participantes si bien se encuentran organizados no contribuyen en la toma de decisiones y la comunidad prácticamente no toma parte en el CETHA, siendo éste una tarea pendiente. De esa manera, el modelo de gestión del CETHA se caracteriza por tener un grado de autonomía y poco participativa.

## **Sobre las implicancias del CETHA Hno Nilo Cullen en la Red FERIA y las comunidades campesinas**

¿Qué incidencia tiene el CETHA Hno. Nilo Cullen en la Unidades Educativas asociadas a la Red FERIA?. ¿Qué aportes fundamentales del CETHA Hno. Nilo Cullen han sido asumidos por los demás CETHAs o de qué manera han sido modificados en su proceso de asunción?

12. El CETHA Hno Nilo Cullen ha contribuido a la RED FERIA con la creación de 10 Unidades Educativas (24% de la RED FERIA) que en su inicio fueron subcentros externos. Estos se encuentran en las regiones de la Nor Amazonía, La Paz Tropical y Valles interandinos.

13. El resto de las Unidades educativas asumieron tres aspectos del CETHA Hno Nilo Cullen: la modalidad semipresencial, la estrategia de subcentros y los materiales producidos. 27 Unidades Educativas (63% de la Red FERIA) desarrollan la modalidad semipresencial; 23 Unidades Educativas (54% de la Red FERIA) crearon subcentros como estrategia para una mayor cobertura del CETHA, dadas la dispersión de las comunidades campesinas; 16 Unidades Educativas (37% de la Red FERIA) utilizaron el material educativo producido por el CETHA Hno Nilo.

¿La propuesta educativas del CETHA Hno. Nilo Cullen responde a las necesidades sociales e históricas de las comunidades campesinas?. ¿Qué relación existe entre la formación que se desarrolla en el CETHA Hno. Nilo Cullen y el liderazgo en la comunidades campesinas?

14. El CETHA Hno Nilo Cullen contribuye individualmente a la adquisición de conocimientos, habilidades y pensares. Se prueba que la propuesta curricular pone énfasis en la formación socio humanismo, seguido de la capacitación en habilidades.

15. En coherencia con lo anterior la comunidad se beneficia del CETHA en la mejora de la organización y menor escala a la producción. La necesidad de nuevos liderazgos ante una mayor participación de las comunidades en espacios de poder se encuentra en coherencia con el énfasis en la formación socio humanístico, pero totalmente insuficiente en sus programa de capacitación técnica y agrícola para incidir en una mayor capacidad productiva. Sin embargo hay que anotar que el empoderamiento de las comunidades campesinas se producen mediante los hombres mas que mediante las mujeres. En ellas se observa un proceso más lento.
16. Las familias sienten también los beneficios del CETHA, pues se indica que pueden ayudar a los estudios de los hijos, a cuidar de mejor manera la salud, a mejorar la vestimenta (en el caso de las mujeres) de la familia.
17. No existen registros de los/as participantes que continuaron estudios superiores posterior al bachillerato humanístico, pero se ha recogido suficientes indicios de que en CETHA también contribuye a continuar estudios superiores de jóvenes que habían sido excluidos tempranamente de la educación regular.

**Conclusión final: Sobre la hipótesis planteada.**

18. Las conclusiones anteriormente señaladas permite comprobar la hipótesis planteada al inicio de la investigación que afirmaba: “La propuesta educativa del CETHA Hno Nilo Cullen fue construida con el aporte de diferentes corrientes político-pedagógicas: Estado, Iglesia Católica y comunidades campesinas. Ha desarrollado una doble estrategia: estrategia pedagógica consistente en la modalidad semipresencial y estrategia organizacional (o de gestión) planteando la creación de subcentros que permitió ampliar su cobertura. El contenido de su propuesta educativa se basa en el enfoque de “educación integral”, pero que en la práctica prevalece la formación socio-humanística (saber de tipo cognitivo) y descuidando la capacitación técnica- agropecuaria (habilidades y destrezas) y el crecimiento de la conciencia crítica – reflexiva (pensar crítico). Todo esto tiene consecuencia para la

comunidad campesina, contribuyendo a incrementar su nivel de escolaridad, promover mayor liderazgo, pero con escasa incidencia en la producción. Por otro lado, la Red FERIA (asociación de CETHAs) han recuperado de la experiencia del CETHA Hno Nilo: La modalidad semipresencial, la estrategia de subcentros y los recursos educativos (esquemas) promoviendo de esta manera el desarrollo de la Educación de Adultos/as en el área rural”.

### RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS

1. *Necesidad de indagar casos como el CETHA Hno Nilo Cullen para construir políticas públicas más pertinentes a la realidad boliviana.* La educación alternativa necesita de una mayor conceptualización que debe partir de la práctica de las Unidades Educativas. Experiencias como el CETHA Hno Nilo Cullen han sido insuficientemente indagadas y podrían ayudar a construir políticas públicas más pertinentes a la realidad de la población boliviana.
2. *Deficiencias significativas que debe superar el CETHA Hno Nilo Cullen:* i) actualizar los materiales del nivel secundario; ii) revisar el currículo del nivel secundario; iii) evaluar la oferta de capacitación técnica; iv) construir una propuesta más sólida para el área agropecuaria; v) superar la insuficiencia de infraestructura y equipamiento; vi) desarrollar políticas de incentivo para los educadores; vii) promover la participación de la comunidad en una nueva estructura organizativa.
3. *Necesidad de una investigación con mayor profundidad sobre el impacto de la educación de adultos en las comunidades campesinas.* La presente investigación ha indagado las implicancias del CETHA Hno Nilo en la Red FERIA y las comunidades campesinas. Se considera insuficiente y se sugiere ampliar el tiempo de investigación focalizando hacia el impacto social y económico de la educación de adultos.

## **BIBLIOGRAFIA**

**ADAM, Félix**

1987 **Andragogía y docencia universitaria.** Ed. ANDRAGOCIC - FIDEA, Caracas – Venezuela.

**ANDER-EGG, Ezequiel – GELPI, Ettore – HERNANDEZ, Janette, otros**

1978 **La Educación de Adultos como organización para el Desarrollo Social.** Ed. Magisterio del Río de la Plata, Argentina.

**ARAGON, Montaña Mario**

1998 **Guía etnográfica y lingüística de Bolivia.** Ed. Don Bosco, La Paz – Bolivia.

**ARANO, Juan Justo**

1996 **Educación de adultos: un sistema integral.** En Revista “Educación y Pueblo No. 11, pp 47 - 49. Ed. INTER, La Paz - Bolivia.

**BARQUERA, Humberto**

1988 **Reflexiones sobre la estructura y dinámica de proyectos de educación de adultos.** Ed. OEA - CREFAL, México.

