

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO

PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA
LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

***OPAETE JOKUAE RETA JAE PARTICIPACIÓN (TODO
ESO ES PARTICIPACIÓN)***
**PARTICIPACIÓN GUARANÍ Y GESTIÓN EDUCATIVA EN
LAS COMUNIDADES DE IVAMIRAPINTA E IPATIMIRI**

Marcia Mandepora Chunday

**Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial
de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Educación
Intercultural bilingüe, con mención en Planificación y Gestión Educativa**

Asesor de tesis: Mgr. José Antonio Arrueta

**Cochabamba, Bolivia
2001**

Opaete jokuae reta jae participación
(Todo eso es participación)

Cirilo Yerema.

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento especial a la Asamblea del Pueblo Guaraní y al *Mboarakua Guasu*, por confiar en mí y permitirme acceder a nuevas experiencias de formación profesional, especialmente a Enrique Camargo y a Silvia Chumira y su familia, por brindarme su apoyo.

Muchas gracias a mis padres Alejandro Mandepora y Teresa Chunday, a mis hermanos Chacho, Lili y Pocha, a mis tíos, tías, abuelos, por su comprensión y ánimo en estas experiencias.

A doña Betty, don Héctor y Eduardo, por su cariño y apoyo permanente.

Agradezco infinitamente a las autoridades, a mis hermanos y familiares de Ivamirapinta e Ipatimiri, quienes con sus conocimientos contribuyeron para que este trabajo se hiciera realidad.

A la Directora Distrital Elsa Aireyu; de Núcleo, Blanca Aireyu; y al asesor pedagógico de Ipatimiri, quienes con su apoyo contribuyeron en el trabajo

A los docentes de Ipatimiri e Ivamirapinta por confiarme sus experiencias y sus conocimientos.

A mis amigos Rolando, Judy y sus hijos, que me acogieron en su hogar durante el trabajo de campo en Camiri.

A las autoridades del Ministerio de Educación, por garantizar el desarrollo de la Maestría.

A todo el personal académico, administrativo y técnico de PROEIB ANDES, especialmente a mi asesor, José Antonio, por su paciente guía y su buen humor.

A mi lectora interna y amiga, Beatriz Gualdieri, por su amistad y valioso aporte en el desarrollo del trabajo.

A mi lector externo Dr. Xavier Albó, por brindarme algo de su tiempo para compartir y enriquecer mi trabajo con sus valiosas experiencias.

A mis compañeros de la Maestría, por los conocimientos y experiencias que compartimos.

A la Tesapöra y a su madre, que siempre podrán contar conmigo

Este trabajo es también de todos ellos.

Resumen (*Abstract*)

Los postulados de participación expuestos por la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) desde su creación, en 1987, y los mecanismos de participación popular incluidos en la Reforma Educativa se realizan débilmente en la gestión de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las comunidades guaraníes de Ipatimiri e Ivamirapinta, pertenecientes a la capitania guaraní de Kaipependi-Karovaicho, en el municipio de Gutiérrez (Santa Cruz). La APG considera por participación la integración plena de los guaraníes en la sociedad y el Estado bolivianos sin abandonar su identidad guaraní. Sin embargo, solamente logró difundir esta idea en su relación con instancias estatales nacionales y con organizaciones de desarrollo. Inclusive parte de la población de las comunidades desconoce de las labores de la APG. La APG tampoco introdujo contenidos de cultura, organización y recuperación de la memoria en las materias que se imparten en la EIB.

En las dependencias del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) también existe falta de comunicación y consistencia. Mientras el MECD reconoce al Consejo Educativo Guaraní, *Mborakua Guasu*, sus dependencias de nivel departamental y distrital no se comunican con esta instancia. Si bien se realizan actividades de capacitación de los órganos de participación popular, los constantes cambios de dirigentes hacen que las Juntas Escolares y Juntas de Núcleo no cumplan adecuadamente sus labores. Esto contrasta con la manera en que la población guaraní se involucró en el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), ejecutado entre 1989 y 1994 en el territorio guaraní.

Entendiendo la gestión como la articulación de varias etapas o niveles, puede afirmarse que ni los significados que la APG otorga al término participación (con su contenido de historia y cultura) ni los mecanismos de participación de la Reforma Educativa se transfieren de nivel a nivel con consistencia, de manera que no llegan a plasmarse en las comunidades.

Palabras claves:

<participación> <gestión educativa> <pueblo guaraní> <educación intercultural bilingüe>

Índice

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	4
1.1. CONTEXTO	4
1.1.1. <i>El pueblo guaraní.....</i>	4
1.1.2. <i>Comunidades de Estudio.....</i>	8
1.2. EL PROBLEMA	10
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA	16
2.1. RECOLECCIÓN DE DATOS	18
2.2. MUESTRA	19
2.3. INSTRUMENTOS	20
2.4. ANÁLISIS DE DATOS.....	20
2.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	21
CAPÍTULO 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	23
3.1. GESTIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA	23
<i>Gestión.....</i>	23
<i>Gestión educativa.....</i>	25
3.2. PARTICIPACIÓN.....	28
3.3. ACTORES	31
3.4. EL PUEBLO GUARANÍ Y LA PARTICIPACIÓN	33
3.5. GÉNERO Y PARTICIPACIÓN EN EL PUEBLO GUARANÍ.....	36
CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	39
4.1. PERSPECTIVA DE PARTICIPACIÓN EN EL PUEBLO GUARANÍ	39
4.1.1. <i>El enfoque participativo del pueblo guaraní: la APG o la participación como organización</i>	39
4.1.2. <i>¿Qué es participar para los guaraníes?</i>	42
4.2. EL PEIB: PRIMERA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN	51
<i>¿Cómo recuerdan los guaraníes el PEIB?.....</i>	57
4.3. EL PEIB SE FUE DE LAS MANOS GUARANÍES	59
4.4. ACTORES QUE PARTICIPAN EN LA GESTIÓN EDUCATIVA	62
4.4.1. <i>Los actores guaraníes</i>	62
4.4.2. <i>Actores dependientes del Ministerio de Educación</i>	87
4.5. LA GESTIÓN EDUCATIVA Y LA PARTICIPACIÓN	98
4.5.1. <i>Aspectos técnicos de los procesos</i>	98

4.5.2. Aspectos sociopolíticos.....	113
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	117
CONCLUSIONES.....	117
<i>El PEIB.....</i>	<i>118</i>
<i>Con la Reforma Educativa.....</i>	<i>119</i>
<i>Participación.....</i>	<i>119</i>
<i>Asamblea comunal.....</i>	<i>120</i>
<i>Corregidor.....</i>	<i>120</i>
<i>Juntas Escolares.....</i>	<i>120</i>
<i>Padres de familia.....</i>	<i>121</i>
<i>Mujeres.....</i>	<i>121</i>
<i>Directora de Núcleo.....</i>	<i>122</i>
<i>Docentes.....</i>	<i>122</i>
<i>Asesor Pedagógico.....</i>	<i>122</i>
<i>APG.....</i>	<i>122</i>
<i>Mboarakua Guasu.....</i>	<i>123</i>
<i>Técnico de EIB.....</i>	<i>123</i>
RECOMENDACIONES.....	124
ÑEEMOMICHI.....	128
BIBLIOGRAFÍA.....	131
ANEXOS.....	135

Abreviaturas y siglas

APG	Asamblea del Pueblo Guaraní
CEPO	Consejo Educativo de Pueblos Originarios
CIPCA	Centro de Investigación y Promoción del Campesinado
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
GANPI	Gran Asamblea Nacional de Pueblos Indígenas
INSPOCB	Instituto Normal Superior de Pueblos del Oriente y Chaco Boliviano
MACPIO	Ministerio de Asuntos Campesinos y Pueblos Indígenas y Originarios
MECD	Ministerio de Educación Cultura y Deportes
OTB	Organización Territorial de Base
PAMG	Programa de Apoyo a la Mujer Guaraní
PDCC	Programa de Desarrollo Campesino de Cordillera
PEIB	Programa de Educación Intercultural Bilingüe
TEKO-Guaraní	Taller de Educación y Comunicación Guaraní
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
VAIPO	Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios
VPPFM	Viceministerio de Participación Popular y Fortalecimiento Municipal (hoy VPEPP, Viceministerio de Planificación Estratégica y Participación Popular)

INTRODUCCIÓN

La última década fue muy fecunda en transformaciones de las relaciones entre el pueblo guaraní y el estado boliviano. Los cambios adquieren importancia particular por la complejidad que tuvieron estas relaciones a lo largo de las décadas. Si tomamos como punto de vista la manera en que los estudiosos se refirieron a algunos grupos guaraníes (“sociedad de frontera”, “sociedad contra el Estado”¹), los cambios son realmente notables: un Estado que reconoce formalmente la diversidad cultural y tiende a la integración y un pueblo indígena organizado establemente y con planteamientos claros sobre su futuro dentro del país.

En este período, la dimensión normativa del Estado sufrió cambios muy significativos. En 1994, por ejemplo, se aprobaron reformas en la Constitución Política del Estado que reconocen explícitamente el carácter cultural diverso de Bolivia. En ese mismo año se promulgó la Ley de Participación Popular, que descentraliza el país hasta el nivel municipal, otorga personalidad jurídica a las organizaciones territoriales e incluye por primera vez el área (y a la población) rural en las jurisdicciones municipales. También data de ese año la Ley de Reforma Educativa, cuyos principales elementos relacionados con los pueblos indígenas son sus rasgos de bilingüismo e interculturalidad. Dos años más tarde, se aprobó la Ley del Servicio Nacional de Reforma Agraria (Ley INRA), que trata de regularizar la tenencia de la tierra y de hacer efectivo el reconocimiento constitucional de las denominadas Tierras Comunitarias de Origen. En general, la fórmula que resume la manera en que las nuevas leyes se refieren a los pueblos indígenas es el respeto de “usos y costumbres” que no contravengan la legislación nacional.

La estructura misma del poder ejecutivo sufrió también cambios. En 1993, con la Ley de Ministerios, se creó la Subsecretaría de Asuntos Étnicos, que como consecuencia de la Ley de Descentralización Administrativa llegó a todo el país como parte de las prefecturas departamentales. La Subsecretaría fue convertida luego en el Viceministerio de Asuntos Indígenas y de Pueblos Originarios (VAIPO). Actualmente existe el Ministerio de Asuntos Campesinos y Pueblos Indígenas y Originarios

¹ Hacemos referencia a Thierry Saignes (*Ava y karai*, La Paz, Hisbol, 1990) y a Pierre Clastres (*La société contre l'État*, París, Minuit, 1974). Tomamos las distancias correspondientes, considerando que, aunque Saignes sí se refiere a la historia de la sociedad guaraní de Bolivia desde el siglo XVI, las hipótesis de Clastres no pueden ser “aplicados” a todos los grupos guaraníes.

(MACPIO) donde se tiene la presencia de un viceministro guaraní con amplia trayectoria en la dirigencia de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG).

Sin duda, la transformación que tiene más alcance en el tiempo y en la convivencia del país con su propia diversidad es la Reforma Educativa. Y ésta es la coincidencia con el proyecto que la APG impulsa desde su creación en 1987. En efecto, la educación fue concebida en el pueblo guaraní como una estrategia de lucha reivindicativa. Por ello, la APG y las comunidades hicieron suyo el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que fue ejecutado por la ONG Teko Guaraní entre 1989 y 1994. De hecho, se observaron resultados muy positivos porque los dirigentes y los padres de familia tuvieron un alto grado de involucramiento en la educación de sus hijos. Las estructuras comunitarias aceptaron la concepción del control comunitario de la escuela bilingüe.

Ya ha ganado conocimiento la capacidad guaraní de apropiarse de las políticas estatales y de intentar acceder a los espacios que las reformas estatales ofrecen. Desde el inicio mismo de su vida organizativa, la APG actuó de manera muy distinta de como lo hacían las organizaciones rurales del occidente de Bolivia en su relación con el Estado. Tomando permanentemente el camino del diálogo, la APG buscó la forma de expresar hacia fuera los intereses de las comunidades guaraníes y, hacia dentro, de organizar a la población con fines de recuperación étnica y desarrollo. Como se indicó, la educación fue vista en este proceso como un elemento fundamental.

En este texto se presenta una investigación desarrollada en las comunidades de Ivamirapinta e Ipatimiri (zona guaraní del Gran Kaipependi Karovaicho, en el municipio de Gutiérrez) sobre la gestión de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Se toman en cuenta el período del PEIB y la asunción de la EIB por parte del Estado después de la aplicación de la Ley de Reforma Educativa. La relevancia del trabajo, al margen de los resultados y el proceso de realización de la misma, radica en que hasta ahora no se ha hecho un examen de la participación de las comunidades en la gestión educativa en el territorio guaraní en Bolivia a la luz de su propio concepto de participación y de la normativa emergente de la Reforma Educativa.

La exposición se divide en cuatro capítulos. En el primero, "Definición del problema", se muestran brevemente algunos aspectos fundamentales del pueblo

guaraní y las características principales de las comunidades estudiadas. También en este capítulo se incluye el planteamiento del problema de la investigación, que vincula la participación y la gestión educativa en las comunidades. Asimismo, están los objetivos general y específicos de la investigación.

El segundo capítulo, “Aspectos metodológicos”, parte de esa formulación del problema y los objetivos de investigación y expone la manera en que las variables correspondientes a cada objetivo se plasmaron en instrumentos de recolección y procesamiento de datos. También se narra la experiencia del trabajo de campo y las ocasiones propicias y difíciles que se presentaron en su realización. Concluye con una serie de consideraciones éticas relativas a la objetividad y al compromiso con las comunidades, factores que tuvieron gran importancia en el desarrollo del trabajo.

El tercer capítulo, “Fundamentación teórica”, expone de manera articulada los principales conceptos que se tomaron en cuenta en toda la investigación. Hace énfasis en la gestión educativa y en la participación. También tiene apartados dedicados a los conceptos de actor y género. El cuarto capítulo se denomina “Presentación de resultados”. Se inicia con una consideración del contenido que la APG da al término participación. Muestra posteriormente una caracterización del PEIB y la EIB de la Reforma Educativa, con más detalle en esta última, a partir de una definición de los actores principales y sus participación en los distintos niveles de la gestión educativa.

El trabajo acaba con un conjunto de conclusiones y recomendaciones relativas. Esta parte final sintetiza los hallazgos de la investigación en función de los actores que participan y los principales procesos que se desarrollan en la gestión educativa y expone varias propuestas que resultan corolarios de las conclusiones.

CAPÍTULO 1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

1.1. CONTEXTO

1.1.1. El pueblo guaraní

La región guaraní abarca la provincia Cordillera, del departamento de Santa Cruz; las provincias de Luis Calvo y Hernando Siles, del departamento de Chuquisaca, y las provincias de Burdett O'Connor y Gran Chaco, de Tarija (veáse el Mapa N° 1, en Anexos).

Según Melià (1988), la llegada y asentamiento de los guaraníes en esta región en tres oleadas migratorias sucesivas (a partir del siglo XV) fue producto de una migración sustentada en la búsqueda de una "Tierra sin mal", el lugar donde se encontraría la felicidad, la libertad, la paz y sobre todo el disfrute del maíz y la chicha en abundancia, porque en las regiones del Paraguay donde habitaban habían empezado a faltar tierras para cultivar por un alto crecimiento poblacional.

Desde el inicio de la república, las relaciones de los grupos guaraníes con el Estado boliviano se modificaron de acuerdo con las circunstancias históricas, que tienen que ver con la representación del territorio nacional que dominaba en cada momento. Así, por ejemplo, son distinguibles la herencia de los pactos coloniales (y la determinación de la frontera) de las tendencias liberales de apropiarse de las tierras de los indígenas. Hasta antes de la formación de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), en 1987, el Estado se relacionaba principalmente con los guaraníes a través de la importancia que su región adquiriría para el país (la Guerra del Chaco, en la década de 1930; las guerrillas, en la de 1960) y por la acción personal de algunas autoridades tradicionales que tramitaban los títulos de tierras de sus comunidades y su propio reconocimiento personal como capitanes grandes. Pero esto tiene rasgos muy puntuales y no puede generalizarse (por ejemplo, las Capitanías Grandes tradicionales en la actualidad son solamente dos).

Así podría hablarse de una ausencia de los grupos guaraníes en los procesos importantes que afectaron el Estado antes de la creación de la APG, ausencia ejemplificada en las acusaciones de traición durante la Guerra del Chaco y en el incumplimiento de los postulados de la Reforma Agraria después de la Revolución

Nacional de 1952 (según la cual, además, las identidades presentes en el país debían subsumirse en la "bolivianidad"). Obviamente, los cambios no dependen solamente del "lado guaraní" de la relación con el Estado; influyen de manera significativa las transformaciones del Estado. A continuación se verán algunos de esos cambios, tomando en cuenta los procesos que tuvieron lugar en la sociedad guaraní y los de carácter nacional.

La historia de los grupos guaraníes en Bolivia muestra tres elementos importantes. En primer lugar, la *independencia*, que se traduce en la tendencia a no mantener autoridades unificadas y estables. Las decisiones principales se adoptaban siempre colectivamente, en asambleas que tenían carácter festivo. La población no debía obediencia a las autoridades más que en tiempos de guerra. Y las guerras no se hacían solamente contra otros grupos indígenas sino que principalmente eran intraétnicas. Eran frecuentes las luchas de confederaciones de corta duración de unos cuantos grupos en contra de otros. En segundo lugar, es notoria la *capacidad de adoptar elementos culturales nuevos*. Esto equivale a decir que los guaraníes adquirían costumbres y aprendían el uso de artefactos "modernos" sin dejar de pensar como guaraníes. Finalmente, puede decirse que *toda la historia gira alrededor de la tierra*, como territorio donde vivir y al mismo tiempo como terreno para cultivar. No debe pasarse por alto que las migraciones que llegaron hace siglos desde el Paraguay buscaban la *Tierra sin mal*. Posteriormente, tanto los españoles, durante la colonia, como los grupos dominantes de la república, intentaron ocupar el territorio guaraní con mayor o menor violencia (Pifarré 1989; Saignes 1990).

Hay que tomar en cuenta los rasgos flexibles de la "cultura política" guaraní en Bolivia². Éstos se manifiestan desde el inicio de su historia en las interacciones que se establecieron internamente y con agentes externos (en este caso, la presencia de fortines, misiones, haciendas, ONGs, agencias estatales y otros a lo largo del tiempo). Con el transcurrir de los años, la tendencia común a varios grupos guaraníes de huir del Estado al parecer se diluye y sólo mantiene su rasgo más importante: la independencia. La tradicional independencia de los guaraníes —no solamente independencia "de todo el pueblo guaraní", sino de las zonas o capitanías, las

² De acuerdo con un texto clásico de Lucian Pye, "podemos definir la cultura política como el conjunto de actitudes, creencias y sentimientos que ordenan y dan significado a un proceso político y proporcionan supuestos y normas fundamentales que gobiernan el comportamiento en el sistema político. La cultura política abarca, a la vez, los ideales políticos y las normas de actuación de una comunidad política. La cultura política, por tanto, es la manifestación, en forma conjunta, de las dimensiones psicológicas y subjetivas de la política" (Pye 1979: 323).

comunidades y aun los individuos— impedía además que las organizaciones amplias sean monolíticas y unánimes.

De acuerdo con Saignes (1990), puede decirse que el sistema político guaraní consistía en el equilibrio de varias paradojas entre las que resaltaba la combinación de valores no igualitarios (por ejemplo, los *Mburuvichas* tenían privilegios tales como la poligamia) con una forma de vida igualitaria (para seguir con un ejemplo relativo a la autoridad, nadie debía obediencia a los *Mburuvichas*). Ese equilibrio demostró ser muy sensible a las influencias externas (continuando con los ejemplos, los españoles no podían ser vistos como el enemigo terrible que llegaron a ser; fueron vistos por los guaraníes como un elemento hostil más, como otros, en el medio ambiente en que vivían). Un aspecto que la presencia occidental desequilibró fue la importancia de la autoridad. La autoridad guaraní era obedecida solamente en tiempos de guerra, y era la asamblea la que habitualmente tomaba las decisiones importantes. Acostumbrados a otro tipo de relaciones sociales (a la existencia de reyes de voluntades poderosas, por ejemplo), los españoles (tanto militares como religiosos misioneros) fortalecieron a los "capitanes" para que se ganaran la obediencia de sus "súbditos" con el fin de someter a los guaraníes (los unos) y establecer relaciones más manejable para poder emplazar misiones (los otros). Con una autoridad reconocida y estable, era posible manejar a todo el pueblo a través de ella. Sin esa estabilidad, era imposible. Actualmente, tanto la asamblea como las autoridades revisten caracteres tradicionales.

Fueron precisamente algunas de esas autoridades las que funcionaron como *brokers* culturales (Cf. Hirsch 1991) y como vínculos con las entidades estatales antes de la creación de la APG. Como se señaló anteriormente, las relaciones de los guaraníes con el Estado cambiaron notablemente después de la creación de la APG. El mismo surgimiento de la organización es ya una muestra de esos cambios.

Fueron dos instituciones, una privada, el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA), y la otra estatal, la Corporación Regional de Desarrollo de Santa Cruz (CORDECRUZ)³, las que hicieron entre 1985 y 1986 el primer diagnóstico riguroso de gran parte del territorio guaraní, la provincia Cordillera. Sobre la base de ese diagnóstico, en cuya ejecución se dio una amplia participación de las comunidades, se formularon una serie de proyectos que constituyeron el Programa de Desarrollo Campesino de Cordillera (PDCC), como instrumento que planteaba alternativas de solución a los grandes problemas detectados en las comunidades. Los resultados del diagnóstico, su divulgación y la elaboración del PDCC dieron luces ciertas a la formación de la APG, hoy reconocida como representante de las comunidades guaraníes a nivel nacional, y que encarna un proyecto político⁴.

El rasgo principal de la APG es su determinación étnica. Es la principal organización de un solo pueblo indígena en el este de Bolivia. Fue creada como aporte a la ejecución del PDCC pero rápidamente rebalsó ese estrecho marco y se convirtió en la principal representación del pueblo guaraní en el país y en ejemplo del surgimiento y crecimiento de actores sociales nuevos en el país: pueblos indígenas, mujeres, movimientos regionales, en la forma de organizaciones sociales con fines cada vez más consciente y claramente definidos. Como afirma Nancy Fraser (1998): "La 'lucha por el reconocimiento' se ha convertido en la forma paradigmática del conflicto político en los últimos años del siglo XX. Las demandas de reconocimiento de la diferencia son de grupos movilizados bajo la bandera de nacionalidad, etnicidad, género".

La APG se constituye en la organización de todos los guaraníes de Bolivia: hombres y mujeres, ancianos, adultos, jóvenes y niños. De acuerdo con el primer artículo del Estatuto de la APG:

³ CIPCA es una organización no gubernamental dependiente de la Compañía de Jesús, que trabaja en la región guaraní desde 1976, en proyectos productivos y organizativos. Dependiente del gobierno central (aunque descentralizada en sus niveles operativos), CORDECRUZ era la principal entidad de desarrollo del departamento de Santa Cruz; sus labores incluían desde la planificación hasta la ejecución de obras y proyectos de desarrollo. Cada uno de los nueve departamentos del país tenía su propia Corporación de Desarrollo. Con la aplicación de las leyes de Participación Popular (1994) y Descentralización Administrativa (1995), las corporaciones fueron disueltas y su presupuesto fue destinado principalmente a las municipalidades.

⁴ Político en tanto que se refiere a relaciones entre grupos de personas que comparten objetivos perseguidos colectivamente. La definición de política excede inicialmente el ámbito del Estado o específicamente de la forma de llegar al poder. No se refiere a las actividades de los partidos políticos ni al "arte de gobernar" sino a las relaciones establecidas entre los diversos grupos.

La Asamblea del Pueblo Guaraní (*Ñemboatĩ Guasu*), es la organización de los Guaraníes, colectivamente en comunidades y/o Tëta Guasu (Capitanías) e individualmente como personas que se rigen por el presente Estatuto de acuerdo a la Constitución Política y Leyes del Estado (art.1).

La organización articula tres niveles: comunal, zonal y nacional. En cada nivel existe una estructura similar basada en una asamblea, una autoridad o *mburuvicha* y un cuerpo ejecutivo que habitualmente incluye a responsables de Producción, Infraestructura, Salud, Educación y Tierra-Territorio (cuerpo conocido por la sigla PISSET). La organización básica de la sociedad guaraní es la *familia extendida*. Luego está la *comunidad*, que continúa siendo el elemento central donde se desarrollan las relaciones sociales y organizativas. Los aspectos más importantes de la comunidad son el compartir el mismo territorio y el acceso controlado al grupo social y a los recursos comunales. Otro elemento central es que toda comunidad tiene en su Asamblea la máxima instancia de decisión comunal. Por eso la organización de la comunidad gira en torno de la Asamblea Comunal. Para enfrentar conflictos y problemas, los temas se analizan en la asamblea y se busca una decisión de consenso; además, con ella se legitima la autoridad comunal (denominada *mburuvicha*, capitán, alcalde comunal o corregidor)⁵ y se designa a las personas encargadas de ejecutar y transmitir el mandato del colectivo.

El nivel inmediatamente superior a la comunidad en la organización política guaraní actual es la *zona*. La *zona*, *tëta guasu* o *capitanía* es la agrupación de varias comunidades que comparten problemas, intereses y elementos comunes geográficos, culturales, ecológicos, económicos y sociales. Cada zona tiene también su Asamblea y su autoridad zonal (Capitán Grande o *Mburuvicha Guasu*). El nivel nacional agrupa todas las zonas en una organización flexible de la que el elemento más importante es la Asamblea Nacional.

1.1.2. Comunidades de Estudio

Para desarrollar la presente investigación se eligieron como casos de estudio las comunidades Ivamirapinta e Ipatimiri (para ubicación, véase el Mapa N° 2, en Anexos). Ambas comunidades pertenecen a la zona del Gran Kaipependi-Karovaicho,

⁵ Sobre las denominaciones de las autoridades comunales y sus relaciones con los funcionarios estatales, Cf. Albó 1990: 175-198.

conformada por dieciocho comunidades⁶ y ubicada en el municipio de Gutiérrez (y una pequeña parte en el municipio de Charagua). La zona limita al norte con el centro poblado de Gutiérrez; al sur, con el municipio de Camiri; al este, con Charagua y al oeste con la población de Ipati.

La organización de ambas comunidades se basa en la familia extendida; está representada y estructurada por la Asamblea Comunal, Corregidor, Alcalde, Secretario, Tesorero y Vocal. Existe también Junta Escolar. En estas comunidades no existe la estructura de cargos del PISSET; los problemas de tierra-territorio e infraestructura son encarados por el corregidor; los de salud, por los responsables de las postas sanitarias; los de educación, por las ya nombradas juntas.

La agricultura fue desde tiempos remotos la principal actividad económica de las comunidades guaraníes. Actualmente, en Ivamirapinta e Ipatimiri, al igual que en el resto de las comunidades, la producción agrícola es la labor más importante de las familias, y el maíz es la fuente principal de subsistencia, con un mínimo de excedentes destinados a la comercialización. También se siembra frijol (consumo y venta), joco, zapallo, yuca, camote. Se crían gallinas, chanchos, chivas, vacas y toros (consumo y venta), caballos (muy pocos) y burros (sobre todo venta).

En Ivamirapinta existe una escuela que cuenta con los ciclos de primaria (ocho grados) y una cancha deportiva polifuncional. También hay una parroquia y un Centro de Educación Media Acelerada (CEMA rural) para jóvenes y adultos que llegan de diferentes zonas.

La comunidad de Ipatimiri cuenta con escuela completa: preescolar, básico, intermedio y medio. La escuela cuenta con 8 aulas, una dirección y un salón de reuniones de cemento y techo de calamina con cielo raso. Existen además casas para los docentes de tabique y techo de paja. Existe también un proscenio para las actuaciones o ceremonias escolares y comunales.

En Ivamirapinta como en Ipatimiri la mayoría de las viviendas son rústicas (hay algunas casas de calamina) semidispersas, ubicadas alrededor de la escuela, en agrupaciones familiares de 4 ó 5 casas. Las casas son de paredes de tabique con

⁶ En los Anexos se ofrece una lista de las comunidades de la zona.

techo de paja. Solamente las escuelas, postas sanitarias e iglesias están construidas con cemento y ladrillos.

En cuanto a servicios básicos, ambas comunidades se benefician del sistema de agua para consumo humano por gravedad —cuya fuente está ubicada en la cabecera de la microcuenca de Kapiakuandi—, pero no tienen alcantarillado sanitario. Ambas cuentan con postas médicas de material (piso de cemento y techo de tejas *Duralit*), que están relativamente equipadas; tienen medicamentos y son asistidas con frecuencia regular por un enfermero de la misma comunidad. Ninguna de las comunidades cuenta con luz eléctrica, pero ambas cuentan con sendas radios de funcionamiento diario, y en Ivamirapinta existe además una cabina de telefonía de la Empresa Nacional de Telecomunicaciones (ENTEL).

En ambas comunidades es bastante notoria la migración temporal de hombres adultos y jóvenes a la zafra de la caña y el algodón y aserraderos del norte del departamento de Santa Cruz. Quienes se quedan en la comunidad en su mayoría son mujeres y por consiguiente, cuando hay Asamblea Comunal en época de zafra, la participación es principalmente femenina.

La lengua predominante de ambas comunidades es el guaraní; la mayoría de los comunarios hablan sólo guaraní, tanto en la familia como en la comunidad. El guaraní es la lengua de socialización, de comunicación intrafamiliar, y de comunicación intracomunal. El uso del castellano depende de la presencia de un castellanohablante: un comerciante, un profesor, el párroco o las autoridades educativas. A nivel de la comunidad la mayoría de las situaciones comunicativas se dan en guaraní; por ejemplo, la Asamblea Comunal, la asamblea de la Junta Escolar o Educativa, las reuniones de padres de familia, eventos (promoción, fiestas), encuentros deportivos.

De acuerdo a los censos comunales de 1999, la comunidad de Ivamirapinta cuenta con 134 familias que alcanza a un total de 727 habitantes. Ipatimiri 222 familias alcanzando a una población de 1029 habitantes.

1.2. EL PROBLEMA

Esta investigación responde a dos preocupaciones que tienen que ver con la forma y el contenido de la gestión de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el

área guaraní: el desarrollo de experiencias educativas en las comunidades guaraníes emprendidas desde los años 90 y la reflexión sobre la importancia de la participación. La pregunta inicial se refiere a si existe coincidencia entre el significado que asigna el pueblo guaraní a la participación y lo que entienden por este término las políticas estatales. Esta incertidumbre se conecta con otra que se refiere a la manera en que se plasman estas ideas de participación en la gestión de la EIB. Sobre esta última duda se organizó el presente trabajo.

La pregunta sobre las definiciones “indígena” y “oficial” de la participación permite ubicar el tema adecuadamente, en el lugar al que corresponde: la relación entre los pueblos indígenas y el Estado. Esto excede los marcos de la participación popular en la gestión municipal o en la educación; tiene que ver con la integración de los grupos indígenas en la sociedad boliviana y con su doble carácter de indígenas y bolivianos.

Con respecto a las experiencias educativas, entre 1989 y 1995 se desarrolló el PEIB en el pueblo guaraní. Durante esos años, las instancias de mayor nivel de la APG, los dirigentes comunales, los padres de familia y los sabios participaban de manera activa en varios niveles de la gestión educativa: el seguimiento y la evaluación del desempeño de los docentes y alumnos; la elaboración de los materiales educativos. Sobre esto recuerda Héctor Muñoz (1997: 32) que la APG había “propiciado la participación del padre en la toma de decisiones sobre la marcha del plantel escolar y en la evaluación del maestro”. El PEIB estaba a cargo de la organización no gubernamental TEKO-Guaraní y se ejecutó con el apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Con la aplicación de la Ley de Reforma Educativa, la Educación Intercultural Bilingüe fue asumida por el Estado, incorporándose a las políticas nacionales. Aunque la participación de los actores mencionados fue reconocida legalmente y sus funciones fueron legitimadas en el desarrollo de la EIB (APG-CIPCA, 1998: 8), algunos de ellos —dirigentes y padres de familia, sobre todo—, a poco menos de cinco años de su aplicación, manifestaron la certidumbre de que su aporte a la gestión educativa durante la ejecución del PEIB había sido mayor y más efectivo.

Tocar el tema de la contribución de los actores indígenas a la gestión de la educación incluye consideraciones importantes sobre la relevancia práctica de

investigar la participación en general y en la gestión de los servicios públicos en particular. De acuerdo con Benno Sander (s.f.), en el caso de empresas privadas de prestación de servicios, la capacidad de decisión de los clientes o usuarios se manifiesta en la posibilidad de cambiar de proveedor si los resultados no son satisfactorios. Según este autor, en la educación pública esta capacidad no existe realmente si no se establecen canales de participación. Desde otro punto de vista, es común señalar que la participación de los beneficiarios en los proyectos y programas de desarrollo es una manera de garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos y el logro de las metas previstas (lo cual tiene que ver con la organización y la dinámica con que se realizan las acciones). Y más fundamentalmente, la participación puede constituirse en un mecanismo de evaluación de la pertinencia misma de esos objetivos y metas.

La Ley de Reforma Educativa reconoce la importancia de la participación e incluye entre sus objetivos: “Construir un sistema educativo intercultural y participativo” (Art. 3, numeral 5). Con mayor precisión, en su reglamentación (D.S. 23949) se establecen los órganos de la participación popular en diferentes niveles de la gestión, con el fin de aportar a la gestión de la educación. De acuerdo con documentos oficiales,

(I)a Reforma Educativa parte del principio de que no es posible transformar la educación sin la participación, orientación y control de aquellos para quien está destinada la educación, es decir, toda la sociedad boliviana.

Las disposiciones y medidas adoptadas son, en definitiva, mecanismos para hacer posible la participación de la comunidad (MECD 1996: 441).

Estos antecedentes conducen a plantearse algunas dudas sobre las características que presenta actualmente la gestión de la EIB en el territorio guaraní: *¿en qué momentos de la gestión participan los actores comunales? ¿Qué capacidad de decisión tienen realmente los padres de familia sobre la educación que reciben sus hijos? ¿Hasta qué punto se abrieron efectivamente los canales de participación que la ley prevé y hasta qué punto las comunidades guaraníes los utilizan? Más fundamentalmente: ¿Los mecanismos de participación popular contemplados en la Reforma Educativa son lo que las instancias directivas del pueblo guaraní consideran como participación efectiva? La búsqueda de las respuestas involucra establecer qué modalidad de gestión opera en la EIB en el territorio guaraní y definir cuáles son los*

actores importantes en cada nivel de la gestión caracterizando cómo participan cada uno y cómo en conjunto determinan todo el proceso.

Interesa particularmente examinar cómo se dieron estos fenómenos durante el período de 1995 a 2000 en dos comunidades de la zona guaraní del Gran Kaipependi-Karovaicho: Ipatimiri e Ivamirapinta. El PEIB se ejecutó en Ipatimiri y actualmente la EIB se aplica en las dos comunidades. Como se señaló, se hará énfasis en la participación de los diferentes actores en la gestión educativa. Debe advertirse que el examen de los resultados en la educación de los niños está fuera de los alcances de este trabajo, ya que además excede el horizonte temporal adoptado.

Sobre estas bases, la investigación se plantea, como objetivo, *establecer la relación entre el significado que asigna la APG a la participación, los mecanismos de participación popular de la Reforma Educativa y la participación que realmente se da en la gestión de la EIB en el período posterior a la Reforma Educativa (1995 a 2000).*

Más específicamente, se intenta *caracterizar a los actores sociales de la gestión de la EIB en las comunidades guaraníes y los niveles o momentos de la gestión de la EIB; establecer una definición de participación según los actores guaraníes, y explicar la dinámica de participación de los actores sociales (sobre todo padres de familia, organizaciones comunales de Ipatimiri e Ivamirapinta, APG y Consejo Educativo Guaraní, (Mboarakua Guasu) antes y después de la Reforma Educativa en esos niveles o momentos.*

La ejecución de este proyecto arraigó su pertinencia en dos elementos que se expondrán a continuación: las necesidades identificadas por los actores guaraníes en la gestión de la educación en el Primer Congreso Pedagógico realizado en 1998 (*Cf. Infra*) y la factibilidad de investigar el tema en las comunidades mencionadas, dada por antecedentes organizativos y personales de varios años. Se propone que sus resultados sean un aporte no sólo a la gestión misma sino también al conocimiento de las relaciones que las instancias organizativas del pueblo guaraní establecen con agencias estatales y otras instituciones de desarrollo.

El pueblo guaraní de Bolivia ha dado importancia fundamental al tema de la educación y reconoce en la participación comunitaria un elemento vital para el proceso de gestión educativa, y no solamente para este fin sino también para su propio

crecimiento espiritual y material, toda vez que le permite ser sujeto de su propia historia y desarrollo. La decisión de incluir la educación en la estructura básica de la APG⁷ y la realización de un congreso pedagógico son muestras de ello. Precisamente en el Primer Congreso Pedagógico⁸ Guaraní se recogió información sobre algunos factores que impiden o retrasan el avance de la EIB:

- personal improvisado
- baja calidad de la formación de los docentes
- falta mayor y más apoyo técnico sistemático a los docentes en la concepción de la Reforma Educativa y la aplicación de módulos
- para ser docente de la EIB no es suficiente ser guaraní o hablar guaraní, es necesaria una formación técnico pedagógica de calidad
- existe un largo recorrido entre: el equipo que elabora los módulos, quiénes lo transfieren, quiénes lo aplican y quiénes lo utilizan (distancia en concepciones y en términos geográficos).
- falta una estrategia de seguimiento y control a la EIB de manera que se garantice que todas las escuelas se incorporen efectivamente al Programa de Transformación y tengan un proceso gradual (APG-CIPCA 1998:22).

Frente a esta situación, y frente a la falta de participación activa de los actores sociales diversos (APG, dirigentes, juntas escolares, padres de familia, sabios, entre otros) en el desarrollo de la EIB, surge la necesidad de conocer las razones que impiden o dificultan el avance de la EIB y la participación en la toma de decisiones de los actores guaraníes. Esto tiene como propósito mejorar la gestión educativa en las escuelas, no solamente en lo que respecta la participación sino para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Como se señala en la Memoria del Primer Congreso Pedagógico Guaraní, la presencia y el rol de la APG, el Consejo Educativo del Pueblo Guaraní y las Juntas Escolares son de vital importancia para conseguir nuestros propósitos. Las direcciones distritales deben establecer una política de permanente coordinación y apoyo con tales Juntas con relación a la ejecución del sistema de seguimiento de la gestión educativa y la aplicación y seguimiento de la EIB en la región (APG-CIPCA 1998: 51).

Por otra parte, el abordaje de la gestión a partir de la participación de los actores facilita una comprensión global de la dinámica del proceso, pues combina las

⁷ La estructura organizativa de los tres niveles de la APG (comunal, zonal y regional o nacional) ordena las carteras de dirigencia según la sigla PISET (Producción, Infraestructura, Salud, Educación, Tierra y Territorio).

⁸ El I Congreso Pedagógico Guaraní se llevó a cabo en la Ciudad de Camiri del 6 al 8 de noviembre de 1998, organizado por la APG y el Consejo Educativo Guaraní *Mboarakua Guasu*.

relaciones de los niveles o etapas de la gestión con los actores, las relaciones de los niveles entre sí y de los actores entre sí.

Finalmente, la realización de la investigación en las comunidades de Ipatimiri e Ivamirapinta no presentó dificultades porque la delimitación espacial del tema permitió llegar a los niveles de profundidad requeridos. Además, provenir de la zona (soy de Ivamirapinta) y al mismo tiempo no participar directamente de la gestión educativa, permitió un acceso adecuado a fuentes de información y abre la posibilidad de usar perspectivas complementarias “desde dentro” y “desde fuera”.

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

Para hablar de la metodología que empleé en el trabajo será necesario adelantar brevemente algunos elementos que serán detallados con posterioridad en el capítulo de fundamentación teórica. Recordemos que el tema (participación en la gestión educativa) exige en los dos casos estudiados (Ivampirapinta e Ipatimiri) el establecimiento de definiciones claras de gestión y participación.

En el capítulo anterior subrayé una de las principales características de esta investigación: los puntos de vista “desde dentro” y “desde fuera” que pude utilizar. Algo fundamental que tiene que ver con esto es la variedad de fuentes de datos a las que tuve acceso y la posibilidad de apelar a varias técnicas. Fue básico el recurso de mi propia experiencia no solamente en lo que implicó de vivencias⁹, sino por las anteriores investigaciones que realicé en la zona sobre el tema de la Educación Intercultural Bilingüe.

La investigación es cualitativa. Se desarrolló básicamente a través de la realización de entrevistas y observación en las dos comunidades de estudio. La primera de ellas, Ipatimiri, fue elegida entre aquellas en que se implementó el PEIB; la comunidad de Ivampirapinta, entre aquellas en que se inició la EIB con la Reforma Educativa. Esto permitió ver el proceso de participación en la gestión educativa durante el desarrollo del PEIB y la aplicación de la EIB con la Reforma Educativa a partir de 1995.

El siguiente Cuadro muestra someramente los aspectos metodológicos que se desarrollaron en el trabajo:

⁹ Sobre esto escribió Peter Woods: “Podríamos decir que la adopción de un método investigador se basa en la mera adecuación a un propósito. Sin embargo, Gouldner ha observado que la percepción de los sociólogos nace de dos fuentes: a) los estudios empíricos y la teoría; y b) las ‘realidades personales’ (...) Los primeros suelen admitirse, y las segundas esconderse. Y, no obstante, pueden ser los factores más relevantes, tanto para elegir y dirigir la investigación como para el investigador” (Woods 1998: 15). En lo referido a las ‘realidades personales’, Woods cita a J. Gusfield, “My Life and Soft Times”, en: B. Berger (comp.), **Authors of their Own Lives**, Berkeley, University of California Press, 1990, p. 104.