**CADENA, Félix**

1987 **Elementos para un marco ideológico y conceptual de la sistematización.** En: La sistematización como creación de saber de liberación, pp. 8 - 25. Ed. AIPE – CEAAL, La Paz – Bolivia.

1987 **La sistematización como proceso, como producto y como estructura de creación de saber.** En: La sistematización como creación de saber de liberación, pp. 26 - 40. Ed. AIPE – CEAAL, La Paz – Bolivia.

1987 **Planteamientos y pautas generales para la sistematización.** En: La sistematización como creación de saber de liberación, pp. 41 - 47. Ed. AIPE – CEAAL, La Paz – Bolivia.

**CASASUS, Juan**

2000 **Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B).** Ed. UNESCO, s.l.

**CASTILLO, Alfonso – LATAPI, Pablo**

1985 **Educación no formal de Adultos en América Latina.** En: Educación de Adultos en América Latina, pp. 12 – 52. Ed. FLOR, Argentina.

**CEPAL**

- 1992 **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.** Ed. Naciones Unidas, Santiago de Chile – Chile.
- 1992 **Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado.** Ed. Naciones Unidas, Santiago de Chile – Chile.

**COMISION EPISCOPAL DE EDUCACIÓN (CEE)**

- 1995 **Documento trabajo de la Iglesia Católica sobre Educación.** Ed. CEE, La Paz – Bolivia.
- 1988 **CETHA Carmen Pampa: Educación integral de Adultos en los Yungas.** En la revista: Educación y Transformación social, pp. 30–32. Ed. CEE. La Paz – Bolivia.
- 2000 **30 años al servicio de una educación sin exclusiones.** Ed. CEB- CEE, La Paz – Bolivia.

**FERNANDEZ, Benito**

- 1996 **Por una Educación de Adultos verdaderamente alternativa.** En la Revista: “Educación y Pueblo” No. 11. pp.36 – 39. Ed. INTER, La Paz – Bolivia.

**FREIRE, Paulo**

- 1969 **Pedagogía del Oprimido.** Ed. Nueva Tierra, Montevideo – Uruguay.
- 1996 **Política y educación.** Ed. Siglo XXI, México.
- 1997 **Pedagogía de la autonomía.** Ed. Siglo XXI, México.
- 1997 **La educación en la ciudad.** Ed. Siglo XXI, México.

**GAJARDO, Marcela**

- 1984 **Problemas y tendencias en el desarrollo de la Educación de Adultos en América Latina.** Ed. PREDE – CREFAL, México.

**GARCIA Huidobro, Juan Enrique**

- 1984 **Tendencias de la Educación de Adultos.** En: Antología sobre Educación de Adultos. Ed. PREDE – CREFAL, México.

**GIANOTTEN, Vera - DE WIT, Ton**

- 1987 **Organización campesina.** El objetivo político de la Educación Popular y la Investigación Participativa. Ed. TAREA, Lima - Perú.



**GILLES, Stanislas - BIDELELL, Christine**  
1997 **Actualización de las evaluaciones de los CETHAs Hno. Nilo, Huayllamarca y Tiraque y sus implicaciones para FERIA.** (informe inédito), La Paz.

**HUARISTE Ruíz, Pablo**  
1998 **Monografía de la Provincia Caranavi.** Ed. PROGRAF, La Paz – Bolivia.

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA**  
1999 **Atlas Estadístico de Municipios de Bolivia.** Ed. INE. La Paz – Bolivia.

**JARA, H. Oscar**  
1994 **Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica.** Ed. Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA, San José de Costa Rica.

**KING, Linda**  
1998 **Visiones y reflexiones. Nuevas perspectivas en la Educación de Adultos para Pueblos Indígenas.** Ed. UNESCO, México.

**LATAPI, Pablo**  
1984 **Tendencias de la educación de adultos en América Latina.** Cuadernos del CREFAL N0 1 7. Ed. CREFAL - UNESCO - OREALC, México.

**LOWE, John**  
1978 **La Educación de Adultos: perspectivas mundiales.** Ed. SIGUEME, Salamanca – España.

**LUDOJOSKI, Roque Luis**  
1978 **La naturaleza de “ser Adulto”.** En: Revista Interamericana de Educación de Adultos, Vol. 1 No. 2, pp. 156 – 175.

1986 **Andragogía: Educación de Adultos.** Ed. GUADALUPE, Buenos Aires – Argentina.

**MARCA, Waldo Luis**  
1994 **Principales documentos sobre la Educación de Adultos en Bolivia.** Ed. AAEA – CEE - FERIA, La Paz - Bolivia.

**MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA**  
1955 **Código de la Educación Boliviana.** Ed. MEC. La Paz – Bolivia.  
1992 **Conclusiones del Congreso Nacional de Educación.** Ed. MEC. La Paz – Bolivia.

- 1994 **Ley de Reforma Educativa.** Ed. MEC. La Paz - Bolivia
- MORALES, Félix**  
1996 **La educación de adultos en Bolivia.** En Revista "Educación y Pueblo No. 11, pp. 40 - 43. Ed. INTER, La Paz - Bolivia.
- MORALES Parra, Jorge**  
1984 **La Educación de Adultos.** Ed. División de Educación No Formal y de Adultos, Caldas - España.
- PEÑALOZA, W. - CHIAPPO, L. - FREIRE, P. - SALAZAR, A.**  
1977 **Educación de Adultos.** Ed. APEX, Buenos - Aires, Argentina.
- PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO**  
1998 **Educación, la agenda del siglo XXI.** Ed. PENUD. Santafé de Bogotá - Colombia.
- QUINTANA Cabanas, José María**  
1995 **Educación de Adultos.** Ed. Magisterio del Río de la Plata, Argentina.
- REYES Aramayo, Javier**  
1996 **Eventos y documentos educativos nacionales precedentes de la educación alternativa.** En Revista "Educación y Pueblo N0 11, pp. 14 - 19. Ed. INTER, La Paz - Bolivia.
- 2000 **Educación Transformadora.** Módulo No. 2 del programa Desarrollo Comunitario Sostenible. Ed. UCB - CEE. La Paz - Bolivia.
- REYNOLDS, Demetrio**  
1996 **La identidad de la educación alternativa en Bolivia.** En Revista "Educación y Pueblo N0 11, pp 22 - 23. Ed. INTER, La Paz - Bolivia.
- SCHUTTER, Antón de**  
1986 **Investigación participativa: una opción metodológica para la Educación de Adultos.** Ed. OEA y CREFAL, México.
- SCHWARTZMAN, Simón**  
2001 **El futuro de la Educación en América Latina y el Caribe.** Ed. UNESCO, Santiago de Chile.
- TORRES, Rosa María**  
2001 **La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza.** En: Análisis de prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Ed. UNESCO-SANTIAGO, Santiago de Chile.