Cuadro metodológico

Objetivo general: Establecer la relación entre el significado que asigna la APG a la participación, los mecanismos de participación popular de la Reforma Educativa y la participación que realmente se da en la gestión de la EIB en el período posterior a la Reforma Educativa (1995 a 2000).

Objetivos específicos	Variables principales	Subvariables	Instrumentación (fuente de información y técnica)
Caracterizar a los actores sociales de la gestión de la EIB en las comunidades guaraníes y los niveles o momentos de la gestión de la EIB	Atributos de los actores	<ul style="list-style-type: none"> • Intereses • Necesidades • Posición • Formas de actuar habituales • Disposición de recursos materiales • Disposición de recursos simbólicos • Escala de acción • Espacio de acción 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas semiestructuradas individuales con autoridades y ex autoridades comunales, comunarios (padres de familia), docentes, autoridades educativas, dirigentes de la APG. • Entrevistas grupales con dirigentes de la APG y con docentes de las comunidades • Revisión de documentos de la APG (actas, votos resolutivos, etc). • Revisión de documentos del Mborakua Guasu (actas, votos resolutivos, etc). • Revisión de documentos oficiales de educación • Observación de las actividades educativas y organizativas en las comunidades
	Atributos de los niveles de la gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Transferencia de insumos y productos entre niveles • Atributos de los actores que participan en cada nivel 	
Establecer una definición de participación según los actores guaraníes	Contenido de la definición de participación en los niveles regional y nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con el Estado • Relación con la sociedad nacional • Relación con la cultura y la historia guaraní • Relación con la organización (APG) 	
	Contenido de la definición de participación en relación con la educación en el nivel comunal	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las leyes y su contenido de participación • Relación con la cultura y la historia guaraní • Relación con la organización (APG) 	
Explicar la dinámica de participación de los actores sociales antes y después de la Reforma Educativa en los niveles o momentos de la gestión	Relaciones de los actores	<ul style="list-style-type: none"> • Fluidez de las relaciones • Dirección de las relaciones • Estabilidad de las relaciones 	
	Articulación de los niveles	<ul style="list-style-type: none"> • Contenido de la definición de participación de la APG en las actividades de cada nivel • Contenido de las normas sobre participación popular en las actividades cada nivel 	

El trabajo de investigación se realizó en tres grandes fases. En una primera fase de cinco semanas de trabajo de campo se realizó la exploración de las comunidades, fueron identificados los colaboradores clave, se presentó y se socializó el proyecto de investigación a los dirigentes de la APG y *mburuvichas* comunales y se hicieron algunas entrevistas y también revisión bibliográfica.

En la segunda fase, de ocho semanas de trabajo de campo, se aplicaron los instrumentos a la muestra escogida. Asimismo, en paralelo, se hizo observación, revisión de actas y otros documentos como estatutos y votos resolutiveos de la APG y el *Mboarakua Guasu*. El principal espacio de observación fue constituido por las asambleas comunales, reuniones de los padres de familia, de los dirigentes, reuniones de los profesores y demás actividades relacionadas con el tema de investigación.

En una tercera fase se realizó el procesamiento de datos, el análisis de la información construida y la redacción del presente documento. En la redacción de los hallazgos, para no dificultar la lectura, eliminé algunas referencias de la observación y de mi propia experiencia; mantuve el rigor, sin embargo, en la referencia de documentos y entrevistas.

2.1. RECOLECCIÓN DE DATOS

En el momento de diseñar la investigación se incluyeron en el cronograma ocho semanas de trabajo de campo sobre el terreno. Estas ocho semanas se dividieron a su vez en tres etapas. La primera etapa, de tres semanas, se destinó a una de las comunidades de estudio; las siguientes tres semanas se dedicaron a la otra; finalmente, la última etapa, de dos semanas, al accionar de los dirigentes de la APG, del *Mboarakua Guasu* y las instituciones educativas que apoyan la gestión de la EIB.

En la práctica, este cronograma no se cumplió como estaba planificado. Algunas fechas fueron modificadas, ya que en la región se organizaron algunas actividades relacionadas con el tema de investigación. La primera semana de trabajo de campo, por ejemplo, se llevó a cabo en Camiri la Gran Asamblea Nacional de Pueblos Indígenas (GANPI), de la cual tuve que participar, pues uno de los temas que se tocaron fue la situación de EIB en el oriente boliviano. Además, la asistencia a esta asamblea fue útil para hacer contactos con los dirigentes y planificar entrevistas. Esto, claro, implicó la modificación de algunas fechas.

En las comunidades estudiadas, las entrevistas se realizaron de acuerdo con el cronograma, es decir tres semanas por comunidad. Sin embargo, la observación se hizo de acuerdo con la dinámica de las asambleas o reuniones realizadas en ambas comunidades, por lo que fue necesaria una movilización constante entre los dos lugares.

La corta distancia entre Ipatimiri e Ivamirapinta (4 kilómetros, aproximadamente), el tránsito diario, más los contactos con los dirigentes y con los docentes, permitieron mantener una observación permanente de las actividades realizadas tanto en Ipatimiri como en Ivamirapinta, ya que, como se señaló, el principal espacio de observación estuvo constituido por las asambleas, reuniones de padres de familia y de docentes, por cuanto en las asambleas y en las reuniones —habituales en el pueblo guaraní— interactúan los puntos de vista de distintos actores.

En paralelo con las entrevistas con dirigentes, padres de familia y con personal de educación, realicé la revisión de las actas de las comunidades. Cabe señalar que los libros de actas son considerados los principales documentos con que cuentan las organizaciones comunales. La colaboración de los padres, madres, autoridades, docentes en la oferta de información ha sido imprescindible. Haber dispuesto de ella facilitó obtener información de interés para el trabajo.

La recolección de datos referidos al accionar de la APG y el *Mboarakua Guasu* tuvo una duración de dos semanas. Durante esta fase realicé entrevistas a los dirigentes y revisé los estatutos, votos resolutivos, resoluciones y otros documentos de la APG y el *Mboarakua Guasu*. Los dirigentes de la APG y el *Mboarakua Guasu* mostraron su interés y su predisposición por colaborar con información para la investigación.

2.2. MUESTRA

Ya que cubrir todo el universo de fuentes de información (padres, docentes, autoridades estatales, organizaciones) habría sido negativo para la economía del tiempo que se debía dedicar al trabajo de campo, se seleccionaron informantes clave, tanto en Ipatimiri como en Ivamirapinta: ex autoridades comunales, miembros de la Junta Escolar y actuales autoridades, padres de familia, docentes, directora y Asesor Pedagógico. El criterio de selección de estos colaboradores clave fue principalmente la amplitud de su experiencia en temas relacionados con la investigación.

En el nivel regional, se eligió a los ex dirigentes y actuales dirigentes de la APG; de la misma manera, al ex y el actual presidente del *Mboarakua Guasu*. A escala municipal, se eligió a la Directora Distrital del Gutiérrez, municipio al cual pertenecen las dos comunidades estudiadas. En total se hicieron 25 entrevistas individuales y dos grupos focales (uno de ellos con docentes y el otro con los dirigentes de la APG).

2.3. INSTRUMENTOS

Los instrumentos de recolección de datos en entrevistas semiestructuradas fueron elaborados antes de salir al trabajo de campo. Estas guías de entrevista correspondieron a cada grupo de actores: una guía para los dirigentes de la APG, el *Mboarakua Guasu* y Distrital; otra para los docentes, y una para los dirigentes y padres de familia de la comunidad; y finalmente una última guía de entrevista grupal que se aplicó a los docentes¹⁰.

En cada caso trataron de encontrarse conocimientos y opiniones sobre la gestión educativa desde la perspectiva de cada uno de los actores, de manera que se pudo triangular la información y tener una visión global articulando lo expuesto por cada uno de los grupos importantes entrevistados. Las cuestiones de conocimientos tomaron en cuenta temas de la organización, las normas legales y la manera en que se desarrolla la gestión educativa. Eso permitió recoger información de lo que cada grupo conoce efectivamente e identificar qué temas se desconocen. Las preguntas de opinión se dirigieron principalmente a los juicios que cada actor hace de la gestión tal como actualmente se desarrolla y a cómo debería, desde su punto de vista, desarrollarse.

Aparte de las guías de entrevistas, se utilizaron *cassettes*, grabadora y un cuaderno de campo donde se registraron en detalle los hechos observados relacionados con el tema de investigación.

2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recogidos en las entrevistas fueron transcritos en mi lengua materna. Posteriormente, a partir de las transcripciones se hizo la categorización de esos datos para construir información útil en relación con los objetivos planteados. Los grupos focales fueron utilizados para definir mejor las temáticas estudiadas y profundizar los conocimientos que tenía sobre ellas a través de la confrontación de perspectivas de los participantes. Los participantes fueron también entrevistados individualmente; de ahí que en la redacción se individualizan las declaraciones sin hacer alusión directa a los grupos focales.

¹⁰ En los Anexos se incluyen las guías de entrevista individual y de grupo focal que se diseñaron para realizar el trabajo de campo.

De acuerdo con las normas establecidas por PROEIB-Andes, los datos mantienen su originalidad. Así, a lo largo de la exposición se incluyen citas extensas de entrevistas en guaraní; en esos casos se hacen paráfrasis en español, que mantienen la idea central de las declaraciones de los entrevistados con el ánimo de facilitar la lectura por parte de quienes no hablan guaraní.

Para el caso de la gestión, los datos se organizaron en matrices en las que se tomaron en cuenta la participación de los actores en los niveles o etapas de la gestión educativa. Las matrices permitieron ver los rasgos técnicos y sociales de la gestión con base en las relaciones establecidas entre los actores y entre los niveles. A continuación se presenta la principal matriz utilizada:

Matriz 1. Matriz social/técnica

Niveles\Actores	Actor 1	Actor 2	Actor n
Elaboración de políticas	Participación de los actores en cada nivel. <ul style="list-style-type: none"> • Información • Consulta • Toma de decisiones 		
Planificación			
Inversión			
Ejecución y operación			
Seguimiento y evaluación			

2.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS

¿Por qué hacer explícitas las consideraciones éticas (un juego de palabras habría sugerido hablar de consideraciones “étnicas”) derivadas de un trabajo de investigación? Al parecer podrían levantarse dudas con relación a si los resultados son objetivos o están demasiado comprometidos con el “objeto de estudio”.

En este punto voy a referirme precisamente a esos dos asuntos y a su importancia capital en el trabajo y en el rol que jugué como investigadora guaraní: el *compromiso* y la *objetividad* (devenidos luego “compromiso con la objetividad”). Tengo un compromiso establecido con el pueblo guaraní y con la Educación Intercultural Bilingüe como un aporte a la calidad de vida del pueblo guaraní. Es un compromiso de

vida que conjuga el *ser* y el *hacer*, la pertenencia a una comunidad y la labor profesional. En consonancia, el tema de la investigación fue sugerido por la dirigencia de la APG y el proyecto mismo fue presentado a estos dirigentes regionales y a las comunidades donde se ejecutó. Obviamente, aunque los dirigentes manifestaron su acuerdo con la propuesta de investigación, la responsabilidad final de los resultados del trabajo es totalmente mía.

El compromiso señalado líneas arriba impuso la necesidad de conservar rigor metodológico y buscar la objetividad que requiere el uso práctico de los resultados del trabajo. Pero, ¿qué quiere decir la objetividad? ¿Es evitar considerar mis propios juegos de valor como evidencia? ¿Es considerar que los hechos no deciden ser o no del agrado de los investigadores? Es ambas cosas a la vez, y se resume en el enunciado de que una investigación vale por sí misma y no por la postura adoptada por quien la realizó. Esto vuelve superflua la duda que se levanta cuando el sujeto que investiga puede ser también parte del objeto de estudio. Soy guaraní, de Ivamirapinta, y estudio la comunidad de Ivamirapinta, pero por compromiso con la misma comunidad y el resto del pueblo guaraní lo hago en mi papel de profesional.

Considero importante reflexionar de manera permanente sobre mi rol como investigadora, ya que en la medida que realice una autoevaluación permanente podré darme cuenta de las limitaciones que tenga en cuanto a mi relación con el objeto de estudio y la población escogida. De esta forma podré recuperar la distancia que comportan las disciplinas universitarias y cumplir un trabajo objetivo.

Ya se dijo más arriba que el trabajo se realizó en coordinación permanente con los dirigentes de la APG, el Presidente del *Mboarakua Guasu* y las autoridades comunales. Ello garantizó la ejecución del trabajo sin crear susceptibilidades en los comunarios, logrando que colaboren con información. Por esa razón haré la devolución de los informes a las comunidades donde se realizó la investigación, para que conozcan los resultados y los utilicen posteriormente.

CAPÍTULO 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. GESTIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA

Gestión

El uso del término gestión en la actualidad es frecuente y diverso. Se habla, para dar un ejemplo que tiene poco que ver con este trabajo, de la “nueva gestión pública”, aludiendo a la introducción de prácticas gerencia empresarial en las oficinas estatales por parte de los funcionarios de alto rango; igualmente, es común escuchar hablar de “gestión del desarrollo” desde el punto de vista de las organizaciones sociales, o de “gestión municipal” con base en las decisiones y acciones de los gobiernos municipales.

¿Cuál es el elemento común en estos usos de “gestión”? Todos los que hablan de gestión ¿se refieren al mismo objeto? La claridad en el uso de este término es particularmente importante para la presente investigación ya que se refiere a la *gestión de la educación*. Revisando las distintas acepciones de la gestión, puede afirmarse que se trata de un proceso en el cual se ajustan los medios o recursos disponibles para alcanzar un fin (por ejemplo, construir una obra de infraestructura) o cumplir una función continua (por ejemplo, prestar servicios de salud).

Alfredo Rodríguez y Fabio Velásquez (1994: 23), estudiosos de los temas municipales y de servicios públicos, definen la gestión como el manejo y la administración de recursos humanos, materiales y financieros para alcanzar objetivos y cumplir funciones de satisfacción de necesidades de diversos grupos de la sociedad. Estos objetivos, funciones y necesidades determinan el tipo de gestión de la cual se trata (municipal o educativa, por ejemplo). La gestión tiene dos aspectos principales que interactúan: un aspecto *sociopolítico*, relativo a las relaciones que establecen entre sí los individuos y grupos que intervienen, y otro aspecto *técnico*, que tiene que ver con los elementos más operativos. Ambos se desarrollan en varios *niveles de la gestión* o etapas que a su vez se relacionan mutuamente. Estos niveles o etapas son:

- la *elaboración de políticas*, en la que se definen los lineamientos globales que orientan todo el proceso;
- la *planificación*, que es la traducción de las soluciones posibles de los problemas principales en programas o proyectos concretos;

- la *inversión financiera*, que se refiere al origen del financiamiento que se usará para producir efectos en la realidad;
- la *ejecución*, consistente en el desarrollo concreto de las actividades correspondientes a esos efectos que se desea producir, principalmente en el caso de obras;
- la *operación*, referida fundamentalmente al ejercicio de operaciones continuadas tales como la prestación de servicios, y
- la *evaluación y seguimiento*, que es el control de las actividades llevadas a cabo en todos los niveles y de los resultados alcanzados en términos de eficacia.¹¹

Los factores que determinan la *modalidad de gestión*¹² son la preeminencia del aspecto sociopolítico o del técnico y la forma en que se da la presencia o ausencia de los actores en cada uno de los niveles de gestión (Rodríguez y Velásquez 1994: *pass.*). Como se verá más adelante, de los aspectos sociopolítico y técnico pueden desprenderse los siguientes elementos: los *aspectos técnicos del proyecto*, el *poder*, la *pobreza* y los *aspectos psicológicos* de los actores individuales o colectivos.

Estos conceptos pensados para el examen de la manera en que se desenvuelven las municipalidades y los servicios públicos pueden ser complementados con elementos utilizados profusamente durante las últimas décadas en los proyectos de desarrollo. Así, es útil el siguiente esquema presentado por Martín Rapp (1996, cit Martínez 2000):

¹¹ Estos niveles son muy similares a lo que señala la Ley de Reforma Educativa, en su Artículo N° 1, numeral 3, al referirse al carácter participativo y democrático de la educación: "planificación, organización, ejecución y evaluación".

¹² En este trabajo se optó por utilizar la expresión *modalidad de gestión*, en vez de "tipo" o "forma", en tanto que hablar de tipos exige el desarrollo de una tipología más o menos rígida y exhaustiva y que privilegiar el estudio de las *formas* de la gestión soslaya el examen de sus *contenidos*.

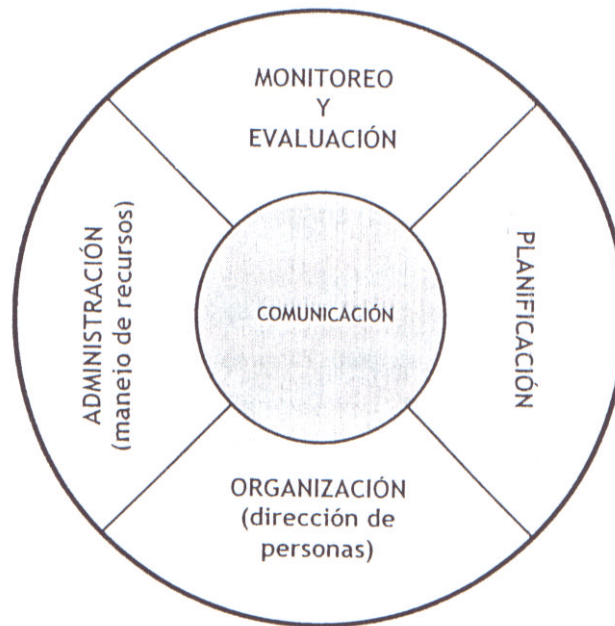


Figura 1. El sistema de la gestión
 Tomada de Rapp (1996; cit. en Martínez 2000: 5)

El elemento fundamental que da sentido a la gestión es, como se ve, la comunicación. De igual manera, según se observa, no es posible pensar el proceso como algo lineal: la planificación, por ejemplo, no finaliza al iniciarse la gestión; asimismo, la evaluación no empieza solamente cuando el resto de la gestión termina.

Gestión educativa

No existe una definición única de gestión educativa. De acuerdo con el enfoque al que uno se adscriba, se entiende de modo diferente. Desde un punto de vista histórico, Benno Sander encuentra cinco enfoques que se usaron para entender y desarrollar la gestión educativa en América Latina desde la época colonial en cinco etapas sucesivas:

En esta lectura, se hace referencia al *enfoque jurídico* que dominó la gestión de la educación durante el período colonial, con su carácter normativo y su pensamiento deductivo; al *enfoque tecnocrático* del movimiento científico, gerencial y burocrático de la escuela clásica de administración desarrollada a inicios del siglo XX a la luz de la lógica económica que caracterizó el proceso de consolidación de la Revolución Industrial; al *enfoque conductista* de la escuela psicossociológica de los años treinta y cuarenta que informó la utilización de la teoría del sistema social en la organización y gestión de la educación; al *enfoque desarrollista*, de naturaleza

modernizadora, concebido por los autores extranjeros en el ámbito de la teoría política comparada que floreció en la posguerra; y al *enfoque sociológico* de los autores latinoamericanos de las últimas décadas, preocupados con la concepción de teorías sociológicas y soluciones educativas para satisfacer las necesidades y aspiraciones de la sociedad latinoamericana (Sander s.f.).

Contemporáneamente, Guillermo Sánchez reconoce también la existencia de diferentes enfoques. Hay, por ejemplo, quienes entienden por gestión educativa el manejo de *recursos humanos* y dan prioridad en dicho manejo a los docentes. Otros se refieren al manejo de *recursos materiales*, haciendo énfasis en la asignación de recursos financieros y estableciendo la prioridad del equipamiento y la infraestructura sobre la calidad del contenido temático del sistema educativo (Sánchez 1997: 14-15).

Hay también quienes definen la gestión educativa como el manejo del *conocimiento*, considerando que la gestión de una escuela se debe dedicar a desarrollar el uso del conocimiento, el cultivo de actitudes interpersonales de convivencia equitativa, el aprender el uso del entorno como medio principal para el desarrollo personal, etc. (Sánchez 1997:17). Están igualmente aquellos que identifican la *gestión educativa* con la *administración*, y hasta usan estos términos de manera indistinta. Benno Sander (s.f.), por ejemplo, al referirse a las nuevas tendencias en la gestión educativa en América Latina, habla explícitamente de “administración para la eficiencia económica, administración para la eficacia pedagógica, administración para la efectividad política y administración para la relevancia cultural”.

Y hay también quienes enfocan la gestión como la creación de condiciones para facilitar el cumplimiento de los objetivos que uno se plantea. Para Sánchez, la gestión educativa es:

(la) creación de las condiciones para que el futuro educativo que queremos lograr se concrete. Esto significa: que se tiene que tener un proyecto que se quiere lograr, que se selecciona a las personas que se considera capaces para realizarlo; que se programan y ejecutan acciones para irlo concretando y que se solucionan los problemas que lo obstaculizan; que se modifican organizaciones inadecuadas y se cambian normas, procesos, procedimientos y disposiciones obsoletos que se identificaron así al ser supervisados y cotejarlos con la realidad y con el proyecto que se quiere construir. Finalmente, que se generan recursos y se los administra para contar

con las personas que se requieren y realizar las acciones que se necesitan (1997:17).

Se entiende, así, que la gestión es dinámica y flexible porque se vincula con un horizonte sin desprenderse de la realidad. Sánchez hace énfasis en el logro de un futuro deseado al distinguir el operar del gestionar: se opera lo que existe, lo que está establecido y definido; se gestiona lo que se quiere lograr en el tiempo, mediante un proceso que se conduce para crear las condiciones para ello. Por esta razón un enfoque adecuado de gestión, según Sánchez, requiere ser holístico (*Ídem.*). Este enfoque de la gestión educativa es *deontológico* en tanto que se refiere principalmente a los elementos que *deben* tomarse en cuenta en el proceso de gestión desde la perspectiva de los ejecutores (con los inevitables juicios de valor que ello conlleva sobre lo que es *bueno o malo* para la gestión) pero no hace énfasis en la participación de los afectados por dicho proceso.

Como se señaló, la prioridad de este enfoque está en *hacer una buena gestión educativa* y no en estudiar la gestión al margen de los juicios de valor que pueden calificarla como buena o mala. Sin embargo, se enuncia que el fenómeno puede ser estudiado con un enfoque sistémico, ya que se señala que no se puede tratar ninguna gestión aisladamente, pues está estrechamente relacionada con el sistema social en el que se inserta¹³. No se puede tratar una parte de ella separándola del resto, porque entonces la gestión puede colapsar por las decisiones erróneas causadas por la falta de visión integral de su funcionamiento (*Ibid.* :98).

Otoniel Alvarado, por su parte, indica que, por ser la educación una de las necesidades sociales básicas de la población de un país, constituye una misión primordial del Estado satisfacer adecuadamente dicha necesidad. En este sentido, la gestión se basa en un conjunto de normas, leyes, decretos, reglamentos, etc, dictados en muchos casos para establecer fines comunes para todas las dependencias estatales (Alvarado, 1998:37-38).

¹³ El enfoque sistémico asume que la realidad social se conforma por diversos sistemas que se relacionan unos con otros. La definición más común de sistema es la de un todo conformado por partes que interactúan dinámicamente para lograr un objetivo común. El sistema obtiene *insumos* del medio ambiente que lo rodea y devuelve al medio los *productos* que crea.

En esta investigación se tratarán de articular las ideas generales de la gestión como un proceso desarrollado en varios niveles y en aspectos sociopolíticos y técnicos con los planteamientos de la gestión educativa como creación de condiciones para el futuro. También se adoptará una perspectiva sistémica y holística tomando en cuenta los múltiples actores que intervienen.

3.2. PARTICIPACIÓN

Uno de los temas que adoptó gran vigencia en la discusión principal de la problemática del desarrollo, en los últimos treinta años, es la participación. Algunos gobiernos usaron el término para justificar y dar legitimidad a las políticas y proyectos que ejecutaron; así las autoridades pretendían “quedar bien” con la gente entregándole parte de la responsabilidad de sus actos. Otros vieron que los proyectos de desarrollo funcionaban mejor si a los beneficiarios se les preguntaba qué era lo que realmente necesitaban¹⁴. Posteriormente, la palabra “participación” se puso de moda y empezó a ser empleada en cualquier ocasión. De esa manera fue vaciándose de sentido y adoptó el carácter amorfo de una “palabra ‘ameba’ o acomodaticia” (Rahnema 1997: 215): ni la forma ni el contenido de la “participación” eran unívocos.

Actualmente, muchos y distintos sectores de la sociedad y el Estado están impulsando procesos participativos, y existe la común certeza de que la participación permite alcanzar de mejor manera los objetivos que se plantean al inicio de alguna acción de desarrollo. Sin embargo, como se señaló, no hay unanimidad en lo que se refiere al significado y contenido de la palabra “participación”, y esta falta de claridad puede perjudicar y distorsionar las iniciativas que los actores sociales puedan tener.

Giulietta Fadda (1988) y Peter Oakley (1996) revelan la diversidad de conceptos de participación que se utilizaron a partir de la década de los setenta. La primera autora toma en cuenta los siguientes elementos presentes en las definiciones de participación: interpretaciones teóricas, escalas evaluativas de la participación, relación con el régimen político y con el cambio social (Fadda 1988: 111). Su investigación encuentra, en primer lugar, que “gran parte de los autores [...] coinciden

¹⁴ Abundan los ejemplos de proyectos que fracasaron porque no tomaron en cuenta la participación de los beneficiarios. Uno de los más notables fracasos de este tipo se dio en 1994, luego de un terremoto, cuando se propuso la construcción de viviendas sismorresistentes que tenían la forma con que los indígenas del Páez diseñan sus tumbas (Cf. Gustavo Wilches-Chaux, *Auge, caída y levantada de Felipe Pinillo o Yo voy a correr el riesgo*, Quito, LA RED, 1998.). En Bolivia, el ejemplo más recurrido es la construcción (en el área andina del país) de letrinas que nunca fueron utilizadas.

en la distinción de dos enfoques opuestos para abordar el problema de la participación, denominando estas antinomias, según el caso: Liberal/Radical, Integración/Conflicto o Instrumental/Desarrollante”¹⁵. En segundo lugar, las tipologías que se ocupan de evaluar los grados de participación “se centran en la diferenciación de los dos extremos: la participación más democrática, que surge de la base y otra que es promovida desde los centros de poder”. Otras tipologías vinculan la participación al régimen político existente y a la situación política particular en que los procesos participativos tienen lugar (Fadda: 119-120).

Oakley (1996), por su parte, reconoce que en las tres últimas décadas se utilizaron cuatro conceptos de participación: *participación como contribución*, *participación como organización*, *participación como potenciación* y *participación en el marco de un proyecto*. En el primer lugar, “la participación es considerada una contribución voluntaria de la gente a uno u otro programa público [...] pero no se espera que la gente tome parte en el diseño del programa o critique su contenido” (CEPAL 1973; cit.: Oakley 1996). En el segundo caso, se declara que el instrumento fundamental de la participación son las organizaciones, sean éstas preexistentes al proceso participativo, creadas como una premisa del mismo o resultantes de él.

La participación como potenciación (*empowering*) es ejemplificada con la muy difundida definición de Pearse y Stiefel: “los esfuerzos organizados para incrementar el control sobre los recursos y las instituciones reguladoras en situaciones sociales dadas, por parte de grupos y movimientos de los hasta entonces excluidos de tal control” (Pearse y Stiefel 1980: 92-93). Asumiendo parcial o totalmente esa idea, los proyectos de desarrollo de agencias internacionales hicieron énfasis en la participación a partir de 1980; por ejemplo, el Banco Mundial define la participación como “un proceso a través del cual los actores involucrados influyen y comparten control sobre las iniciativas de desarrollo, decisiones y recursos que los afectan” (Banco Mundial 1990: 35; 2001).

¹⁵ En el primer caso, la oposición de conceptos se refiere a la orientación de los que proponen la participación con respecto a la situación social: una orientación radical, de cambio del sistema de gobierno, y otra liberal, de mejoramiento de las condiciones de vida dentro del sistema. La segunda antinomia tiene que ver con el enfoque teórico con el que se aproximan a la sociedad los autores que estudian la participación: un enfoque de integración o un enfoque de conflicto. La tercera oposición es relativa a los fines de la participación: si se termina en ser un instrumento para ejecutar alguna obra o si es parte de un proceso de desarrollo sostenido de las comunidades (Fadda 1988: *pass.*).

La diversidad de los conceptos de participación se arraiga en los criterios que hacen que un proceso participativo cumpla una función determinada. Así, la función *instrumental* de la participación se refiere a los aspectos técnicos de los proyectos (resumidos en la efectividad, eficiencia y sostenibilidad de las acciones); la *función política*, al poder (la legitimación de un grupo o el *empowerment* de una comunidad); la *función social*, a la pobreza (sobre todo en el área rural); y existe también una función *psicológica* (de catarsis o reafirmación de un grupo o individuo, por ejemplo) vinculada estrechamente con la función política (CPD 2000).

Sin olvidar esta variedad de conceptos, aquí se tomará la noción de participación no sólo como simple colaboración o cooperación. En tal sentido, se recurrirá al concepto de Samuel Gento, que considera la participación como una intervención en la gestión¹⁶:

Entendemos por tanto la participación como la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicos. En definitiva participar es tomar parte activa en cada una de las distintas fases que afectan al funcionamiento de grupos [...] asumiendo parte del poder o del ejercicio del mismo (Gento1991:11).

Considerando la complejidad de las relaciones entre los medios y fines de la gestión y la participación, además de la adopción que la población guaraní puede hacer de los objetivos de la gestión educativa¹⁷, se tomará en cuenta además el concepto de César Montufar, quien señala:

La participación es al mismo tiempo un medio y una meta de desarrollo, es una forma de vida. Busca fortalecer a la gente de manera que esta adquiera mayor libertad de escoger y cambiar la gobernabilidad (Montufar 1995:16).

Según se vio en los últimos párrafos, la gestión está determinada por la participación de los actores en sus diferentes niveles. En la medida en que ellos tomen

¹⁶ La elección de esta definición es operativa para esta investigación y tiene dos fundamentos: en primer lugar, la referencia directa de la gestión (este trabajo trata, precisamente, de la participación en la gestión educativa); en segundo lugar, la idea de participación como actividad, idea que subyace los reclamos de padres de familia y dirigentes por una presencia activa de los actores guaraníes en las escuelas.

¹⁷ Las referencias históricas (Véanse Saignes 1990 y Pifarré 1991) permiten afirmar que una de las formas principales de participación era, para el pueblo guaraní de siglos anteriores, la guerra interna y con otros grupos. La participación (en este caso se habla de *participación como organización*) en un conflicto era un fin en sí mismo, ya que el conflicto era una forma de asociación. Esta señal histórica de ver la acción colectiva como un fin continúa influyendo en las formas de participación y de toma de decisiones.

parte más o menos decisiva y activa en cada uno de los niveles, la modalidad de gestión será modificada en términos de calidad de la educación. El siguiente apartado se refiere precisamente a los actores y a los aspectos más importante en su definición y estudio.

3.3. ACTORES

Las ciencias sociales recurren habitualmente a una analogía teatral según la cual lo social tendría lugar en un escenario en el cual los actores desempeñarían sus respectivos roles en relación con los demás. Esta analogía puede llegar a perjudicar el rigor analítico, ya que con el mismo rótulo se designan elementos distintos. Así, los individuos, las organizaciones, los movimientos sociales y, para algunos, incluso elementos tecnológicos serían igualmente actores¹⁸. Aquí se sostiene que el concepto de actor social ayudará a entender la relación que se da entre los grupos e individuos que tienen participación en la gestión educativa. Por eso se tratará de mantener la determinación social de los actores. Éstos son, en una definición simple, “entidades sociales”: individuos y grupos sociales más o menos amplios y más o menos organizados (Stalder 1997). En el caso de un tema como la gestión educativa, se puede señalar, al igual que Norman Long, que:

Los actores sociales no son concebidos simplemente como categorías sociales despersonalizadas (basadas en clases o algún otro criterio de clasificación) o receptores pasivos de la intervención, sino participantes activos quienes procesan información y siguen estrategias en su trato con varios actores sociales como también con instituciones y personal de afuera [...] Los diferentes patrones de organización social que emergen, son el resultado de las interacciones, negociaciones y luchas sociales que tienen lugar entre varios tipos de actores (Long 1995: 6).

¿Cuáles son esos tipos de actores? ¿En función de qué criterios se definen?
Sin intentar hacer una tipología exhaustiva, se enunciarán a continuación los

¹⁸ El caso extremo es el de la teoría del actor-red, propuesta por Bruno Latour en la década de los años 60, que se refiere a los actores como “entidades que hacen cosas” (Latour 1992: 241; cit. Stalder 1997). Latour toma en cuenta “actores” humanos y no humanos.

En relación con las organizaciones, he preferido no hablar de “instituciones guaraníes” ya que esto dificulta el análisis en tanto que las ciencias sociales entienden por instituciones las reglas que hacen que funcione un sistema social (se presentaría la necesidad de distinguir en cada momento el actor de la regla que guía su acción). Estas reglas o instituciones se refieren a cinco aspectos: atributos (que deben tener los actores), deóntica (que tiene que ver con los tres verbos modales *may* (permitido), *must* (obligado) y *must not* (prohibido)), dirección (las “acciones particulares o resultados a los cuales se asigna la deóntica”), condiciones (las “variables que definen cuándo, dónde, cómo y con respecto a qué un acto o un resultado es permitido, obligatorio o prohibido”) y sanciones a quienes no sigan las reglas (Crawford y Ostrom 1994: 4).

elementos principales que permiten identificar a los actores individuales o grupos que intervienen en el sistema. Este conjunto de elementos se basan en los aportes de Elinor Ostrom (1993) a la teoría institucional:

- *Intereses y necesidades* que los individuos y grupos tienen con relación al sistema educativo;
- *Posición* que ocupan en ese sistema;
- *Características personales y de grupo* que deben tener para ubicarse en las posiciones (representación, por ejemplo);
- *Formas de actuar* habituales (agresión, diálogo);
- *Recursos simbólicos y materiales* de que disponen (información, recursos económicos, prestigio);
- “Estados del mundo que los participantes pueden, deben o no deben afectar” (la escala de acción: local, regional o nacional; los aspectos que afectan).

Enfocando la modalidad de gestión educativa a través de esta propuesta conceptual que reconoce en los actores una racionalidad “instrumental”, se observa su capacidad de solucionar problemas, de aprender a intervenir en el flujo de acontecimientos sociales en su alrededor y de hacer seguimiento continuo de sus propias acciones, viendo cómo otros reaccionan a su comportamiento. Además, se entiende que los actores son capaces de tomar decisiones y actuar en consecuencia, de innovar y experimentar tomando en cuenta, cada uno, que los demás también tienen la opción de actuar¹⁹.

Para la investigación se tomarán en cuenta actores que no son solamente guaraníes. No se puede eludir la importancia de las agencias estatales y otras organizaciones que influyen o influyeron más o menos directamente sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el área guaraní.

¹⁹ La adopción de esta perspectiva estratégica es totalmente operativa. No se pretende señalar que *todas* las relaciones sociales son estratégicas, sino reconocer que los servicios prestados por el Estado —sin excepción de la educación— se organizan sobre este tipo de acciones.

3.4. EL PUEBLO GUARANÍ Y LA PARTICIPACIÓN

Se han hecho pocas investigaciones sobre la manera en que operan en conjunto la racionalidad estratégica o instrumental que comportan las políticas estatales adoptadas en el país en el último decenio, por un lado, y las culturas orientales de Bolivia, por el otro. El esfuerzo más riguroso y serio, en este sentido, es el de Ana María Lema (2000), que revisa los efectos de la aplicación de la Ley de Participación Popular en la población indígena de tres municipios de los departamentos de Santa Cruz y Tarija a través de la referencia de la inversión municipal y de los nuevos escenarios organizativos y legales que permiten la participación indígena en la gestión municipal.

El elemento más importante en este ámbito es la flexibilidad de la cultura de los guaraníes de Bolivia y su capacidad de adoptar con rapidez elementos externos (costumbres, vestimenta, artefactos, por ejemplo). Según Thierry Saignes (1990), ésta es una característica manifiesta desde los primeros encuentros con los españoles. Para la época contemporánea, Eduardo Mendoza (1992) señala que los guaraníes asumen la premisa de asimilar categorías culturales y conocimientos científicos universales provenientes del mundo moderno. Al mismo tiempo profundizan su identidad y se amoldan a nuevas categorías de organización en la búsqueda por construir un sujeto social. Mendoza entiende que los guaraníes tienen mucho que aportar y aprender en el diálogo en relación con otros pueblos de Bolivia y del mundo entero.

La participación es actualmente un tema muy significativo para el pueblo guaraní. Hacia 1986, en que se fundó la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la participación podía entenderse principalmente como organización (*Cf., Supra*, las definiciones de Peter Oakley). La APG germinó en la necesidad de la existencia de una organización para ejecutar un plan de desarrollo (*Cf. Infra*). Posteriormente se erigió en un nuevo actor social reconocido ampliamente en el escenario regional y nacional. Haber constituido una organización de esta naturaleza permitió a los guaraníes contar con un interlocutor válido ante el Estado y con presencia reconocida por la sociedad nacional²⁰. Asimismo, facilitó al pueblo guaraní el planteamiento de nuevas formas de articulación con la sociedad nacional y el Estado para superar la

²⁰ Un ejemplo de esto es la presencia de los presidentes Jaime Paz y Gonzalo Sánchez de Lozada en los festivales de Kuruyuki en 1992 y 1994, organizados ambos por la APG. En 1994, en la ciudad de Camiri, el gobierno

subordinación a la que estaban sujetos. A través de la APG, los guaraníes plantean nuevas maneras de integración que les permiten participar como tales en la sociedad y al mismo tiempo ser considerados y reconocidos como bolivianos.

En el nivel comunal, la asamblea o *ñemboatĩ* es la instancia principal de toma de decisiones y del logro de importantes acuerdos por la vía del consenso. En la asamblea se consolidan las alianzas entre grupos locales, entre comunidades y entre zonas. La asamblea permite la libre participación con plenitud de derechos. En ella pueden participar autoridades y bases, es decir, en la asamblea pueden participar tanto representantes y autoridades elegidas como otras personas que no tienen cargo alguno, todos en igualdad de condiciones.

Las principales autoridades comunales son los *Mburuvichas*. Históricamente el *Mburuvicha* cumplía roles importantes en tiempos de conflictos, guerras o enfermedades. Sólo en estas situaciones actuaba con poderes de decisión demostrando su liderazgo. Pero en condiciones o situaciones “normales” o pacíficas se convertía en una especie de mantenedor de la paz interna en la comunidad y su mando y su presencia muchas veces pasaban inadvertidos (Cf. Saignes 1990)²¹.

El nombramiento del *Mburuvicha* y su mantenimiento en el cargo dependían enteramente de la comunidad. La comunidad siempre estaba por encima del *Mburuvicha* y se guiaba mediante la asamblea. Actualmente, por lo general las decisiones se toman por la vía del consenso, pero en cuestiones prácticas y operativas se accede al método de la votación.

En la actualidad el *Mburuvicha* cumple roles y funciones importantes para el bienestar de la comunidad. Es el encargado de convocar las reuniones y planificar qué trabajos se van a ejecutar en la comunidad. Se puede decir que el rol del *Mburuvicha* incluye varias actividades: dirigir las asambleas, gestionar las demandas y las decisiones de la asamblea, hacer planes y propuestas, informar y coordinar con la comunidad. Tal como manifestaba el comunario Cesario Segundo,

*Opaete oyeapo yave mbaraviki reta, tenonde ore reta royapo reunión
como autoridades, Junta Educativa jare royemocoordina royapo*

²¹ Los estudios históricos sugieren que la guerra y la paz eran para los guaraníes tiempos igualmente “normales”. Por otra parte, la debilidad de la autoridad comunal se fundaba en la matrilocalidad (que se mantiene todavía en algunas zonas): el varón no veía autoridad en un *mburuvicha* que no era de su propia comunidad ni estaba vinculado a su familia (Véase Saignes 1990).

vaerã mbaraviki, jokogui ore reta roñono oreyeipe programa opaete padre de familia reta ndive, jokorã roguiraja mbaraviki reta. Echako meteiño oipota yave mbae oyapo mbaetivi ipuere, jokuae jeko peguako educaciónpe royombori opaete, tanto autoridades, Junta Educativa jarevi encargado de maestros (Entrevista en Ivamirapinta 2000).

(Para realizar y coordinar trabajos primero nos reunimos las autoridades con la Junta Educativa y luego hacemos nuestro programa con los padres de familia. Así llevamos el trabajo, pues una sola persona no puede hacer el trabajo. Por eso en educación todos nos ayudamos, tanto autoridades, Junta Educativa y encargado de maestros).

Con relación a la comunidad, el *Mburuvicha* busca la forma de articularla y relacionarla con otras comunidades y zonas, representándola en diferentes eventos o asambleas. Además tiene que coordinar con otros *Mburuvichas*, y al interior de la comunidad organiza y coordina actividades con la Junta Escolar y Comité de Salud. En el caso de las comunidades de Ivamirapinta e Ipatimiri también son encargados de manejar la justicia según el derecho consuetudinario, de hacer cumplir las normas, de sancionar los actos indebidos ocurridos en la comunidad. El rol del *Mburuvicha* es también fundamental en asuntos de tierras, obras de Infraestructura y para la relación con los no guaraníes²².

El cargo de *Mburuvicha* tradicionalmente (hasta antes de la creación de la APG) se otorgaba a una persona con capacidad de oratoria. Sin embargo, en la actualidad tienen que cumplir otros requisitos más: saber leer y escribir, saber expresarse en español, haber tenido alguna experiencia como dirigente y tener buenas relaciones con las personas de la comunidad. En caso de incumplimiento de alguna decisión de la asamblea, la comunidad tiene toda la facultad de cambiar a su autoridad.

Así como cambiaron los criterios de elección de los *Mburuvichas*, cambiaron también las actividades y roles de las mujeres en las comunidades. Por eso, es pertinente incluir en esta fundamentación teórica el tema del género, que se tocará a continuación.

²² Para el caso de una de las zonas o capitánías (el Isoso), la antropóloga argentina Silvia Hirsch (1991) llegó a definir al *Mburuvicha Guasu* como *cultural broker*, por su labor de vinculación entre la dinámica interna de la zona y el medio ambiente externo, fundamentalmente con las autoridades estatales.

3.5. GÉNERO Y PARTICIPACIÓN EN EL PUEBLO GUARANÍ

Según varios diagnósticos realizados en los últimos años²³, existen evidencias de que las relaciones entre mujeres y hombres, de alguna forma, se han transformado en la sociedad boliviana. Esta transformación se caracteriza por el aumento de la presencia de las mujeres en ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales y de la valoración de los roles que cumplen.

Con relación al concepto de género existen diversas interpretaciones que servirán de apoyo en este trabajo. Por ejemplo, según la anterior Subsecretaría de Asuntos de Género (SAG), género es un concepto que busca explicar y comprender las relaciones sociales entre hombres y mujeres. El enfoque de género sirve para analizar y formular políticas sociales tomando en cuenta los roles diferenciados que desempeñan hombres y mujeres. Este enfoque parte de reconocer el hecho de que cada pueblo, cultura, región y sociedad tiene una manera particular de construir las relaciones entre hombres y mujeres; por ello algunos gobiernos proponen desarrollar políticas sociales culturalmente específicas, que conjuguen las aspiraciones y los derechos de igualdad respetando las diferencias entre hombres y mujeres.

Para Christine Brendel, género es la

“[...]c onstrucción social y cultural de las diferencias sexuales en un lugar específico y un tiempo determinado. Significa que si se habla de género, se habla de hombres y mujeres [...] de una sociedad, cultura, grupo étnico, comunidad específica en un tiempo determinado y de sus diferentes formas de conducta, sus distintas relaciones de interdependencia (complementarias, iguales, desiguales, subordinadas, etc.)” (s.f.:2-3).

Esta afirmación da a entender que el género no es algo inmutable sino que sufre modificaciones conjuntamente con los cambios históricos y sociales. Permite también un análisis y reflexión sobre los roles, intereses y potenciales que hombres y mujeres desarrollan, y que son diferentes de una sociedad a otra por factores culturales, étnicos, educativos y políticos.

²³ Cf. la serie publicada por la Subsecretaría de Género **El avance de las mujeres**, La Paz, SAG, 1996.

En el caso de las comunidades guaraníes, existen diferencias y contradicciones en lo que respecta a la forma de participación en las organizaciones comunales en la toma de decisiones, ocupación de cargos, oportunidad de participación en igualdad de condiciones. De la misma manera, hay diferencias en las actividades y roles que desarrollan hombres y mujeres (Mandepora 1998:116).

Desde antes de la creación de la APG en 1987, las mujeres guaraníes vienen participando en las organizaciones comunales de manera individual o grupal. En la organización comunal, la mujer participa en asambleas; al mismo tiempo, trabajan activamente en el resto de las actividades comunales. La participación de la mujer en la toma de decisiones es mayor, probablemente porque en este nivel la discusión se realiza en torno de los problemas más cotidianos y quienes viven, conocen y enfrentan estos problemas son precisamente las mujeres. En estos casos, la opinión de las mujeres es valorada (*Op. cit.*:107).

Bajo el impulso de la APG y de algunas instituciones como el Programa de Apoyo a la Mujer Guaraní (PAMG), que ha venido apoyando a las mujeres a través de talleres comunales y zonales, algunas mujeres participan conjuntamente con los hombres en diferentes actividades. Esto no significa que hay una plena participación, sino que con la creación de la APG mejoró notablemente la participación de las mujeres a escala comunal, aunque los espacios de participación todavía son reducidos (*Idem*).

Si bien las mujeres empiezan a ocupar cargos, tienen muchas dificultades para cumplir de manera eficaz con ellos [...] debido a que a la mayoría de las mujeres les falta preparación y experiencia para asumir cargos de mucha responsabilidad [...] Los hombres, en cambio, tienen mayor formación escolar y por tanto cumplen algunos requisitos que el sistema de cargos exige" (*Op. cit* 1998:112).

En cuanto a la participación de las mujeres guaraníes en los niveles más representativos de la APG, Irma Penner (1998:171) señala que se ha sabido de un solo miembro femenino en casi diez años de la existencia de la organización, y de las pocas mujeres que asisten con mayor regularidad en las Asambleas Generales, en su mayoría jóvenes y solteras. Lo cual significa que la participación de las mujeres en acciones políticas y proyectos comunales es aún reducida.

Y la participación de las mujeres es fundamental en la gestión educativa, por cuanto son las que más se preocupan por el desempeño escolar y las actividades de sus niños.

Hasta aquí se examinaron los fundamentos teóricos del trabajo, que articulan la definición de *gestión* como un proceso que administra recursos para lograr fines determinados y mediante determinados niveles, pasos o etapas, la *participación* y la consideración de los *actores*, con sus intereses, recursos y formas de actuar. Estos conceptos constituyen una base para presentar los resultados. El siguiente capítulo se refiere precisamente a los resultados.

CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. PERSPECTIVA DE PARTICIPACIÓN EN EL PUEBLO GUARANÍ

4.1.1. El enfoque participativo del pueblo guaraní: la APG o la participación como organización

Desde su creación en un encuentro llevado a cabo en el Centro Arakuarenda (Charagua), del 4 al 7 de febrero de 1987, se reconocen en la APG tendencias diversas que marcan su desarrollo y se manifestaron simultáneamente: la posibilidad de ser sólo una organización encargada de ejecutar el PDCC o la necesidad de ampliar su cobertura a toda la región; el planteamiento de una estructura única que responda a objetivos "desarrollistas", que se resumen en la fórmula PISET; la combinación de esto con las costumbres e instituciones tradicionales; el olvido de la tradición y la recuperación paulatina de la historia (por ejemplo, el valor dado a la asamblea y su combinación con métodos de votación occidentales). Uno de los principales desafíos políticos de la APG consiste en conjugar adecuadamente los rasgos tradicionales de su cultura política, que enfatizan la independencia, y sus objetivos modernos, cuyo cumplimiento exige la unidad de dirección y acción.

La APG está marcada desde antes de nacer por la urgencia de desarrollar las comunidades guaraníes y de satisfacer al menos mínimamente sus necesidades básicas en un contexto económico en el cual los recursos locales son insuficientes para realizar esta labor. Eso coincide con algunos objetivos del PDCC:

Fortalecer un sistema de organización social abierto al cambio y en contacto con otras culturas nacionales de manera de asegurar al interior del propio Pueblo Guaraní la adopción de formas de organización, asimilación de tecnología, etc. indispensables para un proceso de desarrollo, a su vez que impedir la formación de Reservas o Ghettos para nuestra población nativa y más bien prepararla para mantener un sistema de interrelaciones, intercambios, etc., que caracterizan al mundo moderno [cit. en: Mendoza 1992:59].

Se pretendía, explícitamente, introducir elementos externos en la cultura guaraní (tecnología, formas de organización) y modernizar a los indígenas. Como la APG surgió como una respuesta a la necesidad de una organización que cooperara en la ejecución de ese programa, su estructura inicial refleja esos objetivos. Se restringió inicialmente a la provincia Cordillera. Por otra parte, se connotaba que lo étnico no era

lo más importante, en tanto que se hablaba de desarrollo campesino (esto es así aunque la denominación de "campesino" fuera deliberada y no se olvidara la determinación étnica). Además, las carteras del PISE (ésta fue la sigla inicial) ignoraban en el principio un factor que no se puede separar de la producción, la infraestructura, la salud y la educación: la tierra, que fue incorporada posteriormente, como tierra para trabajar y al mismo tiempo como territorio para vivir. Así quedó establecido el PISET.

La APG fue considerada como una opción novedosa que articula los elementos contemporáneos en términos de necesidad histórica de reivindicación social ante el Estado y de conducción de un proyecto propio. Según Bazoberry (1994: 42) no fue un instrumento de laboratorio diseñado por técnicos de la participación y adoptado a ciegas por un conjunto de individuos. El modelo de organización diseñado por las organizaciones no gubernamentales como propuesta era insuficiente porque, desde el momento en que fue lanzado, las comunidades comenzaron a introducirle modificaciones, complementándolo y adecuándolo a sus propias formas de organización (Mendoza 1992; cit.: Bazoberry 1994).

Los años transcurridos desde la creación de la APG acentuaron sus rasgos étnicos: logró agrupar a guaraníes de cinco provincias del país; fue reconocida por el gobierno nacional como la representación válida del pueblo guaraní en Bolivia; participó en movimientos indígenas bolivianos, en elecciones municipales y nacionales y se relacionó con organizaciones de otros países de América Latina. Como señala Saignes (1990), la manera de ser guaraní procesa muy rápidamente las influencias externas. Así la APG se ha hecho paulatinamente más guaraní y con más vínculos hacia el exterior de su área geográfica.

El hito principal de la nueva relación entre guaraníes y Estado tuvo lugar en 1992, en la celebración del centenario del levantamiento de Kuruyuki²⁴. En esa oportunidad, el entonces presidente de la república, Jaime Paz Zamora, expuso las intenciones gubernamentales de favorecer a los pueblos indígenas. Por su parte, los dirigentes de la APG dieron a conocer a nivel nacional la situación de las

²⁴ A fines de enero de 1892, en Kuruyuki, una masacre en la que perecieron miles de guaraníes a manos del ejército nacional y de otros guerreros guaraníes dio fin a un levantamiento promovido por un líder mesiánico, Apiaguaiki, que se hacía llamar *Tumpa* (Dios). Las diversas interpretaciones históricas de este hecho (que varían sobre todo al hablar del grado de "unanimidad" del levantamiento) coinciden en reconocerlo como un acontecimiento fundamental de la relación entre el pueblo guaraní y el Estado (Cf. Pifarré 1989; Saignes 1990).

comunidades, sus necesidades, y los esfuerzos que se habían desarrollado para mejorar la calidad de vida de la población. Parte importante de eso fue la divulgación de las tareas de alfabetización y educación bilingüe.

La APG no propugna de manera explícita transformar estructuralmente el Estado, aunque muchas de sus aspiraciones se verían satisfechas en la modificación radical de la sociedad y el aparato estatal. Al respecto, tenemos la opinión de Guido Chumiray:

La APG, es una síntesis de los deseos, de las aspiraciones y la inquietudes de las comunidades, que no temen ingresar a la sociedad nacional. Ser parte activa de esta sociedad, ser tomados en cuenta, gozar de los mismos derechos y obligaciones, ser respetado en su idiosincrasia y su modo de ser. Eso es lo que pide el Pueblo Guaraní (Chumiray 1992:78).

Integrarse, para los guaraníes significa, entonces, participar y ser reconocidos como bolivianos y como guaraníes. Es decir, ser bolivianos sin dejar de ser guaraníes. En este sentido se puede decir que el principio de la integración tiene que ver con la explicitación del reconocimiento de la diversidad cultural. La APG presenta demandas de afirmación cultural y de acciones de desarrollo en un mismo nivel jerárquico.

Por otro lado, el planteamiento principal de la APG es el reconocimiento del territorio. Se podría decir que más que pretender la restitución de un territorio geográfico histórico se pretende garantizar la integración social de los guaraníes y disponer abiertamente de un derecho preferencial sobre el territorio, tal como se explicitó en una carta dirigida por la APG al presidente Paz Zamora en 1992: "Que el Estado boliviano haga justicia y dé a cada cual según su necesidad, porque esa fue la voluntad de Dios cuando creó este mundo e hizo al ser humano; que cada uno pueda ser y tener lo suficiente para vivir con dignidad" (Véase la carta en Anexos). En ese sentido se puede afirmar que el pueblo guaraní, al igual que otros pueblos indígenas, reclama revertir las injusticias socioeconómicas y culturales que tienen que ver con el reconocimiento y el derecho a la redistribución de recursos.

En la posición de la APG en referencia al territorio se puede comprender que, en primer lugar, ya es muy difícil disponer de un espacio propio que se pueda denominar territorio y, en segundo lugar, que la situación de extrema necesidad lleva a plantear en forma inmediata el concepto de tierra como espacio indispensable de sobrevivencia.

Al influjo del recuerdo de los quinientos años del establecimiento de vínculos entre Europa y América, organizaciones privadas y gobiernos empezaron a prestar mayor atención a los pueblos indígenas. Así, en 1990, la APG participó de la Marcha por el Territorio y la Dignidad iniciada por pueblos amazónicos que se dirigieron a La Paz y se entrevistaron con el presidente, obteniendo ofrecimientos de titulación de tierras.

4.1.2. ¿Qué es participar para los guaraníes?

De acuerdo con Ana María Lema, se diría que “ (...) los indígenas no tienen una definición precisa de lo que entienden por participación” (2000: 204). Hablando del pueblo guaraní, esta indefinición depende más de las limitaciones del término “participación” (limitaciones que tienen que ver con las restricciones que las leyes imponen, pues se habla de “participación popular” en la gestión municipal o educativa) que de la falta de claridad en la APG.

Un problema que se plantea para todos los pueblos indígenas es la doble pertenencia a un pueblo originario y a una nación. El caso guaraní, cuya historia estuvo siempre opuesta al Estado y a la estabilidad de la autoridad, es peculiar. En primer lugar, está este elemento esencial de rechazo histórico de la autoridad. En segundo lugar, la extraordinaria flexibilidad y capacidad adaptativa del pueblo guaraní boliviano, que hace que el problema no se plantee en términos excluyentes. Como se señaló anteriormente, el tema de la participación debe ubicarse en la relación de las sociedades indígenas con la sociedad nacional y el Estado, vinculándose a la problemática de la ciudadanía²⁵. En este aspecto, la APG estableció claramente la intención de asumir todo lo que involucra la ciudadanía boliviana sin abandonar la identidad guaraní²⁶.

²⁵ Señalaremos que la ciudadanía se refiere al mismo tiempo a temas de justicia (derechos y deberes) y pertenencia (identidad). Uno de los debates más importantes relativos a la ciudadanía se refiere a la interculturalidad, a cómo la identidad con el Estado podría no afectar las identidades diversas de los grupos que componen la población (Cf. Kymlicka y Norman 1997; Miller 1997).

²⁶ Las palabras de Adán Antenor al presidente Sánchez de Lozada ejemplifican la identificación que el pueblo guaraní tiene con los símbolos nacionales: “*Ore oremiarima añetete pegua jare jokoräivi roeta, rosapukaiña ñandeiví guasu iñemongoipe jei rami: ¡Ñamano yepe, erëi garaima tembiaurä yaikoye!*”. (“También hacemos nuestras con más fuerza y valentía las letras de nuestro himno nacional: ¡Morir antes que esclavos vivir!”) (Ver anexo).

Así, es posible asimilar la participación con la presencia guaraní en todos los aspectos de la vida nacional. De acuerdo con lo señalado por Guido Chumiray, los guaraníes “no temen ingresar a la sociedad nacional. Ser parte activa de esta sociedad [...] gozar de los mismos derechos y obligaciones”. La participación, vista desde este punto de vista, involucra la interculturalidad y la relación con el Estado. De acuerdo con el dirigente Adán Antenor: “Queremos trabajar en armonía con todos los que habitan en esta región. Para lograr esto es necesario una justa distribución de los recursos, la libertad y nuestra participación en el Estado” (Antenor 1994).

El tema de la relación de la participación y la interculturalidad lleva directamente, por un lado, a la libertad de expresión del pueblo guaraní por sí mismo y, por el otro, a la educación. En el caso de la expresión, de acuerdo con un comunario, la participación es: “*Jaeko ñamoeta ñaneñee, jaema ñañoño kavitavi kerëitara yaroata vae*” (Benicio Antonio, Entrevista 2000): Hablar o decir nuestra palabra. Adán Antenor coincide al indicar: “Queremos participar [...] porque siempre otros hablan por nosotros y nuestros hijos” (Antenor 1994). En ese mismo sentido, el Encuentro de Kuruyuki, en 1992, significó la manifestación clara del reconocimiento del pueblo guaraní por el Estado y viceversa. Un año después, en abril de 1993, una Resolución del Ministerio de Asuntos Campesinos y Agropecuarios, reconocía lo siguiente:

La Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), es una organización originaria representativa de todas las comunidades guaraní de Bolivia, que viene promoviendo el desarrollo y participación de la población Guaraní en la sociedad nacional [...]

RESUELVE:

Reconocer a la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG); con domicilio legal en la ciudad de Camiri, Santa Cruz, como legítima organización representativa de los pueblos, comunidades y capitanías Guaraníes de Bolivia (MACA RM N° 071/93).

Ese mismo año llegó al Parlamento el primer representante de la APG: Silvio Aramayo, diputado nacional por el departamento de Santa Cruz.

Por el lado de la educación, desde la elaboración del PDCC los dirigentes guaraníes plantearon la necesidad de una Educación Intercultural Bilingüe, una educación acorde al *ñandereko* –‘nuestro modo de ser’– guaraní, que respete la cultura, las costumbres y el idioma guaraní. Se planteó una comunicación en ambas lenguas, guaraní-castellano, sin diferenciar espacios, lo cual significa no relegar el

guaraní a lo doméstico sino también llegar a otros ámbitos e inclusive acceder a medios de comunicación y difusión. El planteamiento fue presentado en su discurso en Kuruyuki de 1992 por Silvio Aramayo (presidente de la APG; luego formaría parte de la alianza electoral que apoyó la candidatura de Víctor Hugo Cárdenas y Gonzalo Sánchez de Lozada) al entonces Presidente Jaime Paz Zamora:

Nuestro sueño es que en ese futuro estén [los niños] plenamente insertados en la sociedad, con todos los derechos y deberes de un ciudadano, con las mismas oportunidades y condiciones que el resto de los bolivianos, integrados a la vida política y social de la nación [...] Queremos una nueva generación que no sea discriminada y humillada, que se pueda comunicar en su lengua en cualquier parte del país, y que se enseñe el guaraní en todas las escuelas de nuestro territorio y también el castellano para mejorar la comunicación intercultural (Silvio Aramayo, cit.: en APG-CIPCA 1998:7).

El párrafo anterior que resume los contenidos que tiene la participación en la escala nacional, incluye también el elemento que podría permitir el logro de esos objetivos: la educación, aspecto que es retomado con insistencia. Así, nuevamente en el encuentro de Kuruyuki del año 1994, esta vez con la presencia del presidente Gonzalo Sánchez de Lozada, el discurso de Adán Antenor, entonces presidente de la APG, interpeló a los representantes del gobierno con estas ideas:

En educación, hace siete años que la APG ha iniciado su propia reforma educativa. La educación intercultural bilingüe se está llevando adelante con los niños. Hemos realizado la campaña de alfabetización y se están implementando otros programas de formación y capacitación. Queremos consolidar nuestro trabajo educativo. Para ello hemos conformado el Consejo Educativo Guaraní²⁷ y pedimos que su Gobierno lo posea hoy para que una educación mejor llegue a todos. Queremos participar en el Consejo Nacional de Educación porque el problema educativo también es nuestro y porque siempre otros hablan por nosotros y nuestros hijos. Para todos con quienes vivimos en este territorio, un día lo vamos a lograr (Adán Antenor 1994).

²⁷ Este Consejo, denominado *Mborakuá Guasu*, fue creado antes de la promulgación de la Ley de Reforma Educativa como parte de la estructura de la APG. Posteriormente fue reconocido como uno de los CEPOs (Consejos Educativos de Pueblos Originarios).

Esa insistencia permitió que la Educación Intercultural Bilingüe y la Campaña de Alfabetización fueran reconocidas por el Estado²⁸. Así fue posible para Ana María Lema afirmar: “Los guaraníes lo tienen muy claro: *la clave de la participación está en la educación, el conocimiento, la capacitación, la preparación y el asesoramiento*” (Lema 2000: 205; cursivas añadidas).

En resumen, la participación, en lo que tiene que ver con todo el pueblo guaraní, involucra el fortalecimiento de la APG, la presencia en los escenarios planteados por las normas estatales, la ciudadanía y la interculturalidad. En cuanto a temas más puntuales como la gestión educativa, se exponen a continuación algunas aproximaciones sobre qué entienden y cómo definen los entrevistados la participación. Según Cirilo Yerema, actual Presidente del *Mboarakua Guasu*, participación es lo siguiente:

Participación che amointerpreta vae jaeko, uno es participación presencial, puede ser a través de taller, erëi participación como concepto oñemomaneja vae jaeko participar en todos los niveles, participación en la toma de decisión, participación en la planificación, participación oyemoelabora yave curriculum, ser propositivo, participación en la toma de decisión en la designación de docentes, participación en la gestión administrativa, opaete jokuae reta jae participación. (Cirilo Yerema; Camiri, Entrevista 2000).

(Yo interpreto la participación de esta manera, es participación presencial puede ser a través de taller, pero participación como concepto es participar en todos los niveles, participación en la toma de decisión, en la planificación, en la elaboración del currículum, toma de decisiones en la designación de docentes, en la gestión administrativa: todo eso es participación).

La idea expuesta muestra que algunos dirigentes están conscientes de sus derechos de participación en los diferentes espacios de toma de decisiones, lo cual significa intervenir, hacer, aportar y adquirir responsabilidades y compromisos con lo que hacen. La participación que buscan los dirigentes guaraníes es una participación efectiva, y no simplemente una presencia simbólica o decorativa.

“Chevegua participación jaeko ñameeta decisión municipiope oime yave mbaenunga proyecto jare municipio pegua reta, alcalde reta oyeapisakata

²⁸ La Campaña de Alfabetización en guaraní se inició en agosto de 1991 y concluyó en junio de 1993. SU mayor impacto fue en las zonas cautivas de hacienda, ya que no se limitó a aspectos técnicos de la lectoescritura sino que, más bien, incluyó un alto contenido cultural y político de revitalización de valores y promoción de la APG. Con la campaña, la APG buscó “iniciar un proceso intercultural y bilingüe que permita al pueblo guaraní dinamizar su lengua e identidad en el contexto nacional, superar el analfabetismo, fortalecer su organización y lograr mejorar sus condiciones de vida” (Ventiades y Jáuregui 1995: 15).

yandere, oyemocordinata capitanía ndive, jokörai che amoentiende” (Gerardo Vargas; Ipatimiri, Entrevista 2000).

(Para mí participación es tomar decisión en el municipio cuando hay algún proyecto; y los del municipio, los alcaldes, deben escucharnos; deben coordinar con la capitanía. Así entiendo.)

Esta última declaración incide ya en la participación popular, es decir en la planificación participativa y la vigilancia de la gestión municipal. A continuación se muestra cuál es el conocimiento que se tiene en las comunidades de la Ley de Participación Popular. Posteriormente se ofrece un apartado similar relativo a la Ley de Reforma Educativa.

¿Qué se sabe de la Ley de Participación Popular?

Con la promulgación de la Ley de Participación Popular (LPP), sobre todo en el área rural se vienen realizando procesos de cambios fundamentales en el afán de una justa distribución y mejor administración de los recursos públicos. Según Ana María Lema:

más allá de la novedad que consiste en otorgar mayores recursos a los gobiernos municipales, la Ley de Participación Popular abre las puertas del poder local a la sociedad civil creando nuevos espacios y sobre todo nuevos mecanismos de participación, los cuales han sido —o no— aprovechados por el sector indígena (Lema 2000: 112) .

Con la Ley de Participación Popular, el referente estatal (antes el fortín, el cuartel o las oficinas del poder ejecutivo en La Paz) pasó a ser la municipalidad. Los gobiernos municipales adquirieron mayor importancia. La fecundidad de estas instituciones es grande, porque la variedad de sus atribuciones les permite ocuparse integralmente del desarrollo de las comunidades. Por otro lado, sin embargo, las municipalidades no pueden hacerlo todo ya que sus recursos son escasos y existen problemas de regionales o departamentales que aunque afectan a las comunidades deben ser encarados desde una instancia de mayor nivel. Esta ley plantea desafíos de formación de distritos y municipios indígenas y, por otro lado, divide el territorio en partes que no coinciden con las zonas guaraníes y resta importancia a la organización de nivel regional.

A partir de la Ley de Participación Popular, el Estado reconoce a las organizaciones indígenas. Mediante la otorgación de la personalidad jurídica tras un

trámite específico, éstas obtienen “la capacidad de actuar y participar ante cualquier instancia pública o privada para demarcar o hacer valer sus derechos y contraer obligaciones” (VPPFM 1998, cit: Lema 2000).

Estos son los derechos de los sujetos de participación popular:

- Proponer, pedir, controlar y supervisar la prestación de servicios públicos de acuerdo a las necesidades de la comunidad.
- Representar y obtener la modificación de acciones cuando sean contrarias al interés de la comunidad.
- Proponer cambio o ratificación de las autoridades educativas y de salud en su territorio cuando exista un motivo justificado.
- Pedir informes a su Gobierno Municipal sobre el uso del dinero de la Participación Popular y pronunciarse sobre ello (VPPFM 1998, cit: Lema 2000).

La LPP es un hecho histórico porque, al margen de posiciones ideológicas y políticas, fortalece las organizaciones naturales de la sociedad facilitando la participación directa de la junta de vecinos, sindicatos, en este caso la comunidad indígena representada por su autoridad tradicional.

En las comunidades estudiadas, en general existe una opinión favorable de la LPP. Al menos no hay resistencia; la valoración que los guaraníes le dan es positiva, ya que les permitiría participar en diferentes espacios de toma de decisiones. Al respecto, tenemos la opinión de Benicio Antonio, actual Presidente de la Junta Escolar de Ipatimiri:

Ley de Participación Popular gueruko yandevve opaete vae yamoparticipa vaerä, oitague rupino, ipuere vaerä ñanoi jokuae ñemongeta, ñeembuku jei vae, yandepuere vaerä yaraja kavi ani ñañoño kavi vaerä mbae metei rami, mbaetitama metei vaeño iñeembuku oi. Opaete metei ati ñai vae ñañoño kavi vaerä mbaeno. Metei uru imembi guinoi ipepope rami kuae yandeapo, jaema ipuere vaerä metei rami kavi yomboati. (Entrevista, 2000).

(Ley de Participación Popular nos ha traído para que todos participemos en todos los espacios, para que tengamos voz, para que todos juntos llevemos las cosas. Es como la gallina que protege a sus crías bajo sus alas).

Se observa un relativo conocimiento de la LPP, lo que significa que la difusión de la LPP no fue suficientemente eficaz. Es importante distinguir entre haber conocido la existencia y haber entendido los contenidos, los objetivos y alcances de la Ley. Esto

se comprueba con las respuestas recogidas sobre el conocimiento de este instrumento legal: “*Che aendu kuae Ley de Participación Popular jei, echako yande reta oimema yamoparticipa vaerä omodecreta reta Ley, tenonderiko mbaeti campo yamoparticipa vaerä. Añave kuae campo yaiko vae yamoparticipa vaeramo tanto kuña jare kuimbae reta*” (Pastor Terceros; Ivamirapinta, Entrevista 2000) (Yo he escuchado lo que dice la Ley; han decretado Ley para que participemos; antes no había espacio para que participemos. Ahora podemos participar hombres y mujeres).

Si bien al inicio de la aplicación de la Ley se organizaron algunos cursos de capacitación, sólo fueron para los dirigentes. Por tanto, la mayoría de los comunarios desconocen los contenidos de la Ley aunque señalan haber escuchado de su existencia: “*Che aendu Ley regua, erëi mbaeti amoentiende, koropi mbuvicha retañoiko oeka oime taller yave, chuperetañoiko, oipapaeteiño omeë chupe reta, oyopapañoiko reta*” (Amancio Cuéllar; Ivamirapinta, Entrevista 2000). (He escuchado sobre la Ley pero no entiendo, por aquí cuando hay taller sólo buscan a los *mburuvichas*, sólo es para ellos, sólo cuentan a ellos).

A partir de esta opinión surge, por un lado, la necesidad de profundizar los conocimientos de la población en general con respecto a la Ley, ya que por falta de conocimiento de sus objetivos y alcances las comunidades contarían con menos elementos para buscar estrategias de participación más efectiva dentro los municipios. Por el otro, surge la necesidad de mejorar la comunicación interna en las comunidades, ya que se dieron casos en que algunos dirigentes no informan a sus bases, lo cual repercute no solamente en la participación de la población en general sino también en el desempeño de nuevos dirigentes que no recibieron la capacitación.

Para los guaraníes, uno de los fundamentos de la asamblea es la participación irrestricta e igualitaria: todos pueden asistir; y no es coherente que la capacitación se restrinja a un grupo pequeño de comunarios, como señala Gerardo Vargas actual Vicepresidente de la Junta Escolar de Ipatimiri: “*Aendu tēi jokuae Ley de Participación Popular regua, erëi mbaeti amboparticipa oime yave taller, jaeñoiko Presidente de Junta jare Mburuvicha retavi omoparticipa jokope, Corregidor javoi capitane reta*” (Ipatimiri, Entrevista 2000) (He escuchado sobre la LPP pero no participo cuando hay taller; ahí solamente participan el Presidente de la Junta, el Corregidor y los capitanes).

Existe, pues, el reclamo de que las actividades de capacitación sean abiertas para toda la comunidad y que se busquen estrategias para darles continuidad, ya que el poco conocimiento de la Ley de Participación Popular puede dificultar su correcto entendimiento y por tanto su aplicación. Algo similar sucede con la Ley de Reforma Educativa, de la que se hablará a continuación.

¿Qué se sabe de la Ley de Reforma Educativa?

También era necesario tener una aproximación sobre conocimiento de la Reforma Educativa por parte de algunos comunarios entrevistados, ya que para la Reforma Educativa la participación de la comunidad en la educación es de vital importancia (precisamente uno de sus objetivos es optimizar el funcionamiento del sistema educativo mejorando la eficiencia administrativa e incorporando a la comunidad en la gestión educativa). Por tanto, también es importante el conocimiento sobre la Reforma por parte de los comunarios. Esta es la opinión que comparten algunos entrevistados sobre la Reforma Educativa:

Ayandu kuae yemboe ombou opaete yandesambiai reta peguano jei kuae tallerpe, omee oreve vae reta jei yayemboiya vaerä kuae Reforma Educativare ou Gobierno gui yandeve, tanto Asesor, Profesor, padre de familia, opaete los niños opaete yayemboiya kuae Reforma Educativare, jayave yajata tenonde jei retano. (Pastor Terceros, Ivamirapinta, Entrevista 2000).

(Escuché en el taller que esta educación han mandado para todos nuestros hijos, y nos dijeron que debemos apropiarnos de esta Reforma Educativa que ha venido del Gobierno, tanto Asesor, Profesor, Padre de Familia y todos los niños debemos apropiarnos entonces iremos adelante).

Los comunarios tienen una expectativa muy favorable sobre la Reforma Educativa. Para ellos significa un avance del cual tendrían que apropiarse, pero al parecer no existe la claridad sobre los conceptos de la Reforma. De la misma manera los docentes muestran las mismas dificultades. Como señaló Valerio Mena, actual Presidente de la APG: *“Amogue oporomboe vae reta mbaeti viteri Reforma Educativa regua oikua, jaeramo mbaeti viteri oupiti katu reta oporomboe vaerä” (Camiri, Entrevista 2000).* (Algunos profesores no conocen de la Reforma Educativa; por eso todavía no la ponen en práctica).

Es necesario que exista claridad en cuanto al manejo conceptual de la Reforma Educativa. Las dificultades que los docentes presentan tienen que ver con la forma en

que se llevaron a cabo las actividades de capacitación y con los discursos que manejan los capacitadores, los cuales dificultan su aplicación, en el aula, por parte de los docentes (*Cf. Infra*).

Expectativas de participación

Las expectativas que se tienen en relación con la participación activa en diferentes niveles de organización son considerables, ya que la mayoría de los entrevistados opinan que la participación de hombres y mujeres en igualdad de condiciones es de suma importancia para el fortalecimiento de la organización comunal. Como declara Magdalena Cachari: “Mi deseo es que todos participemos para que así sepamos qué es lo que está pasando en la comunidad; ése es mi deseo: que todos participemos por igual, hombres y mujeres” (Ivampirapinta, Entrevista, 2000).

Tenemos también esta opinión de Blanca Aireyu, actual Directora de Núcleo de Ipatimiri: “En cuanto a la participación de los padres de familia en la educación, es importante, puesto que la educación no sólo hacemos los maestros. La dirección o el asesor pedagógico tienen que estar inmersos en la sociedad entera. Si no hay participación, no hay logro” (Ipatimiri, 2000). Es una manera de motivar y mostrar la importancia de participación de diversos actores en la gestión educativa. Se dieron casos en que, cuando se trataba de la educación, se delegaban funciones a los maestros, creyendo que solamente ellos conocían de temas educativos.

Algunos entrevistados son muy positivos al señalar que actualmente la participación va mejorando poco a poco: “*Chevegua oimema mayoría kuña reta omoparticipa, mbaetima ouiño, kuimbae reta jokoraiñovi jare oime tairusu reta oyemboema vae jaema oikuama jaema jae reta omoparticipama yogueru. Kuae tēta ñavoma aecha jokora*” (Cesario Segundo, Ivampirapinta, Entrevista 2000) (Ya participan la mayoría de las mujeres; también los hombres, y hay jóvenes que tienen más preparación que vienen participando. Esto observo en cada comunidad).

Algunos señalan que existen muchas expectativas de participación pero las oportunidades y los espacios todavía son reducidos y controlados por una minoría.

Erëiko participación yande yayapo vae, yande yamodirige vae mbaeti aecha, jokuae aramo jae que mbaeti aecha kiape junta escolar oipoepi maestro jare gueru maestro ikirëigue, mbaeti aecha kiape Director oipoepi jare oñono jae reta ikirëi rupi, sino mburuvicha reta jei yaike acuerdope, jaema che arovia

mbaeti participación kuae momento pueblo guinoi.(Felipe Román, Camiri, Entrevista 2000)

(La participación que nosotros hacemos, que nosotros dirigimos, todavía no he visto, todavía no he visto a la Junta Escolar cambiar al maestro y traer al maestro que quiere. No he visto en ningún lugar donde el Director hace lo que quiere la Junta, sino que las autoridades dicen, “lleguemos a un acuerdo” por eso digo que en este momento el pueblo no tiene participación).

Las ideas expuestas nos dan a entender que son amplias las expectativas de participación en las comunidades guaraníes; no solamente tiene que ver con la presencia de los guaraníes en diferentes espacios, sino con *el contenido que se da a esa presencia*, con la labor efectiva, con la toma de decisiones, con la posibilidad de que el pueblo guaraní se convierta en protagonista de su propio desarrollo.

4.2. EL PEIB: PRIMERA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN

En 1987 se logró que el Ministerio de Educación reconociera la lengua guaraní como idioma nacional mediante la Resolución Ministerial N° 2419. Ello significó un gran paso para iniciar producción escrita y elaborar textos para niños a cargo del equipo técnico guaraní. En ese mismo sentido, la APG, desde su organización (a principios del mismo año 1987), había reivindicado también la necesidad de contar con un programa de educación bilingüe, una educación armoniosa con el modo de ser guaraní, proyectada a una convivencia respetuosa con el mundo *kara*²⁹. Al respecto, el dirigente Felipe Román manifestó:

Yaja yave ñañemongeta kuae ñemboere michimichi omboipi oguata, oime oyeapo ñemboe reta, oime equipamiento ou oväe [...] erëi jaeko jokuae japipe moromboe oi vae këreitapa yaipoepi, jaema tëta pegua reta jei, toiko mokoi ñeepe jare mokoi tekore, echa ñande reta yaiko mokoi ñee jare mokoi teko ipite rupi. (Camiri, Entrevista 2000).

(Hablando de la educación, podemos decir que había algo de avance porque se construyeron y se equiparon las escuelas, pero la pregunta que surgía era cómo cambiar la forma de enseñanza en el aula. Entonces las comunidades plantearon la educación intercultural bilingüe, porque nosotros vivimos en un mundo de dos lenguas y de dos culturas).

En 1988, el Ministerio de Educación y Cultura, con la cooperación técnica y financiera del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), inició el Proyecto

²⁹ Persona no guaraní. Por extensión, este término se aplica también a las sociedades no guaraníes.

de Educación Intercultural Bilingüe Guaraní en 21 escuelas de las comunidades guaraníes. La institución Taller de Educación y Comunicación Guaraní (TEKO-Guaraní)³⁰, que fue fundada con el fin de implementar el componente educativo del PDCC, coordinó con la Supervisión Regional de Educación Rural la ejecución del PEIB a través de un convenio con UNICEF y el Ministerio, instancias que impulsaban el desarrollo de la educación bilingüe en todo el país, y en especial en la provincia Cordillera, como experiencia piloto, en función de la Reforma Educativa que se aplicó más adelante a partir de 1994.

Inicialmente, para la implementación y ejecución del Proyecto era necesario contar con un Equipo Técnico:

El PEIB, o sea el Proyecto Educación Intercultural Bilingüe, se inició el año 1988, conformado de tres profesores del habla guaraní y tres responsables de la Asamblea del Pueblo Guaraní. Posteriormente se amplió el equipo a seis profesores, en total nueve: seis profesores y tres responsables de la educación de la APG. Este equipo inicialmente se encargaba de elaborar materiales para que los alumnos que estuvieran en el proyecto tuvieran textos, algunas revistas, todo tipo de escritos en lengua guaraní. Era una experiencia inicial de escribir en la lengua Guaraní. Se elaboró muchos materiales en la lengua guaraní, lo cual ha sido muy importante para reforzar la escritura de la lengua guaraní en las escuelas. Iniciamos con 21 escuelas en toda la provincia Cordillera. (Aruchari, Camiri, Entrevista 2000).

Cabe señalar que cada uno de los delegados representaba a una de las tres principales variedades lingüísticas del guaraní: *ava*, *simba* e *isoso*. La función de los delegados de la APG en el Equipo Técnico era contribuir a que los contenidos de los textos obedecieran a la realidad y costumbres de las comunidades. También tenían que aportar su manejo de la lengua para la elaboración de los textos. Debían informar constantemente a sus bases sobre la marcha del proyecto y promover la mayor participación de los padres de familia en la educación de sus hijos. Debían contribuir, asimismo, al fortalecimiento de la organización de las comunidades en el aspecto organizativo:

Ore romoinforma chupe reta kerëiko PEIB ani educación bilingüe vae, responsabilidad de la Junta, jaema de acuerdo jokuae jae reta omo participa vae jaeko ore orekirëi koräi oresambiai reta oyemboe jei reta, toyemboe ñaneñeepe jare karai ñeepe jei reta, jaema jae jokuae jae reta iparticipación, ipuere vaerä yemboe ojo jae reta oipota

³⁰ Una organización no gubernamental dependiente del Vicariato Apostólico de Cuevo.

rami. Jaeretako omoevalúa opaete material reta oyeapogue jaema jokope omee reta insumo irû vae pegua. (Cirilo Yerema, Camiri, Entrevista 2000).

(Nosotros informábamos sobre la Educación Bilingüe, sobre la responsabilidad de la Junta. Ellos participaban y tomaban decisión sobre el tipo de educación que querían para sus hijos. “Que estudien en guaraní y castellano”, decían. La educación avanzaba como ellos querían. Ellos evaluaban y daban insumos para los materiales).

Las actividades del Equipo Técnico eran elaborar materiales educativos, capacitar a maestros que trabajan con modalidad de educación bilingüe, hacer seguimiento y supervisión a las escuelas del proyecto. Una actividad previa y muy importante para iniciar la ejecución del PEIB fue la investigación y la sistematización de Diagnósticos Sociolingüísticos, ya que para la elaboración de los textos se requería de la elaboración de un currículo que respondiera a la realidad de las comunidades. En ello era fundamental la investigación sobre la lengua, costumbres e historia. “Antes de la conformación de este equipo se hizo un estudio sociolingüístico para ver qué comunidades tenían mayor predominio, mayor uso de la lengua guaraní y qué comunidades ya iban cambiando su lengua materna” (Raúl Aruchari, Camiri, Entrevista 2000).

El proyecto también tenía un Diseño de Evaluación Integral que medía el progreso de la educación bilingüe y la comparaba con el de las escuelas no bilingües de la región. Cada año se aplicaba un conjunto de pruebas a los niños, a los maestros y a los padres de familia sobre los contenidos de los materiales y la metodología aplicada. Los resultados, en especial la opinión de los padres de familia, servían para realizar correcciones y reajustes en los textos, metodologías y capacitación de maestros.

La APG había instalado un Consejo de *Arakua Iya* (sabios) como cuerpo consultivo del PEIB. Este Consejo era permanente y su función consistía en asesorar y discutir sobre los aspectos culturales y lingüísticos de los nuevos materiales educativos. Por ejemplo, en 1991 se realizó el Seminario sobre Terminología Guaraní, de Matemáticas donde participaron los *Arakua Iya* y los *Mburuvichas* de la mayoría de las comunidades para discutir las nuevas palabras que se enseñarían a los niños en las escuelas.

La participación de las comunidades en las que se ejecutó el PEIB se dio a través de los delegados designados por la APG. La APG propició también la participación de los padres de familia en la toma de decisiones sobre la marcha y evaluación de la educación de sus hijos y el plantel docente.