## **UNESCO**

- 1990 **Conferencia Mundial sobre educación para todos: satisfacción básica de las Necesidades Básicas de Aprendizaje**, realizado en Jomtien - Tailandia
- 1996 **La educación encierra un tesoro**. Ed. UNESCO, Madrid - España
- 1997 **V Conferencia de Educación de Adultos**, realizado en Hamburgo - Alemania.
- 2000 **Foro Mundial sobre Educación. Educación para todos. cumplir nuestros compromisos**, realizado en Dakar – Senegal.

## **WERTHEIN, Jorge**

- 1985 **Educación de Adultos en los procesos de desarrollo rural**. En: Educación de Adultos en América Latina, pp. 12 – 52. Ed. FLOR, Argentina.

## **DOCUMENTOS INEDITOS**

### **FACILITADORES DE EDUCACIÓN RURAL INTEGRAL DE ADULTOS**

- 1988 **Revista FERIA No. 0**. La Paz - Bolivia
- 1987 **REVISTA FERIA No. 1**. La Paz. Bolivia.
- 1987 **Memoria del IV Encuentro de FERIA**. La Paz.
- 1985 **Marco Referencial de la Asociación de CETHAs, CEMAs de Bolivia**. La Paz – Bolivia.
- 1994 **Informe de la evaluación externa de CETHAs**. La Paz – Bolivia.
- 1994 **Memoria de la Asamblea Nacional de FERIA**, realizada en Salinas de Garci Mendoza. Oruro – Bolivia.
- 1998 **Memoria del taller, 20 años del modelo CETHA**, 26 - 28 de abril de 1998.
- 1998 **Memoria, taller sobre el modelo CETHA**, Cochabamba – Bolivia.
- 2001 **Situación de la Educación Técnica – Agropecuaria de los CETHAs**. La Paz – Bolivia.

2002 **Estudio comparativo de los Programas de Educación Agropecuaria.**  
La Paz – Bolivia.

#### **ASOCIACIÓN ALEMANA PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS**

1994 **Diseño Curricular Base Modular integrativa.** La Paz – Bolivia.

1997 **Evaluación externa de los Centros experimentales del programa AAA – SEA.** La Paz – Bolivia.

#### **MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO**

1997 **Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional Estado Boliviano – Iglesia Católica.**

#### **MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA**

1988 **Reglamento de Centros Integrados.** La Paz – Bolivia.

2001 **Reglamento de Transformación curricular y reordenamiento administrativo (versión borrador).** La Paz – Bolivia.

1969 **Primer seminario de educación de adultos,** Cochabamba - Bolivia.

#### **VICE MINISTERIO DE EDUCACION ALTERNATIVA**

2001 **Plan de transformación curricular de la educación de jóvenes y adultos, 1999-2001.** La Paz.

2001 **Reglamento general de reorganización de los Centros de Educación de Jóvenes y Adultos.** La Paz, (documento borrador)

2000 **Curriculum de la Educación Primaria de Adultos.** Documento para la capacitación No. 2. La Paz – Bolivia.

#### **CETHA HNO NILO CULLEN**

1989 **II Encuentro de Subcentros,** realizado del 5 al 6 de octubre de 1989. Carmen Pampa – Bolivia.

1998 **Reconstruyendo el modelo CETHA.** Alcoche- Bolivia

1998 **Reglamento interno del CETHA Hno. Nilo Cullen.** Alcoche – Bol.

1999 **Informe Anual de actividades,** gestión 1999. Alcoche - Bolivia.

2000 **Informe Anual de actividades,** gestión 2000. Alcoche – Bolivia-

2001 **Informe Anual de actividades,** gestión 2001. Alcoche – Bolivia.

2002 **Informe Anual de actividades, gestión 2002. Alcoche – Bolivia.**

## **BIBLIOGRAFÍA DE APOYO METODOLÓGICO**

**ANDER - EGG, Ezequiel**

1977 **Introducción a las técnicas de investigación social.** Ed. Humanitas, 6ta. edición, Buenos Aires - Argentina.

**BEST, J.W.**

1982 **Cómo investigar en educación.** Ed. Morata. Madrid - España.

**BRIONES, Guillermo**

1988 **Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales.** Ed. PIIED, Santiago de Chile.

1992 **La investigación social y educativa.** Serie No. 1, No 2, No 3 y No. 4 de Formación de Docentes en Investigación Educativa. Ed. SECAB, Bogotá – Colombia.

**CERDA, Gutiérrez Hugo**

1993 **Los elementos de la investigación.** Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Colección ABYA YALA, Quito – Ecuador.

1996 **La investigación Total.** Ed. Magisterio, Colombia.

**ECO, Humberto**

1986 **Cómo se hace una tesis.** Ed. GEDISA, Barcelona.

**GOETZ y LECOMPTE**

1988 **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa,** Ed. Morata, S.A. Madrid - España.

**HERNÁNDEZ, Roberto – FERNÁNDEZ, Carlos – BAPTISTA, Pilar**

1991 **Metodología de la investigación.** Ed- McGRAW – HILL, Colombia.

**MARCA, Waldo**

1999 **Investigación educativa y tesis de grado.** Módulo No. 9 del FEJAd. Ed. FEJAD – AAEEA, La Paz – Bolivia.

**MONTERO, Martha**

1985 **La Investigación cualitativa en el campo educativo.** En la Revista Interamericana de Desarrollo Educativo No. 96, dic. 1984, Año XXVIII. Ed. Depto. Asuntos Educativos, Organización de las Américas, 1985, pp. 17 - 35

**PEREZ, Gloria**

1994 **Investigación cualitativa, Retos e interrogantes.** Ed. La Muralla,  
Madrid – España.

**TAFUR, Raúl Portilla**

1995 **La tesis universitaria.** Ed. MNATARO, Lima – Perú.

**TAYLOR, S.J. – BUGDAN, R.**

1987 **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Ed. Pardos,  
Barcelona – España.