Los actores que estuvieron involucrados de manera directa (como el Equipo Técnico y Delegados de la APG) recuerdan que su participación en el proceso de implementación y ejecución del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe fue dinámica y efectiva. Sus funciones no se limitaban solamente a la elaboración de los materiales educativos, sino que existía un acercamiento constante a la comunidad con actividades de capacitación, información y socialización de materiales, lo que también les permitía una constante renovación y reforzamiento en las formas de aplicación de las metodologías:

(S)e capacitaba en las comunidades [...] entonces desde ya con una participación amplia de la comunidad. Todos los jóvenes, la familia y mujeres tenían que darse cuenta de lo que estaba pasando. Los materiales eran socializados desde el primer momento. Entonces esta participación ha sido importante en este proceso para que tenga credibilidad y para que las comunidades digan: “Esto era lo que yo esperaba y así debería continuar la educación”; y la demanda por eso ha subido (Silvia Chumira, Camiri, Entrevista 2000).

Se puede afirmar que el Equipo Técnico y los Delegados de la APG se convirtieron en el referente principal para propiciar el compromiso, tanto de los profesores como el de los padres de familia, con la educación de los niños. La fluidez de la información por parte del Equipo Técnico y Delegados de la APG sobre las limitaciones y avances de la EIB fue un factor importante para que los padres de familia poco a poco fueran adquiriendo confianza y apropiándose del PEIB. Cirilo Yerema, entonces delegado de la APG en el Equipo Técnico del PEIB, manifestó:

Experiencia de Proyecto PEIB oiko yave jaeko trabajo compartido oyeapo jayave, mientras que técnico reta oyapo seguimiento aula rupi yave, jaema ore, padre de familia reta ndive royapo ñemboati cada visita royapoa rupi, jaema padre de familia reta bien informado yoguireko reta avancere (Yerema, Camiri, Entrevista 2000).

(En el PEIB el trabajo era compartido: mientras los técnicos hacían seguimiento en el aula, nosotros hacíamos reuniones con los padres de familia. Los padres de familia estaban bien informados sobre los avances).

Con el PEIB, el lugar de los padres de familia en la escuela poco a poco se fue modificando, ya que hasta antes de la aplicación del dicho proyecto no eran considerados como actores de la escuela. Sin embargo, desde el inicio del PEIB —de simples espectadores fuera de la escuela a los que solamente se les pedían firmar papeles, se les mostraban tareas, se les daban informaciones y se decidía con ellos— se convirtieron en actores principales de la escuela. Según recuerda Cesario Segundo:

Bueno tenonde yave [...] mbaetiko padre de familia, echa mbaetivi kia oikuakano, jaema añave EIB oimema yave, oime participación alumno, profesor jare padre de familia reta. Jaeñoko tenonderi profesor reta oime mbaenunga teko yave ramo eyu ndeko mburuvicha, ndeko junta pegua kuae yamoarregla jei reta, ekuwa eru cheve i jei, oporomomanda oi, opaeteko jae retañu oyapo. Jaema añave oyemocambio ko kuae teko reta. (Ivampirapinta, Entrevista 2000).

(Antes no participaban los padres de familia; ahora, con la EIB, ya hay participación de alumnos, profesor y *padres* de familia. Antes los profesores cuando había problemas nomás nos llamaban a los *Mburuvichas*, a la Junta para solucionar problemas; ellos mandaban y hacían todo).

La idea expuesta nos da a entender que antes del PEIB el maestro era considerado como el actor principal de la escuela, aquel que todo creía saber, de quien los alumnos debían aprender, el que enseñaba e imponía su autoridad frente a la comunidad y padres de familia. Algunos confiaban solamente en los aportes materiales de los padres: vivienda, alimentación e insumos varios; pero no pensaban en una participación en otros aspectos de la gestión educativa.

Fue así que al inicio de la implementación del PEIB los maestros y sus sindicatos rechazaron esta alternativa educativa, como señaló Cirilo Yerema: “*Tenonderi opaete maestro jare Director reta kuae experiencia guiröiroko, mbaeti oipota por lo que jae reta oyemoapropia yemboere*” (Antes todos los maestros y Directores rechazaron esta experiencia; no aceptaron porque ellos se apropiaban de la educación). Silvia Chumira añade: “Consideraron [el PEIB] como un retroceso y que entorpecía el normal funcionamiento de las estructuras establecidas” (Camiri, Entrevista 2000).

Sin embargo, se realizaron reuniones con la Federación de Maestros para explicar el proyecto al gremio de docentes y lograr su participación. Asimismo, se capacitó y actualizó a los maestros en metodologías de educación bilingüe. Aparte de

esta capacitación y actualización se empezó a formar maestros en la Normal de Charagua a través de becas apoyada por el TEKO-Guaraní. De esta manera, se logró cubrir u ocupar las aulas con maestros guaraníes en las escuelas donde se aplicó el PEIB. En este sentido, esta experiencia fue considerada por los guaraníes como una estrategia de inicio de participación en diferentes espacios. Volvemos a apelar a las declaraciones de Cirilo Yerema:

Kuae programa de educación ndive mbeguembeguepe yamboipi yaike yamocupa espacio aulape, oipea yandevé tape [...] yaupiti vae jaeko a nivel recurso humano dentro de aula. Añaveko jaema casi la mayoría oime guaraní reta cada zona oparaviki, jae jokuae a nivel espacio, erëi a nivel de espacio de poder mbovi ñai jokope, Dirección Distrital a ni Dirección Administrativo rupi, erëi oimema mbovi participación, a nivel de apoyo técnico mayoría ñanoi echa oime Asesor Pedagógico reta. (Camiri, Entrevista 2000).

(Con este programa de educación poco a poco hemos ocupado espacio en el aula; nos ha abierto camino [...] hemos logrado con recurso humano en el aula. Actualmente, casi la mayoría de los guaraníes trabajan en cada zona. Pero a nivel de espacio de poder como es la Dirección Distrital y Administrativo todavía somos pocos, aunque ya hay un poco de participación, a nivel técnico tenemos a los Asesores Pedagógicos).

Por su parte, las comunidades empezaron a preocuparse y participar del funcionamiento de las escuelas. Por primera vez pudieron controlar efectivamente si el profesor estaba presente y podían proponer el tipo de educación que querían para sus hijos. Yerema amplía al respecto: *“Jae reta omoparticipa vae jaeko, ore orekirëi koräi oresambiai reta oyemboe jei reta, toyemboe ñaneñeepé jare karai ñeepé jei reta, jae jokuae jae reta iparticipación, ipuere vaerä yemboe ojo jae reta oipota rami”* (Camiri, Entrevista 2000). (Con su participación pedían: ‘Nosotros queremos que a nuestros hijos enseñen en guaraní y en castellano’. Así era su participación para que la educación avanzara como ellos querían).

Los resultados del PEIB fueron calificados como sorprendentes, tanto por el Gobierno como por UNICEF y la propia APG:

Estudio iresultado jaeko, bueno Gobierno jei ikavi yae, jokuae jeko pegua kuae experiencia oasa como política del Estado Reforma Educativa ndive. Como experiencia osirive irü vae retape, irü Paispe, ipiakañi opita reta kuae experienciare, jare ore jaenungavi (Cirilo Yerema, Camiri, Entrevista 2000).

(Con el resultado del estudio el Gobierno calificó como muy bueno, por esa razón esta experiencia pasó a ser como parte de la Política

del Estado con la Reforma Educativa. Como experiencia sirvió para otros países; quedaron sorprendidos y nosotros también).

En poco tiempo se convirtió en instrumento eficaz de recuperación de la identidad, de la cultura y, en especial, del idioma guaraní. En realidad, a partir del Diagnóstico de 1985 y 1986 realizado en la Provincia Cordillera, la APG había determinado la necesidad de una educación bilingüe, ya que el estado de la educación en la zona era preocupante porque el porcentaje de la deserción escolar era alto. Por tanto, era necesario que la educación fuera asumida como prioridad por los propios guaraníes y por las instituciones de apoyo. Haber logrado esto facilitó la amplia participación de las comunidades y del pueblo guaraní en su conjunto, lo cual tuvo un impacto determinante en el éxito del PEIB.

¿Cómo recuerdan los guaraníes el PEIB?

Las opiniones sobre la participación en la gestión del PEIB son diversas. En Ipatimiri, donde se aplicó el PEIB, algunos padres de familia recuerdan y señalan *“aecha gente reta oparaviki jare aechavi ojo reta reunión rupi, profesor reta yave omondo invitación yatí reta, erëiko kuae momento rupi mbaeti”* (Hipólito Anchague, Ipatimiri, Entrevista 2000). (Veía a la gente trabajar y participar en las reuniones cuando los profesores les mandaban invitación, pero en estos momentos no es así). De la misma forma Benicio Antonio afirma: *“PEIB oiko yave ikavi yae ou no, jokuae ou reta omeë seguimiento diario, cada 15 ani cada metei yasiecha katu, ikavi yeye ou no, chemo gusta jokuae tiempo jaeramo oñemboipi kuae educación bilingüe yave “* (Ipatimiri, Entrevista 2000). (Cuando existía el PEIB era muy bonito; venían dar seguimiento diario; parece que venían cada 15 o cada mes. Era muy lindo; me gustaba en ese tiempo cuando recién empezó la educación bilingüe).

También uno de los profesores con experiencia en PEIB, que actualmente trabaja en Ipatimiri, señaló que antes se daba más importancia a los docentes en el sentido de que se los preparaba para asumir y cumplir con sus tareas de formar en el aula:

tëta iya retagui oimeko yemoambeko kerëitara yemboe vae, jarevi oimevi yemoambeko ipuere vaerã omboyupavo oporomboevae reta. Añave rupiko mbaeti, oime tëi, erëi jokoropiño. Chemaendua jokuae arasa oimese yave taller ambueyeno, PEIB re oyangareko vae reta oyapo seguimiento, jaema oime yave mbae mbaavai oñeñoño kavi. (Elvio Vaca, Ipatimiri, Entrevista 2000).

(Había preocupación de parte de los comunarios sobre la educación, y también había preocupación por preparar a los profesores. Actualmente no es así; hay, pero es hasta por ahí nomás. Recuerdo en esos años los talleres de capacitación eran distintos. Los técnicos del PEIB hacían seguimiento y cuando había algunas dificultades se solucionaba).

Por su parte, Enrique Camargo, al ampliar detalles sobre la capacitación de docentes, manifestó que no era solamente trabajo de los técnicos: era un trabajo en conjunto con los *Mburuvichas* comunales, porque tenían participación directa en la capacitación a través de sus intervenciones, observaciones, reflexiones y sugerencias:

oporomboevae reta oyemboyupavo kaviko oyemboipita yave mbaraviki amo metei yasi ani mokoi yasi jokorai oyemboe, ombokereimba chupe reta ipuere vaera oi kavi mbaravikipe, jaema jokoropivi oo teta ruvicha reta, yoguiraja omoe ihee, mbaeti tecnico retaña jokoropi imiari. Jaema jokope ipuere vaerävi oyopopisi ñemongeta reta (Camiri, Entrevista 2000).

(Para iniciar el trabajo se preparaba a los maestros uno o dos meses. Salían expertos o con mucha destreza para iniciar el trabajo. En esto participaban las autoridades comunales con opiniones. No solamente hablaban los técnicos. Y allí se consensuaban las ideas).

Los dirigentes de la APG, del *Mboarakua Guasu* y los que formaron parte del equipo técnico estuvieron involucrados de manera directa en el proceso de aplicación del PEIB. Raúl Aruchari recuerda lo siguiente:

Los compañeros responsables de educación eran también delegados de la APG dentro del equipo técnico. Principalmente su trabajo era verificar cómo se estaban elaborando los Materiales y buscar la posibilidad de que se plasmasen todas las necesidades de las experiencias culturales que tiene el pueblo. Ellos participaban como conocedores de la lengua. Eran los que revisaban dando la estructura realmente con el que se manejaba la lengua guaraní. Era un trabajo de equipo (Camiri, Entrevista 2000).

Por otro lado, Silvia Chumira da detalles de la experiencia de participación de los padres de familia:

Los padres de familia veían la estructura del [idioma] guaraní. Si estaba bien, si se escuchaba bien, si la palabra estaba de acuerdo con su realidad con su realidad dialectal, entonces hacían críticas constructivas. (Camiri, Entrevista 2000).

Nuestro trabajo no sólo era hacer reuniones, sino que nos quedábamos tres o cuatro días. En las noches visitábamos hasta la última casita y recogíamos muchas observaciones positivas y reflexionábamos con los ancianos. Por ejemplo, nos hacían practicar delante de ellos, nos decían cómo van hacer el castellano como segunda lengua y teníamos que estar preparados para pasar pequeñas clases en una reunión. De esta manera nos hacían una evaluación al equipo técnico para ver si dominábamos la metodología tanto en guaraní como en castellano. Estaban en todo momento; era una participación en sentido de no sólo: “Háganlo”, sino: “Hagámoslo” (*Idem*).

Haciendo referencia al fortalecimiento del uso de la lengua guaraní, Enrique Camargo manifestó lo siguiente:

Jokoräiko amogue ñee ñima reta opa okañigue opayeko oyetiapi jarevi ñeepiau reta oyekua vae mbaeti oyeporu ñanereta rupi vae oikuatako opaete vae jare opaete oikua guire oechata jese, jokuaeko oyeapose, ¿maera? Echa yaipota ramo jokuae ñee piau reta oĩ vae opaete vaepe jaekavi opĩta jaema ipuere vaerä jokuae miari ojovi oñemoai opaete tẽta reta rupi.

(Así es como empezamos a rastrear o a escarbar algunas palabras antiguas que ya se habían perdido; y difundimos las palabras nuevas, creadas, no usadas por las comunidades, para que fueran analizadas. ¿Por qué?: queríamos consensuarlas).

Las opiniones expuestas arriba son muestra de que hubo una participación muy activa de los padres y madres de familia en la experiencia del PEIB, en el proceso de ejecución, seguimiento y evaluación de los resultados en las comunidades guaraníes.

Posteriormente, como se señaló, con la Reforma Educativa el Estado asumió la responsabilidad de desarrollar la Educación Intercultural Bilingüe. La transición tuvo problemas relacionados fundamentalmente con la organización de las instancias encargadas de la gestión educativa. A continuación se verán esos problemas y cómo no lograron resolverse totalmente a pesar del tiempo transcurrido entre el traspaso del PEIB al Ministerio de Educación y la realización de esta investigación.

4.3. EL PEIB SE FUE DE LAS MANOS GUARANÍES

La asunción de la EIB por el Estado fue vista con amplias expectativas por parte de las comunidades. Sin embargo se presentaron dificultades porque se dio duplicación de esfuerzos y responsabilidades, lo cual determinó que las

organizaciones comunales no tuvieran claridad sobre cuál era la instancia estatal con la que debían relacionarse. Las dificultades no fueron completamente superadas y, además, el centralismo (por ejemplo, los materiales educativos se elaboran en la ciudad de La Paz) eliminó parte del control que tenían las comunidades sobre la educación de sus niños e influyó negativamente en la participación.

Sobre las esperanzas que las comunidades abrigaban con respecto a la “estatización” de la EIB, Cirilo Yerema, que había sido uno de los delegados por la APG en el equipo técnico del PEIB, expresa:

Erëi opama yave Proyecto jaema Estado oyemboiyama yave jese royerovia yaeko, Estado omoasumeta kuae responsabilidad roe. Jaema ojoma Estado ipope kuae experiencia yave roäro jaeko roñono mokoi ani mboapi año, roechama mbaeti omoresponde yave, jayave ramo royemboambeko. Jokuae mbaavi ipuere oyapo organización. Yande paravete yandeporguivovia katu yae, ikavi yaecha oguata yandeve. Erëi jokuae jeko pegua jekuaeño orekirëiye romomirata educación bilingüe. Dirección äko, zona retako oiporu ñoguinoi educación bilingüe (Camiri, Entrevista 2000).

(Cuando concluyó el Proyecto y se apropió el Estado nos alegramos mucho. Dijimos: “El Estado asumirá esta responsabilidad”. Después que esta experiencia estaba en manos del Estado esperamos dos o tres años. Cuando vimos que el Estado no estaba respondiendo recién empezamos a preocuparnos. Ese fue el error de la organización. Nosotros somos muy crédulos, creemos que todos marchan bien. Ahora nuevamente hay que fortalecer la educación bilingüe. No está pidiendo eso la Dirección; las zonas son las que piden educación bilingüe).

Las opiniones expuestas son muestras de que con el traspaso del PEIB al Estado fue cuando la participación activa de los padres, de las autoridades y la comunidad en general empezó a debilitarse, porque el Estado no tomó en cuenta aquella experiencia de participación: “*Ombaaviko Reforma, echa ndei ou mbove yande oimeñomai yareko tēi mboarakua reta tēta ñavo rupi, consejo educativo guaraní reta*” (Enrique Camargo, Entrevista 2000) (La Reforma cometió un error, porque antes que llegue la Reforma nosotros teníamos nuestro consejo educativo guaraní en cada comunidad). Los consejos educativos guaraníes eran la instancia de participación comunal y el Estado no los fortaleció, lo cual tuvo implicancia en la desestabilización de la relación de los comunarios con la gestión de la EIB.

Cuando el Estado oficializó la EIB empezó a emitir una serie de decretos y reglamentos de participación. Resultado de ello es la creación de las Juntas

Educativas, que tienen sus propios reglamentos y funciones. La Ley de Reforma Educativa establece la obligación que tienen las comunidades indígenas de conformar las Juntas Escolares de Núcleo, de manera que los padres de familia participen en la planificación anual, en la planificación de proyectos y programas de trabajo semanal. De acuerdo con críticas de algunos dirigentes, en la práctica estas juntas no están funcionando adecuadamente porque las normas fueron impuestas y por ello no fueron totalmente asumidas por la población de las comunidades.

Tëta ñavo rupima oimetei jokuae junta reta, erëi mbaeti iparaviki oyekua, oë tëi resolución secretarial 101 jei chupe vae, oipota jei junta reta omae vaerã oporomboevae retare, oikuatiaetei chupe reta tëi, jare opavi oreñeepe roguinoe. Erëi ngatu mbaeti oguata, echa kotigui ou ramo, mbaeti yemboatigui oë jokuae yemongeta. (Enrique Camargo, Camiri, Entrevista 2000).

(En cada comunidad hay Juntas Escolares pero no se ve su trabajo. Salió la Resolución Secretarial N° 101, indicando que las juntas controlarán a los maestros. Aunque eso está escrito y también lo hemos traducido al guaraní, sin embargo no funcionan, porque vinieron de afuera; la decisión no salió de la asamblea).

Con la Reforma Educativa se duplicaron esfuerzos, cargos, dependencias, en una estructura que no se adecúa a la realidad guaraní. En este sentido tanto los docentes como las Juntas se enfrentan hoy a diferentes instancias estatales sin saber ante cuáles responder o con cuáles relacionarse en determinados momentos. Tal como señala Silvia Chumira (ex presidenta del *Mborakua Guasu*), para el caso de los maestros:

Pareciera que se llenó de patrones el pobre maestro [...] El maestro tiene a su director, el maestro tiene a su asesor, el maestro tiene a su Directora Distrital, el maestro tiene a su Técnico Distrital o Regional. Entonces cada cual quiere hacer también prevalecer su autoridad. No existe red de apoyo. Cada cual quiere sobresalir en su instancia. No existe una coordinación para practicar estas redes de apoyo (Silvia Chumira, Camiri, Entrevista 2000).

En lo que se refiere a los padres de familia que conforman las Juntas Escolares, se observó que los otros actores no se relacionan directamente con ellos, sino con la Directora de Núcleo, Asesor Pedagógico o solamente con el Presidente de la Junta, que en muchos casos no asume el papel de informar al resto de los padres. Silvia Chumira continúa refiriéndose a los padres de familia:

La otra pata cojísima es que los padres de familia hasta el momento no han llegado a asumir el verdadero rol de autoridad que deben hacer en la comunidad. Todavía están asimilando de manera teórica, pero en la práctica eso está fallando (Camiri, Entrevista 2000).

No son solamente los presidentes de las Juntas los que no asumen a plenitud sus roles. Así, en la transición a la gestión de la EIB por el Estado no se estableció una adecuada conexión entre la participación de los actores comunales y la oferta estatal que, de acuerdo con la siguiente opinión, es muy limitada:

La participación formal establecida por la Ley se da a nivel de la Juntas Escolares, pero la escuela no es solamente producto de la ley, sino de una comunidad de hombres y mujeres, viva, activa, creadora y creativa, productiva y de consumo, de adultos, jóvenes, ancianos y niños (Enrique Camargo, Entrevista 2000).

Después de revisar la transición entre el cierre del PEIB y el inicio de la EIB bajo la Reforma Educativa, nos dedicaremos a cómo se da la gestión actualmente. Iniciaremos el tratamiento del tema analizando cada uno de los actores que participan en el proceso.

4.4. ACTORES QUE PARTICIPAN EN LA GESTIÓN EDUCATIVA

En este apartado se analizan los diferentes actores que participan en la gestión educativa en las dos comunidades estudiadas³¹. Se toman en cuenta, por un lado, los actores guaraníes (los de nivel comunal y regional) y, por el otro, los actores dependientes del Ministerio de Educación (en los niveles comunal, de núcleo, distrital y nacional).

4.4.1. Los actores guaraníes

Actores guaraníes de nivel comunal

Asamblea Comunal

La asamblea se considera como el lugar de confluencia de diversos actores comunales. En ambas comunidades (Ivamirapinta e Ipatimiri) se realiza la Asamblea

³¹ Para una referencia resumida de los actores, Cf. el Anexo N° 1, "Fichas de identificación de actores". Las fichas fueron construidas con base en las variables identificadas en la fundamentación teórica y los resultados de las entrevistas, la revisión de documentos y la observación de campo.

Comunal en la cual participan principalmente los siguientes actores: *Mburuvicha*, hombres, mujeres, jóvenes y, en determinadas ocasiones, docentes.

En esta instancia se tratan diferentes temas o problemas relacionados con: tierra, infraestructura, salud y educación. También se evalúa a los responsables o encargados de los temas señalados y al propio *Mburuvicha* comunal y zonal: “*Jaema jokope roecha educación regua, salud regua jare roechavi autoridad iprograma, roechavi funciones de la capitania, romoanaliza kerëira capitán jare segundo capitán iparaviki—vae röguinoi un poco de evaluación ore comunidad*” (Cesario Segundo, Ivamirapinta, Entrevista 2000), (Ahí analizamos y evaluamos la educación, salud, los programas de las autoridades, las funciones del capitán y del segundo capitán).

El principal actor de esta asamblea es el Corregidor o *Mburuvicha* comunal. Es el que convoca y dirige las reuniones o en algunos casos pide a la concurrencia elegir a una persona para dirigir la asamblea y él se convierte en guía de las discusiones. El cargo que se elige casi siempre al iniciar las asambleas es el de secretario, cuya función es anotar las conclusiones a las que se llega en la reunión. A pesar de que ese cargo existe en la estructura organizativa, el Corregidor (y en algunas ocasiones también el mismo secretario) sugiere elegir a alguna persona, entre las que cuentan con experiencia en redacción, que tendrá que anotar en el libro de actas de manera detallada las discusiones y las conclusiones de la asamblea.

A pesar de ser prácticas institucionalizadas, las asambleas comunales no son programadas ni planificadas con mucha anticipación. Se realizan cuando convenga, sin fecha fija. Al respecto, los *mburuvichas* de ambas comunidades señalan: “*Royapo oime emergencia yave*” (Aquiliano Díaz, Ipatimiri, Entrevista 2000) (Hacemos [asamblea] cuando hay emergencia), “*Kuae comunidadpe ore roguinoi yave täta ngatu mbaraviki cada sábado royapo, erëi mbaeti röguinoi yave cada mes royapo reunión comunal*” (Cesario Segundo, Ivamirapinta 2000). (En esta comunidad cuando tenemos muchos trabajos hacemos cada sábado o de lo contrario cada mes).

Mi experiencia en las asambleas me permitió observar que existe una gran capacidad para reunir la asamblea e improvisar vías para llegar a la concertación si se presenta alguna emergencia. Por el otro lado, después pueden transcurrir meses sin que la comunidad se reúna o reduciéndose la asamblea a charlas casuales. Por ejemplo, durante la realización del trabajo de campo de esta investigación, se recibió

en Ivamirapinta una nota que señalaba que la mañana siguiente llegaría el Capitán Grande a sostener una reunión para informar sobre un proyecto de vivienda que interesaba a toda la zona. Inmediatamente el Corregidor convocó a toda la comunidad para el día siguiente. A la 9 de la mañana se reunieron la mayoría de los comunarios presentes en la comunidad y después de tocar el tema del proyecto de vivienda aprovecharon la presencia del Capitán para posesionar la directiva del grupo de mujeres, del cual se hablará más adelante (Cuaderno de campo, Ivamirapinta 14-07-2000).

En ambas comunidades la asamblea es la máxima instancia de decisión. Es el espacio donde se expone, se delibera y se pone en consenso todo el acontecer comunal. La participación en las asambleas es considerada de mucha importancia porque de esta manera se refleja el grado de articulación de la comunidad y la legitimidad de las autoridades que la presiden. Sin embargo, si la asistencia no es masiva, no significa que haya arbitrariedad en la toma de decisiones o desconocimiento por parte de los inasistentes, sino que todas las decisiones tomadas en la asamblea son prácticamente asumidas por toda la comunidad. Por ejemplo, en la comunidad de Ivamirapinta, el Corregidor y la Junta Escolar convocaron a una reunión para tratar sobre los aportes de los padres de familia para el seis de junio, día del maestro. En la asamblea participaron veintiséis personas, entre hombres y mujeres. Decidieron que el aporte por padre de familia sería de diez litros de chicha, equivalentes a diez bolivianos. (Cuaderno de Campo, 31-05-2000). Al día siguiente se observó a un comunario (un tío mío) visitando las casas para comunicar sobre el aporte definido en la asamblea. Y para la celebración del seis de junio, de la cual fui partícipe, el mismo comunario me informó que la mayoría habían aportado los diez litros de chicha.

¿Y cómo se decide? Lo que observé en la asamblea de Ivamirapinta es que, de los veintiséis comunarios, sólo participaban u opinaban cinco hombres (los cuales ocupaban los cargos de Presidente de la Junta, Corregidor, Vocal, Consejo de Capitanía y alcalde); y de los diez profesores, sólo tomaban la palabra tres. El resto de los participantes estaban de oyentes o de observadores para legitimar las decisiones. Toda la discusión de la asamblea giró en torno de las ocho personas mencionadas. En el momento de decidir sobre algo, los dirigentes consultaban a los participantes más pasivos y les preguntaban si efectivamente estaban de acuerdo. El resto de los

participantes aprobaban el punto de vista común y expresaban su conformidad con un “Sí” (Cuaderno de campo, 31- 05-2000).

Corregimiento

El corregimiento está formado por un grupo de personas estructurado según los siguientes cargos: Corregidor, Alcalde³², Secretario, Tesorero y vocal. El Corregidor o *Mburuvicha* desarrolla acciones en dos ámbitos: comunidad y escuela, con predominio en la comunidad. A nivel de la comunidad, tiene poder para representar, controlar, convocar, proteger, amparar y hacer funcionar la estructura organizativa. A nivel de la escuela también tiene incidencia muy fuerte, pero mientras no reciba información del Presidente de la Junta no puede decidir organizar ninguna actividad que involucre a la escuela o el tema educativo. En ambas comunidades los corregidores manifiestan que esperan el informe de la Junta, y luego deciden convocar a la asamblea u organizar una actividad. Esto depende del tipo de información que la Junta les haya brindado: “*Oime yave mbaraviki escuelape oĩ jae ou oremomaranduno, ou autoridad oeka imiari jare oyapo vaerã mbaraviki jaema jae jokuae*” (Aquiliano Diaz, *Mburuvicha*, Ipatimiri, Entrevista 2000). (Cuando hay trabajo en la escuela él viene a informar a la autoridad para realizar trabajo). De la misma manera, el *Mburuvicha* de Ivamirapinta, Cesario Segundo, señaló:

Como autoridad roãro informe de la Junta Educativa [...] jokogui ramo royapo, mbaeti yave informe omee oreve, ore como autoridad kiri roĩvi, echako añave mbaetima tenonde rami, oreko añave roãro informe de la Junta educativa. Jaema ore royapo reunión, romo convoca gente reta. (Entrevista 2000).

(Como autoridades esperamos informes de la Junta Educativa. Si no recibimos informes de la Junta, nosotros como autoridades nos llamamos [...] esperamos informe de la Junta Educativa y realizamos una reunión, convocamos a la gente).

Esto demuestra que el nivel de coordinación que se establece entre el *Mburuvicha* y la Junta escolar es eficiente. Así lo manifestaron el Presidente de la Junta de Núcleo y ex Presidente de la Junta de la Unidad Educativa de Ivamirapinta, Pastor Terceros:

³² La denominación de alcalde no se refiere aquí a la autoridad municipal sino más bien a un cargo comunal inmediatamente inferior al corregidor, ambos son denominados *mburuvicha*.

mburuvicha reta ndive romocoordina, oremiari mbae mbaravikiko oime oyeapota urgente dentro de unidad educativa vae, jaema jae reta ipope opita omondo comisión omomarandu vaerä base, jaema omombeu vaerä chupe reta mbae mbarabiki oime vae. (Entrevista 2000).

(Coordinamos con los *Mburuvichas*; les informamos sobre los trabajos urgentes a realizarse dentro de la unidad educativa y queda en manos de ellos convocar e informar a la base).

El *Mburuvicha* comunal es quien tiene poder de convocatoria, quien a través del vocal cita a la asamblea, la cual a su vez aprueba o rechaza las propuestas (ya que se le reconoce el rol de instancia máxima de decisiones). Pareciera que adquiere en determinados momentos cierta autonomía para hacer y decidir. Sin embargo, no sucede así, porque es muy difícil que pueda concretar acciones sin el respaldo del consenso comunal asumido en la asamblea; de lo contrario se expondría al rechazo de sus bases, traducido en remoción del cargo y la sustitución³³. La función del alcalde es acompañar y reemplazar al Corregidor o *Mburuvicha* comunal cuando se ausenta. Mientras que el secretario tiene la función de escribir el libro de acta, el tesorero de recoger los aportes comunales y vocal de citar o llamar a los comunarios a la reunión.

Juntas Escolares

El Estado boliviano asumió en la última década que uno de los ejes del sistema educativo debe ser la participación. Este postulado constituye en principio de las leyes de Participación Popular (1551) y de Reforma Educativa (1565). En este sentido, el Decreto Supremo N° 23949, reglamentario de la Ley de Reforma Educativa, en su primer artículo, establece que “las Juntas Escolares, las Juntas de Núcleo y las Juntas Distritales son órganos de base, con directa participación de los interesados en la toma de decisiones sobre la gestión educativa en el nivel correspondiente”. Los mecanismos de participación en la gestión educativa son entonces las Juntas Escolares, Juntas de Núcleo y Distritales. Los roles de las Juntas establecidos en la Ley abarcan la planificación, gestión y control social de las actividades educativas y administrativas.

³³ Los cambios no se dan solamente en el cargo de corregidor. Afectan a todos los cargos comunales. He conocido varios casos de sustituciones de alcaldes y presidentes de Juntas por motivos tales como realizar viajes sin informar a la comunidad o solicitar fondos sin conocimiento de la asamblea.

En las comunidades de estudio se pudo ver que los padres de familia están organizados en Juntas y funcionan de manera regular, es decir que algunos miembros de las juntas, por ejemplo, los Presidentes se encuentran trabajando, teniendo una presencia permanente en las escuelas, a pesar de la ausencia de otros miembros. En este sentido vale la pena analizar hasta qué punto ejercen su rol asignado por la Ley.

a) Junta de la Unidad Educativa

En los reglamentos de la Ley de Reforma Educativa (Decreto 23949, Capítulo II, Art. 4) se establece: “La Junta Escolar es el órgano de participación popular correspondiente a la unidad educativa, en sustitución [...] de juntas de auxilio escolar u otras formas de organización comunitaria o barrial de apoyo educativo”. De acuerdo con el mismo Decreto, “está formada por los miembros de las OTBs correspondientes y por los padres de los alumnos de la Unidad Educativa que usen los servicios de esa Unidad” (Art. 5).³⁴

En las comunidades guaraníes ésta no es la primera experiencia de organización referida a la educación. Antes de la disposición de la Ley de Reforma Educativa funcionaba la Junta de Auxilio Escolar. Los padres de familia recuerdan que la función de la Junta de Auxilio Escolar se limitaba a apoyar a los profesores, “*oimeñomaiko Junta Auxilio Escolar, erëi mbaetiko yaikua mbaera iparaviki vae, koyepe oiko maestro reta jembiokuai raño, mbaetima jae iautoridad omo maneja*” (Cesario Segundo, Ivamirapinta, Entrevista 2000). (Siempre ha existido Junta de Auxilio Escolar, pero no sabíamos cuál era su trabajo; resulta que era el mandado del profesor, y no ejercía su autoridad). Y reconocen que, con la actual Junta Escolar promovida por el Estado, hay alguna diferencia: “*Erëi añave EIB oime guire yaikuama Junta reta iparaviki [...] oikatuma oyapo ifunción jaema jokuae iparaviki rupi kavima oyapo oo mbaetima tenonde rami*” (idem). (En cambio, ahora con la EIB ya sabemos el trabajo de las Juntas [...] y están cumpliendo con su función; ya no es como antes).

Las Juntas Escolares de las Unidades Educativas de Ipatimiri e Ivamirapinta controlan la asistencia de los alumnos y de los maestros. Según las observaciones y

³⁴ Las comunidades indígenas fueron reconocidas por los mecanismos establecidos en la Ley de Participación Popular como OTBs (Organizaciones Territoriales de Base), con personería jurídica y capacidad para participar en la planificación y vigilancia de la gestión municipal. En el caso de las Unidades Educativas de Ipatimiri e Ivamirapinta, las “OTBs correspondientes” son las dos comunidades.

por la coincidencia en las opiniones, al parecer ésta es la función principal que actualmente desempeñan:

oime yave alumno reta oata otako oeka, mbae jeko peguarako ouä vae [...] omaevi profesor retare, ou rako puntual ani mbaetirako ou puntual, jaema Junta al tanto oïta kuaereno, mbaetita solamente oikua kerëira oparaviki profesor reta vae, oikuatavi kerëira alumno oo vae [...]. (Pdte de la Junta de Ipatimiri, Entrevista 2000).

(Cuando *faltan* los alumnos tiene que ir buscarlos, también controlan la puntualidad de profesores. La Junta debe estar al tanto sobre esto. No solamente debe ver el trabajo de los profesores; también debe ver el avance de los alumnos).

Jaeño oñemae alumno retare, oura omoparticipa, oimera omboaya vae, javoi oime yave omboaya roeka maerara omboaya vae, jare oramiari ichi jare tu ndive aguiyearäma oata mbate. Jaeko Presidente de Junta jaema omocontrolavi profesor reta aguiyearä omboaya. (Pdte de la Junta de Ivamirapinta, Entrevista 2000).

(Sólo controla a los alumnos, si han participado o han faltado, si han faltado vamos a buscarlos para saber el motivo de su inasistencia, hablamos con su mamá y su papá para que ya no falten mucho. El Presidente de la Junta también controla la asistencia de los profesores).

De acuerdo con las opiniones expuestas es posible afirmar que todavía no hay diferencias notables entre la Junta Auxilio Escolar y las Juntas Escolares actuales, porque la participación de esta instancia en la escuela todavía en gran parte se reduce al nivel de la consulta y la mano de obra (limpieza, refacción, construcción de viviendas para los maestros). Al respecto, el Presidente actual de la Junta Escolar de Ivamirapinta afirma: "*Mbaraviki reta royapovi kuaepe vae jaeko limipieza, mbaenunga construcción, jokope opaete romoparticipa*" (Entrevista 2000) (Los trabajos que también realizamos son de limpieza y alguna construcción; ahí todos participamos). Lo que se puede considerar como diferencia y avance importante es la valoración de la participación de los actores sociales en la gestión educativa. Esto se observa en el control de asistencia de los alumnos y docentes y en la evaluación del trabajo de los docentes, elementos todavía insuficientes para afirmar que hay una participación plena, aunque se puede considerar como un avance importante en los últimos años en las comunidades guaraníes.

Haciendo referencia a los Proyectos Educativos de Núcleo (PEN) se pudo ver que los actores de ambas comunidades estudiadas (Ivamirapinta e Ipatimiri) todavía

no tienen muy claro sobre los fines, los objetivos y su participación en los PEN. En el caso de Ivamirapinta, el *mburuvicha* comunal manifestó que se hizo un proyecto para la construcción de un proscenio pero que no tuvo resultados muy bueno, al respecto amplia “ *Kuaepe oyeapoko PEN proscenio regua, erëi romofracasa seri, Director encargado mbaeti oyapo kavi oreve ramo, jaeko romoencarga, jaeko iculpa*” (Cesario Segundo, Ivamirapinta, Entrevista 2000) (Aquí se hizo el PEN para hacer un proscenio, pero casi fracamos, porque el Director encargado no elaboró bien, a el encargamos, el tuvo la culpa).

Otros ven como un avance a los PEN , “*Kuae PEN rupiko añave oyeapo proscenio, erëi mbaeti v+teri roikua kavi jesegua*” (Pastor Tercero, Ivamirapinta, Entrevista 2000) (A través del PEN ya se hizo el proscenio, pero todavía no entendemos muy bien eso).

De la misma manera en Ipatimiri se había elaborado un PEN para la construcción de una cancha polifuncional, sin embargo no se concluyó porque la mayoría de los comunarios y los miembros de la Junta Escolar se fueron a la ciudad de Santa Cruz en búsqueda de trabajo (Blanca Aireyu, Ipatimiri, Entrevista 2000).

Los datos expuestos nos muestran que los comunarios, padres de familias juntas escolares, directores, asesores pedagógicos, no están participando de manera conjunta en la ejecución de los proyectos. Hace falta realizar un trabajo de organización, coordinación, evaluación y de equipo entre los actores involucrados.

b) Junta de Núcleo

Esta instancia está conformada por un representante de cada Unidad Educativa del Núcleo de Ipatimiri. Ocho son las unidades educativas que corresponden a este Núcleo (Véase la lista en Anexos). La estructura organizativa de esta instancia es similar a la de la Junta de la Unidad Educativa.

La actividad principal que desempeñan a este nivel, según la opinión del Presidente de esta instancia, Pastor Terceros, es:

Omocoordina vaerä de lo 8 unidade presidente de Junta reta ndive jare profesor encargado reta ndive jaema oime yave necesidad urgente [...] por ejemplo oime yave problema dentro de unidad educativa de inmediato presidente de Núcleo omocumplita ifunción,

omondota circular oapetepe ani Direcciónpe, ojota jokuae unidadpe omo arregla jokuae teko (Ivampirapinta, Entrevista 2000).

(Coordinar con los Presidentes de las 8 unidades educativas y con los profesores encargados. En caso de urgencia, por ejemplo si hay problema en una unidad educativa, el Presidente del Núcleo debe cumplir su función enviando circular a todos y debe ir a solucionar el problema).

Así es como las Juntas Escolares entienden sus funciones. Han transcurrido más de cinco años de la promulgación de la Ley de la Reforma Educativa y de la conformación de las Juntas Educativas, pero hasta ahora no conocen y no ejercen en su totalidad los roles que la Ley les ha asignado. Estos roles son, por un lado, orientar y apoyar la elaboración e implementación de los contenidos curriculares complementarios de carácter local; por el otro, establecer espacios permanentes de comunicación entre los miembros de la Junta y los responsables directos del servicio (las autoridades educativas y los docentes). Finalmente, a través del control permanente de las Juntas Escolares, se busca precautelar el buen funcionamiento del Servicio de Educación, evitando que se cometan actos de corrupción de cualquier tipo. Por ello las Juntas Escolares deberán ver que haya un adecuado desempeño de parte de todos los responsables del servicio (D.S. 23949, Art.- 4-8). Al parecer, la difusión de las leyes, el seguimiento y la capacitación a estos órganos de participación no fue suficientemente eficaz.

Si bien al inicio de la aplicación de la Ley y la conformación de las Juntas se hicieron algunas actividades de seguimiento y capacitación, no hubo continuidad. Lo que se hace actualmente, según afirma el dirigente de formación normalista Felipe Román, es:

Ouko ordenño omee chupe, koraïta peyapo jei, jaema Junta pegua reta mbaetima oñemongeta reve oyapo, jaema [...] Director reta jeiañoma oyapo, mbaetima Ley jei rami oyapo, mbaetima jokuae mborokuai jei rami, mbaetima autonomía guinoi reta “ (Camiri, Entrevista 2000).

(Es darle órdenes, y las Juntas hacen lo que los Directores les ordenan. Ya no hacen como dice la Ley; ya no tienen autonomía).

Una de las limitaciones más importantes que enfrentan las Juntas para lograr una participación más activa y plena tiene que ver con el desconocimiento de sus funciones. Al respecto, Gerardo Vargas, Vicepresidente de la Junta de Ipatimiri, señala:

Che como ipiau mbaeti mbate aikua kavi mbaeteira cheparaviki, echako oremo nombra ramo òi yave jei que oimeta oñemboasa kuri cursillo ani ramo oñemeeta peve jeino, jaema hasta kuae altura mbaeti viteri, ni omee reta cheve mbaetei rako jae cheparaviki vae. (Entrevista 2000).

(Yo no sé cuál es mi trabajo. Cuando nos nombraron recién nos dijeron que nos iban a dar cursillos, pero hasta esta altura todavía no hay. Ni me dijeron cuál es mi trabajo).

Aquí vemos que el Asesor Pedagógico designado por la Ley para apoyar y asesorar a los órganos de participación popular no está cumpliendo con sus funciones. Si bien durante la etapa de recolección de datos de este trabajo el Asesor Pedagógico organizó un taller de un día para la directiva de las Juntas y padres y madres de familia, no se puede considerar como suficiente, porque en ese corto lapso se intentó abarcar, claramente sin la profundidad necesaria, varios temas: educación tradicional, educación renovadora y funciones de las Juntas. Esto es una muestra de las deficiencias de la planificación metodológica por los Asesores Pedagógicos.

Otro problema percibido en ambas comunidades tiene que ver con la economía. Como los miembros de la Juntas Escolares no perciben dietas estatales, no pueden movilizarse ni ocuparse a cabalidad de la gestión educativa descuidando sus labores diarias. Por ello algunos se fueron a la zafra de Santa Cruz, dando a su cargo un carácter solamente nominal. Por ejemplo, durante el trabajo de campo de esta investigación, en Ipatimiri el Presidente de la Junta de la Unidad Educativa estaba ausente, por lo cual la comunidad nombró un nuevo Presidente. Lo mismo ocurrió con el Presidente de la Junta de Núcleo; el Presidente de la Junta de Ivamirapinta pasó a ocupar este cargo y en su lugar la comunidad nombró a otro.

Frente al problema mencionado, el actual Presidente de la Junta de Núcleo, para tener continuidad y funcionalidad y sobre todo para salvar algunas emergencias, solicitó a los docentes una pequeña colaboración económica : “Sí [...] había solicitado que le ayudemos con dos bolivianos [...] para mantenerse y mantener a su familia porque él tenía trabajo. Por eso decidimos ayudar [...] somos sesenta maestros. Unos estaban de acuerdo; otros, no. Pero él dijo que era voluntario” (Marilyn Aireyu, Ivamirapinta, Entrevista 2000).

Las Juntas se enfrentan con varios problemas para cumplir de manera eficaz con sus funciones. Uno de ellos tiene que ver con lo económico, ya que algunos de los

miembros de la mesa directiva en muchos casos tienen que salir fuera de la comunidad para buscar sustento para su familia. Como resultado de ello se da la inestabilidad de los miembros de las Juntas en los cargos. El segundo está relacionado con la falta de continuidad de apoyo y seguimiento, ya sea a través de algunos cursos de capacitación, ya que por la inestabilidad mencionada, algunos de los miembros de las Juntas no lograron recibir capacitación sobre sus funciones. Sin resolver estos problemas no se puede garantizar una participación plena de las Juntas.

Padres y madres de familia

Estos actores son aquellos que tienen hijos en la escuela o tienen a su cargo algún alumno. Generalmente participan de las reuniones convocadas por los docentes para informarse de las dificultades, de los avances de sus hijos y de las necesidades de las escuelas. A veces son llamados para contribuir con aportes en dinero. Por ejemplo, durante mi permanencia en Ivamirapinta para el trabajo de campo, la profesora de primer grado citó a los padres y madres de sus alumnos a una reunión. El motivo de la reunión era informarles sobre la necesidad de contar con un librero y con una tinaja para filtrar agua. Para comprar estos materiales los padres y madres acordaron aportar dinero (Cuaderno de Campo, 30-V-2000). No fue la única reunión de este tipo; hubo varias con las mismas características.

La forma de participación de padres y madres en la escuela es pasiva. Por un lado, su presencia en la escuela depende de la convocatoria de los docentes o de los directivos de la Junta Escolar. Por el otro, su participación se limita a la observación y la escucha, porque quienes conducen y opinan sin mayores problemas y cuantas veces quieran son las autoridades, dirigentes y algunos docentes. Los padres y madres solamente aceptan o aprueban las decisiones que se toman en la reunión. Observé esta situación en dos casos: en la reunión del treinta y uno de mayo sobre la fiesta para los maestros (señalada ya anteriormente), y en la reunión comunal del catorce de junio, sobre la presentación de proyectos de vivienda por el Capitán de la zona Kaipependi-Karovaicho (Cuaderno de campo 2000).

En algunos casos los dirigentes y autoridades comunales son llamados por los docentes para aprobar una decisión ya definida por estos. En Ivamirapinta hacía falta nombrar un nuevo Presidente de la Junta por la situación ya señalada anteriormente. Para este caso los docentes en coordinación con el *Mburuvicha* convocaron a una

asamblea. Uno de los temas principales era la reorganización de la Junta Escolar. Pero llegado el momento de elegir, antes de que los padres y madres sugirieran nombres, uno de los docentes que dirigía la reunión pidió la palabra señalando: “Voy hablar en representación de los docentes. Nosotros internamente hemos apoyado y decidido que el tío Bernabé Guillermo ocupe el cargo de Presidente” (Cuaderno de campo 31-V-2000). Una de las justificaciones presentadas por el docente fue que el comunario contaba con bastante experiencia y además en la Junta ocupaba el cargo de vocal. Otro de los docentes argumentaba la urgencia de nombrar al Presidente de esta manera: “Los maestros necesitamos para coordinar actividades, por ejemplo, para el seis de junio tenemos que organizar fiestas” (Cuaderno de campo, 31-V-2000).

Frente a esta decisión no hubo ningún tipo de reacción de desacuerdo por parte de los padres, madres ni de los *Mburuvichas* presentes en la asamblea. Los argumentos de aprobación o de conformidad por parte de los *Mburuvichas* fueron los siguientes: “Entonces es urgente elegir al Presidente porque hay preparar la fiesta” (G. S.), “Como ya se va acabar la gestión, además después hay que volver a elegir, sería nomás que asuma el cargo. Yo apoyo que el sea el Presidente” (G. C.). (Cuaderno de Campo, 31-V-2000). Después de los argumentos uno de los dirigentes preguntó a los padres y madres presentes: “¿Están de acuerdo que don Bernabé Guillermo sea el Presidente?”, y con un ‘Sí’, en voz alta, en forma grupal y un aplauso dieron su aprobación (Cuaderno de Campo 31-V-2000).

Por lo dicho anteriormente, pareciera que la urgencia de completar la mesa directiva de la Junta Escolar giraba en torno de la necesidad de organizar la fiesta, pero no con el fin de garantizar y promover la participación en las actividades de su unidad educativa, buscando mejorar la calidad de educación que reciben sus hijos.

Uno de los principales problemas que se percibe en ambas comunidades es la migración temporal de los padres y madres de familia hacia la zafra del norte del departamento de Santa Cruz. Por ello, en las reuniones escolares y comunales realizadas en Ivamirapinta se vio poca asistencia; en términos cuantitativos, los asistentes no pasan de cuarenta, en comparación con la totalidad de la población, que es de ciento treinta y cuatro padres familia (Cuaderno de campo). La migración temporal limita la participación activa de estos actores en las actividades escolares y comunales.

En Ipatimiri, durante mi permanencia, no se observó ningún tipo de actividad organizada por parte de los padres y madres en el ámbito de la escuela y la comunidad. Los únicos que tenían presencia en la escuela eran el Presidente y, en algunos casos, el Vicepresidente de la Junta. Las razones que señalan para que no se ejecuten algunos proyectos tienen que ver con ausencia de la mayoría de los comunarios:

Jaeko mayoría opa o zafrape jaema jokuae jeko pegua oime aramoete mbaraviki roquireko escuelape oyeapo vaerä, jaema mbaeti gente reta ramo mbaeti oyeapo jokuae mbaraviki reta, jaema jae jokuae mbaemboavai oĩ opaete kuaepe (Gerardo Vargas, Ipatimiri, Entrevista 2000).

(La mayoría se fueron a la zafra, en este momento tenemos trabajos en la escuela, pero no está la gente para realizar, eso es el principal problema de esta comunidad).

Considerando la escuela como parte de la comunidad, los docentes y alumnos se deben ayudar organizando eventos de educación para los padres y madres en cuanto a sus derechos de sus hijos a la educación, el mejoramiento de los cultivos, de la salud o sugerir o preguntar sobre temas de su interés. De esta manera se contribuiría para que estos actores empiecen a apropiarse de la gestión escolar. Luis Enrique López amplía al respecto:

Si la escuela bilingüe y sus maestros y maestras logran acercarse a la comunidad, entenderla, comprender su proyecto de vida e intentan formar parte del mismo, la escuela dejará de ser aquella isla en la que uno solamente se prepara para la migración y para la comprensión y confrontación con el mundo exterior (López 1996:326).

Se da en este caso una falta de práctica y de conciencia de los derechos por parte de los comunarios similar a lo afirmado por Jelin (1991) cuando se refiere a la ciudadanía contemporánea. Mientras padres, madres y autoridades y la comunidad en general no tomen conciencia del valor que tiene la participación en la gestión educativa, seguirán siendo considerados como espectadores siempre atentos a los llamados en nombre de sus hijos, a asistir a las reuniones, espectadores a los que se muestran trabajos y se les da información. Al parecer todavía no está plenamente difundida la idea de que es posible para estos grupos convertirse en los actores principales del ejercicio de sus derechos.

Mujeres

Aquí se trata principalmente de las mujeres que tienen hijos en la escuela. En ambas comunidades la directiva de la Junta Escolar está compuesta por hombres y mujeres. En Ivamirapinta el cargo de secretaria de actas es ocupado por una mujer.

En Ipatimiri, al igual que en Ivamirapinta, existen responsables mujeres por cada aula o grado, que tienen como función controlar la asistencia de los alumnos y de los docentes. Pero, en la actualidad estas responsables existen nominalmente. Tal como menciona el Presidente de la Junta de Ipatimiri: “*Mbaeti omofunciona*” (No ha funcionado). Las razones a las que se atribuye este hecho son las siguientes: “*Ambuegue jei mbaeti tiempo roguinoi, rokosinatako oremembipe, ñru jei ata chemembi itupapirera aeka, mbaeti omofunciona, jeta ñemboavai oñono iyeupe reta*” (Idem) (Algunas dicen: ‘No tenemos tiempo; tenemos que cocinar para nuestros hijos’. Otra dice: ‘Tengo que buscar cuaderno para mis hijos’. Se ponen muchos obstáculos). Otras fundamentan el incumplimiento de sus funciones en la falta de un flujo de información estable: “Al principio la mayoría cumplimos con nuestra responsabilidad. Ahora no estamos cumpliendo porque al principio no nos han dicho nada” (Brígida Yambare), y: “Este año no estamos cumpliendo porque no nos hemos reunido todavía todos los responsables con la directiva de la Junta Escolar” (Teófila Terceros).

Es necesario conocer qué funciones específicas realizaban estas responsables. Para el caso de Ivamirapinta, tenemos los siguientes testimonios,

Todos los días iba a la escuela a controlar qué alumno falta[ba] o si están completos los alumnos. Pedimos la lista al profesor o él nos dice qué alumnos han faltado y vamos a su casa para preguntar por qué ha faltado [...] También controlamos a los profesores juntamente con el Presidente de la Junta. Él anota el nombre del profesor que ha faltado (Brígida Yambare, Ivamirapinta, Entrevista 2000).

Todas las mañanas voy a ver a los niños. Si falta un niño, voy a casa para preguntar; voy a llamar para que asista a la escuela [...] Si un niño está enfermo, también informamos a la profesora sobre su falta para que tome en cuenta [...] En la reunión informamos sobre el avance de los niños. En esta reunión participa el Asesor Pedagógico, Junta Escolar, Junta de Núcleo, Directora de Núcleo y los padres de familia. (Teófila Terceros, Ivamirapinta, Entrevista 2000).

En cuanto a la participación de las mujeres en las reuniones escolares se ha podido constatar que son ellas las que más participan:

Cuando hay reunión sobre educación más vamos las mujeres porque los hombres se van a Santa Cruz a trabajar; no paran en la comunidad y las mujeres somos las que nos quedamos. (Teófila Terceros, Ivamirapinta, Entrevista 2000).

Cuando se trata de educación más participan las mujeres y en la reunión más nos reclaman a las mujeres: "Su hijo de ella ha venido sucio; le falta lápiz", dicen. Ya no nombran a sus papás. (Brígida Yambare, Ivamirapinta, Entrevista, 2000).

De acuerdo con las opiniones expuestas, se puede afirmar que, más que el hombre, la mujer concentra su atención en varias actividades distintas que requieren de menor a mayor esfuerzo y tiempo. La mujer guaraní, dentro de la división sexual del trabajo, tradicionalmente se responsabiliza por la educación de sus hijos, las tareas de la casa, cuidado de animales y selección de semillas. Es en este sentido que las responsabilidades de controlar, de ver los problemas y avances de sus hijos en el aspecto educativo recaen sobre ellas, porque se tiene la idea de que son ellas las que están más en contacto con sus hijos y por tanto conocen los problemas que atraviesan, y esta actitud al parecer también se reproduce en los hijos, ya que cuando tienen que informar algo algunos se dirigen a su madre y no así a su padre.³⁵

Cabe recordar que desde antes de la creación de la APG las mujeres vienen participando en las organizaciones comunales de diferentes formas, individual y grupalmente. Desde principios de la década de 1980 ya existían en algunas comunidades los clubes de madres que se formaron con ayuda externa de organizaciones como CARITAS y las Parroquias con el objetivo de elevar el nivel de vida familiar y comprendían entre sus proyectos mantener un chaco comunal para producir alimentos. Sin embargo estos proyectos no tuvieron éxito porque las mujeres no tenían la formación suficiente para llevarlos adelante. Además, existía la incompreensión de los maridos de ver que las mujeres trabajaban como hombres.

Los clubes de madres giraban más alrededor de la distribución de víveres y del aspecto productivo que del aspecto organizativo. Si bien parece que las mujeres sólo se reunían por los víveres y por lo tanto que dichos grupos obedecían a un interés puramente económico, esa apreciación no es tan cierta, ya que cuando CARITAS

³⁵ Por ejemplo, en el caso de mi hermana que cursa el cuarto grado de primaria. Una mañana llegó corriendo a casa, estaban mi madre y mi padre, pero se dirigió directamente a mi madre para decirle que fuera a la reunión de la escuela. (Cuaderno de Campo, 14-VII-2000).

suprimió la ayuda con víveres, los grupos de mujeres se mantuvieron relativamente estables. Prueba de ello fue que, durante mi presencia en el trabajo de campo de esta investigación, en la comunidad de Ivamirapinta se reorganizó y se posesionó una nueva mesa directiva del grupo de mujeres. La participación en el grupo es totalmente voluntaria. Esta vez, el cargo de tesorero dentro del directorio fue ocupado por un varón. El Corregidor en su discurso argumentó: “Por la experiencia negativa que hemos venido viviendo, confiamos y esperamos que él pueda administrar los fondos de las mujeres” (Cuaderno de Campo, 14-07-2000). Existe, pues, desconfianza de parte de los hombres en la capacidad administrativa de las mujeres.

A partir de las inquietudes de organizarse se puede inferir que las mujeres siempre tuvieron o tienen el interés de participar activamente de diferentes formas en los asuntos que afectan a la comunidad. Lo que se puede ver es que las mujeres que más dinámicamente participan en las asambleas comunales son las que pertenecen al grupo de mujeres. Por ejemplo Cresencia Abapori, de Ivamirapinta, fue posesionada como Presidenta del grupo de mujeres, pero al mismo tiempo ocupa el cargo de secretaria de actas en la Junta Escolar. (Cuaderno de Campo 14-07-2000). Esta situación se da porque con la ayuda de algunas promotoras, que a veces vienen de parte del Programa de Apoyo a la Mujer Guaraní (PAMG), tienen la oportunidad de reflexionar, discutir y proponer ideas en el grupo.

También observé que las que participan y ocupan cargos son muy pocas y casi siempre las mismas. Generalmente son solteras, viudas, divorciadas y pocas veces mujeres casadas. Se cree que son activas porque tienen menos responsabilidades que las otras. Sin embargo, es todo lo contrario: para ellas se multiplican las responsabilidades porque, aparte de cumplir infinidad de trabajos como mujeres, tienen también que asumir la responsabilidad de padres. Es el caso de la Presidenta del Grupo de Mujeres, que señala: “*Mbaetiko opaete kuña reta romoparticipa reunión rupi, mburuvicha reta jembireko amope mbaetietema omoparticipa [...] che cheño ramo chemembĩ reta yavaiko cheve t̃ei, er̃ei jekuae chereni reta [...] maera ndipo*” (Entrevista, 2000) (No todas participamos en las reuniones; peor: las mujeres de las autoridades no participan. Como yo soy sola, a veces me cuesta con mis hijos, pero siempre me nombran, no sé por qué). *La idea de que estas mujeres tienen menos responsabilidades se funda solamente en el hecho de que no tienen marido* ya que tendrán mayor libertad y tiempo para dedicarse a otras cosas que no sean solamente labores domésticos.

Si bien algunas mujeres asisten a las asambleas escolares y comunales, casi nunca hablan, y es notable que, sobre todo con presencia de hombres, las mujeres se cohiben. Probablemente sienten que todavía no están en condiciones de discutir, proponer y sustentar argumentos, y tomar decisiones. Cresencia Abapori expresa: *“Mbaetieteiko romoe paravete, yepe pemoe peñee jei oreve mburuvicha reta, orekiriingātu guiraveko, yepe oparanduetei oreve, mbaeti orepuere, maera ndipo orepuereä romoe oreñee, jöo roe vae ñoeteko”* (Ivampirapinta, Entrevista 2000). (No hablamos nada. Aunque los mburuvichas nos dicen: ‘Hablen’, nosotras calladitas estamos. Aunque nos pregunten, no podemos. ¿Por qué será que no podemos hablar? Solamente decimos ‘Sí’).

Es cierto que hay un avance en cuanto a la presencia de las mujeres en las asambleas, pero lo que se observa es que en las reuniones comunales son pasivas y forman un grupo aislado de los hombres, participan como oyentes pero no forman parte de la problemática que se está discutiendo. Pero cuando se trata de consensuar levantan las manos y responden afirmativamente. Por ejemplo, observé esto en Ivampirapinta en la elección del Presidente de la Junta Escolar (Cuaderno de campo, 31-05-2000). Sin embargo, existen muchas expectativas de que poco a poco se logrará fortalecer la participación de las mujeres en la toma de decisiones: *“Erëi mbeguembeguepe romboipitako romoe oreñee, royemboeko roï, jare roñomavi reunión rupi”* (C. Abapori, Ivampirapinta, Entrevista 2000) (Poco a poco tenemos que empezar a hablar; estamos aprendiendo, y estamos asistiendo a las reuniones).

Por parte de algunos hombres existe la opinión de que en el ámbito escolar hay avances en la participación de las mujeres. Como declaró el Corregidor Cesario Segundo: *“Añave oimema iparticipación reta, mbaetima karamboe rami, oimema opaete mbae jaekaviä chupe yave jaema oparandu paravete retama, kerëipa kuae oyeapo jei jare profesor reta ndive mbaeti oparandu karaiñeepe, oparandu ñeepe”* (Ivampirapinta, Entrevista 2000) (Ahora ya participan. Ya no es como antes. Cuando no están de acuerdo con algo, ya preguntan; y a los profesores les preguntan en guaraní).

El comunario Amancio Cuéllar coincide: *“Ñandevae reta katuiñoma oporomboe ramo, oporoënika reta yave opaete yoguiiraja, imaraä retama, karamboe yaveko mbaeti, oenika reta tēi jaema kuimbae ñoete oo, añaveko opaetema kuña reta yatí”* (Ivampirapinta, Entrevista 2000) (Ahora, como los profesores ya son de los nuestros,

cuando convocan a una reunión, todos van, sin vergüenza. Antes, cuando convocaban solamente iban los hombres, ahora todas las mujeres se reúnen).

De la misma manera, el actual Presidente de la Junta de Ipatimiri indicó: *“Escuelape oyapo retako amope profesor jei chupe vae. Echa kuae tiempo zafra kuña yepiño omborí imembi reta. Reunión rupi ou reta jare omoñoima iñee reta, orepuereko ore romborí oremembi jei reta”* (En la escuela ya participan las mujeres, pues en esta época de zafra las que ayudan a sus hijos son las mujeres. Vienen a la reunión y ya hablan. ‘Nosotras podemos ayudar a nuestros hijos’, dicen).

Estas opiniones muestran que algunos hombres valoran la participación de las mujeres y son conscientes de que una expansión de las oportunidades de participación de las mujeres apuntalaría la idea de lograr mayor equidad en el pueblo guaraní: *“Opaete yayomborí yaveñoiko tanto kuña jare kuimbae reta yakuakuata”* (Cesario Segundo, Ivamirapinta, Entrevista 2000) (Sólo ayudándonos tanto hombres y mujeres creceremos).

Actores guaraníes de nivel regional

Asamblea del Pueblo Guaraní

Desde su creación, la APG demostró que es un interlocutor válido para y ante las instituciones del Estado y las organizaciones privadas de desarrollo. También trabaja en educación, ya que tiene una instancia dedicada al tema. Revisando los objetivos de la APG, su estatuto de 1993 (año en que se alistaba el proyecto de Ley de Reforma Educativa) señala lo siguiente:

La APG tiene como objetivos específicos los que nacen de su estructura orgánica, el PISSET (Producción, Infraestructura, Salud, Educación, Tierra-Territorio)

Dentro de sus objetivos específicos en el art. 9 señala que la educación es:

entendida como el ejercicio de una educación integral al servicio de la sociedad y la comunidad, con el conocimiento de nuestra propia Historia Nacional y teniendo como tarea fundamental la educación intercultural y bilingüe, la alfabetización y formación completa de todos los integrantes del Pueblo Guaraní.

La APG es la instancia de participación comunal, a través de la cual la población guaraní adoptó y se apropió de la propuesta de EIB desde 1989. Ello permitió innovar la educación y mejorar la calidad de la misma. Los resultados positivos del PEIB son evidencia de la participación de los padres de familia y de la comunidad en general en educación.

En 1991, con la campaña de alfabetización que se realizó ese año, la misma APG decidió hacer una campaña de guaranización de su propia educación y cultura, lo que se constituyó como medio de presión para el entonces gobierno del Presidente Jaime Paz Zamora, para que se oficializara la EIB en Bolivia. Fue así que mediante Decreto Presidencial de noviembre de 1992, se generalizó la Educación Intercultural Bilingüe en todo el territorio boliviano. Los aportes del Pueblo Guaraní fueron importantes no sólo para la organización, sino también sirvieron para la implementación efectiva de la Educación Intercultural y Bilingüe en el marco de la Reforma Educativa.

Una de las falencias que actualmente enfrenta la APG tiene que ver con la carencia de coordinación, de planificación y deficiente información de los dirigentes a las bases. Al respecto, Cesario Segundo menciona:

Añave rupi APG iequipo reta completo guinoi, erëi tenonde tiempo rupi oime ou omoconsulta jare omombeu oime kuae mbaraviki jei, opaete imiari proyecto oyapo reta vaere, jaema añave rupi mbaetieteima roikua (...) Presidente tanto educación, infraestructura pegua mbaetieteimako hasta el momento informe roikua jese reta. (Ivampirapinta, Entrevista 2000).

(Ahora la APG tiene equipo completo, pero antes venían a consultarnos y nos informaba sobre sus trabajos y proyectos, en cambio ahora no tenemos ningún tipo de información tanto del Presidente como el responsable de educación e Infraestructura).

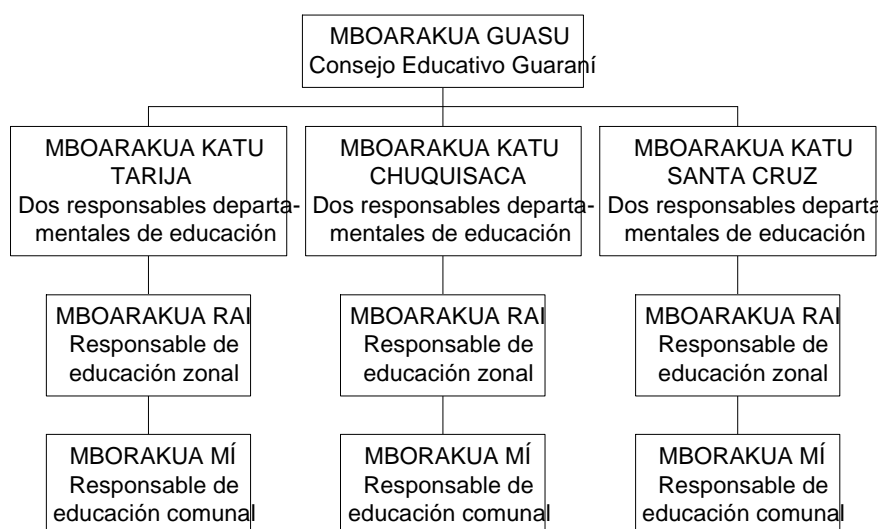
El problema señalado tiene que ver con que el número de zonas que aglutina la APG es grande y hay mayores demandas. De la misma forma, las funciones de los dirigentes son bastante amplias, por lo que es difícil llegar a todas las comunidades para coordinar y planificar actividades con diferentes zonas.

En las observaciones se pudo constatar que la dirección nacional de la APG se encuentra muy desligada de sus bases. No se observa ningún mecanismo de comunicación e información con las comunidades. Consecuencia de ello es el

desconocimiento relativo sobre la APG y la función de sus dirigentes. Estas son las respuestas más comunes: “*Aendu jesequa, erëi mbaeti aikua mbaera jembaliapo vae*” (Amancio Cuéllar, Ivamirapinta, Entrevista 2000). (He escuchado sobre ella, pero no sé cuál es su trabajo). Otro de los entrevistados señaló: “*APG ou kue añope, jokogui mbaetima*” (Bernabé Guillermo, Ivamirapinta, Entrevista 2000) (La APG ha venido el año pasado; después no ha venido más).

El *Mboarakua guasu*

El Consejo Educativo Guaraní fue creado en 1994, pero recién en 1998, en el Congreso Pedagógico Guaraní, se definió su estructura:



La Ley 1565, de Reforma Educativa, establece en su Art. 6º que los mecanismos de participación popular en educación son: “Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios”, que atendiendo al concepto de *transterritorialidad* tendrán carácter nacional y están organizados en: Aymara, Quechua, Guaraní y Amazónico Multiétnico, quienes participarán en la formulación de políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo. De manera complementaria, el 27 de mayo de 1998, el Presidente de la República y el Ministro de Educación, Cultura y Deportes firmaron la Resolución Suprema 218365, por la cual reconocen al Consejo Educativo Guaraní, bajo la denominación del *Mboarakua Guasu*.

El reconocimiento del *Mborakua Guasu* por parte del Gobierno legitimó el accionar tradicional del Pueblo Guaraní, que suele tomar decisiones en Asamblea con

amplia participación de los comunarios. Pero, a pesar de este reconocimiento, un problema que enfrenta el *Mboarakua Guasu* tiene que ver con el hecho de que las propias instancias de educación del Estado como las Departamentales, Distritales, Asesores Pedagógicos y la Unidad Nacional de Servicios Técnicos Pedagógicos (UNSTP) no lo reconocen, no coordinan con él o no le brindan ningún tipo de información. Al respecto, la ex Presidenta del *Mboarakua Guasu*, Silvia Chumira, amplía: “Para ellos no éramos referencia para nada; incluso en la evaluación de Asesores Pedagógicos, [estando] nosotros como Consejo Educativo, en ningún momento han dicho que el Consejo Educativo tiene que participar” (Camiri, Entrevista 2000).

Chumira también señala que el *Mboarakua Guasu*, a pesar de tener un estatuto legal aceptado por el Ministerio mediante la Resolución Suprema, en la práctica es esta misma instancia gubernamental la que no lo toma en cuenta para tomar decisiones:

Ellos mismos allá arriba nos dan la resolución pero no nos toman en cuenta para nada [...] estos casos hemos reclamado bastante. Incluso el último pedido al Ministro es que exigimos al Estado de verdad en la práctica sea reconocido el *Mboarakua* porque a nivel de resolución está bien pero en la práctica no pasa nada (*Idem*).

Este hecho probablemente tiene que ver con la falta de difusión de la Resolución Suprema dentro de las dependencias mismas del ministerio que la suscribió. Si las autoridades educativas tuvieran un mínimo conocimiento de dicha resolución, tal vez no hubieran tomado la actitud de rechazar a la Presidenta del *Mboarakua*, como sucedió en Santa Cruz: “Me cerraron la puerta cuando fui a reclamar sobre el ítem [...] ‘¿Usted es la Directora Distrital de Camiri?’, me dijeron. (Respondí:) ‘Yo soy la Presidenta del Consejo Educativo’. Me dicen: ‘Va a disculpar, pero nosotros tratamos con el Director Distrital o con una técnica de recurso’. Así me trataron” (*Idem*).

En este sentido, el *Mboarakua Guasu*, mediante diferentes cartas y solicitudes, viene exigiendo al Ministerio de Educación su reconocimiento efectivo: “Con todo respeto, que el Ministerio de Educación y sus instancias departamentales, técnicas y otras consulten, convoquen al *Mboarakua Guasu*, para la toma de decisiones en todos los aspectos educativos de la región guaraní” (23 de febrero de 2000, Archivo APG). Como resultado de las exigencias del *Mboarakua Guasu* a través de diferentes

solicitudes, ha mejorado la forma de relación con algunas instancias educativas estatales:

Mientras que nuestro relacionamiento con el Ministerio y el Vice Ministerio eran muy bien; de ahí el contacto directo que nos permitía una relación fluida con ellos para determinaciones bastante grandes (Silvia Chumira, Camiri, Entrevista 2000).

La falta de reconocimiento por parte de las autoridades educativas locales tiene que ver con el hecho de que el *Mboarakua* no estableció un mecanismo de comunicación y de coordinación con las autoridades locales y comunales. Al respecto, Raúl Aruchari manifestaba:

En la estructura de presidencia hacia arriba hay una comunicación directa con todas las autoridades educativas a nivel nacional. En el aspecto social educativo de ahí para abajo está fallando un poco: bajar y comunicar y tener gente cooperadora, comunicadora, que dentro de su estructura está bien organizado. Tenemos responsables departamentales, zonales y más abajo los comunales. Entonces esa comunicación está haciendo falta (Camiri, Entrevista 2000).

Por lo que se observó y por las entrevistas realizadas, puede afirmarse que el *Mboarakua Guasu* no fortaleció su estructura desde el nivel comunal, zonal y departamental. Resultado de ello es el desconocimiento y la falta de claridad sobre la función del *Mboarakua* por parte de algunos *mburuvichas* comunal, como es el caso de Ipatimiri, que respondió de esta manera: “*Mbaeti aikua viteri mbaera iparaviki*” (Aquililiano Diaz, Entrevista 2000) (Todavía no tengo conocimiento de su trabajo). De la misma manera, algunos miembros de la Junta Escolar manifestaron: “*Kue añope ou junta educativape omee vaerä taller, jaema jayave ramo aikua mbaeko jokuae mboarakua Guasu vae. Erëi mbaeti viteri aikua mbaeko jae iparaviki vae*” (Pastor Terceros, Ivamirapinta, Entrevista 2000) (El año pasado vino a dar taller a los de la Junta Educativa; recién me informé de qué es el *Mboarakua Guasu*, pero todavía no conozco cuál es su trabajo).

Esto demuestra que el nivel de coordinación entre la dirección nacional del *Mboarakua Guasu*, el *Mboarakua rai* y el *mboarakuami*³⁶ es débil. Esto tiene que ver con que el número de comunidades y zonas que aglutina el *Mboarakua Guasu* es bastante amplio. Hay mayores demandas y por tanto para la dirección nacional es

³⁶ El *mboarakuarai* hace referencia a los responsables zonales de educación de acuerdo a la estructura de la APG. El *mboarakuami* son los responsables comunales de educación.

difícil coordinar las actividades con diferentes zonas. Y como consecuencia de ello las bases se encuentran desinformadas de las actividades de los dirigentes.

En cuanto a las actividades desarrolladas por el *Mboarakua Guasu*, algunos entrevistados afirman que se enmarca dentro de los reclamos de ítems, ubicación de profesores en las escuelas, y, en la medida del surgimiento de algún problema con los profesores, recién sirve de referencia por la que los maestros acuden a esta instancia: “*Oime ñemboavai, kia oipoepi ani kia profesor guinoe omombota yave, jayave ramo osirive Consejo Guaraní chupe reta, oma oyeko jese, ani ramo beca peguarã*” (Enrique Camargo, Entrevista 2000) (Cuando un profesor tiene el problema de ser despedido, o cuando alguien necesita beca recién acuden al Consejo Guaraní).

Un hecho que se debe considerar como un avance importante es que el reconocimiento oficial del *Mboarakua Guasu* le permitió establecer una relación más efectiva con las instancias de decisión educativas, centralizar la información de demandas de las comunidades en temas educativos y, en alguna situación, ser punto de referencia para las autoridades de gobierno.

El reconocimiento y la fortaleza del *Mboarakua Guasu* dependen de su capacidad de establecer mecanismos de comunicación y coordinación con otras instancias, delegando funciones y conformando equipos de trabajo con responsables de educación comunales, zonales y departamentales. Esto le permitiría tener una participación más efectiva en todos los niveles o instancias educativas, y no centraría su accionar solamente en el nivel nacional.

Para que al *Mboarakua Guasu* se le reconozca como entidad responsable de la educación guaraní por parte de los padres y docentes, debe tener más presencia en las escuelas. Durante mi permanencia en las comunidades de estudio esta presencia no se hizo notar. Algunos entrevistados señalan que tanto en Ipatimiri como en Ivamirapinta, sólo una vez, en 1999, organizó un taller en ambas comunidades. Parte del problema tiene que ver con la falta o escasez de recursos económicos para movilizarse porque no cuenta con los medios para concretar sus acciones, al respecto Cirilo Yerema afirma “*Desde la organización mbaeti oyeapo seguimiento tal como yaipota rami porque factor económico oata jeko pegua. Irüye jaeko mbaetivi apoyo Ministerio gui apoyo económico, kuae jeko pegua mbaeti*” (Camiri, Entrevista 2000)

(Desde la organización no se hace seguimiento tal como quisiéramos, por falta de factor económico. Y por parte del Ministerio tampoco recibimos apoyo económico).

Debe también tener incidencia directa en la formación de docentes en cuanto al reforzamiento de su identidad, compromiso y responsabilidad con respecto a las comunidades guaraníes. Este trabajo tiene que desarrollarse en coordinación con el INSPOCB. Durante mi estadía en Camiri tuve la oportunidad de acompañar a la ex Presidenta para dar charlas a los estudiantes del INSPOCB sobre el surgimiento y la aplicación de la EIB en la región guaraní. Este tipo de actividad debe ser permanente.

Para no duplicar esfuerzos, corresponde al *Mborakua Guasu* participar de manera activa en la coordinación y planificación de actividades con las autoridades educativas de la región. De igual manera, le corresponde conformar o crear las Juntas Escolares y hacerles seguimiento y fortalecerlas, “*añete ramae roiko vae jaeko oyeya nunga Junta Escolar, Junta de Núcleo, mbov+ arasa rupima mbaeti oyeapo taller, mbaeti seguimiento, jaema jokuae parte oĩ un poco debilitado, erei jaeko kuae Mboarakua oyapota vae*” (Cirilo Yerema, Camiri, Entrevista 2000) (Es verdad que se ha dejado a la Junta Escolar, Junta de Núcleo, ya es varios años que no se hace taller, seguimiento, esa parte está un poco debilitado, pero esto es el trabajo que tiene que hacer el *Mboarakua*).

El *Mboarakua Guasu* es la máxima instancia educativa del pueblo guaraní, de la cual deberían depender las autoridades e instancias educativas relacionadas con el pueblo guaraní. Sin embargo, en la práctica no está sucediendo así. Cada quien hace lo que puede, por lo tanto se observa una duplicación de actividades y aislamiento de esfuerzos de los actores involucrados en la gestión educativa.

Técnico de EIB

El *Mboarakua Guasu* había propuesto al Ministerio de Educación constituir un Equipo Técnico de apoyo a esta instancia. Hasta el momento no fue posible conformar este equipo, porque no se contempla en la estructura administrativa y técnica pedagógica de la Reforma Educativa, ya que se cuenta con asesores pedagógicos quienes deben conformar su red de ayuda o equipo dentro de uno o dos Núcleos. Pero esto no significa que los asesores no necesiten apoyo. Como manifestó el actual Técnico, Raúl Aruchari:

también hay asesores que no están muy al tanto de la educación bilingüe. Por eso creo que hay problemas, y las autoridades nacionales debían tomar en cuenta ese punto. Es necesario tener un equipo técnico exclusivamente que se ocupe de la Educación Intercultural Bilingüe (Camiri, Entrevista 2000).

Actualmente sólo existe un técnico que viene apoyando a los maestros que trabajan con educación intercultural bilingüe. Su apoyo consiste en

capacitarlos dentro de lo que es el trabajo con educación bilingüe, enseñanza en lengua materna y castellano como segunda lengua, cuáles son las metodologías. Por otro lado, trabajar la parte de gramática guaraní porque hay docentes que cada años se inician sin tener una capacitación anticipada (*Idem*).

Sin embargo, como ya se mencionó arriba, uno de los problemas que el técnico enfrenta y que le impiden realizar un seguimiento y apoyo más efectivo a los docentes tiene que ver con la falta de recursos económicos para movilizarse. El otro se refiere a la extensión de la región: como es una sola persona, no puede abarcar y llegar a la mayoría de las comunidades. Por ello es necesaria la conformación de un equipo para de esta manera lograr abarcar la mayoría de las comunidades y hacer un plan global estratégico para la región guaraní: “Cada responsable bajaría a la zona a trabajar con los profesores y los asesores bilingües” (*Idem*).

Las zonas donde desarrolla sus actividades son las de Chuquisaca y Tarija: “Son las regiones más olvidadas. Además no tenemos asesores bilingües en estas zonas. Entonces mi trabajo está más dirigido a dar apoyo a los colegas de estas zonas” manifestó (*Idem*).

Según la opinión del Técnico, el interés por conformar el equipo es

recuperar la experiencia que se tenía con el PEIB. Mientras los técnicos trabajen en la orientación de maestros, en el trabajo de aula, los responsables de educación estarían trabajando en la comunidad con los padres de familia y trabajando la parte de cómo deben participar en su comunidad (*Idem*).

La necesidad de conformar un equipo técnico se plantea en diferentes asambleas. Fue así que en la Gran Asamblea Nacional de Pueblos Indígenas (GANPI), realizada en Camiri³⁷, se planteó y se elaboró la propuesta y en Santa Cruz

³⁷ El evento se llevó a cabo los días 24, 25 y 26 de mayo de 2000.

se exigió al Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD) aceptar y aprobar la propuesta. De esta manera, a través de un convenio firmado entre el Ministerio de Educación y la CIDOB, se llegó al siguiente acuerdo:

Se conformará un equipo técnico regional de Educación Intercultural Bilingüe, con ítems del Estado, integrado por profesionales especializados en EIB, preferentemente indígenas, que serán avalados por su organización. Este equipo técnico Regional de EIB tendrá a su cargo la elaboración de materiales en lengua originaria en base a los lineamientos establecidos por el Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria (VEIPS) (Julio 2000).

Esto significa una descentralización del equipo técnico para la elaboración de módulos del nivel nacional en la región guaraní, cuya sede sería Camiri, con el fin de garantizar la elaboración colectiva de los materiales y su respectiva validación. Esta descentralización tendrá como implicación la transferencia de la sede de Gobierno a la región guaraní de técnicos, recursos financieros y asesoramiento profesional (Pliego de peticiones, 5 de diciembre de 1997).

Esto puede considerarse como un avance y como resultado de una permanente búsqueda de mecanismos de participación de la APG y el *Mboarakua* en todos los niveles donde tengan incidencia para la consolidación de la Reforma Educativa como entes ejecutores de sus líneas de acción.

4.4.2. Actores dependientes del Ministerio de Educación

Actores del nivel comunal

Directora de Núcleo

La Directora de Núcleo está a cargo de ocho unidades educativas. Pertenece a una familia guaraní tradicional, de la cual provienen varios capitanes o *Mburuvichas*, y es bilingüe. Una de las actividades principales que desarrolla es la administración de los bienes de la escuela de Ipatimiri, que es su centro de operación. En algunos casos realiza visitas a las unidades educativas; por un lado, para coordinar actividades con los docentes: "*Oime yave cursillo omocoordina*" –'Cuando hay cursillo coordina'– (José Camargo, Ipatimiri, Entrevista 2000; por otro lado, para prestarles ayuda, en cuanto a la resolución de problemas: "*Directora de Núcleo ndive jaekaviñono, oime yave mbaembae roparandu oyoupe, oime yave mbaava*" –'Cuando tenemos dificultades

nos preguntamos'– (Elvio Vaca, Ipatimiri, Entrevista 2000) También apoya al Asesor Pedagógico en sus talleres con los docentes. En algunos casos cumple la función de moderadora y de consejera, y en otros casos de secretaria, anotando detalladamente las actividades desarrolladas en el taller.

En estos casos podríamos afirmar que la Directora tiene la disponibilidad por cumplir con algunas de las responsabilidades establecidas por la Ley de Reforma Educativa. Una de ellas tiene que ver con la búsqueda de “mecanismos de coordinación permanente entre los Directores de las Unidades Educativas que conforman el Núcleo” (Capítulo IV, artículo 31). Esto se observa a partir de la coordinación y programación de visitas a las escuelas para coordinar actividades.

Sin embargo, otra de las responsabilidades que todavía está lejos de ser alcanzada se refiere a la orientación y supervisión del desempeño de los directores de las Unidades Educativas y el funcionamiento de las mismas. Durante mi permanencia en las comunidades de estudio, observé que la Directora no orienta a los docentes. Por ejemplo, en Ipatimiri el Asesor Pedagógico organizó un taller de capacitación para los docentes, y allí la Directora jugó un rol secundario, porque durante el desarrollo del taller estuvo más de observadora y de secretaria, como ya se señaló arriba (Cuaderno de campo 14-06-2000). En este sentido se podría afirmar que su función todavía se limita a la coordinación de actividades pero no así a la orientación y supervisión. Y, finalmente, un problema que la Directora enfrenta tiene que ver con su forma de vinculación con las Juntas Escolares y docentes. La Directora de Núcleo generalmente desarrolla sus actividades en el Núcleo. Incluso la mayoría de las reuniones con los docentes y las Juntas las realiza en el Núcleo, y de la misma manera recaba informaciones desde su centro de operaciones. Por ello, las Juntas y los docentes de Ivamirapinta, para cumplir con la convocatoria de la Directora caminan de 4 a 5 kilómetros. (Comunicación personal con el Presidente de la Junta de Núcleo, cuaderno de campo 2000).