**TORRICO, Erick**

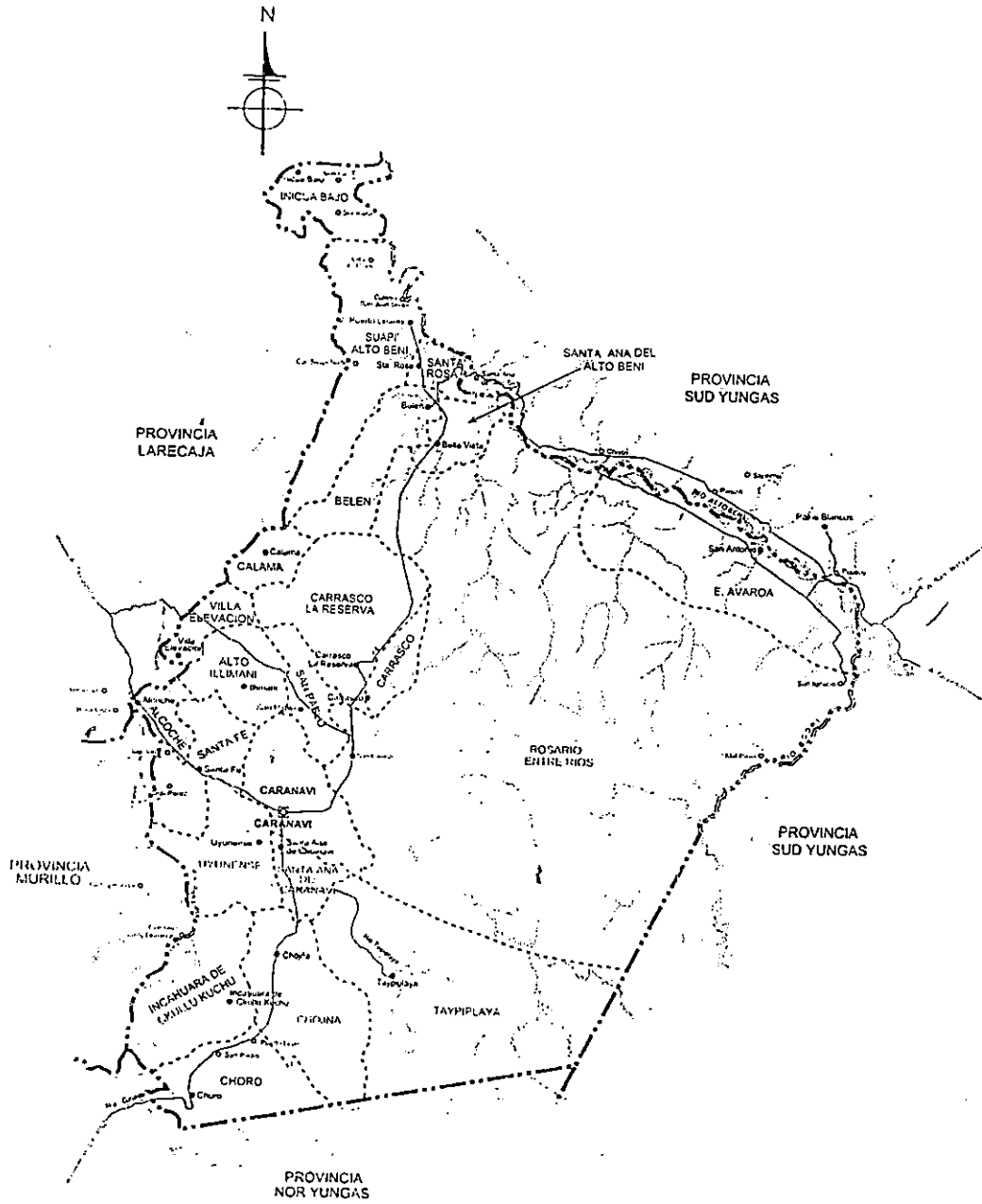
1989 **Periodismo, Apuntes teórico –técnicos.** Ed. Andina, La Paz - Bolivia.

# ANEXOS

- ANEXO 1: Mapa de la Provincia Caranavi.
- ANEXO 2: Resolución Ministerial 853.
- ANEXO 3: Condecoración al CETHA Hno. Nilo Cullen: "Amauta y Señor de la Vida".
- ANEXO 4: Guía de testimonio.
- ANEXO 5: Guía de grupos de discusión.
- ANEXO 6: Encuesta a participantes.
- ANEXO 7: Guía de entrevistas colectivas.
- ANEXO 8: Modelo de registro de participantes.
- ANEXO 9: Modelo de registro mensual de educadores.

# ANEXO 1

## MAPA DE LA PROVINCIA CARANAVI





## ANEXO 2

### RESOLUCIÓN MINISTERIAL 853



Nº 1717379

Serie "A" - 86

O.S. 21124 de 15-11-85  
P.A. 452 de 21-04-86

\$b. 320.000.-



"RESOLUCION MINISTERIAL Nº 853.-----La Paz, 15 de diciembre de 1977

VISTOS Y CONSIDERANDO:-----La solicitud de 21 de junio de 1977, representada por el Rvdo. Padre Francisco Valon de la Cruz y el Lic. Eduardo Gaonazábal Saá, Director General y Director Nacional de Escuelas de Cristo, respectivamente, pidiendo autorización para el funcionamiento de centros experimentales de Educación Rural de Adultos, bajo el sistema CEMA con un nuevo esquema Técnico-Humanístico-Agropocuario que se desarrollarían inicialmente en las localidades de Corpa y Camien Pampa del Departamento de La Paz, en cumplimiento del Convenio suscrito entre el MEC y la Conferencia Episcopal Boliviana en 24 de enero de 1964, ampliado en agosto de 1972.

CONSIDERANDO:-----Que el Ministerio de Educación y Cultura, para el logro de los fines establecidos en los Capítulos VII, VIII, IX, X y XI, del Código de la Educación Boliviana ratificados por la Ley de Educación de 1973, que establecen la necesidad de implantar un sistema de Educación que profundice la formación de técnicos en las diferentes ramas de la industria y la agropocuaría, ha firmado en fecha veinticuatro de enero de 1964 un Convenio con la Conferencia Episcopal, ampliado en 24 de agosto de 1972; para legalizar el funcionamiento de las Escuelas de Cristo.-----Que a tiempo de efectuar el reconocimiento de dichas escuelas, se contaron las bases necesarias para realizar un trabajo conjunto en el área de Educación, habiéndose encomendado a la Asociación de las Escuelas de Cristo la Dirección de cerca a noventa y cinco escuelas rurales, de acuerdo con los programas oficiales y en coordinación con la Dirección General de Educación.-----Que posteriormente mediante Resolución Ministerial Nº 595 de 19 de julio de 1976, se autorizó a la Asociación de las Escuelas de Cristo para que en los próximos cinco años realicen la investigación y búsquedas de nuevas alternativas educacionales así como de un calendario escolar.

educación, al actual ritmo socio-económico del país y al calendario y agrícola en las diferentes regiones del territorio nacional.

En cumplimiento de dicha resolución la Asociación de Escuelas de Cristo ha solicitado la puesta en marcha de Centros Experimentales de Educación Rural de Adultos en las localidades de Corpa y Carmen Pampa, bajo el esquema de GENA, pero con un nuevo esquema técnico-humanístico-Agropecuario que modifique la naturaleza, funciones, tiempo, enfoques y contenidos de la Educación a impartirse en las Escuelas de su dependencia, con el objeto de mejorar la producción técnico-agrícola de las comunidades beneficiarias.

Que la solicitud de dichos Centros Experimentales, ha merecido la aprobación de la Dirección Nacional de Educación de Adultos y No Formal, ratificada por la Dirección General de Educación y la Dirección Nacional de Administración Financiera, ésta última con referencia a las incidencias económicas del Proyecto, por lo que:

SE RESUELVE: 12.- Autorízase a la ASOCIACION DE ESCUELAS DE CRISTO el funcionamiento de CENTROS EXPERIMENTALES DE EDUCACION RURAL, con un nuevo esquema, bajo el sistema de GENA, con Proyección Técnico-Humanístico-Agropecuario, a partir de la gestión de 1978 en los Institutos Rurales de Corpa y Carmen Pampa del Departamento de La Paz. 22.- Dada la orientación experimental y paradigmática de este Proyecto, la Asociación de Escuelas de Cristo

gozará de la facultad suficiente para estructurar su personal, métodos de trabajo, contenido curriculares, horarios de trabajo y calendario escolar considerando las condiciones, necesidades y posibilidades sociales, económicas y culturales del medio; los mismos que serán previamente aprobados por la Dirección de Educación de Adultos y No Formal, y ante la cual deberán presentarse informes periódicos de su labor para su correspondiente evaluación y consi-



N.º 1717378

Serie "A" - 86  
D.S. 21124 de 15-11-85  
H.M. 457 de 21-04-86

MINISTERIO DE EDUCACION  
COPIA LEGALIZADA  
No. 7623 - 11.1.001.1987

\$b. 320.000.-

32.- En cumplimiento de lo establecido en los Artículos trece y catorce del Convenio de 24 de agosto de 1972, la Asociación de las Escuelas de Cristo, elevará proyectos de listas del personal administrativo y docente al Ministerio de Educación para su aprobación y consiguiente designación para el pago de los haberes con cargo al Presupuesto del Servicio de Educación, Para la selección del personal del proyecto, la Asociación de las Escuelas de Cristo estará obligada a tomar personal administrativo idóneo y personal técnico y docente profesional normalista, con excepción de aquellas especialidades aprobadas en su currículum, para los cuales las Escuelas Normales no forman profesionales especializados.

42.- Los egresados de las escuelas comprendidas en este proyecto, obtendrán el Diploma de Bachiller y el certificado y/o Título de Técnico de Nivel Medio, de acuerdo con la ley de Educación aprobada por el Decreto Supremo 10704 de 19 de febrero de 1973.

52.- Los estudiantes participantes de este proyecto, debidamente matriculados, obtendrán el reconocimiento de sus estudios tanto para la obtención del Diploma de Bachiller a otorgarse, como para el traspaso de estudios a otros centros educativos no comprendidos en el Proyecto.

Regístrese, hágase saber y cúmplase.

Fdo.- Cnl. DENIA. Jaime N. de Guzmán Q.-----MINISTRO DE EDUCACION Y CULTURA.

Fdo.- ES CONFORME: Prof. Julio Loayza Irahola.

SUBSECRETARIO DE EDUCACION

En conformidad del original.-----La Paz, 13 de octubre de 1987.



*[Handwritten signature]*

*[Handwritten signature]*

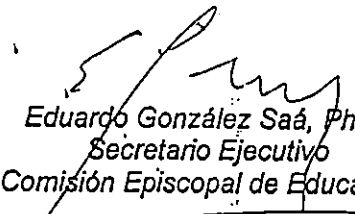
ANEXO 3

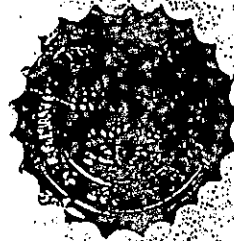
CONDECORACIÓN AL CETHA HNO. NILO CULLEN: "AMAUTA Y SEÑOR DE LA VIDA"

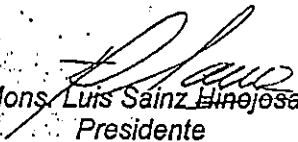


La Comisión Episcopal de Educación de la Conferencia Episcopal Boliviana confiere la Condecoración al Mérito Educativo por Servicios Extraordinarios a la Educación "**Amauta y Señor de la Vida**" al CETHA "Hno. Nilo Cullen" – Alcoche y le expide el presente Diploma.

III Congreso Educativo de la Iglesia Católica,  
Cochabamba, 5 de diciembre de 2003.

  
Eduardo González Saá, Ph.D.  
Secretario Ejecutivo  
Comisión Episcopal de Educación



  
Mons. Luis Sainz Hinejosa  
Presidente  
Comisión Episcopal de Educación

## ANEXO No. 4

### GUIA TESTIMONIO

#### **DESCRIPCION**

La técnica del testimonio recurre a la memoria histórica de las personas que han sido protagonistas de un determinado hecho. La técnica consiste en: seleccionar a informantes claves, preparar conjuntamente el tema, recoger mediante grabaciones el propio testimonio, transcribir literalmente su contenido, seleccionar información respetando el lenguaje utilizado.

#### **PROCEDIMIENTO**

Se elegirá a personajes claves (buscando especialmente a aquellos que por su vivencia tienen un conocimiento privilegiado sobre el CETHA, o por ser narradores excepcionales)

La entrevista será abierta permitiendo que el entrevistado se exprese libremente, sin ser presionado ni atropellado con preguntas impertinentes.

Se ayudará a que el entrevistado "cuenta todo".

Esta técnica será utilizada para recuperar la historia del CETHA.

#### **GUIA AUXILIAR DE PREGUNTAS**

##### **1. Sobre el momento de la fundación y antecedentes**

01. ¿Cuándo se fundó el CETHA?
02. ¿Quiénes fueron los principales impulsores?
03. ¿Qué razones llevaron a la fundación?
04. ¿Qué recursos contaban al inicio?
05. ¿Cuáles fueron sus objetivos iniciales?
06. ¿Qué acciones fueron las primeras en ejecutarse y cómo lo hicieron?
07. ¿Cómo participó la comunidad o las comunidades en el surgimiento del CETHA?
08. ¿Qué papel jugaron los religiosos, la CEE, Escuelas de Cristo y las/os campesinas/os en la fundación del CETHA?
09. ¿En qué momento tomaron contacto con FERIA y cuáles fueron sus expectativas?
10. ¿Cuáles fueron los motivos y qué referencia les sirvió para emprender la modalidad del bachillerato semiautodidacta?

##### **2. SOBRE EL MOMENTO DE TRABAJO EN CARMEN PAMPA**

11. ¿Quiénes fueron parte del primer equipo?
12. ¿Cuántos participantes había en el primer año y luego cómo fue aumentando o disminuyendo?