Docentes

En ambas escuelas de Ivamirapinta e Ipatimiri, la mayoría de los docentes son guaraníes, en Ivamirapinta de 11 docentes 1 es hispanohablante. Y en Ipatimiri, de los 20 docentes 6 son hispanohablantes, sobre todo en la secundaria. La mayoría de los docentes de los años de transformación son egresados o estudiantes del INSPOCB. El rol docente está asociado a la enseñanza, en el sentido de promover el aprendizaje de

los alumnos. El docente habitualmente realiza un trabajo individual al frente de un grupo de alumnos.

Uno de los problemas principales, que se observó en ambas comunidades desde las investigaciones anteriores,³⁸ tiene que ver con el hecho de que algunos docentes no participan de las actividades comunales, se mantienen aislados de la comunidad, se muestran indiferentes frente a los problemas. La misma crítica hace la profesora Magdalena Cachari:

Poca participación de los maestros aunque son guaraníes. Decían que no estaban en su comunidad: “Si estuviéramos en nuestra comunidad, participaríamos”, dicen. Aunque estuvieran en su comunidad no participan, aquí en las reuniones de la comunidad no querían participar (Ivampirapinta, Entrevista 2000).

De la misma manera los dirigentes de la comunidad reconocen que los docentes, siendo guaraníes, no prestan apoyo a la comunidad. Son los que más faltan a sus clases, cometen errores de indisciplina, y cuando los padres de familia les llaman la atención, reaccionan arguyendo: “*Chemotarëi*” –‘me odia, me tiene rencor’-. (Presidente de la Junta, Entrevista 2000) Pero los dirigentes consideran que están en sus derechos de reclamar y que estos actores deben responder al pedido de la comunidad, “*echako Estado gui omorecibe reta isueldo*” –‘pues el sueldo que reciben es del Estado’-) (Idem).

Los dirigentes son conscientes de que la función del docente no debe centrarse únicamente en el aula sino que debe tener una apertura hacia la comunidad y los padres de familia:

Echako metei profesor fuera de aula ipuerevi ojo omovisita padre de familia reta, kerëitarako mbaraviki guira vae, mbaerako oyapota vae jaema kuae reta iparaviki, jokuae concientización jei vae oyapota. jokuami oata chupe reta, ereïko reunión comunidadpe ambuegueño omoparticipa, amope mbaetietei opa reta ojo (Presidente de la Junta de Ipatimiri, Entrevista 2000).

(Un profesor también debe visitar a los padres de familia. Debe concientizar. Eso es lo que les hace falta. En la reunión algunos nomás participan, a veces ninguno va).

³⁸ Como parte de la formación académica en la maestría del PROEIB-Andes, en 1998 y 1999, realicé en Ipatimiri, y en 1999 en Ivampirapinta, investigaciones sobre la enseñanza de castellano como segunda lengua.

De acuerdo con lo observado durante el trabajo de campo, es posible afirmar que hay un intento de participación de los docentes, sobre todo en Ivamirapinta. En una de las asambleas comunales, por ejemplo, se vio la participación de la mayoría de los docentes: de los once docentes, participaron diez (inclusive la misma asamblea fue dirigida por un docente). Probablemente este intento de participación de todos los docentes de la unidad educativa (no solamente de los guaraníes), se deba a que los mismos *mburuvichas* empezaron a presionarlos a través de un convenio o compromiso escrito, como manifestó Cesario Segundo, *Mburuvicha* de Ivamirapinta:

Amogue oipotaä tēi ndipo, erëiko jokuae icompromiso oime, royapoka compromiso ipuere vaerä omocumpli reta. Karai reta jaenungavi omoparticipa ore ndive [...] Jokoräi convenio royapo, jayavetako jaekavi, echa profesor reta yogueru dentro la comunidad jaeko oporombori vaerä, ou oporomboe vaerä, oyapo vaerä opaete. Erëi añave kuae 2000re ramo jokoräi romoboipi royapoka reta compromiso chupe, tenonde mbaetiko jokoräi. (Entrevista 2000).

(Seguramente que *algunos* no están de acuerdo, pero le hicimos hacer compromiso para que cumplan. Los *karai* también participan con nosotros. Así hemos hecho el convenio. Sólo de esta manera funcionará, pues el profesor viene a la comunidad para ayudar, enseñar. Pero recién en esta gestión 2000 hicimos hacer el compromiso. Antes no era así).

Una de las estrategias que se propusieron para mejorar la calidad educativa en las comunidades fue formar docentes de origen, que serían los actores principales de la EIB. Fue de ahí que nació el Instituto Normal Superior de Pueblos Originarios del Chaco Boliviano (INSPOCB). En la actualidad, a partir de la falta de participación y compromiso de los docentes, surgen algunas críticas con respecto a este centro de formación:

los catedráticos del INSPOCB no sólo deben dar conocimiento pedagógico sino valores en responsabilidad [...] ellos debían transmitir este amor a su pueblo, la reafirmación de *su* identidad como personas. Así tendríamos jóvenes que trabajen dando todo. Los padres de familia reclaman todo esto en las reuniones, dicen: “¿Dónde están esos maestros de esos tiempos que realmente aunque no eran bachilleres, normalistas pero venían a trabajar con amor?” (Elsa Aireyu, Camiri, Entrevista 2000).

Esta opinión es una muestra de la falta de compromiso de los docentes guaraníes propuestos por la APG como actores principales de la EIB. Las críticas que

se hacían al profesor no guaraní eran que no enseñaba “bien” a los niños guaraníes, se faltaba a la clase, no aportaba a la comunidad, tenía mal comportamiento. Sin embargo, esta misma historia se repite con algunos docentes guaraníes. Al parecer algunos trabajan como docentes porque tienen salario y trabajo asegurado. Otros se forman para maestros porque no había otra opción; entonces no hay vocación de enseñar. A mi manera de ver, la APG como organización descuidó el tema de la formación docente; no estableció mecanismos de seguimiento, de comunicación y de relación con ellos; se conformó con llenar las aulas de maestros, con etiquetas de que “son guaraníes”, lo cual no es suficiente cuando no cambian en sus prácticas docentes.

Con algunas visitas y actividades de seguimiento que se hace a los docentes no se puede garantizar la fluidez en la gestión educativa y menos la calidad de sus resultados. Las autoridades educativas tienen que ver y entender cuáles son los problemas y las necesidades que los docentes demandan. Según Tedesco (1993:108), hay que “comprender quién es el docente y cómo le afecta un cambio de esta naturaleza, lo que implica anticipar y comprender el desconcierto, el escepticismo, las resistencias, los interrogantes, los temores, crear un clima de confianza y certidumbre, de expresión y debate amplios”.

También hay que analizar la historia escolar de los docentes. Según Irene Alfiz (1997): “Los profesores reproducen en su práctica las prácticas pedagógicas en las que ellos se han socializado”. En este sentido, es clave la atención a los docentes para no seguir reproduciendo historias en las que el docente no forma parte. Al respecto, Juan Carlos Tedesco amplía: “Las historias de las reformas educativas, dentro y fuera de la región, repiten una constatación: débil atención prestada a los docentes, pieza clave para la puesta en marcha de cualquier cambio educativo” (Tedesco 1993:108).

Asesor Pedagógico

La Ley de Reforma Educativa, en su Capítulo IV, Art. 13, establece los siguientes roles para los asesores:

son responsables de la capacitación permanente de los docentes de los núcleos educativos a su cargo; constituyen el nexo entre las Unidades de Servicios Técnico-Pedagógicos, la escuela, la práctica pedagógica y el que hacer educativo cotidiano en general; son

responsables del seguimiento y asesoramiento constante de los mismos en el desempeño cotidiano de sus funciones. También tienen a su cargo el estímulo y asesoramiento de los órganos de participación popular en los niveles escolar y de núcleo.

En cuanto a la capacitación permanente a los docentes, el asesor organiza talleres de dos o tres días a nivel de Núcleo. Según él, “el taller se organiza de acuerdo a las necesidades y el pedido de los docentes” (Cuaderno de campo, Ipatimiri, 14-VI-2000) uno de los docentes también añadía: “*Oime ñemboavai röguinoi yave orembori jare oyapovi seguimiento, jare oime yave mbaraviki omocoordina oreve*” –‘Cuando tenemos dificultades nos apoya y hace seguimiento’– (José Camargo, Ipatimiri, Entrevista 2000). Si se da plena credibilidad a estas versiones, parecería que los docentes ya no tienen necesidades de apoyo pedagógico.

Sin embargo, es posible señalar que tanto para los docentes como para los padres y madres, los talleres ya no tienen relevancia ni impacto. Esta versión —que pone en duda los resultados de los instrumentos de mejora de la calidad educativa— es sustentada por los padres en las asambleas comunales y poco a poco va teniendo repercusión a nivel regional. En la Gran Asamblea Nacional de Pueblos Indígenas escuché por primera vez algo que me llamó profundamente la atención: “Los profesores parecen cacharros; paran de taller en taller” (Hipólito Anchague, Cuaderno de Campo 2000). Esta expresión se refiere a la abundancia de talleres que se llevan a cabo con el asesor pedagógico y otras autoridades educativas, probablemente porque no se observa una instancia de planificación y de coordinación zonal y regional para la realización de este tipo de actividades. Actualmente, los docentes pueden ser convocados por cualquier instancia y en cualquier momento por lo cual se duplican esfuerzos. Evidentemente, los directamente afectados son los niños.

Con respecto al apoyo en práctica pedagógica a los docentes, se pudo ver que en realidad el Asesor no está respondiendo a la función específica que le corresponde: hacer seguimiento y asesoramiento de la práctica pedagógica a los docentes. Algunos docentes me comunicaron que sólo hace visitas a las unidades educativas, realiza pequeñas charlas pero no entra en el aula para observar las clases y apoyar a los docentes. Durante mi permanencia en ambas comunidades de estudio no observé su apoyo o su participación en el aula. Pero, sí, observé su colaboración con los docentes en cuanto a la planificación de clases. Por ejemplo, a mi llegada a Ipatimiri los profesores de primaria se encontraban reunidos con el asesor, planificando sus clases de castellano como segunda lengua (Cuaderno de campo, 29-06-2000).

Algunas autoridades educativas también tienen sus críticas: “Se pensó que los Asesores Pedagógicos eran la solución en la parte técnica y en el trabajo con los padres de familia; sin embargo, en la práctica no es así” (Elsa Aireyu, Camiri, Entrevista 2000). De igual forma, Raúl Aruchari, Técnico de EIB, añadía: “El rol es apoyar, capacitar y dar seguimiento al trabajo de los maestros tanto en la educación monolingüe como bilingüe; al mismo tiempo, capacitar a los órganos de Participación Popular, los responsables de educación de cada comunidad. El problema es que se les da a los Asesores Pedagógicos mucho trabajo” (Camiri, Entrevista 2000).

Otro de los problemas que enfrentan algunos Asesores Pedagógicos para cumplir con sus funciones y realizar un apoyo efectivo al proceso de la aplicación de la EIB tiene que ver con falta de conocimiento de la lengua, de la cultura, falta de experiencia en Educación Intercultural Bilingüe y, sobre todo, falta de compromiso con las comunidades en las que desarrollan sus actividades. Este conjunto de factores hacen que tengan una actitud que los conduce hacia un esquema educativo tradicionalista. Al respecto del compromiso con las comunidades Raúl Aruchari manifestó:

ahora existen Asesores Técnicos Pedagógicos que ni siquiera quieren hacer participar a los padres de familia en el quehacer educativo, porque dicen: “¿Quiénes son ellos para que vengan y nos critiquen, nos den sugerencias?” Hay todavía una mentalidad tradicionalista (Camiri, Entrevista 2000).

Es necesario reflexionar sobre la actitud y las prácticas tradicionalistas de aquellos actores que se consideran protagonistas de la educación y portadores de saberes, y no toman en cuenta a los beneficiarios directos que son los niños, padres y madres de familia. A diferencia de otros actores, los padres y madres tienen un vínculo con la escuela más allá de su participación o no en la gestión educativa. La relación con la escuela no es solamente una relación de padres-escuela, sino que involucra a los hijos. Por tanto, el interés por el buen funcionamiento de la escuela y su calidad educativa es genuino.

Actores estatales del nivel municipal

Directora Distrital

La Directora Distrital está a cargo del municipio de Gutiérrez, al cual pertenecen las dos comunidades estudiadas. Esta funcionaria también es bilingüe y pertenece a la misma familia guaraní tradicional de la Directora de Núcleo, de donde provienen varios capitanes.

En cuanto a las actividades desarrolladas la Directora Distrital, en coordinación con otras autoridades educativas, realiza seguimiento a las unidades educativas y evalúa el desempeño pedagógico de los docentes: “Los que evaluamos a los maestros somos los Directores, los Asesores Pedagógicos. De hecho yo me he tomado el trabajo de ir casi a todas las unidades educativas” (Camiri, Entrevista 2000).

Otra de las actividades principales señaladas por la Directora Distrital está relacionada al control de los estudiantes del INSPOCB, que hacen sus prácticas en diferentes unidades educativas: “Nosotros, como autoridades educativas, sí hacemos seguimiento a los alumnos del INSPOCB. Por ejemplo, yo ya tengo de cada alumno una visión de cuáles son responsables, irresponsables y cuáles son los que hay que devolverlos al INSPOCB” (*Ibid.*).

Por su parte la Directora de Núcleo, Blanca Aireyu, con respecto al desempeño de la Directora Distrital señaló lo siguiente: “Coordinamos con la Directora Distrital, puesto que ella es muy preocupada del Núcleo; siempre ella detecta necesidades para poder orientar y ayudar al maestro dentro del proceso educativo” (Ipatimiri, Entrevista 2000). También el Asesor Pedagógico Romualdo Sáñez manifestó la siguiente opinión:

Hay un plan de equipo de distrito conformado por Directores de Núcleo y nivel Secundario y Asesores Pedagógicos, en la cual se establece un cronograma de actividades, planificación de cada Núcleo a través de su Directora en los niveles de coordinación y eso se ejecuta. Prácticamente las relaciones se da a través de visitas, control y evaluación de cada Núcleo para poder mejorar nuestras actividades, asumo que existe buena relación con la Directora Distrital. (Ipatimiri, Entrevista 2000).

Es necesario también conocer opinión de algunos docentes entrevistados con respecto al trabajo de la Directora Distrital. José Camargo señaló: “*Jaeko mombiri oivino, erëi jae siempre oĩ contacto Directora ndive jaema ipuere vaerä oime yave yemboavai, mbaraviki jare taller oyapota yave omombeu oreve*” –‘Está muy distanciada, pero siempre está en contacto con la Directora; a través de ella nos informa sobre los trabajos y talleres a realizarse’–(Ipatimiri, Entrevista 2000)

Las opiniones de algunos comunarios entrevistados difieren unas de otra. Por un lado algunos opinan que la Directora Distrital no se relaciona mucho con las unidades educativas y con los comunarios: “*Directora Distrital jaeñoko ou yemboe oyemboipita yave, gueru lista de profesores oikuaka oreve*” –‘(Directora Distrital solamente viene cuando va iniciar las clases, viene hacernos conocer la lista de los profesores’– (Pastor Terceros, Ivamirapinta, Entrevista 2000). Por otro lado, opinan que la Directora Distrital tiene eficiente relación y coordinación con los comunarios:

Kue Distrital ndive romocordina, ou reunión oyapo orendive, profesor reta, Director reta jare Junta reta ouvi reuniónpe, jokope omeeta informe mbaraviki regua. Peparavikimi ikavi yandevu, kuae yemboe oo vaerä tenonde jei oporomboevaepe. Mbaeti omae tupapire reña, jae cada unidad educativa omae ou, oyaporako Director, Asesor seguimiento, Erëi jaema oyemocordina junta ndive jare oyapovi oreve taller (Benicio Antonio, Ipatimiri, Entrevista 2000).

(Con la Distrital coordinamos; realiza reunión con nosotros, con los profesores, los Directores y las Juntas. En esta reunión nos informan sobre sus actividades. Trabajen bien para que la educación avance, recomienda a los profesores. No solamente viene a revisar papeles, sino que visita cada unidad; ve si el Director, Asesor ha realizado seguimiento. También coordina con las Juntas y organiza talleres).

De acuerdo con las opiniones expuestas se puede decir que la Directora Distrital establece relaciones positivas con las autoridades educativas presentes en las comunidades estudiadas a través de planificación y coordinación de actividades. Esto puede considerarse como hecho positivo porque puede permitir a estos actores realizar y mejorar la gestión de la educación.

De lo contrario el distanciamiento entre los comunarios y las autoridades educativas puede dificultar para llevar una mejor gestión, porque mientras no se promueva el involucramiento de los actores beneficiarios difícilmente se podrá alcanzar una participación plena en la gestión educativa.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

El Estado boliviano, a través de la Secretaría Nacional de Educación (entre 1994 y 1997) y el Viceministerio de Educación (desde 1997) es el ejecutor del Programa de Reforma Educativa. Uno de sus objetivos es fortalecer las funciones y las instancias del programa para brindar una orientación al sector educativo desde el mismo Estado, en un contexto de aplicación de la Reforma Educativa. Con la reforma institucional del Sistema Educativo Nacional se plantea una nueva estructura de los órganos nacionales rectores de la educación. A partir de las leyes de Participación Popular y Descentralización, se delegaron nuevas competencias a los niveles departamentales y municipales.

Para la Reforma Educativa es de vital importancia optimizar el funcionamiento del sistema educativo mejorando la eficiencia administrativa e incorporando a la comunidad en la gestión educativa. En este sentido, la Ley de Reforma Educativa promueve la concertación entre los diferentes estamentos de la sociedad, a través de distintos órganos de participación popular en educación, en los que participan padres y madres de familia, profesores, alumnos, autoridades educativas y diferentes sectores de la sociedad. Y señala que los órganos de participación son las Juntas Escolares, a nivel de la unidad educativa, las Juntas de Núcleo, las Juntas Distritales, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, los Consejos Departamentales de Educación y el Consejo Nacional de Educación.

En todos los distritos del país se han conformado los órganos de participación popular señalados arriba y que tienen atribuciones y responsabilidades claramente establecidas. Sin embargo, en las comunidades estudiadas, se pudo constatar que estas atribuciones y responsabilidades no están siendo puestas en práctica o en funcionamiento o, en otros casos, algunos de los órganos de participación popular, como es caso del Consejo Educativo Guaraní o el *Mboarakua Guasu*, no tiene atribuciones claramente establecidas:

el Ministerio ha creado otras instancias educativas como las distritales, sin tomar en cuenta a la APG, al *Mboarakua*, si bien legalmente estamos reconocidos, pero no hay una instrucción que nos indique de cual sería nuestro espacio. Para la dirección departamental, distrital, los asesores pedagógicos, no éramos

referencia, incluso en la evaluación de los asesores pedagógicos nosotros como consejo educativo en ningún momento han dicho el consejo tiene que participar. (Silvia Chumira, Camiri, Entrevista 2000).

El hecho de que el *Mboarakua Guasu* haya obtenido reconocimiento por parte del Gobierno no ha garantizado que las propias instancias educativas dependientes del Ministerio tomen en cuenta al *Mboarakua* como máxima instancia educativa del pueblo guaraní. Más aún cuando las autoridades educativas de las comunidades estudiadas se sujetan solamente a las normas, reglamentos:

Mboarakua Guasu reconocido oĩ a nivel de Decreto Supremo. Según la Ley jei vae jaeko Consejo jae simplemente consulta oyapo vaerã, erëi mucha vece ore royapo decisiónno, mbaeti solamente royapo consultiva. Jare oimevi respaldo legal con decreto por parte del Gobierno, erëi jokuae respaldo legal solamente para los guaraní, jaema oata u vaerã respaldo opaete Dirección Distrital retape, ipuere vaerã jei chupe reta tiene que pasar la información a esta instancia. Kuae jeko pegua Distrital reta oyapo jae jeigueño. Maestro reta tupapireño guirovia yae, juvicha ombou chupe yave omocumple al pie de la letra. Oime problema guinoi yave ramo yogueru Mboarakua Guasupe. (Cirilo Yerema, Camiri, Entrevista 2000).

(El *Mboarakua Guasu* está reconocido a nivel Decreto Supremo. Según la Ley el Consejo simplemente está como consulta, pero nosotros también tomamos decisión no solamente hacemos de consultiva. También hay respaldo legal de parte del Gobierno, pero solamente para los guaraní, y no hay para las Direcciones Distritales para que le digan que tienen que pasar información a esta instancia (al *mboarakua*). Por esta razón las Distritales hacen lo que quieren. Los maestros creen mucho en los papeles, y lo que sus Directores le mandan cumplen al pie de la letra. Y cuando tienen problema recién vienen al *Mboarakua Guasu*).

Si bien el Ministerio de Educación reconoce a la APG y al *Mboarakua Guasu* como organizaciones representativas, sin embargo, no se han buscado desde la burocracia central mecanismos para establecer una coordinación eficaz.

Las reformas del Estado, sobre todo las leyes de organización de los ministerios (1993 y 1997), la Ley de Descentralización Administrativa (1995) y sobre todo la Reforma Educativa afectaron la naturaleza misma del Ministerio de Educación. En 1993, pasó de ser Ministerio de Educación y Cultura a Secretaría Nacional de Educación (parte del “Superministerio” de Desarrollo Humano), y en 1997 se convirtió en Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, del que dependen varios Viceministerios. En este transcurso, la estructura del Ministerio, en la que los cargos

importantes eran ocupados por maestros (las autoridades del ministerio se elegían por una terna elevada al ministro por los sindicatos de maestros), fue abandonando sus rasgos corporativos.

De acuerdo con Amalia Anaya (*Cf. Infra*), el principal obstáculo que tuvo que superar la Reforma Educativa, dentro del poder ejecutivo, fue el Ministerio mismo, ya que en esta instancia no se asumía con seriedad la necesidad de hacer una reforma y predominaban otro tipo de intereses, sobre todo los de las organizaciones sindicales de profesores. Además, estos intereses hacían que existiera una debilidad técnica notable por cuanto los funcionarios de jerarquía no tenían el perfil técnico adecuado para las funciones que las normas les señalaban (*Cf. Anaya 1995: 22-28*). Esta transición se tradujo, en relación con el territorio guaraní, en falta de comunicación y dispersión de esfuerzos (*Cf., Supra*, las quejas sobre el reconocimiento del *Mboarakua Guasu* y del desconocimiento de los roles de algunas instancias por parte de los actores comunales).

4.5. LA GESTIÓN EDUCATIVA Y LA PARTICIPACIÓN

4.5.1. Aspectos técnicos de los procesos

Elaboración de políticas

Este nivel de la gestión se identificará con el diseño y aprobación de los contenidos de bilingüismo e interculturalidad en la Reforma Educativa promulgada como Ley en julio de 1994. La Reforma se inscribe en un proceso de modernización del Estado iniciado con la instauración de la democracia y que tuvo su período más fecundo entre 1993 y 1996. Durante esos años se expidieron varias leyes que reconfiguran el panorama de las políticas públicas³⁹: La Ley de Ministerios del Poder Ejecutivo (1993), las leyes de Capitalización, Participación Popular y de Reforma Constitucional (1994), las leyes del Sistema de Regulación Sectorial (SIRESE) y de Descentralización Administrativa (1995), las leyes del Consejo Nacional de Reforma Agraria (INRA) y Forestal (1996). En general, con estos instrumentos legales el país

³⁹ No existe unanimidad en torno de la definición de política pública. Según Alejandro Medina y José Mejía, la frase "lo que los gobiernos escogen hacer o no hacer" expresa la amplitud del concepto. Los enfoques más utilizados (el enfoque de las etapas, los enfoques racional, incrementalista, de aceptación política, corporativo) coinciden en que la política se construye cuando el gobierno reconoce la existencia de un problema, decide una vía para resolverlo o reducirlo y ejecuta su decisión (Medina y Mejía 2000: 12-20).

consolida la democracia política y establece reglas para un achicamiento del Estado en lo económico.

De acuerdo con la Ley de Reforma Educativa, la educación boliviana persigue los siguientes fines:

Formar integralmente al hombre y mujer bolivianos, estimulando el armonioso desarrollo de todas sus potencialidades, en función de los intereses de la colectividad [...]
Defender y fortalecer la salud del pueblo [...]
Promover la práctica de los valores humanos [...]
Fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional.
Estimular actitudes y aptitudes hacia el arte [...]
Desarrollar capacidades y competencias, comenzando por la comprensión del lenguaje [...]
Valorar el trabajo como actividad productiva [...]
Generar la equidad de género en el ambiente educativo [...]
Estimular el amor y respeto por la naturaleza [...]
Inculcar [...] los principios de soberanía política y económica (Art.- 2)

Según Amalia Anaya, la principal propulsora de la Reforma, la adopción de esta política como pública tuvo innumerables problemas, sobre todo en lo relativo a su viabilidad política; fundamentalmente, la oposición de los políticos y funcionarios del gobierno central y los sindicatos de maestros (Anaya 1995: *pass.*).

Según señala Manuel E. Contreras, a pesar de la administración gubernamental del período 1989 a 1993 había decidido impulsar la reforma,

En los inicios de la administración de Paz Zamora, el grado de convicción de llevar a cabo una reforma de las autoridades educativas y del propio Presidente no eran del todo claras y es en parte por esto que la reforma se gesta fuera del Ministerio de Educación y bajo el poyo político del Ministerio de Planeamiento y Coordinación a través de un grupo de trabajo, el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE), formado en 1992 (Contreras 1998: 316).⁴⁰

Efectivamente, el ETARE inició su trabajo en el Ministerio de Planeamiento debido a las reducidas capacidades del Ministerio de Educación y a su falta e interés por impulsar la Reforma.

⁴⁰ Amalia Anaya se refiere a dos gestiones del ETARE. La primera se inicia en mayo de 1991; la segunda, efectivamente en 1992, en el mes de abril (Anaya 1995: 12, 15).

Entre los antecedentes de la Reforma está la Campaña de Alfabetización Popular, ejecutada en 1983 por el Servicio Nacional de Educación Popular (SENALEP), con la cual “se dio un proceso de regionalización sociolingüística y se oficializaron el quechua, el aimara y el guaraní para la alfabetización”. También están las *experiencias* del PEIB, impulsadas por UNICEF en convenio con el Ministerio de Educación y Cultura de 1989 a 1995 (Moya 1998: 135). Las *propuestas* de los libros Blanco y Rosado, publicados entre 1985 y 1988, también son un antecedente importante ya que contribuyeron a que el problema educativo fuera parte de la agenda pública.

Tomando en cuenta que se trata de un proceso de alcance nacional, la participación de los actores de las comunidades estudiadas (Ivampirapinta e Ipatimiri) en este nivel de la gestión no fue influyente. En este ámbito todavía es difícil pensar en una participación efectiva, ya que las comunidades y los *mburuvichas* comunales no participaron de la elaboración de diferentes políticas educativas implementadas en el país. Las políticas siempre llegaron como una imposición, sin tomar en cuenta las necesidades e intereses de la población meta o beneficiaria. Si bien en los últimos años con la Reforma Educativa se abrió un espacio de participación a las comunidades y autoridades comunales indígenas, por el proceso y la experiencia propia de los actores, se afirma que no existe una participación efectiva y directa en todos los niveles de la gestión.

Esto no quiere decir, sin embargo, que la APG como organización regional no haya tenido participación en los momentos de formulación de la Reforma Educativa, aunque esto se dio fundamentalmente a través de manifestaciones públicas de la decisión de difundir la educación intercultural bilingüe como *la* educación para los niños guaraníes. En realidad, la APG fue una de las organizaciones que más respaldo dio a la Reforma. Volvemos a apelar a Amalia Anaya:

Con las organizaciones indígenas, particularmente con la APG, hubo una relación permanente y en la propuesta de Reforma elaborada por el ETARE fueron incorporados muchos elementos de la experiencia que esa organización había desarrollado con el PEIB, sobre todo los relacionados a la participación comunitaria en la actividad educativa. Probablemente ésa sea una de las razones por las que las organizaciones indígenas apoyaron decididamente al ETARE y defendieron la ley de Reforma Educativa (Anaya 1995: 22).

Uno de los principales hitos en este camino tuvo lugar en enero de 1992, en el recordatorio del centenario de la masacre de *Kuruyuki*. En esa ocasión se hizo pública a escala nacional la propuesta de ampliar la labor que se venía operando desde 1991 a través del PEIB. Posteriormente, un Seminario de Educación de la APG reafirmó la necesidad de consolidar este proceso. La organización vinculó desde entonces la educación con el desarrollo y la propia existencia del pueblo a través de esta premisa: “La lucha de hoy se da por el conocimiento, por el estudio, saber leer y escribir son las principales armas de modernidad y hay que usarlas para continuar nuestra marcha en esta historia” (APG 1993:2; cit. Muñoz 1997: 22).

En la Ley de Reforma Educativa se definen los actores que deberán participar en los siguientes niveles de la gestión. Este instrumento legal contempla la creación de los Consejos Departamentales de educación y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs): Consejo Aymara, Consejo Quechua, Consejo Amazónico Multiétnico y Consejo Guaraní (*Mboarakua Guasu*). El funcionamiento y atribuciones de estos Consejos están reglamentados en el D.S. 23949, de mayo de 1998.

Como se observa, la toma de decisiones en el nivel de la elaboración de políticas está dominada por actores de nivel nacional; más precisamente, por políticos y técnicos que trabajan en el gobierno central. Ni las instancias departamentales del Ministerio de Educación ni las organizaciones indígenas pueden influir de manera notable en las decisiones que se toman de manera centralizada. Y es ahí donde se señalan las atribuciones que corresponden a estos actores en las etapas restantes de la gestión. Ahí se establecen normas y reglas de participación.

Según se señaló, la toma de decisiones en este nivel depende de políticos ligados a la burocracia central del Estado. Para la APG, a pesar de la cordialidad de sus relaciones con algunos funcionarios de alto rango y políticos, la posibilidad de incidir es muy leve. Entonces, este nivel es tomado en ocasiones como un fenómeno más del medio, del cual hay que apropiarse y al cual hay que utilizar en provecho del pueblo guaraní.

Aquí se dejan de lado algunos elementos políticos importantes. Aunque la importancia de los actores guaraníes se reconoce, la dirigencia de la APG no acierta a

proponer de principio contenidos de historia y cultura como base de la EIB en las escuelas guaraníes.

Planificación

A pesar del reconocimiento legal por el Estado, el *Mboarakua Guasu* no tiene incidencia en la toma de decisiones en el nivel de la planificación: “*Consejo Educativo Guaraní, Reforma Educativa pe oĩ como consulta, mbaeti de decisión*” –‘El Consejo Educativo Guaraní en la Reforma Educativa está de consulta y no de decisión’–) (Enrique Camargo, Camiri, Entrevista 2000).. Cada gestión se realiza planificación educativa, a la que deberían ser convocados a participar los actores interesados de como la comunidad, padres y madres de familia, profesores que son los directos interesados. Sin embargo, no son tomados en cuenta. La propuesta de uno de los dirigentes es la siguiente:

Oime yave planificación oyeapo, planificación anual educaciónpe yave, Ministerio de Educaciónpe yave jokope töi Arakua, echa oyeecha oĩ pueblo guaraní regua, ani ramo oime yave Dirección Departamentalpe yave [...] jokope töivi responsable departamental de educación, Distritope jaenungavi jae jokuae añetete participación, jei vaerä kuae toiko koräi jei vae, karai ñeepe toma de decisión, erëiko kuae consultaño yave ngara osirive, osiriveäko jokuae nunga participación. (Enrique Camargo, Camiri, Entrevista 2000).

(Cuando se *elabora* la planificación anual de educación, el Consejo Educativo debe participar de decisiones en diferentes instancias educativas ya sea a nivel del Ministerio de Educación, de Departamento y de Distrito. Pero si solo sirve de consulta, esta forma de participación no sirve).

Según esta afirmación, mientras las comunidades y los *mburuvichas* no participen de decisiones en la planificación educativa no se puede hablar de una participación verdadera, efectiva y dinámica. Lo que siempre ha ocurrido es que la consulta se hace a los representantes regionales como la APG y el *Mboarakua Guasu*. Y como existe un “cuello de botella” en la forma de comunicación y de llegar a las bases, los actores directamente interesados en su mayoría desconocen las propuestas educativas⁴¹.

⁴¹ Lo mismo ocurre con la elaboración de Los Programas Operativos Anuales (POAs) municipales, donde solamente participa el Comité de Vigilancia y algunos Concejales y todavía encerrados en cuatro paredes y actualmente con los Proyectos Educativos de Núcleo donde participan algunos representantes de la comunidad.

Hay que considerar que la forma de participación se centra más en la consulta y la información, y no en la toma de decisiones⁴². Si bien para los padres y madres de familia esto significa un avance, hay preocupaciones de seguir dando más pasos. El comentario que hacen algunos dirigentes es que hasta ahora los comunarios han actuado de peones, solamente cumpliendo los mandatos y órdenes que llegan desde arriba, de las autoridades educativas, "*guiramoï kuae tiempo rupi mbaeti participación, jaeño jokuae karai jeiaqueño yayapo, karai oikuatigueño ñamo cumpli, jaema jokoräi yae mbaetiko participación pleno ñanoï*" (Felipe Román, Camiri, Entrevista 2000). (En estos tiempos no podemos hablar de una participación plena, solamente estamos cumpliendo y haciendo lo que los *Karai* dicen).

Recordando la experiencia de la ejecución del PEIB en la región, es posible indicar que las comunidades tuvieron una participación muy dinámica en la planificación educativa porque las comunidades tomaron decisiones para la implementación de una educación acorde con la realidad guaraní. La demanda de este tipo de educación surgió de los propios padres y madres de familia.

A pesar de esta participación activa, en el proceso regional se echa en falta la existencia de un instrumento de planificación referido a todas las escuelas guaraníes, que sea producto de la coordinación de todos los actores⁴³. Aparte de la necesidad de introducir efectivamente los contenidos de participación, historia y cultura para que la ejecución y operación los tengan como un insumo básico, está la posibilidad de iniciar efectivamente la descentralización de la gestión, ya que la planificación centralizada influye negativamente en los otros momentos de la gestión, sobre todo en la elaboración de los contenidos que se imparten a los niños.

⁴² De acuerdo con Samuel Gento (1991), la participación a través de la información consiste en que se transmite una decisión tomada por la autoridad correspondiente para que los afectados la ejecuten. En la consulta se pide opinión a los afectados, si bien la decisión la toma en cualquier caso la autoridad pertinente.

⁴³ Como se vio, las quejas sobre la carencia de coordinación son frecuentes (*Cf. Supra*, sobre todo las declaraciones de Silvia Chumira, en el sentido de que todos prefieren trabajar por cuenta propia y hecer prevalecer sus intereses). Parte de esta carencia puede explicarse en el hecho de que los actores técnicos suponen que las organizaciones indígenas son incapaces de aportar algo al contenido de la educación.

Inversión

Como ya se señaló, este nivel consiste en el soporte financiero necesario para desarrollar toda la gestión por parte de los actores que participan de ella. En el caso de la EIB en el pueblo guaraní, ni los actores guaraníes comunales ni los definidos por la normativa estatal realizan contribuciones económicas. Desde el funcionamiento del PEIB esto estuvo a cargo de organizaciones internacionales. La misma Ley de Reforma Educativa fue elaborada con el apoyo financiero del Banco Mundial. Y el resto de las actividades dependen constitucionalmente del Estado, que destina anualmente un presupuesto a la educación fiscal en la región guaraní.

Amalia Anaya aclara las fuentes del soporte financiero de la Reforma:

El costo de inversión estimado de la primera etapa [siete años que actualmente están en curso] es de alrededor de 200 millones de dólares con los que se cubrirá la adquisición de materiales educativos y bibliotecas escolares, capacitación docente, desarrollo del sistema de medición de calidad, equipamiento para el sistema de información estadística, capacitación administrativa y otros. Tomando en cuenta que por norma el 20% de todo proyecto debe ser cubierto por el Estado beneficiario, la inversión de la primera etapa está ya asegurada pues se ha obtenido 120 millones de dólares de créditos blandos: 80 del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y 40 del Banco Mundial; y 30 millones de dólares en donaciones de Alemania, Suecia, Holanda y UNICEF. Este hecho es desatacable porque en los últimos veinte años ningún organismo estaba dispuesto a financiar proyectos educativos en nuestro país por la incapacidad de formulación de propuestas y de gestión en el sector (Anaya 1995: 2).

Como sucede en otros sectores de la gestión pública, el presupuesto siempre es limitado y sobre todo se plantean dificultades de cubrir las expectativas de remuneración de los docentes, que a pesar de su compromiso con las comunidades carecen de los medios de subsistencia necesarios.

Ejecución y operación

Aquí se tomarán en cuenta conjuntamente la ejecución y la operación, por cuanto ambos procesos tienen que ver con la realización de las actividades principales de la gestión educativa. Según las observaciones y las entrevistas, se pudo constatar que en la ejecución de obras la participación de los padres de familia y del *mburuvicha* comunal es dinámica y efectiva. Esta participación se da a través de elaboración y ejecución de proyectos (estos proyectos generalmente son de infraestructura). Los

actores comunales contribuyen a la gestión educativa: “*Algo proyecto oyeapo yave, jokuae mbaraviki royapo, javoi oväe yave korepoti öi vae.* (Cesario Segundo, Ivamirapinta, Entrevista 2000), (Nosotros trabajamos cuando hay algún proyecto y cuando llegan recursos económicos).

Los padres de familia y los *mburuvichas* comunales participan en diferentes actividades en la escuela. Sus participaciones van desde la limpieza de la escuela, construcción de viviendas para los maestros, hasta la construcción de la escuela poniendo como aporte su mano de obra:

[...] oyemboipita yave clase jaeko limieza oyeapo, ipuere vaerä yemboe renda ikiä kavi öi, jare unidad eduactiva omaevi kiakiapera profesor reta iviviendarä oïta vae, opaete baño retare oñemae. Comunidad omee aporte cuestión de mano de obra. (Pastor Terceros, Ivamirapinta, Entrevista 2000).

(Al inicio de la clase se hace limpieza para que la escuela esté limpia. La unidad educativa ve la ubicación de la vivienda de los maestros. La comunidad da su aporte en cuestión de mano de obra).

En ambas comunidades ésas son las formas de participación más frecuentes. Se podría considerar este nivel como uno de los espacios más accesibles que los padres de familia tienen a su alcance. La participación todavía se reduce estrictamente al aporte con mano de obra; la meta de que los guaraníes se hagan cargo de los proyectos es todavía lejana. Por falta de recursos humanos guaraníes formados es difícil pensar aún en la transferencia de los proyectos por las instituciones que actualmente los tienen a su cargo, aunque estas instituciones manifestaron su intención de realizar labores de formación con comunarios.

Hoy la presencia de guaraníes es escasa en los cargos de un proyecto —en la decisión o la ejecución— con relación a los objetivos de las actividades. Ello significa, por un lado, que quienes toman decisiones en las instituciones o proyectos siguen confiando en los profesionales no guaraníes y, por otro, que la oferta de profesionales guaraníes es todavía muy pequeña. Si bien se contrata a algunos guaraníes, esto sólo involucra habitualmente aportes a la *forma* a los proyectos de desarrollo y no aportes al *contenido* o *fondo* de los mismos, en tanto que los funcionarios guaraníes colaboran con el acercamiento del proyecto a las comunidades. Y en algunos casos las instituciones entablan relaciones con los *Mburuvichas* comunales para garantizar la legitimidad y estabilidad de sus proyectos, sin tomar en cuenta las necesidades y el

interés de los beneficiarios. Suelen llegar a las comunidades con proyectos ya definidos y establecidos, con su propia estrategia y con su propia política, que no siempre se adecua a la cultura guaraní y, por tanto, no son asumidos por las comunidades ni gozan de su respaldo.

Los repetidos reproches de los comunarios con relación a la gestión de la EIB permiten identificar algunos elementos claves en la ejecución y operación. En primer lugar, los módulos son elaborados en la ciudad de La Paz, sin dar opción a la retroalimentación necesaria de las comunidades (que sería un vínculo más efectivo entre el nivel de la ejecución y el seguimiento y evaluación). Segundo, el contenido mismo de los materiales carece de consideraciones sobre la APG, la cultura y la historia guaraní. Realicé una revisión minuciosa de los módulos de EIB y encontré que, comparativamente con otros temas, la APG, la historia y la cultura tenían muy poca importancia en esos materiales. En tercer lugar, la ausencia de una política de formación y seguimiento docente por parte de la APG es notable.

Seguimiento y evaluación

En qué consiste el seguimiento

En las dos comunidades de estudio, los entrevistados señalan que se hace seguimiento a los profesores y alumnos. El que hace este seguimiento es el Presidente de la Junta Escolar, cuya labor consiste en el control de asistencia de los profesores y alumnos a las clases. Al respecto el Presidente de la Junta de Ivamirapinta, Pastor Terceros, comentaba:

[...] Junta de la Unidad Educativa omee seguimiento, mbaeti ipuere oyemo pierde ni un 5 minuto, mbaetita oyemo atrasa, jayave kuae omee seguimiento Junta ipuere vaerã hora exacto oike profesor reta [...] Jare sambiai reta opaete ra ou vae, oimera oata cada curso. (Ivamirapinta, Entrevista 2000).

(La Junta de la Unidad Educativa hace seguimiento, los maestros no deben atrasarse, deben entrar en hora exacta. También ve si los alumnos están todos).

Al parecer, la participación en este nivel de la gestión educativa se limita entonces al control de asistencia de los profesores y alumnos a las clases. No es raro toparse cada día, y desde tempranas horas, antes del toque de la campana para la

entrada de los alumnos a la escuela, con el Presidente de la Junta Escolar, observando y visitando cada aula, pidiendo la lista de los alumnos al maestro, afanándose en busca de los alumnos “faltos”.