13. ¿Cómo y por qué surgió la idea de subcentros?
14. ¿Qué organizaciones ayudaron en la implementación del CETHA?
15. ¿Qué subcentros tenían cuando se encontraban en Carmen Pampa?
16. ¿Cómo se crearon cada uno de ellos?, por ejemplo, el caso de Mapiri, Irupana, Chulumani, Apolo, OSCAR, etc. (describir en cada caso, con quiénes se contactaron, que motivó a crear los subcentros, cuáles fueron los acuerdos, que dificultades y problemas tuvieron, etc.)
17. ¿Cómo implementaron las técnicas?, ¿Con qué características?, ¿Qué resultados se percibía?
18. ¿Durante el desarrollo del CETHA cuál fue el aporte de la comunidad de educadores de Carmen Pampa y el de los Hnos. Javerianos?
19. ¿Cómo surgió la idea de organizar el festival Kori Pututu? ¿El porqué del nombre, cuáles eran los objetivos?, ¿Qué resultados obtuvieron?
20. ¿Qué anécdotas o experiencias importantes se pueden valorar de esta etapa?
21. ¿Cuáles eran sus principales dificultades y problemas?
22. ¿Cuándo surgió la idea de trasladarse a otro lugar?
23. ¿Cómo consiguieron la infraestructura y equipamiento del CETHA?
24. ¿Qué circunstancias marcan el proceso del CETHA?
25. ¿Que impacto tuvo la evaluación promovida por la AAEA y FERIA sobre los resultados del apoyo que realizaba la AAEA?
26. ¿Cuál era el pensamiento de la Comunidad de religiosos sobre el CETHA y sus proyecciones?
27. La historia de los Directores, cual es?
28. ¿Qué educadores son los más recordados y por qué?
29. ¿Las penas y frustraciones que se tuvieron en el trabajo?

### **3. SOBRE EL MOMENTO DEL TRASLADO A ALCOCHE**

30. ¿Qué motivos influyeron para que el CETHA decida trasladarse a otro lugar?
31. ¿Cómo lo asumieron los educadores del CETHA y la comunidad educativa de Carmen Pampa?
32. ¿Qué ventajas y desventajas se veían en ese momento?
33. ¿A qué acuerdo llegaron con los Hnos. Javerianos?
34. ¿Qué lugares alternativos se presentaron en el momento de decidir?
35. ¿Por qué eligieron Alcoche como la nueva sede del CETHA?
36. ¿Qué perspectivas y proyecciones se pensaba? ¿Quiénes apoyaron más y quienes se encontraban dudosos?
37. ¿Cómo les recibieron en la comunidad de Alcoche?
38. ¿Qué ocurrió con el CETHA en Alcoche?
39. ¿Podríamos hablar de la gestión de Zacarías?, ¿Que influyó en sus decisiones?
40. ¿Cómo describirías la crisis del CETHA y sus factores?
41. ¿Cuáles fueron los aportes de la Hna. Estela?
42. ¿Cuál es la situación actual del CETHA?

## ANEXO 5

### GUIA PARA GRUPOS DE DISCUSION

#### 1. DESCRIPCION

El grupo de discusión es un proceso de producción de datos no de recolección; en el discurso queda memoria de las huellas de ese proceso. Y no hay ningún modo de evitarlo. A diferencia a otros diseños (cerrados); el grupo de discusión se desarrolla a partir de un diseño abierto, es decir el investigador interviene en el proceso de investigación como sujeto en proceso. Los datos producidos por el proceso de investigación se imprimen en el sujeto modificándolo; esta modificación lo pone en disposición de registrar la impresión de nuevos datos y así se abre un proceso dialéctica inacabable y una integración de los investigadores como seres concretos, como sujetos insertos en procesos.

En el diseño de grupo de discusión se considera tres elementos básicos:

1. Selección de actuantes (análogo al muestreo estadístico). Se tienen en cuenta más las relaciones - que se va a reproducir en el grupo de algún modo - que los elementos. Incluir en el grupo a todos los que reproduzcan mediante su discurso relaciones relevantes.
2. Esquema de actuación (análogo al cuestionario). Se prepara un repertorio de cuestiones o temas, pero elástico en la forma paradigmática de cada cuestión y en la secuencia sintagmática de las cuestiones.
3. Interpretación y análisis (análogos al tratamiento y análisis de datos). Se refiere al contenido, captando inmediatamente en la interpretación, captando mediante deducción en el análisis.

#### 2. ESQUEMA DE ACTUACION

En el grupo de discusión el discurso es provocado; hay una provocación explícita por el orientador y todos los elementos de la situación a provocarlo implícitamente. Una vez instituido el tema, es abordado por el grupo, que produce no sólo las referencias, sino el marco y el proceso de las referencias. El orientador no especifica el marco (no construye el espacio de las respuestas, no hace preguntas; puede provocarlas mediante estímulos - reformulaciones o interpretaciones, pero el espacio de la respuesta lo construye el grupo) ni el proceso (el orden de la discusión: el grupo determina de qué se va a hablar y en qué orden).

**El número de actuantes.** Es una característica espacial: es necesario que los actuantes pueden hablar unos con otros y para ellos deben estar ni muy próximos ni muy alejados, y ser ni pocos ni muchos? En el grupo de discusión se articulan la homogeneidad y la heterogeneidad: es una fábrica de producción de homogeneidad, pero a partir de lo

heterogéneo. La duración normal suele ser de una a dos horas. Pero se ensayan técnicas en las que la reunión dura días enteros.

**La actuación del orientador.** El orientador trabaja sobre el discurso del grupo sin participar en él, en dos momentos: a) durante el tiempo de la discusión, provocando y catalizando el discurso; b) en el análisis, cuando el discurso del grupo se convierte - para su trabajo- en puro objeto, de dos modos: a) provocando al grupo con la propuesta del tema a discutir, y se debe controlar mediante reformulaciones y/o interpretaciones las discusiones del tema. La actuación del orientador debe provocar positivamente la discusión, deshaciendo los bloqueos o nudos que se produzcan y manteniendo el ámbito de la discusión en el recinto del tema. b) actuando -como sujeto invisible mediante dobles escindidos de él, personales (observador) y no personales (magnetofón y/o cámara).

**Actuación de los miembros del grupo.** La institución del grupo es para y sólo para la discusión. El grupo se disuelve cuando termina la discusión.

### **3. TEMAS ORIENTADORES PARA LA MOTIVACIÓN INICIAL.**

- a. Situación actual del CETHA.
- b. Beneficio y utilidad de la Educación Alternativa promovida por el CETHA para las Comunidades Campesinas.
- c. Demandas educativas que pueden sugerir al CETHA.



## ANEXO 6

### ENCUESTA A PARTICIPANTES

Estimado compañero(a), amigo(a):

La presente encuesta está dirigida a los/as participantes del CETHA Hno. Nilo. Como muchos de ustedes están informados(as), el CETHA Hno. Nilo se fundó el año 1978 en la comunidad de Carmen Pampa, es decir, hace 25 años aproximadamente. Se trata del primer CETHA en Bolivia, junto al CETHA de Qurpa. Su objetivo principal fue que los campesinos/as de los yungas tengan oportunidad para seguir estudiando.

Hoy existen más de 40 CETHAs en todo el país y muchos de ellos han aprendido del CETHA Hno. Nilo. Por eso se ha decidido realizar una investigación -sistematización de la experiencia educativa del CETHA.

Tus reflexiones, comentarios e información serán de mucha utilidad y esperamos que ayude al CETHA a mejorar su servicio y satisfacer mejor las demandas de los campesinos/as.

#### GUIA DEL CUESTIONARIO

##### Datos personales

0.1. Residencia actual: \_\_\_\_\_ 0.2. Sexo: Varón \_\_\_\_\_ Mujer \_\_\_\_\_

0.3. Fecha de nacimiento: Mes \_\_\_\_\_ año \_\_\_\_\_

0.4. Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_

Localidad (comunidad) Provincia Departamento

0.5. Estado civil: Soltero/a \_\_\_\_\_ Casado/a \_\_\_\_\_ Divorciado/a \_\_\_\_\_ Viudo/a \_\_\_\_\_ Concubino/a \_\_\_\_\_

0.6. Ocupación: \_\_\_\_\_

0.7. Último curso vencido: \_\_\_\_\_ 0.8. ¿Cuánto tiempo dejó los estudios? \_\_\_\_\_

##### Referencias sobre el CETHA

09. ¿Qué expectativas tenías al ingresar al CETHA?

---

---

---

---

---

10. La formación del CETHA te ayuda a desarrollar:

- a. Conocimientos \_\_\_\_\_
- b. Habilidades y destrezas \_\_\_\_\_
- c. Valores \_\_\_\_\_

11. la organización del CETHA permite la participación de:

- a. Los participantes \_\_\_\_\_
- b. La comunidad \_\_\_\_\_

¿En qué y cómo?

---

---

---

---

---

12. ¿El CETHA ayudó a la comunidad a mejorar en:

- a. La salud \_\_\_\_\_
- b. La organización \_\_\_\_\_
- c. La producción \_\_\_\_\_
- d. La cultura \_\_\_\_\_
- e. Otro (especificar en qué) \_\_\_\_\_

---

---

---

13. ¿Conoces a algún egresado (a) del CETHA? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

14. Si conoces ¿En qué le ayudó los estudios en el CETHA?

---

---

---

---

---

15. Conoces a algún participante que dejó de estudiar? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

16. Si conoces, ¿Por qué dejaron de estudiar en el CETHA?

---

---

---

---

---

17. ¿Qué valores se enseñan en el CETHA?

---

---

---

---

18. ¿Qué habilidades y destrezas aprendiste en el CETHA?

---

---

---

---

19. ¿Qué cosas son buenas o no tan buenas en el CETHA?

Aspectos positivos

Aspectos negativos

---

---

---

---

---

---

20. ¿Qué cosas deberían cambiar o mantener el CETHA?

Lo que debería cambiar

Lo que debería mantener

---

---

---

---

---

---

21. ¿Qué le sugerías al CETHA que mejore?

---

---

---

---

---

**ANEXO 7**  
**GUIA DE ENTREVISTA COLECTIVA**  
**A PARTICIPANTES DEL CETHA Y COMUNARIOS**

**DESCRIPCIÓN**

La entrevista colectiva está definida como una técnica conversacional que se emplea para obtener la información mediante el diálogo en la que varios informantes ofrecen datos sobre uno o varios temas de interés del investigador.

El presente instrumento se aplicará tanto a participantes como a la comunidad. Según la circunstancia, las preguntas deben adecuarse y seleccionarse.

**GUÍA GENERAL DE PREGUNTAS**

**1. CONDICIONES DE DESARROLLO DEL CETHA**

**Antecedentes**

¿Cuál su origen?

¿Cómo fue el proceso de formulación de la propuesta?

¿Quiénes promovieron la creación del CETHA y cuáles fueron sus motivaciones iniciales

**Propósitos**

¿Qué objetivos se propone el CETHA frente a la realidad de la región?

¿Los objetivos responden a las motivaciones y demandas de la población?

¿Cuál es el grado de desarrollo de la propuesta?

**2. ASPECTOS PEDAGÓGICOS**

**Contenidos**

¿Cuáles son los contenidos desarrollados? ¿Cómo están organizados?

¿Son pertinentes a la realidad social del campesino?

¿Están actualizados?

¿Son suficientes?

Diferenciar contenidos humanísticos de los técnicos.

**Métodos**

¿Qué métodos son utilizados en el CETHA (diferenciar la parte humanística de la técnica)?

¿Los métodos son adecuados a la condición de adultez y cultural?

¿Ventajas y desventajas de la modalidad semipresencial?

¿Cuáles son las percepciones de los participantes sobre los métodos?

**Recursos educativos**

¿Qué recursos educativos son usados con mayor frecuencia?

¿Qué características tienen los recursos educativos?

¿Quién los elabora y si están actualizados?

### 3. GESTION TÉCNICA OPERATIVA

#### Educadores

¿Relaciones personales entre los educadores?

¿Cuáles son las motivaciones de los educadores para trabajar en el CETHA?

#### Participantes

¿Por qué se inscriben al CETHA?

¿Por qué abandonan el CETHA?

¿Qué dificultades tienen?

#### Organización

¿Cómo está organizado el CETHA?

¿Los participantes tienen organización y participación en la toma de decisiones?

¿Cómo participa la comunidad?

¿Principales debilidades y fortalezas en la organización del CETHA?

### 4. LOS RESULTADOS

#### Participantes y egresados

¿Cuál es el grado de logro de competencias?

¿Cuál es la calidad de la educación en el CETHA?

### 5. LAS IMPLICANCIAS

#### En la familia

¿En qué contribuye el CETHA a la familia campesina?

#### En la comunidad

¿Contribuye el CETHA a la promoción de liderazgo?

¿Contribuye el CETHA a mejorar la economía familiar campesina?

¿Qué otras contribuciones se percibe del CETHA a la comunidad?

### 6. BALANCE

¿Cuáles son los principales **logros** del CETHA?

¿Cuáles son las principales **dificultades** que enfrenta el CETHA?

¿Cuáles son las principales **debilidades** del CETHA?

¿Cuáles son las principales **fortalezas** del CETHA?