Para hacer un seguimiento de asistencia más “efectivo” a los maestros y alumnos, en las dos unidades educativas (Ipatimiri e Ivamirapinta) se conformó una directiva que colabora con los miembros de la Junta Escolar. Por cada grado o curso se nombró a un o una responsable. Estos responsables hacían el mismo trabajo del Presidente de la Junta: “Todas las mañanas voy a ver a los niños. Si falta un niño, casa por casa voy a preguntar, voy a llamar para que asista a la escuela” (Teófila Terceros, Ivamirapinta, Entrevista 2000). “Cuando vamos, el profesor nos hace pasar al curso, nos presenta a los alumnos que somos responsables del curso y nos presta la lista para ver si todos han asistido o falta alguien; o a veces ellos nos informan sobre algún problema que tiene el niño, ya nosotros vamos a su casa a informar” (Brígida Yambare, Ivamirapinta, Entrevista 2000). Sin embargo, en la actualidad estos responsables poco a poco fueron dejando su cargo, y algunos se fueron a Santa Cruz. Como la mayoría eran mujeres, no pudieron continuar porque los quehaceres de la casa no les permitían seguir cumpliendo con su función. Nuevamente las responsabilidades recayeron en el Presidente de la Junta Escolar. Aquí solamente se menciona al Presidente de la Junta, porque es él quien se hace cargo de todo el seguimiento: se moviliza, informa, coordina las actividades con la escuela y las autoridades comunales. Los otros miembros de la Junta Escolar “brillan por su ausencia”, algunos porque viajaron a Santa Cruz y otros simplemente porque dejaron de asistir y cumplir con sus responsabilidades.

Para algunos profesores, la Junta Escolar se ha convertido en una molestia que deben soportar diariamente. La presencia del Presidente en las aulas les es pesada. En comunicación personal, un Presidente de la Junta comentaba que algunas veces tuvo que escuchar comentarios no favorables de algunos profesores, tales como: “¿No tendrá nada que hacer en su casa?”; “¿No se cansará de venir todos los días?” Ello limita las relaciones y la comunicación fluida con algunos docentes.

Aparte de la Junta Escolar, a veces la Directora Distrital hace el seguimiento de la labor que se desarrolla en las escuelas. Este seguimiento consiste en visitas cortas y rápidas en las cuales se realizan reuniones con los maestros, la Junta Escolar y los corregidores de la comunidad. Los comunarios y los maestros exponen sus

demandas, sus dificultades y lo que hace la Directora es intentar solucionar con prontitud los problemas existentes. Lo que se mencionaba también es que en algunos casos la Directora solamente llega a la escuela de Núcleo, y no así a las unidades educativas, como manifiestan algunos profesores y *mburuvichas*:

La directora Distrital en su cronograma tenía para hacer seguimiento en cada unidad educativa. El año pasado ella hizo seguimiento sólo una vez y este yo creo que va a salir porque nos dijo que haría un seguimiento por cada unidad escolar (Prof. Aireyu, Ivamirapinta, Entrevista 2000).

La Directora Distrital, peor ella (...) había una esquina en el camino de la escuela de Ivamirapinta. No venía cuando se le hizo una invitación a una reunión; después vino un momento para hacer una pequeña charla, pero cuando no estaban las autoridades ni de la Junta estaban (Prof. Cachari, Ivamirapinta, Entrevista 2000).

Directora Distrital oime ndipo solamente guinoi coordinación Directora de Núcleo ndive, jokoräi outa öi yave mbaeti oredeka oimeta kuae informe jei oreve. (Cesario Segundo, Ivamirapinta, Entrevista 2000).

(Parece que la Directora Distrital tiene más coordinación con la Directora de Núcleo, porque cuando viene no nos llama para informarnos).

El Asesor Pedagógico también realiza seguimiento a los maestros. El Asesor tendría que apoyar al maestro en el aula con técnicas pedagógicas, pero en los casos estudiados se pudo constatar que solamente hace visitas a los maestros para darles breve charlas y no los apoya en técnicas pedagógicas, lo cual sería su función principal. Para saldar los problemas y las dificultades que los maestros enfrentan, el Asesor organiza talleres de dos o tres días. Por ejemplo, me tocó presenciar un taller de tres días organizado por el Asesor y la Directora de Núcleo en Ipatimiri. El tema del taller fue "Dificultades de los docentes en el desarrollo del proceso de enseñanza". En este taller participaron maestros de 4^{to} y 5^{to} Grado de las ocho unidades educativas correspondientes al Núcleo de Ipatimiri.

Al inicio del taller los maestros presentaron las dificultades con las que se enfrentan, las cuales se describen a continuación:

- Uso de materiales (libros, ábacos y otros textos educativos). Lo que expresaron es que existe bastante material educativo y no saben darle uso.

- Aplicación de fracciones. Aquí dijeron que no tenían práctica suficiente.
- Aplicación de números decimales. Falta de práctica
- Transversales. “Los transversales no manejamos o tal vez aplicamos, pero no sabemos qué son los transversales”
- Manejo de L1 y L2. Dificultades del castellano como segunda lengua, y dificultades en el uso de terminologías nuevas en guaraní.
- Expresión y creatividad. También la necesidad de entender y cómo aplicar estos temas (Ipatimiri, 14 de junio 2000, cuaderno de campo).

Es difícil pensar en solucionar estos problemas en tres días de taller. Algunos docentes participantes demostraron su descontento con el taller: “Ya me la sé de memoria lo que nos dice; siempre es lo mismo”; “así nomás son estos talleres. Lo que queremos es técnica” (Cuaderno de Campo, Ipatimiri, 14 de junio 2000). Lo que se hizo en este taller fue tratar de abarcar todo, tocando parcialmente y de manera superficial cada tema o problema. Probablemente habría sido más productivo establecer prioridades entre las dificultades de acuerdo con las necesidades más urgente de los maestros y proponer otra actividad posterior para solucionar las dificultades restantes.

Para tratar los temas se conformaron grupos. Cada grupo eligió un tema y sobre esa base planificó una clase demostrativa con los alumnos. Después de las clases demostrativas se hicieron reflexiones sobre las dificultades presentadas en las prácticas. Las prácticas áulicas se mostraron fecundas porque los profesores en las reflexiones posteriores pudieron preguntar y resolver algunas dudas. Sin embargo, se notó una desventaja. Como el Asesor era el único responsable y el indicado para ayudar a resolver problemas, no podía observar varias prácticas que se daban simultáneamente. De igual manera, los profesores observaban solamente a los integrantes de su grupo, pero no al resto de los participantes.

Las reflexiones giraron en torno de dificultades muy generales: el tono de voz, la forma de dirigirse a los alumnos, el uso de términos. No se tomó en cuenta si realmente los profesores lograron resolver los problemas que presentaron en el taller. Por otra parte, al tercer día el Asesor Pedagógico pidió que los maestros elaboraran proyectos educativos. Los maestros no habían tenido anteriormente ningún tipo de curso de elaboración de proyectos, y se vieron bajo la presión de la necesidad de improvisar. Hicieron finalmente planificación de clases. Ese mismo día el Asesor llegó

con dos horas de retraso, y para disculparse señaló que había festejado su cumpleaños. Como evidencia, llegó mostrando su carnet de identidad a cada docente. Otro aspecto notable es que el taller se realizó los días miércoles, jueves y viernes, lo que implicó que los niños tuvieron descanso o vacaciones.

Por eso, es repetido el reclamo de los padres de familia sobre el porqué de la asistencia de los profesores a diferentes tipos de talleres, si los niños son los perjudicados porque dejan de pasar clases. Como se señaló, en las comunidades se considera que los talleres ya no tienen ningún tipo de impacto. Esta expresión de algunos *Mburuvichas* (similar a otra que se transcribió anteriormente en el mismo sentido) es la muestra clara de que los talleres se volvieron rutinas: “Los maestros paran o van de taller en taller. Por eso pensamos o decimos que se parecen al camión cacharro; sólo los camiones cuando no funcionan cada vez para repararlos hay que llevarlos al taller” (Antenor, Ipatimiri, Entrevista 2000).

Los alumnos específicamente no hacen seguimiento, pero al menos ya se dan cuenta de la importancia de la asistencia y del cumplimiento de los profesores en sus clases. Un ejemplo de ello es la denuncia que un niño hizo contra su tío que había faltado a su puesto de profesor con la excusa de que estaba enfermo cuando en realidad se hallaba bajo la influencia del alcohol.⁴⁴

Cómo se hace la evaluación

La evaluación periódica de la gestión se hace en una asamblea cada tres meses. Tiene que ver con el comportamiento y la asistencia de los maestros y el avance de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

⁴⁴ El caso se dio en la escuela de Ivamirapinta. El niño, de cuarto grado, era sobrino y alumno de un profesor que no asistía cuando se embriagaba. El tío, confiado, le entregó la primera vez una carta de licencia donde indicaba que estaba enfermo. Al principio el niño también decía que su profesor estaba enfermo. Como el caso se repetía cada vez, un día que el tío le pidió lo mismo, el niño enfadado le dijo a su mamá que esta vez no escondería a su tío y que diría la verdad al director o encargado de la escuela porque ya estaba cansado de mentir y no pasar clases. En la escuela, el encargado, que siempre le preguntaba por el estado de salud su tío, inquirió al niño como acostumbraba. En esa ocasión el alumno declaró que el mal estado de salud de su tío era falso, que se había emborrachado y que sus faltas anteriores tenían el mismo motivo. Aquí cabe preguntar por qué el representante de la Junta no había tomado el caso. El niño era el hijo del Presidente de la Junta (que a su vez era cuñado del profesor). Al final la asamblea tomó responsabilidad y destinó al profesor a otra escuela.

El *Mburuvicha* o Corregidor de la comunidad es quien convoca a los padres y madres de familia. Cabe señalar que en este tipo de asamblea, donde el tema es específicamente educativo, generalmente asisten los comunarios que tienen a su cargo a algún alumno. En esta asamblea el Presidente de la Junta Escolar presenta oralmente su informe. El documento que respalda su informe es el registro de asistencia tanto de los alumnos como de los profesores, donde está documentado el número de faltas de cada uno. El informe consiste en hacer conocer cuántas faltas y qué faltas ha acumulado cada profesor y los motivos de las mismas (por ejemplo, haber bebido y llegar tarde y en ebriedad a la clase). De igual manera, presenta el registro de asistencia de los alumnos para ver qué niño tiene faltas acumuladas o qué niño dejó de asistir a las clases. Después de este informe los maestros presentan las notas o las calificaciones de cada alumno. También presentan quejas sobre los padres y madres de familia que no han colaborado con algún aporte solicitado.

Para los padres y madres de familia las calificaciones de sus hijos tienen mucha importancia o validez porque son los indicadores principales para medir el nivel de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. Por otro lado está la responsabilidad, la puntualidad de los maestros en sus asistencias a las clases, ya que se asume que en la medida en que un maestro sea responsable y no tenga acumulación de faltas es un “buen maestro” aunque tenga dificultades y limitaciones en sus prácticas pedagógicas. Como señalaba Elvio Vaca, profesor de la escuela de Ipatimiri:

Oyeapo evaluación yave, jaeñoko oyeapo kiara omboayaäetei vae, jokuareño, jaekavi yae jei reta. Erëiko guiramoï yave mbaravikipe jaekaviätëiko [...] jaema Junta jei jae mbaetietei omboaya, jaema këreita, yambou yeeta kuae arasape, touye, jokuae rupiñoma. Erëiko pedagógicamente jaekavi rako öi imichia reta, oimera oikatu ombaemongeta, oikatura ombaepapa jokuae rupi mbaeti viterino. Osea que Junta omoinforma opaete base retape, jaema jae reta touye jei. (Ipatimiri, Entrevista 2000).

(Cuando se hace evaluación, sólo es sobre si alguien tiene o no tiene ninguna falta, al margen de si en el trabajo hay problemas. La Junta dice: “Él no tiene ni una falta”. Entonces dicen: “que vuelva al año”. Pero todavía no ven si sus hijos pedagógicamente tienen avances en lectura y escritura).

A partir de los informes presentados, el *Mburuvicha* de la comunidad y los miembros de la Junta dan advertencias a los profesores para mejorar en su comportamiento y asistencia. De la misma manera sucede con los padres y madres de familia, para cumplir con sus responsabilidades de padres con sus hijos. Y todos

asumen el compromiso de contribuir al avance y mejoramiento de la educación de los niños. La evaluación más dura se hace al finalizar el período, porque es aquí donde corre la suerte de los profesores que están en la “lista negra” de la Junta y de los padres de familia. En esta evaluación final se define y se decide qué profesor será ratificado o cambiado. Ahí el Presidente de la Junta da un informe final sobre el comportamiento y asistencia de los profesores durante el período. Además, como se hacen evaluaciones trimestrales, los padres y madres de familia ya tienen definido a su profesor favorito. En realidad la evaluación final se hace por formalismo, de hecho los padres de familia igualmente habrían pedido el cambio de algún profesor observado.

Para hacer el cambio y ratificación de los maestros, la asamblea hace una lista de los que serán ratificados y cambiados, lista que en el mismo momento presenta a los profesores. En algunos casos es el maestro quien pide su cambio. Una certeza común en las comunidades es que ahora los padres y madres de familia ya pueden decirse las cosas cara a cara con los profesores, ya no hay aquel temor de que se imponga la posición de los maestros.

Sin embargo las decisiones de la comunidad sobre el cambio o ratificación de los maestros en muchos casos no fueron respetadas por las autoridades educativas: *“Oyemboipitama yemboe yave opama oyepoepi, jaema roikuama kerëira oyapo reta vae, koyepe oyapo mburuvicha retañoima, Mburuvicha, Junta, Director jare Asesor [...] mbaetima omboete reta jokuae ñemboati guasu oyapo vae* –‘Al iniciar el período de clases todo cambia, y no sabemos por qué; y es que el mburuvicha, la Junta, el Director y el Asesor deciden entre ellos y no respetan lo que se ha decidido en la asamblea’–. (Elvio Vaca, Ipatimiri, Entrevista 2000)

Hay que reconocer que en este nivel de la gestión educativa, de alguna manera los padres y madres de familia y *Mburuvichas* comunales empiezan a tomar decisiones, aunque sean mínimas. Para ellos, acceder a este espacio de seguimiento y evaluación es de mucha importancia porque significa un inicio de participación, sobre todo un inicio de acercamiento a la escuela, ya que históricamente la escuela fue considerada como una isla, a la cual solamente los maestros tenían acceso. Es un gran paso, pero hay que garantizar una participación plena a nivel de seguimiento y evaluación de los contenidos pedagógicos, el currículum y el desempeño de los docentes.

4.5.2. Aspectos sociopolíticos

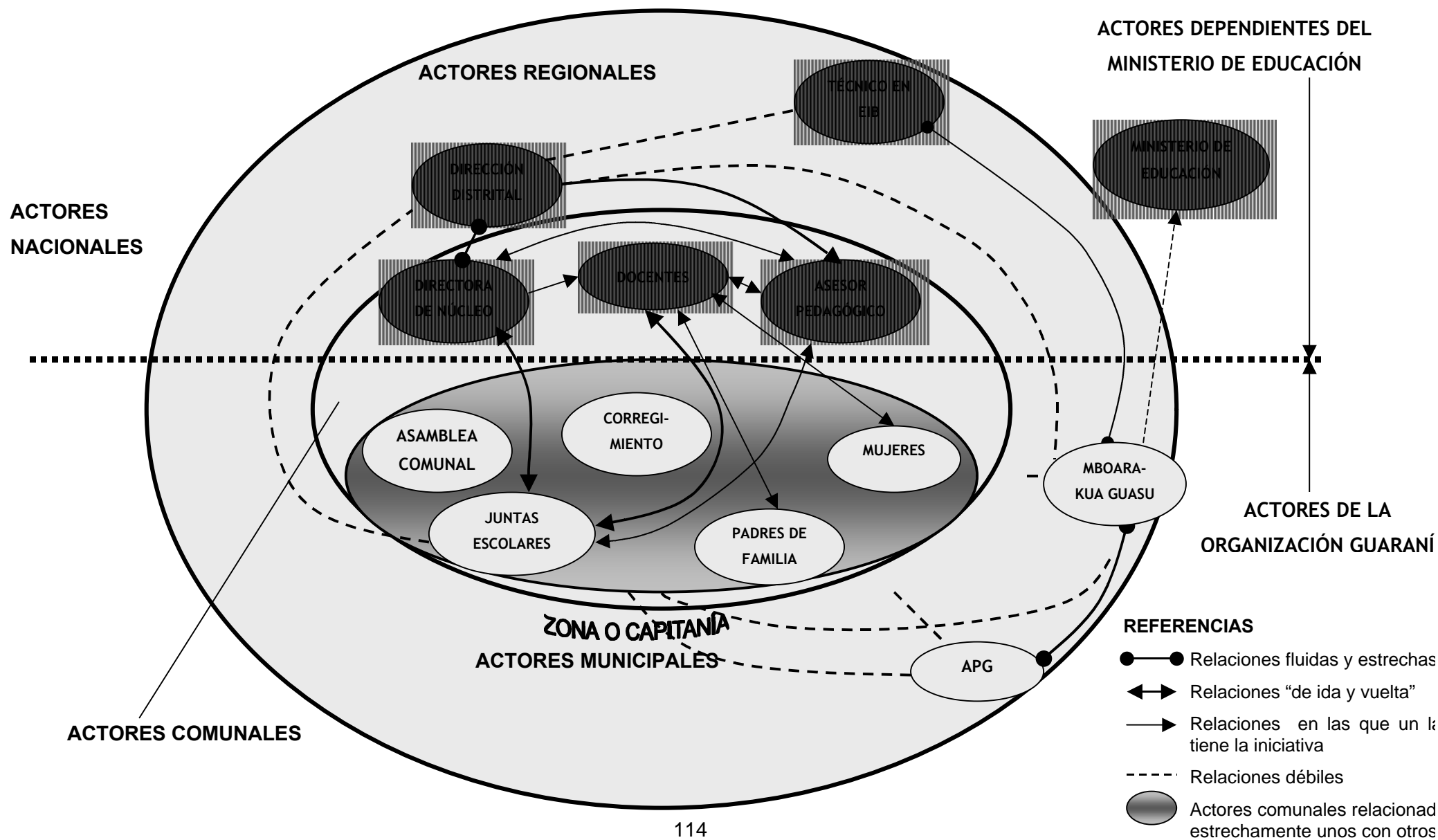
Relaciones de los actores

La Figura N° 1. detalla las relaciones que se establecen entre los diferentes actores de la gestión educativa en las comunidades estudiadas, en términos de *frecuencia* (si los actores se encuentran regular y frecuentemente) y *coordinación* (si existen conflictos o más bien concordancia). En el nivel comunal existen relaciones de comunicación estables y fluidas entre la Asamblea Comunal, las Juntas Escolares, el corregimiento, los padres de familia y las mujeres. Esto se debe a que existe una coordinación constante de actividades ya que tanto las Juntas como el corregimiento actúan con base en las decisiones que se asumen en las asambleas comunales. El contacto de la comunidad con otros actores de la gestión educativa se da a través de las Juntas Escolares, que son entes reconocidos y respaldados por el ordenamiento legal.

Los vínculos más estables que se establecen al margen de las Juntas son los de las mujeres y padres de familia con los docentes, ya que éstos convocan de manera constante a reuniones para informar del avance de los programas y las principales dificultades que tienen los niños y para pedir aportes económicos para la compra de materiales educativos. Uno de los factores que influye en esta relación tiene que ver con el uso de la lengua guaraní por parte de los docentes, ya que sobre todo las madres pueden con mayor facilidad y sin temor tener un acercamiento a los docentes y conocer del avance de sus niños.

Esto no significa que las asambleas comunales y los corregidores se relacionen con los funcionarios dependientes del Ministerio de Educación exclusivamente a través de las Juntas. Las asambleas convocadas por el corregidor invitan ocasionalmente tanto a la directora de núcleo como al asesor pedagógico y a los docentes para coordinar y planificar actividades festivas y solucionar problemas urgentes. Aparte, existen asambleas, también convocadas por el corregidor, que se dedican exclusivamente a la evaluación periódica del desempeño de la Junta Escolar de los docentes y alumnos.

Figura N° 2. Relaciones de actores de la gestión educativa (las dos comunidades)



Las relaciones establecidas entre el asesor pedagógico y los docentes se dan a través de la directora de núcleo, ya que el asesor, para organizar y desarrollar actividades de evaluación y reforzamiento del desempeño pedagógico de los docentes, coordina y planifica con la directora. A partir de ello, la estabilidad del vínculo entre el asesor y los docentes radica en la frecuencia de talleres de capacitación y seguimiento organizados por aquél.

La directora respalda y legitima ante los docentes las actividades del asesor. No se ha establecido entre ambos funcionarios una relación de autoridad (no existe una dependencia manifestada en mando y obediencia). Existe un grado de colaboración y apoyo mutuo. Entre la directora y los docentes sí se da una relación de autoridad. Ella define y garantiza la participación de los docentes en las actividades ejecutadas por el asesor. Además, controla y sanciona las faltas de asistencia de los docentes a la escuela.

Entre los docentes guaraníes existe una comunicación muy fluida que no se plasma, sin embargo, en la coordinación y planificación de actividades áulicas.

Los vínculos entre la zona o capitania y las comunidades son estables; se realizan reuniones zonales mensuales con participación de *Mburuvichas* y dirigentes comunales y la directiva de la capitania. Estas reuniones son sobre todo de información sobre todos los problemas de las comunidades. A través del Capitán Grande zonal se conectan las comunidades con el nivel regional; pero he observado que en el tema de la educación la transmisión de información no es constante.

En el nivel municipal no existen actores de la organización vinculados con la gestión de la EIB aunque sí con otras áreas del desarrollo⁴⁵. La instancia estatal correspondiente a este nivel es la Dirección Distrital. Sus relaciones son estrechas y fluidas con la Directora de Núcleo por pertenecer ambas a la misma familia tradicional. En cambio, con las Juntas Escolares de las dos comunidades y con el Técnico en EIB las relaciones son débiles; en el primer caso, porque no son frecuentes (lo cual tiene que ver con la naturaleza del cargo, que debe ocuparse de todos los núcleos de la sección municipal); en el segundo, porque no se dan reuniones de coordinación (el

⁴⁵ En la gestión municipal sí son importantes los actores guaraníes, tanto como organizaciones comunales como en calidad de zonas o capitánias (Cf. Lema 2000). Por otra parte, en 1999 se elaboró un Proyecto Educativo de Núcleo (PEN) con participación de la comunidad de Ivamirapinta. El PEN concluyó con la construcción de un proscenio para la realización de actividades cívicas y culturales.

Técnico no tiene incidencia en el municipio de Gutiérrez y trabaja principalmente con las zonas más desatendidas de los departamentos de Chuquisaca y Tarija). Las relaciones de la Directora Distrital con el *Mborakua Guasu* son también débiles, ya que esta autoridad no coordina las actividades y no reconoce efectivamente al Consejo y trabaja solamente con los directores de Núcleo.

Como se señaló anteriormente, existe una desconexión importante del nivel regional de la organización guaraní, constituido por la dirigencia de la APG y el *Mborakua Guasu* en relación con las organizaciones comunales en el tema de la educación. A pesar de la coordinación adecuada entre ambos y de la fluidez de las relaciones del *Mborakua* con el Técnico en EIB, esto no se refleja en el nivel de la comunidad por la falta de una comunicación constante.

El *Mborakua Guasu* intenta repetidamente ganar reconocimiento por parte de las autoridades educativas en la región con el respaldo del Decreto Supremo N° 218365, que lo incluye entre los Consejos Educativos de Pueblos Originarios. Sin embargo, y a pesar de sus esfuerzos para ganar influencia y participar efectivamente en la gestión educativa, es un actor prácticamente aislado por las autoridades locales de la educación.

En el nivel nacional el actor más importante es el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, sobre todo su Viceministerio de Educación. Existen relaciones cordiales con la directiva de la APG y con el *Mborakua Guasu*; sin embargo, su representación en la región (Director Departamental, Directores Distritales y Asesores Pedagógicos) no reconocen la validez de la participación guaraní en el nivel regional.

En suma, la coordinación se da con fluidez *en cada uno de los niveles* pero no sucede lo mismo *entre los niveles*.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

En el trabajo se vio que lo que el pueblo guaraní considera como participación (algo fundamentalmente político: el fortalecimiento de la organización ocupando todas las posiciones que las leyes permiten) no es igual al significado que las normas estatales dan a este término en cuanto a la educación (algo eminentemente práctico: el aporte de los pobladores a la gestión educativa). Se constató que, sin embargo, tanto el núcleo directivo de la APG como las instancias estatales de nivel nacional coinciden en promover la participación en el sentido de que los guaraníes ocupen efectiva y decisivamente los espacios que la Reforma Educativa otorga para fortalecer la organización y para mejorar simultáneamente la calidad de la gestión de la EIB.

Por lo argumentado a lo largo de la exposición, es posible afirmar que *ni los postulados de participación y educación —que son parte del proyecto político de la APG y tienen que ver con la recuperación de la memoria, las costumbres y con la identidad de los niños con la organización— ni las propuestas gubernamentales de interacción con las comunidades con calidad educativa y en armonía con la cultura se plasman en la gestión de la EIB en las comunidades estudiadas.*

Esta conclusión, la principal del trabajo, implica que los niveles de la gestión no procesan sus insumos consistentemente con los productos que deben entregar a los niveles siguientes. Así, lo planteado para la elaboración de políticas (inclusión de la EIB en la Reforma Educativa con participación comunitaria como postulado estatal y de la APG) no se traduce en insumos consistentes para la planificación porque una serie de factores (los problemas políticos son los más importantes) afectan el proyecto. De igual manera, la planificación, realizada principalmente en el nivel central (a pesar de contar con el trabajo de representantes de la APG y de los intentos de generar una gestión descentralizada), no coincide con las demandas de la organización, y el *Mboarakua Guasu* no es reconocido por las autoridades educativas locales. En el caso de la ejecución y operación, los materiales educativos no son revisados por las comunidades porque se elaboran también de manera centralizada y no incluyen contenidos relativos a la organización; los docentes capacitados son destinados a otros lugares y los docentes que trabajan en las comunidades no se involucran con la

población. Los resultados de la evaluación y seguimiento alimentan solamente el nivel de la ejecución, cuando se define la continuidad del trabajo de los maestros.

Acercas del tema de la participación, debe señalarse que, para el pueblo guaraní, ésta se liga estrechamente con la Asamblea, la cual se da tanto a nivel de la comunidad, la zona y la región. Tomando en cuenta los caracteres que adquieren las asambleas, puede afirmarse que la participación está vinculada a la toma de decisiones, que siempre deben ser asumidas colectivamente. Es en la asamblea donde se realiza el carácter colectivo de las decisiones en las comunidades. Sin importar si las propuestas son expresadas por un grupo pequeño, es la asunción en la asamblea la que les da validez y las legitima.

A partir de este punto se harán algunas reflexiones correspondientes a los principales procesos y actores tomados en cuenta en la investigación.

EI PEIB

La Asamblea del Pueblo Guaraní desde su creación reivindicó la necesidad de contar con una educación acorde al modo de ser guaraní. En este sentido en 1989 se inició el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe que rápidamente fue apropiado por los padres de familia, ya que respondía a sus expectativas con relación a la educación de sus hijos. La apropiación y la participación activa de los padres de familia en el proceso de aplicación hicieron que el Proyecto tuviera éxito.

El hecho de que el equipo técnico estuviera centralizado en el nivel regional facilitó el seguimiento y acercamiento permanente de los Técnicos y de la APG a los docentes y padres de familia a través de informaciones, capacitaciones, actividades que fueron determinantes para que estos actores se involucraran de manera activa en el proceso de implementación y ejecución del proyecto y de esta manera lograr resultados positivos.

Otra de las ventajas de contar con un equipo técnico regional era que permitía la socialización permanente de los materiales educativos elaborados por estos actores, en lo cual los *Mburuvichas*, los *Arakua iya*, los padres y la comunidad en general tenían incidencia directa. De esta manera los materiales reflejaban las costumbres de las comunidades.

La información permanente por parte del Equipo Técnico y Delegados de la APG sobre las limitaciones y avances de la educación fue un factor importante para que los padres de familia, los *Mburuvichas* y la comunidad en general fueran adquiriendo confianza y apropiándose del PEIB.

Con la Reforma Educativa

Al establecerse la Reforma Educativa se produjeron una serie de cambios y ajustes en la dinámica de educación en las comunidades guaraníes, y de la propia APG como organización matriz de las comunidades, a partir de la división del territorio de municipios y de la participación política de los *Mburuvichas*.

El PEIB pasó al control del Estado; se ignoró el trabajo de los comunarios y se perdió experiencia. Sobre todo la APG como organización perdió control sobre el desarrollo de la educación intercultural bilingüe. Por otra parte, al oficializarse el PEIB se descentralizó el grupo de profesionales guaraníes que liderizaba la acción y pasaron a ser asesores de diversas instancias.

Con la Reforma Educativa se centralizó la producción de textos, y las metodologías de educación adoptaron perspectivas oficiales. Toda esta nueva realidad generó diversas opiniones y formas de participación que de alguna forma fragmentaron la unidad de la organización guaraní.

Participación

En las comunidades estudiadas se constató que diversos actores como el Corregidor, la Junta Escolar, Padres de familia y madres de familia, docentes, Asesor Pedagógico y Directora de Núcleo participan de alguna manera de la gestión educativa.

La participación en en pueblo guaraní involucra el fortalecimiento de la APG, presencia en los escenarios planteados por las normas estatales, la ciudadanía y la interculturalidad.

Los actores de las comunidades estudiadas entienden que participación es la toma de decisiones en diferentes espacios. La participación que buscan los actores es una participación efectiva y no una presencia decorativa.

Un aspecto importante que se puede señalar es que en ambas comunidades (Ipatimiri e Ivamirapinta) existe un grado de coordinación entre los diferentes actores sociales mencionados arriba. Hay que considerar como un hecho que cuando estos actores establecen una buena coordinación pueden realizar una mejor gestión.

Asamblea comunal

En ambas comunidades la asamblea sigue siendo la instancia máxima en que se toman las decisiones. Todos los comunarios son parte de ella; nadie es excluido de esta instancia. La asamblea es la que asigna roles a las autoridades y a los comunarios tanto en temas educativos como en el resto de asuntos que afectan al colectivo.

Corregidor

En las dos comunidades se constató que el Corregidor es el representante máximo de la comunidad ante otra comunidad. Es el que lleva a cabo las decisiones tomadas en la asamblea. De él depende que los proyectos se ejecuten y tengan resultados positivos, ya que tiene poder de convocatoria de la base. En este sentido se puede afirmar que los corregidores están asumiendo las funciones que la asamblea les asignó. Su prestigio como autoridades depende de los trabajos o proyectos que hayan ejecutado.

Juntas Escolares

En ambas comunidades existen Juntas Escolares que funcionan de manera regular. Uno de los problemas que enfrentan los miembros de la Junta Escolar es que no conocen a cabalidad las funciones y atribuciones que la Ley de Reforma Educativa les asigna. Como consecuencia de ello, algunos miembros consideran que su función solamente tiene que ver con el control de asistencia de los alumnos y docentes y otros tienen dificultades para cumplir con sus funciones.

Se percibe que la difusión de la LPP, de la Reforma Educativa y las funciones de las Juntas Escolares ha sido precaria en las comunidades estudiadas. Por ello existe un desconocimiento de las funciones la Juntas Escolares por parte sus miembros.

Sin embargo, un aspecto positivo con relación a la conformación de las Juntas Escolares es que los comunarios las consideran como un mecanismo o medio que les permite tener un acercamiento o un acceso a la escuela en cuanto al control de asistencia de los alumnos y docentes.

Padres de familia

Cumplen una labor importante en la comunidad y en la escuela. Participan de manera activa en los trabajos organizados por la comunidad y la escuela. Uno de los problemas que enfrentan estos actores es que migran con frecuencia a la zafra y aserraderos de Santa Cruz en búsqueda de fuentes de trabajo, por lo que dejan la responsabilidad a las mujeres, a los *Mburuvichas* y a los miembros de la Junta Escolar para que se encarguen de velar por la educación de los niños.

Mujeres

Las mujeres empiezan a participar activamente en la gestión educativa asumiendo cargos dentro de la directiva de la Junta Escolar. La mayoría de ellas son madres. Por ello son constantemente llamadas a las reuniones convocadas por los docentes. Generalmente, cuando la reunión se realiza en la escuela y si los temas son educativos, es notoria la presencia de las mujeres. De alguna forma, participan ya conjuntamente con los hombres en las asambleas comunales. Sin embargo, se enfrentan con muchas dificultades para tener una participación plena y más efectiva. Por ejemplo, es muy difícil que una mujer con hijos pueda asumir cargos porque la mayor parte de su tiempo lo destina a los quehaceres de la casa y otras actividades como la siembra y cosecha de productos. Otro de los factores que influyen es la falta de capacitación y formación.

Un factor importante que influye en la relación de las mujeres con los docentes o con la escuela tiene que ver con el uso cotidiano del guaraní por los docentes. Las mujeres tienen acercamiento a la escuela con mayor confianza.

Directora de Núcleo

La Directora centra sus actividades en el Núcleo de Ipatimiri y no realiza visitas periódicas a los docentes en cada unidad educativa. Los docentes son los que acuden a la central para presentar informes o para recibir algunas instrucciones. Para realizar alguna actividad, la Directora manda circular a los docentes, y éstos se limitan a cumplir este orden.

Docentes

Los problemas que algunos docentes enfrentan tienen que ver con la desvinculación, la falta de involucramiento, de interés y de compromiso con la comunidad. Una de las demandas de la APG era que los docentes fueran guaraníes ya que se atribuía al hecho de que el profesor era *karai* la desvinculación con la comunidad, el mal comportamiento y el desinterés por enseñar a los niños guaraníes. Sin embargo, la APG como organización matriz, después del traspaso de la EIB al Estado, descuidó el tema de los docentes, y no buscó mecanismos de seguimiento y de comunicación fluida y permanente con ellos. Al parecer, se conformó con tener un número suficiente y llenar las aulas de profesores con *guaraníes*, confiando en que con esa etiqueta podrían satisfacerse las exigencias y demandas de los padres de familia, que son otras.

Asesor Pedagógico

Este actor no está cumpliendo a cabalidad con sus funciones de apoyar pedagógicamente al docente en el aula, y de la misma manera de apoyar a los padres de familia, de tal manera que se logre un grado de participación de éstos en la gestión de la escuela. Hasta ahora sus funciones se limitan a los talleres permanentes de capacitación a los docentes de manera teórica.

APG

Desde su conformación, la APG se constituyó en una organización de representación de los intereses de los guaraníes a nivel nacional. Su participación activa la llevó a convertirse en interlocutora de los proyectos que ejecutan las instituciones de desarrollo.

En la actualidad la APG debe superar muchas falencias, las cuales se manifiestan sobre todo en la falta de coordinación, comunicación e información con la base. Esta debilidad se relaciona con que el accionar de los dirigentes se centra en el nivel nacional y además el territorio o el número de zonas que tiene que abarcar es enorme. Como consecuencia de ello, los comunarios desconocen las labores que los dirigentes realizan, e inclusive desconocen los objetivos de la APG.

Mboarakua Guasu

A pesar de su reconocimiento y legitimación por parte del Estado como máxima instancia educativa del pueblo guaraní, en la práctica no se cumple este hecho. Son las mismas instituciones estatales que no reconocen y no coordinan ni planifican actividades con esta instancia.

Una de las falencias que enfrenta esta instancia es que no ha logrado consolidar su estructura organizativa desde la base. Hasta ahora su accionar se centra en el nivel regional, por lo cual la base se encuentra desinformada y se desconocen sus funciones y sus objetivos como instancia educativa del pueblo guaraní.

Técnico de EIB

La propuesta del *Mboarakua Guasu* es contar con un equipo técnico de apoyo. Sin embargo, por falta de un respaldo institucional por parte del Estado, hasta ahora ese equipo no se conformó, a pesar de las exigencias de la APG y el *Mboarakua Guasu*. El objetivo de conformar el quipo tiene que ver con la elaboración de los materiales educativos de EIB en el nivel de la región y, de esta manera, garantizar que los materiales lleguen en armonía con el nivel de avance de los niños.

RECOMENDACIONES

A lo largo del trabajo se hicieron referencias repetidas a la capacidad del pueblo guaraní de apropiarse de las políticas estatales y de la apertura de la APG a innovaciones de desarrollo. Se vio cómo su incidencia en el nivel de las políticas, aunque es activa, es débil y predomina la presencia de actores de nivel nacional, especialmente políticos. Y es a partir del nivel de la planificación donde la APG y el *Mboarakua Guasu* deben incidir para lograr mejoras en la gestión de la Educación Intercultural Bilingüe y transformaciones en sí mismos como organizaciones. Así, las recomendaciones que se presentan a continuación exceden el marco de las comunidades de estudio.

APG

- Es necesario que la APG establezca una mejor comunicación interna a través de planificación, evaluación y reuniones periódicas, para que así los postulados realizados a escala nacional tengan una acción efectiva en la participación que se realiza en las comunidades.
- Es necesario elaborar un plan de educación regional tomando en cuenta las demandas de la APG y con participación de sus tres instancias (comunal, zonal y nacional). Este plan regional debe dar lineamientos para la participación en la elaboración de Planes de Desarrollo Educativo Municipal en los municipios con presencia predominante de población guaraní.
- La APG como organización debe buscar estrategias para controlar y hacer seguimiento a los docentes.

Ministerio de Educación

- Para que no se dupliquen esfuerzos, es necesario que las autoridades educativas Directora Distrital, de Núcleo, Asesor Pedagógico y Técnicos de la Reforma definan un plan regional de capacitación y seguimiento con anticipación y coherencia, de manera que se superen las deficiencias de los actuales talleres.

- Los Servicios Departamentales de Educación deben tomar en cuenta la participación del *Mborakua Guasu* en la selección de autoridades educativas regionales (directores distritales); las instancias dependientes de estos servicios, a su vez, incluir al *Mborakua Guasu* para que supervise la designación de directores de núcleo, técnicos, asesores pedagógicos, directores de unidades educativas y de maestros.
- Se debe conformar un equipo técnico regional de EIB que tendrá a su cargo la elaboración de materiales en lengua guaraní. Este equipo debe trabajar en la ciudad de Camiri, de manera que exista permanentemente la posibilidad de consultar con los *Arakua Iya* (sabios) y de recibir la retroalimentación de las comunidades.
- El Estado debe gestionar recursos para la capacitación y funcionamiento de los órganos de Participación Popular (CEPOs) para que estas instancias, a su vez, capaciten a las Juntas Escolares de núcleo y distritales.
- La capacitación de las Juntas debe propender a que estas instancias de participación tengan mayor conocimiento de sus propias atribuciones y de los actores con los que deben relacionarse y lleguen a realizar actividades efectivas y funcionales, asumiendo plenamente las posibilidades otorgadas por la ley.
- Se debe recuperar la experiencia de participación del PEIB de los diversos actores sociales como los *Arakua Iya*, de los padres y madres de familia en la gestión educativa en las comunidades.
- Es necesario trabajar en la capacitación o en el proceso de formación con docentes el aspecto de la identidad y del compromiso para aprovechar los recursos humanos disponibles, porque se sospecha que algunos han ingresado al magisterio por ser la única opción de trabajo, y no por verdadera vocación.

Asesor Pedagógico

- Es necesario que el Asesor Pedagógico visite de manera regular a las unidades educativas de su núcleo y que ingrese constantemente a las aulas a observar y

hacer clases con los docentes; de esta manera cumplirá su función que la ley le ha asignado.

- El Asesor debe realizar planificación y coordinación de actividades del núcleo con otras instancias educativas e instituciones para que se optimice el uso de los recursos y no se sobrepongan las actividades de capacitación.
- El Asesor debe trabajar de manera coordinada con las Juntas Escolares y los Mburuvichas comunales.

Mboarakua Guasu

- Es necesario que el *Mboarakua Guasu* se legitime como máxima instancia de dirección en el tema educativo.
- El *Mboarakua Guasu* debe participar de manera activa en la planificación y coordinación de actividades con las autoridades educativas de la región.
- El *Mboarakua Guasu* debe trabajar e impulsar a las Juntas Escolares y a los padres de familia en general para que estos ejerzan y participen de manera activa en el proceso educativo.
- Es responsabilidad del *Mboarakua Guasu* trabajar con los docentes guaraní en la perspectiva de compromiso con relación al pueblo guaraní. De esta manera reforzará su identidad guaraní y que entiendan la importancia de su función como docente como un trabajo político del pueblo guaraní.
- El *Mboarakua Guasu* debe establecer, consolidar y difundir su estatuto legal, de manera que sus actuales recursos simbólicos tengan respaldo real y sean reconocidos por las instancias estatales (Directores Departamentales, Distritales, de Núcleo y Asesores Pedagógicos) y las comunidades.
- El *Mboarakua Guasu* debe participar como uno de los miembros de tribunal en la designación de cargos de Direcciones Distritales.

Docentes

- Los docentes deben involucrarse en las actividades comunales. Por tanto deben participar en las reuniones, en las asambleas, planificar y coordinar actividades con las Juntas Escolares y con el *Mburuvicha* .
- Los docentes deben asumir con mayor compromiso el trabajo de facilitador y de guía para los niños. Actualmente existe la opinión de que los docentes no son comprometidos “ necesitamos maestro guaraní comprometido y con vocación de enseñar. Los maestros no tienen voluntad, no tienen visión pienso que nunca vamos a avanzar” (Hipólito Anchague,Entrevista 2000).

INSPOCB

- Es necesario que el INSPOCB realice planificación y coordinación de actividades de formación docentes con el *Mboarakua Guasu* y la APG. El *Mboarakua Guasu* y la APG deben tener participación en el proceso de formación a través de charlas, reflexiones tomando en cuenta el aspecto de identidad y compromiso de los docentes.
- El INSPOCB debe buscar la estrategia para incorporar en el currículo de formación docente sobre la visión y aspectos políticos del Pueblo Guaraní.