# ANEXO 8

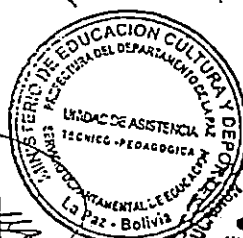
## MODELO DE REGISTRO DE PARTICIPANTES

MINISTERIO DE EDUCACION CULTURA Y DEPORTE  
VICEMINISTERIO DE EDUCACION ALTERNATIVA  
DIRECCION DISTRITAL CARANAVI

ALCOCHE - CARANAVI

### CETHA "HNO. NILO CULLEN" ESTADISTICA DE PARTICIPANTES DEL CENTRO ALCOCHE SEGUNDO SEMESTRE GESTION 2002

NIVEL	INSCRITOS			RETIRADOS			EFECTIVOS			POSTERGADOS			PROMOVIDOS		
	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T
APRENDIZAJES BÁSICOS (ALFA.)	117	420	537	61	178	239	56	242	298	19	85	104	37	157	194
APRENDIZAJES AVANZADAS	44	41	85	4	7	11	40	34	74	2	6	8	38	28	66
APRENDIZAJES APLICADOS (MEDIO INFERIOR)	158	164	322	18	10	28	140	154	294	17	8	25	133	146	279
APRENDIZAJES COMUNES	160	113	273	9	3	12	151	110	261	9	4	13	142	106	248
APRENDIZAJES DIFERENCIADOS	105	76	181	7	3	10	98	73	171	4	2	6	94	71	165
TECNICAS	215	74	289	27	4	31	187	71	258	47	3	50	141	67	208
<b>TOTAL</b>	799	888	1687	126	205	331	672	684	1356	98	108	206	585	575	1160



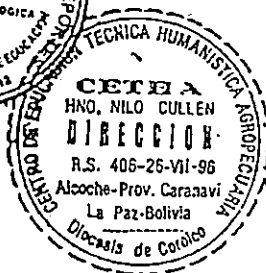
INSCRITOS  
1687 = 100%

RETIRADOS  
331 = 20%

EFECTIVOS  
1356 = 80%

POSTERGADOS  
206 = 15%

PROMOVIDOS  
985 = 85%



*Filiz Laura Copana*  
DIRECTOR



*[Signature]*  
DIRECCION DISTRITAL DE EDUCACION  
ALCOCHE - CARANAVI

# ANEXO 9

## MODELO DE REGISTRO MENSUAL DE EDUCADORES

SUB PREFECTURA DE LA PROVINCIA  
DIRECCION DISTRITAL DE EDUCACION  
CARANAVI

MES: Julio  
GESTION: 2003

RECIBIDO
Caranavi, 4 de 08 de 2003
Hrs. 11:30 A.M. D-D-E-C.

NIVEL	PROGRAMA	SERVICIO
PRE ESCOLAR		
PRIMARIA 1° a 5°		
PRIMARIA 6° a 8o		
SECUNDARIA 1° a 4°	251552	05527535

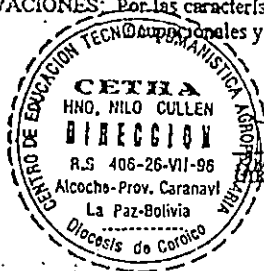
### PARTE ASISTENCIA DEL PERSONAL DOCENTE Y ADMINISTRATIVA

ESTABLECIMIENTO: CETHA "Hno. Nilo Cullen"  
NOMBRE DIRECTOR: Prof. Felix Laura Copana  
CANTON: Alcoche  
LOCALIDAD: Alcoche  
TURNO: Mañana y Tarde  
CODIGO U.E. 80540218

CANTON: Alcoche  
LOCALIDAD: Alcoche  
TURNO: Mañana y Tarde

N° ITEM	CARNET DE IDENTIDAD	APELLIDOS Y NOMBRES	TITULO	AÑOS SERV.	CATEGORIA	ASISTENCIA CARGO Y/O ANEXAS	HORAS TRABAJO MES			FALTAS				FIRMAS	NIVEL	PARALELO	INSCRITOS			RETRADOS			EFECTIVOS		
							HLP.	ACU	TOTAL	SIC	CL.	AT	T.D.T.				V	M	T	V	M	T	V	M	T
1068	2515170	Laura Copana Felix	M.N.	17	3ra	Director	TC	-	TC	-	-	-	31	[Firma]	Alf.		11	25	36	-	-	-	11	25	36
1070	4751979	Jimenez Loza Juan Carlos	T.S.	0	S/C	Metal M.	80	-	80	-	-	-	31	[Firma]	Avan			2	2	-	-	-		2	2
1072	2451476	Huaycho Callisaya Mario	M.N.	23	"M"	C. Naturales	80	-	80	-	-	-	31	[Firma]	Apñ.		105	88	193	-	-	-	105	88	193
1074	2521417	Ticona Jabuira Eusebio	EGR	3	S/C	Adm. Rural	80	-	80	-	-	-	31	[Firma]	A.C.		125	89	214	-	-	-	125	89	214
1078	3438159	Chinchero Quispe Simona M.	EGR	2	S/C	C. Sociales	80	-	80	-	-	-	31	[Firma]	A.D.		93	63	156	-	-	-	93	63	156
1080	3458609	Huanca Mamani Nestor	INT.	6	5ta	C. Naturales	80	-	80	-	-	-	31	[Firma]	TEC.		54	18	72	-	-	-	54	18	72
1084	2277110	Apaza Almoca Benjamin	T.A.	15	3ra	Lenguaje	80	-	80	-	-	-	31	[Firma]	TOT.		388	285	673	-	-	-	388	285	673
1086	2401972	Apaza Apaza Celestino	INT.	5	S/C	Matemáticas	80	-	80	-	-	-	31	[Firma]											
1088	4329986	Copana Nacho Francisco D.	INT.	0	S/C	Lenguaje	80	-	80	-	-	-	31	[Firma]											
1090	4760885	Laruta Tirza Maria Alicia	EGR	2	S/C	Técnicas H.	80	-	80	-	-	-	31	[Firma]											
1091	6155628	Arispe Espinoza Juan A.	INT.	0	S/C	C. Naturales	20	-	20	-	-	-	31	[Firma]											
1094	4782950	Mayta Villalobos Juan	T.S.	7	S/C	Agrónomo	80	-	80	-	-	-	31	[Firma]											
1096	2688171	Hichu Herbas Rusminda	M.N.	14	4ta	Lenguaje	80	-	80	-	-	-	31	[Firma]											
1098	4312609	Espinoza Macias Augusto	INT.	0	S/C	Veterinario	80	-	80	-	-	-	31	[Firma]											
1100	4839406	Santander Mamani Deña Rosalia	M.N.	0	5ta	Matemática	72	-	72	-	-	-	31	[Firma]											

OBSERVACIONES: Por las características del CETHA, los participantes además de vencer las materias de Humanidades del nivel Primaria y Secundaria, tienen su formación y capacitación en Técnicas de Operarios y Agropecuaria a Nivel de Operario Calificado. Por modalidad del equipo algunos facilitadores no firman por encontrarse movilizados.



  
 Prof. Felix Laura Copana  
 DIRECTOR

TEC. DIRECCION DISTRITAL

DIRECTOR DISTRITAL