Actores comunales

- Los actores comunales (Juntas Escolares, Mburuvicha, padres de familia y la comunidad en general) deben controlar y hacer seguimiento a los docentes, Directores y Asesores Pedagógicos en cuanto a sus desempeños, de esta manera garantizar el proceso o la marcha de la EIB.
- Es necesario que los actores comunales busquen un espacio de reflexión sobre los roles, las funciones y los compromisos de los dirigentes comunales, de esta manera garantizar la estabilidad dirigencial.

ÑEEMOMICHI

Ñemboatĩ Guasu Guaraní (APG) eta chaupopa juri chiu (1987) guive omboipĩ omboeta ani oñoraro oime vaerã ñemboe mokoi ñeepe jare mokoi teko retare opaete michia guaraní reta peguarã. ¿Mbae jeko pegua? Echako arakae guive michia reta oñemboe karaiñeepeño mbaeti reve kuae ñee oikua. Kuae jeko pegua michia reta oeya ani mbaeti omboapĩ iñemboe.

Jokorãiñovi oporomboevae reta karai yepiño, mbaeti ñandevae, guiramoí oimetei amogue ñandevae, erëiko oipisi karai jeko jare guromara ñaneñee jeko pegua mbaeti oporomoe reta ñeepe. Erëi mbaetiko jae reta jeko, Mburuvicha reta kuae ñanerëta guasu Boliviape oñangareko ñemboere vaeretako jeko, echa jae reta mbaetieteiko omboete yepi ñandereko jare ñaneñee, jaeramo ñemboe ombou reta ñandevae ambue vae reta jeko rupi.

Erëi kuae teko ani ñemboavai reta mbeguepe oñeñoño kavi ou ñanerëta reta rupi. Echako ñemboatĩ guasu guaraní, Mburuvicha reta jare opate tãta iya reta, yipĩ guive oparaviki yogueru oime vaerã ñemboe ñandereko rupi jare ñaneñeepe. Ñemboereñoako omboeta ani oñoraro reta, jaeko omboeta reta opaete mbaembae reta oata ñandevae vae oime vaerã ñanerëta rupi.

Kuae mbaraviki, APG jare Mburuvicha reta oyapo yogueru vae rupi 1989 pe UNICEF jare Teko Guaraní iporomborĩ rupi oñemboipĩ oyeapo yupavo reta oime vaerã ñemboe mokoi ñeepe ñanerëta guaranípe. Jaema 1990pe oñemboipĩ kuae ñemboe ñanerëtape. Oñemboipĩ yave kuae ñemboe tätagueko Mburuvicha reta, oporomboevae, michia tú, ichi jare ñanerami reta oporomborĩ ani oyomborĩ guiroata jare ombokuakua vaerã kuae ñemboe. Mburuvicha reta ñoako oyapo mbaraviki, opaete vaeko metei rami oyapo mbaraviki. Jaeramo mbaraviki ikavi yaeko oguata jare opaete vae yayerovia yapita jese.

Erëi kuae mbaraviki ikavi oguata vae omboipĩ ipitu 1994pe, echa jayave opa UNICEF iporomborĩ jare jayavevi oñemboipĩ Reforma Educativa jaema jokoropi Mburuvicha Guasu kuae Bolivia pegua reta ipope oasa kuae ñemboe jae retamo oñangareko vaerã jese. Jokuae guire mbaeti yaikua kavi mbae jeko peguara ko opaete vae: Mburuvicha, oporomboevae, okuakuague, michia tú jare ichi reta omboipĩ ipitu jare mbaetima tenonde rami jatängatu reve kavi omae ani oñangareko reta ñemboere.

Oime ramo oyekua kuae ñemboavai reta ou ñanerëta rupi, ñanderuvicha reta APG jare Mboarakua Guasu pegua oparea cheve ayapo vaerä kuae mbaraviki kuatia. Echako mbaraviki kuatia rupi ñandepuere yaikuami mbae jeko peguarako oime ñemboavai reta jare ñandepuerevi ñamboipi ñaimoa jare ñaipöano.

Kuae mbaraviki ayapo tëta Ivavirapita jare Ipatimiripe, arasa 2000pe jare opa aikuatia 2001pe. ¿Maerapa Ipatimiri aiparavo? Aiparavoko jokope yipiete oñemboipi ñemboe mokoi ñeepe jare aipota ramo aikua kerëirako tenonderi kuae tëta pegua reta oparaviki jare oñangareko ñemboere. Ivavirapita aiparavo, echa Reforma Educativa ndive ramo jokope oñemboipi ñemboe mokoi ñeepe ramo. Aiparavo kuae mokoi tëta aipota amboyovake jare aikua kianunga tëtaperako mbaraviki oyeapo jare oñangareko kavi ñemboere. ¿ Tenonde oñemboipi ñemboe mokoi ñee vaepe ani Reforma Educativa ndive oñemboipi vaepe?.

Mbovi katuete oyekua ani oë ñemboavai reta, erëi kuaepe amogueño aikuatia, echako ñeemomichipe yavai yaeko opaetei mbaembae reta regua yaikuatia vaerä. Kuae jae amogue ñemboavai reta oyekua vae:

- Ipatimiripe Mburuvicha, michia tu jare ichi reta mbaetima tenonde oñemboipi ramo ñemboe mokoi ñeepe yave rami oñangareko kavi jare oñemombae reta ñemboere.
- Ivamirapintape ñemboe mokoi ñeepe oñemboipi guire ramo mburuvicha, michia tu jare ichi reta omboipi oñangareko ñemboere.
- Mburuvicha jare opaete vae tëta iya reta peguarä oime tëi oyeapo mborokuai, erëiko mbaeti viteri oikua kavi mbaerako jei vae.
- Opareve kuae tëta retape, kuña reta omboipimavi oñangareko ñemboere. Ñemboe regua ñemboati oyeapo yave jaereta yepi seriñoma yati.
- Oporomboevae reta ñandevae yepiñomatëi, erëi mbaetima ipiakatu reve oporomboe reta jare mbaetivi ñemboipi ome mburuvicha reta jare tëtape.
- Amogue Mburuvicha ñemboere oñangareko vae reta: Director Distrital, Asesor Pedagógico jare oporomboe vae reta mbaeti omboete Mboarakua Guasu juvicha rami.
- Mboarakua Guasu jare APG mbaeti oñangarekoete jare mbaeti ojo tëta ñavo omae ñemboavai retare. Kuae jeko pegua amogue reta jei “mbaeti

roikua kavi mbaerako iparaviki reta”. Erëi kuae ñemboavai oime mbaeti ramo guireko reta ñembori korepoti rupi.

- Amogue mburuvicha reta jei “ PEIB oiko yave ko ikavi yae oñangareko ñemboere”. Echa jayave ñandevae reta oñangareko ñemboere jare jae retavi oyapo ñeeriru. Jare oparaviki päve mburuvicha jare tēta iya reta ndive.
- Añave yepetei oime Asesor Pedagógico reta, erëi mbaeti oñangareko ani omae kavi ñemboere. Jaeramo oporomboevae reta jeta guinoi ñemboavai.
- Estado ipope ñemboe mokoi ñee pegua oasa guire omboipi iyaki ani ipitu, echa mbaeti köigui kavi oñangareko ñemboere.
- Mburuvicha reta iñemongetape oë vae jaeko: “ore roipotako opaete vae rupi romboipi röguinoi mbaepuere, jayaveño oyeapota ore roea”.

Oyeapo kavi vaerä kuae ñemboavai reta APG, Mboarakua Guasu, Mburuvicha, Oporomboevae jare opaete tēta iya reta tomometei ñee jare iparaviki. Aguiye vaeramo jaejareiño oyapo reta mbaraviki. Jayaveño oimeta miräta, ñemboete oyupi jare ipuere omomiräta jare oñangareko kavi retaye ñemboe mokoi ñee peguare.

Ñemboati Guasu Guaraní jare Mboarakua Guasu tomboipi tomae jare toñangareko oporomboevae jare irü mburuvicha ñemboere oñangareko vae retare. Echa jae retako jae mburuvicha opaete pegua jare jeseke oyekota opaete vae.

Mboarakua Guasu tomboipi toyapo mbaraviki mboarakua katu, mboarakua rai jare mboarakuami reta ndive, jayaveño omboipita, aguiye vaerama guireko mbate reta ñemboavai oyapo päve vaerä mbaraviki. Jare jayavevi tēta iya reta oikuatavi mbaeteirako jae iparaviki reta vae.

BIBLIOGRAFÍA

ALBÓ, Xavier

1990 **Los Guaraní-Chiriguano. 3. La comunidad hoy.** La paz: CIPCA.

ALFIZ, Irene

1997 **El proyecto educativo institucional. Propuestas para un diseño colectivo.** Buenos Aires: AIQUE.

ALVARADO, Otoniel

1988 **Gestión Educativa. Enfoques y Procesos.** Lima: Fondo de desarrollo Editorial.

ANAYA, Amalia

1995 "La Reforma Educativa boliviana. Una mirada desde adentro". La Paz: UCB. (ms).

APG-CIPCA

1998 **Memoria. I Congreso Pedagógico Guaraní. 6 al 8 de noviembre de 1998.** Camiri: APG-CIPCA.

BANCO MUNDIAL (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento)

1990 **Participation Learning Group Final Report.** Nueva York: Banco Mundial.

BAZOBERRY, Oscar

1994 "El pueblo guaraní en Bolivia. Organización y programa político". Cochabamba: UMSS (Tesis de licenciatura en Sociología).

BRENDEL, Christine

s.f. "La perspectiva de género en proyectos de microrriego. Estudio de caso". Cochabamba.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe)

1973 "Popular Participation in Development". En: **Community Development Journal.** N° 3. Oxford.

CHUMIRAY, Guido

1992 "La experiencia de la Asamblea del Pueblo Guaraní". En: VV.AA., **Futuro de la comunidad campesina.** La Paz: CIPCA.

CONTRERAS, Manuel

1998 "La reforma educativa". En: **Las reformas estructurales en Bolivia.** La Paz: Fundación Milenio. pp.: 313-334.

CPD (Centre for Participation in Development)

2000 "Understanding Participation". Internet: <http://www.pria.org>. Acceso: 9.10.2000.

CRAWFORD, Sue y Elinor OSTROM

1994 "A Grammar of Institutions". Bloomington: Workshop in Political Theory and Policy Analysis. Ponencia ante el "Workshop on the Workshop", 16-18 de junio.

- FADDA, Giuletta
 1988 "Crítica del concepto de participación como base para la formulación de un instrumento de análisis". En: **Urbana**. N° 9. Caracas: IUUCV. pp.: 109-127.
- FRASER, Nancy
 1998 "¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas sobre la injusticia en una época post-socialista." En: **Revista de debate político**.
- GENTO, Samuel
 1996 **Participación en la Gestión Educativa**. s.l.: Aula XXI/Santillana.
- HIRSCH, Silvia María
 1991 "Political Organizations among the Izoceño Indians of Bolivia". Los Ángeles: UCLA. (Tesis de doctorado en antropología).
- JELIN, Elizabeth
 1993 "¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo". En: CEDLA, *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos*. N° 55. Amsterdam.
- KYMLICKA, Will y Wayne Norman
 1997 "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría e la ciudadanía." En: **La política**. No. 3. Barcelona: Paidós. pp. 5-39.
- LEMA, Ana María (et al.)
 2000 "De la huella al impacto". Santa Cruz: PIEB. (ms.).
- LONG, Norman
 1992 "¿De paradigma perdido hacia paradigma recuperado?" En: **Battlefields of Knowledge**. (Tr. I. Bloemem.) Londres: Routledge.
- LÓPEZ, Carmen y Marcia MANDEPORA
 1999 "Informe de trabajo de campo: La enseñanza del castellano como segunda lengua. Escuelas de Guasuanti e Ivamirapinta, Zona Guaraní".
- LÓPEZ, Luis Enrique
 1996 "Donde el zapato aprieta. Tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú". En: **Revista Andina**. N° 2, año 14. pp. 295-342.
- MANDEPORA, Marcia
 1998 "Ñemboati Guasu Guaraní. Una aproximación a las nuevas formas de relación en la Asamblea del Pueblo Guaraní". Cochabamba: UMSS (Tesis de licenciatura en Sociología).
- MARTÍNEZ, Diego
 2000 "Gestión de proyectos sociales". Cochabamba: PROEIBANDES. (Memoria del curso-taller sobre el tema en la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe).
- MELIÀ, Bartomeu
 1988 **Los Guaraní-Chiriguano. 1. Ñande Reko (Nuestro modo de ser)**. La Paz: CIPCA.

- MENDOZA, Eduardo
1992 "Asamblea del Pueblo Guaraní. Nueva organización Guaraní-Chiriguano". La Paz: UMSA. (Tesis de licenciatura en sociología).
- MILLER, David
1997 "Ciudadanía y pluralismo." En: **La política**. No. 3. Barcelona: Paidós. pp. 69-92.
- MUÑOZ, Héctor
1997 **De Proyecto a Política de Estado. La educación intercultural en Bolivia, 1993**. La Paz/México: UNICEF, GTZ.
- MONTUFAR, César
1995 **Desarrollo social con sociedad civil: el espejismo de la participación en el Nuevo discurso del desarrollo**. Quito: s.e.
- OAKLEY, Peter
1996 "What is participation?" Internet: <http://www.sdn.org>. Acceso: 10.10.2000.
- PEARSE, A. y M Stiefel
1980 "Participación popular: un enfoque e investigación". En: **Socialismo y Participación**. No. 9. Lima.
- PENNER, Irma
1998 **Entre maíz y papeles. Efectos de la escuela en la socialización de las mujeres guaraní**. La Paz: CIPCA/HISBOL.
- PIFARRÉ, Francisco
1989 **Los Guaraní-Chiriguano. 2. Historia de un pueblo**. La Paz: CIPCA.
- PYE, Lucian
1979 "Cultura política". En: David L. Sills (comp.), **Enciclopedia internacional de las ciencias sociales**. Volumen 3. Bilbao: Aguilar. pp. 323-328.
- RAHNEMA, Majid
1997 "Participación". En: Wolfgang Sachs (ed.), **Diccionario del desarrollo**. Cochabamba: CAI. pp. 194-215
- RAPP, Martin
1996 **Manual de comunicación. Carpeta de actualización permanente**. Santa Cruz de la Sierra: IP Latina. 2 tomos.
- RODRÍGUEZ, Alfredo y Fabio Velásquez (eds.)
1994 **Municipio y servicios públicos. Gobiernos locales en ciudades intermedias de América Latina**. Santiago: SUR.
- SAIGNES, Thierry
1990 **Ava y Karai. Ensayos sobre la frontera chiriguano (siglos XVI-XX)**. La Paz: Hisbol.
- SÁNCHEZ, Guillermo
1997 **Gestión Educativa**. Lima: Foro Educativo.

SANDER, Benno

s.f. "Nuevas tendencias en la gestión educativa". Internet:
<http://www.cidi.oas.org>. Acceso: 10.10.2000.

STALDER, Felix

1997 "Actor-Network-Theory and Communication Networks: Toward
Convergence". Toronto: University of Toronto. Internet: gopher.fis.utoronto.ca.
Acceso: 8.10.2000.

TEDESCO, Juan Carlos

1993 "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina". En: vv.aa.,
Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción. Santiago:
UNESCO/IDRC. pp. 13-36.

VPPFM (Viceministerio de Participación Popular y Fortalecimiento Municipal)

1998 **Sujetos de la participación popular**. La Paz: MDSP/VPPFM. (Cartilla).

WOODS, Peter

1998 **Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la
educación**. Barcelona: Paidós. (Tr. Daniel Menezo).

ANEXOS

**ANEXO N° 1.
MAPAS Y CROQUIS**

MAPA N° 1

Bolivia

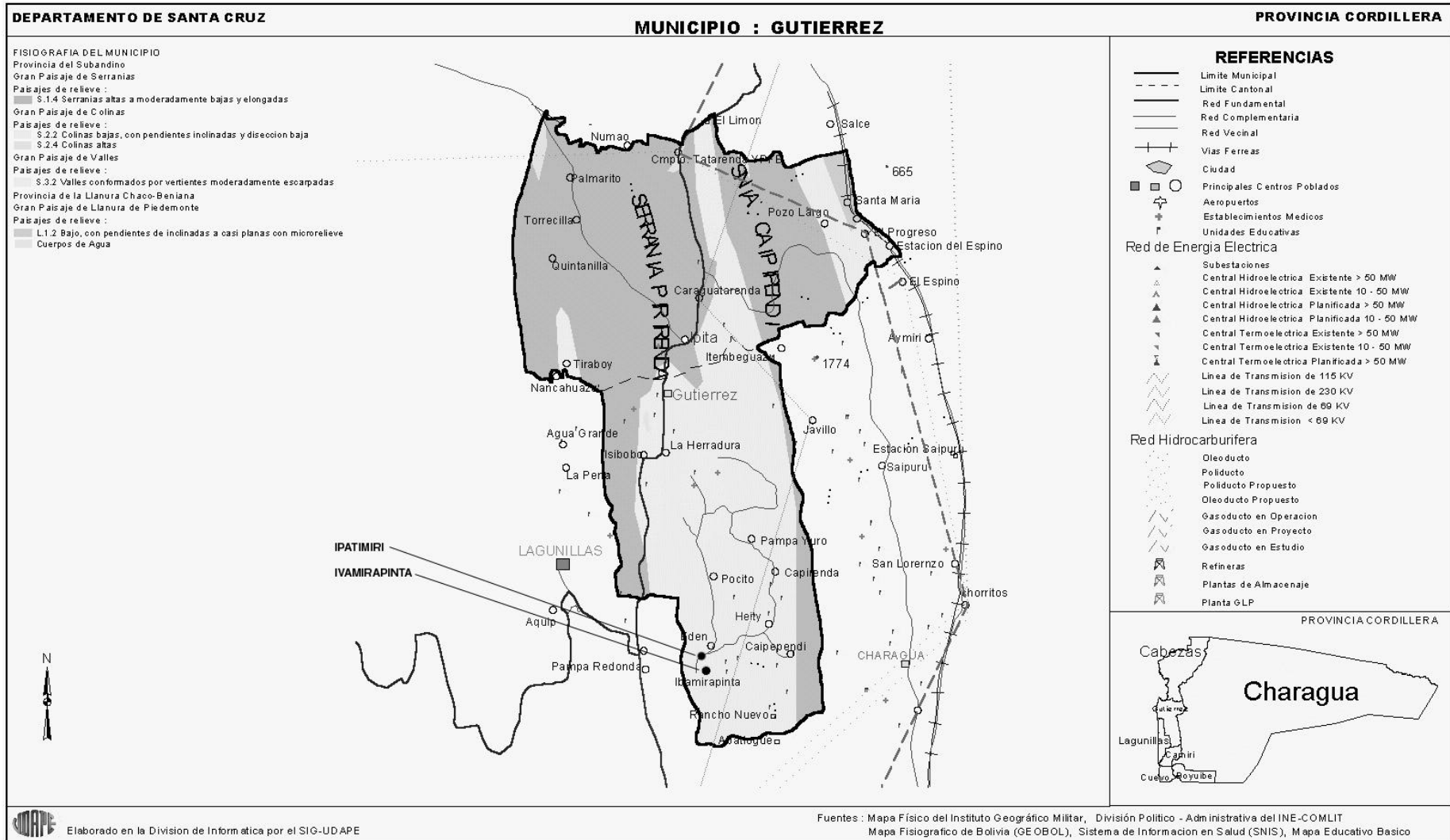
UBICACIÓN DE LAS PROVINCIAS
CON POBLACIÓN GUARANÍ



Basado en el "Mapa político de Bolivia" de: INE/MDSP/COSUDE, *Bolivia. Un mundo de potencialidades. Atlas estadístico de municipios*. La Paz: INE/MDSP/COSUDE. 1999

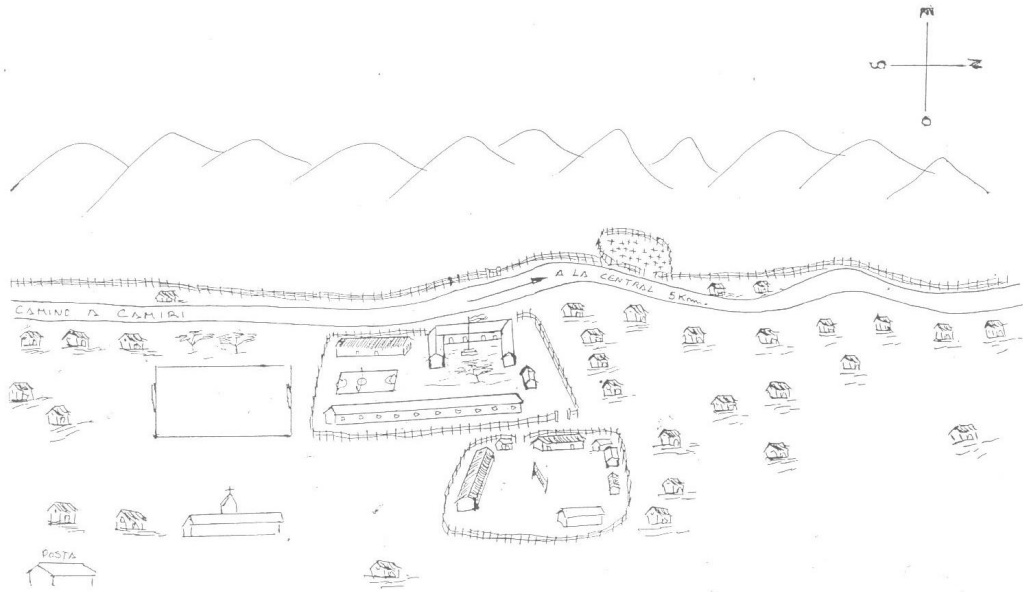
MAPA N°2

UBICACIÓN DE LAS COMUNIDADES ESTUDIADAS

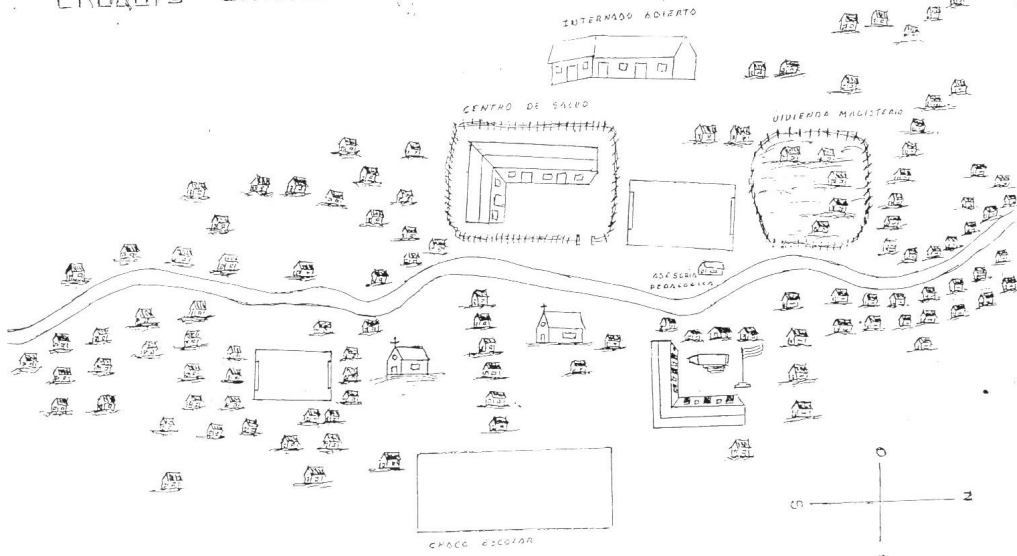


Tomado de UDAPE, *Municipios e infraestructura*, La Paz: UDAPE, 2000

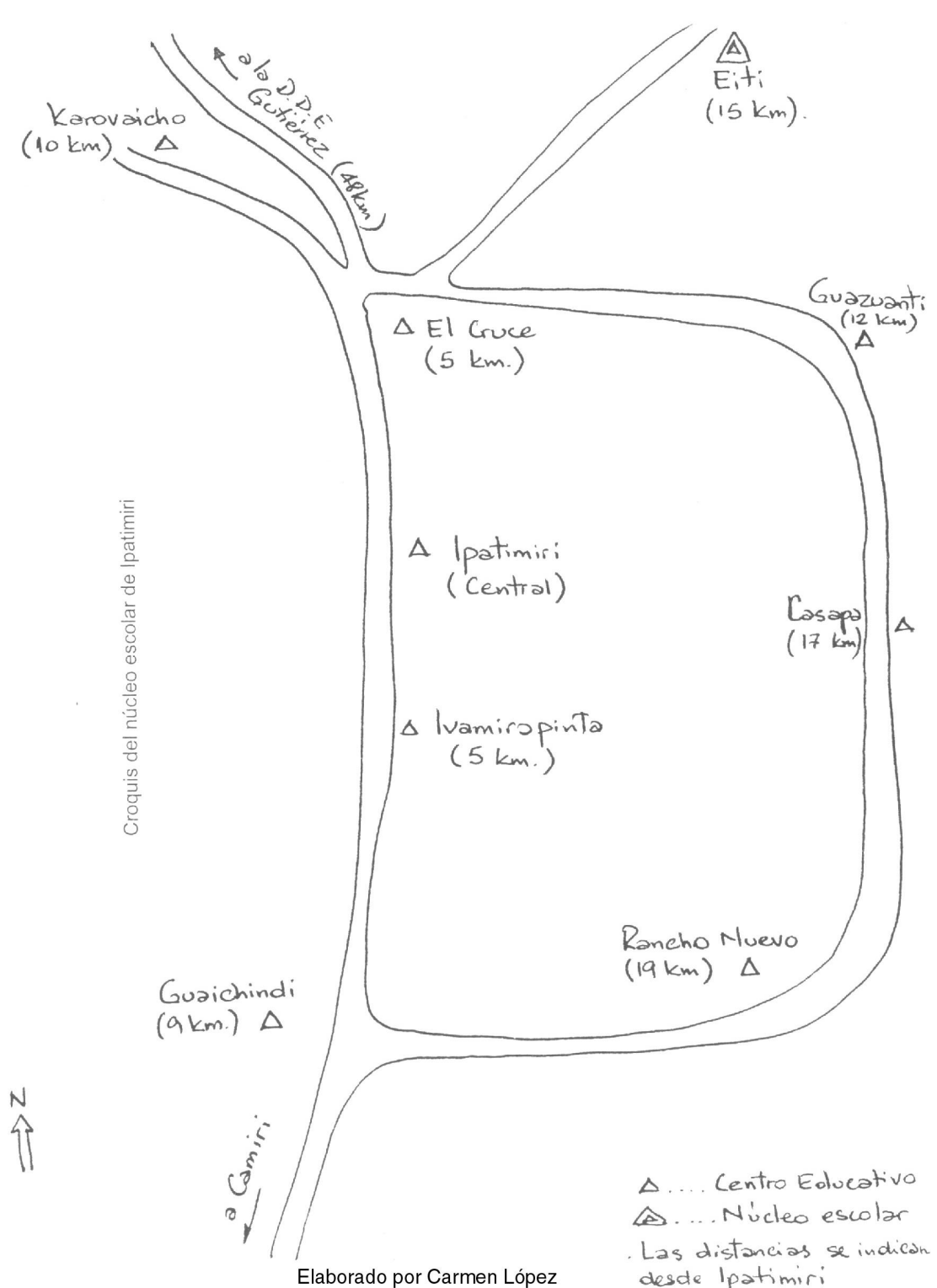
CROQUIS UNIDAD EDUCATIVA VIVAMIRAPINTA



CROQUIS UNIDAD EDUCATIVA CENTRAL IPATIMIRI



CROQUIS UNIDAD EDUCATIVA CENTRAL IPATIMIRI



Elaborado por Carmen López

ANEXO N° 2.
FOTOGRAFÍAS



Fotografía N° 1. Niños en la escuela de Ivamirapinta.



Fotografía N° 2. Niños en la escuela de Ivamirapinta.



Fotografía N° 3. Formación de alumnos en la escuela de Ipatimiri.



Fotografía N° 4. Niños en la escuela de Ivamirapinta.



Fotografía N° 5. Reunión de mujeres de la comunidad de Ivamirapinta.

ANEXO N° 3.
ANEXO METODOLÓGICO

Guía de entrevista (comunidad)

Nombre	Comunidad
Edad	Fecha
Sexo	Cargo
Nivel de Instrucción	

1. ¿Quiénes participan en las actividades organizadas por la escuela?
2. ¿Qué tipo de actividades realiza la comunidad con la escuela?
3. Cómo es su aporte en escuela, es con trabajo, con dinero, etc.
4. ¿Cómo la comunidad coordina las diferentes actividades con la escuela?
5. ¿Cada qué tiempo y en qué cosas participan los padres de familia en la escuela?
6. ¿Sabe lo que es la Junta Escolar?
7. ¿Conoce el trabajo y las funciones de los miembros de la Junta Escolar?
8. ¿Cómo la Junta Escolar coordina las diferentes actividades con la escuela, la comunidad y los *mburuvichas comunales*?
9. ¿Sabe lo que es la EIB?
10. ¿Qué sabe o que ha escuchado sobre la EIB?
11. ¿Cómo, dónde o quién le informó sobre la EIB?
12. ¿En esta comunidad o escuela desde cuándo funciona la EIB?
13. ¿Quiénes y cómo participan de la gestión de la EIB?
14. ¿Antes del inicio de la EIB, cómo participaban los padres de familia en la escuela?
15. ¿Los Docentes guaraní de la EIB que tipo de relación mantiene con la comunidad?
16. ¿Cuál es la forma de participación de la comunidad, padres de familia, Junta Escolar en la toma de decisión a nivel escolar?
17. Los padres de familia evalúan a los docentes. Cómo
18. Qué pasa si un docente se falta a su clase. Existe alguna sanción
19. Quién controla o hace seguimiento a los docentes
20. Quién decide sobre el movimiento del docente de una a otra escuela
21. ¿Qué tipo de conflictos enfrenta la comunidad con la escuela?
22. ¿Sabe o ha escuchado sobre el Mboarakuá Guasu?
23. ¿Conoce el trabajo y las funciones de los dirigentes del *Mboarakua Guasu* y de la APG?
24. ¿Cuál es la relación de la comunidad con el *Mboarakuá Guasu*, APG, Distrital, Asesor Pedagógico, Instituciones educativas, etc.?
25. ¿Ha escuchado sobre la Ley de Participación Popular?

26. ¿ Qué entiende sobre la Ley de Participación Popular? Qué dice sobre la participación de las comunidades?
27. Crees que ha mejorado la participación de los padres de familia en diferentes niveles de gestión
28. ¿ Ha escuchado sobre la Reforma Educativa?
29. ¿Qué entiende sobre la Reforma Educativa?

Gestión de la EIB
Guía para Grupo Focal

Tema: Opinión sobre la participación comunal en la gestión educativa

1. Datos de los participantes
 - Nombre y Apellido; edad; sexo; ocupación; cargo que ocupa
 - Comunidad

2. Qué opinan sobre la participación en la escuela
 - Quienes y cómo participan ahora
 - Quiénes y cómo deberían participar
 - Quién decide, quién controla
3. Qué saben sobre la Ley de Participación Popular y la Reforma Educativa.
 - Qué dice las leyes sobre la participación en la escuela.

4. Qué saben sobre Educación Bilingüe
 - Han escuchado sobre EIB (dónde, a través de que medio...)
 - Qué entienden por EIB
 - Cómo hacer EIB
5. Cómo debería ser la gestión educativa
 - Considerar aspectos como: participación comunal, docentes, programas.

Guía de entrevista (Docentes)

Nombre	Año de experiencia
Edad	Formación
Sexo	Fecha

- 1 Cómo la comunidad participa en las actividades escolares
- 2 Quiénes son los que participan más en las actividades escolares
- 3 Qué tipo de actividad coordina la escuela con la comunidad
- 4 Conoce el trabajo y las funciones de los miembros de la Junta Escolar
- 5 Sabes desde cuándo funciona la EIB en esta escuela
- 6 Antes que funcionara la EIB en esta escuela cómo participaban los padres de familia en la gestión escolar
- 7 Crees que ha mejorado la participación de los padres de familia. Por qué
- 8 Los docentes guaraníes que tipo de relación establecen con la comunidad
- 9 Qué tipo de conflicto enfrenta los docentes con la comunidad
- 10 Quién evalúa a los docentes en cuanto a su desempeño y cómo evalúa
- 11 Quién decide sobre el movimiento del docente de una escuela a otra. Por qué
- 12 Quién controla a los docentes en cuanto a su asistencia a sus clases
- 13 Los docentes cada cuanto y cuándo se reúnen con la comunidad, los padres de familia y la Junta Escolar
- 14 Cómo es la relación entre los docentes tanto entre los docentes guaraníes y con los docentes no guaraníes
- 15 Cómo es la forma de relación de relación con la Directora de Núcleo, el Asesor Pedagógico y con la Directora Distrital
- 16 Cada qué tiempo y cuándo se reúne con la Directora de Núcleo, Directora Distrital y el Asesor Pedagógico
- 17 Conoce las funciones del *Mboarkua Guasu*
- 18 Cómo se relacionan los docentes con el *Mboarakua Guasu* y la APG

Guía de entrevista (*Mboarakua Guasu*, APG y Distrital)

Nombre	Cargo
Edad	Nivel de Instrucción
Sexo	Fecha

- 1 Qué percepciones tiene sobre la participación de los padres de familia y la Junta Escolar en las actividades escolar
- 2 Crees que con la Reforma Educativa ha mejorado la participación de los padres, mburuvichas comunales, Junta Escolar en los niveles de gestión educativa. Por qué
- 3 Antes de la Reforma Educativa cómo era la participación de los padres de familia en la gestión educativa
- 4 En qué cosas específicas participaban los padres de familia, mburuvichas, etc., en la gestión educativa
- 5 Cómo se hacía y ahora cómo de hace el seguimiento a lo docentes
- 6 Qué percepciones tiene en cuanto al desempeño y compromiso de los docentes guaraníes
- 7 Qué tipo de actividades realiza con los docentes guaraníes
- 8 Cada cuánto se reúne con los docentes guaraníes. Por qué
- 9 Quién evalúa a los docentes en cuanto a su desempeño y cómo evalúa
- 10 Quién el movimiento de un docente de una escuela a otra. Por qué
- 11 Cómo es la forma de relación con los Asesores Pedagógicos
- 12 Cómo es la forma de relación entre el *Mboarakua Guasu*, la APG y la Directora Distrital
- 13 Cómo coordinan las actividades entre el *Mboarakua Guasu*, la APG, Directora Distrital y Asesores Pedagógicos
- 14 Qué tipo de conflictos hay entre el *Mboarakua Guasu*, APG, Directora Distrital, Asesores Pedagógicos y docentes
- 15Cuál es la forma de relación de la APG, Directora Disitrital y el *Mboarakua Guasu* con el municipio
- 16 Cómo se relaciona la APG, el *Mboarakua Guasu*, la Directora Distrital y el municipio con la comunidad, padres de familia, junta escolar y los *mburuvichas* comunales
- 17 Qué tipo de decisiones toma el *Mboarakua Guasu* en cuanto a la gestión Educativa
- 16 Cree que con la Ley de Participación Popular ha mejorado el grado de participación de los actores sociales señalados en la gestión educativa

Guía entrevista (Asesor Pedagógico)

Nombre	Formación
Edad	Año de experiencia
Sexo	Fecha

1. Qué opina sobre las formas de participación de los padres de familia, junta escolar y *mburuvichas* comunales en la gestión educativa
2. En qué cosas participan los padres de familias, junta escolar y los *mburuvichas* comunales
3. Qué tipo de actividades organiza la escuela con la comunidad
4. Qué tipo de aporte dan los padres de familia a la escuela (mano de obra, dinero , etc.)
5. Cómo la junta escolar coordina las actividades con la escuela y el Asesor Pedagógico
- 6.Cuál es la forma de relación del Asesor Pedagógico con los docentes, directora distrital, la APG y el *Mboarakua Guasu*
7. Qué tipo de actividades realiza y coordina el Asesor Pedagógico con los docentes, directora distrital, APG y el *Mboarakua Guasu*
- 8.Cuál es la forma de relación del Asesor Pedagógico con la junta escolar y padres de familia
9. Qué tipo de actividades coordina el Asesor pedagógico con la junta escolar y padres de familia
10. Qué tipo de conflictos enfrenta con los diferentes actores sociales (padres de familia, docentes, mboarakua guasu, directora distrital)
11. Qué tipo de seguimiento realiza a los maestros
12. Cree que con la Reforma Educativa ha mejorado la gestión educativa. Por qué

FICHAS DE IDENTIFICACIÓN DE ACTORES QUE INTERVIENEN EN LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LAS COMUNIDADES DE IPATIMIRI E IVAMIRAPINTA

Actores del pueblo guaraní

Actores comunales

ASAMBLEA COMUNAL

Intereses	Conocer sus derechos y contribuir a la calidad educativa
Necesidades	La calidad educativa de los niños
Posición	Controla todo el proceso educativo
Características relativas a la posición	Colectivo con representación total de la comunidad
Formas de actuar habituales	Tranquila, cordialidad
Recursos materiales	Conocimiento del problema educativo Poder de decisión
Recursos simbólicos	Reconocimiento
Escala de acción	Comunidad
Espacio de acción	Comunidad y escuela

CORREGIMIENTO DE IVAMIRAPINTA

Intereses	Velar por el bienestar de la comunidad y por la educación de sus hijos
Necesidades	Conocimiento de las leyes
Posición	Autoridad comunal
Características personales y de grupo relativas a la posición	Grupo estructurado que representa a la comunidad
Formas de actuar habituales	Carismático, consensuador, propositivo
Recursos materiales	Conocimiento de la realidad educativa
Recursos simbólicos	Poder como autoridades comunales y prestigio
Escala de acción	La comunidad
Espacio de acción	Comunidad y escuela

CORREGIMIENTO DE IPATIMIRI

Intereses	Velar por el bienestar de la comunidad y por la educación de sus hijos
Necesidades	Conocimiento de las leyes
Posición	Autoridad comunal
Características personales y de grupo relativos a la posición	Grupo estructurado que representa a la comunidad
Formas de actuar habituales	Consensuador
Recursos materiales	Conocimiento de la realidad educativa
Recursos simbólicos	Poder como autoridades comunales y prestigio
Escala de acción	La comunidad
Espacio de acción	Comunidad y escuela

JUNTA ESCOLAR O JUNTA DE LA UNIDAD EDUCATIVA

Intereses	Conocer y cumplir con sus funciones y velar por la calidad educativa
Necesidades	Que los niños tengan calidad educativa
Posición	Vínculo de la comunidad con las instancias oficiales del sistema educativo
Características personales y de grupo relativos a la posición	Grupo estructurado con participación de padres y madres de familia
Formas de actuar habituales	Consensuador, comunicativo
Recursos materiales	Conocimiento de los problemas educativos y respaldo legal
Recursos simbólicos	Prestigio
Escala de acción	La comunidad
Espacio de acción	La comunidad y la escuela

JUNTA DE NÚCLEO

Intereses	Conocer y cumplir sus funciones y velar por la calidad educativa
Necesidades	Que los niños disfruten de calidad educativa
Posición	Instancia de "participación popular" en el nivel del núcleo educativo
Características personales y de grupo relativas a la posición	Grupo estructurado con participación de padres y madres de familia
Formas de actuar habituales	Comunicativo, colaborativo y consensuador
Recursos materiales	Conocimiento de los problemas educativos y respaldo legal
Recursos simbólicos	Prestigio
Escala de de acción	Escuela y Comunidad
Espacio de acción	Núcleo educativo

PADRES Y MADRES DE FAMILIA

Intereses	Velar por la calidad de la educación de sus hijos
Necesidades	Contribuir a la calidad de enseñanza y aprendizaje de sus hijos
Posición	Mediados por Junta Escolar
Características personales y de grupo relativos a la posición	Colectivo no estructurado
Formas de actuar habituales	Colaborativo, comunicativo
Recursos materiales	Conocimiento del problema educativo y respaldo legal
Recursos simbólicos	Representativa y poder de decisión
Escala de acción	Comunidad
Espacio de acción	Escuela y comunidad

MUJERES

Intereses	Conocer sus derechos y contribuir a la calidad educativa de sus hijos
Necesidades	Calidad educativa de sus hijos
Posición	Mediados por la Junta Escolar
Características relativas a la posición	Colectivo no estructurado
Formas de actuar habituales	Pasiva, responsables,
Recursos materiales	Conocimiento del problema educativo
Recursos simbólicos	Respeto del resto de la comunidad
Escala de acción	Escuela y comunidad
Espacio de acción	Comunidad

Actores regionales

ASAMBLEA DEL PUEBLO GUARANÍ (APG)

Intereses	Reivindicar los derechos de los guaraníes
Necesidades	Fortalecerse en todos sus niveles
Posición	Organización representativa y toma de decisiones.
Características relativas a la posición	Organizado estructuralmente con la participación de todos los guaraníes
Formas de actuar habituales	Propositiva, consensuadora
Recursos materiales	Reconocimiento legal del Estado
Recursos simbólicos	Reconocimiento y sentido de pertenencia de los guaraníes.
Escala de acción	Nacional
Espacio de acción	Comunal, zonal y nacional

MBOARAKUA GUASU

Denominación	Mboarakua Guasu
Intereses	Reconocimiento a nivel local y reivindicar los derechos a la educación
Necesidades	Reconocimiento local
Posición	Instancia educativa del pueblo guaraní
Características relativas a la posición	Organizado y estructurado con la participación de los guaraníes
Formas de actuar habituales	Consensuadora, comprometido
Recursos materiales	Reconocimiento legal del Estado
Recursos simbólicos	Reconocimiento legal y representativo
Escala de acción	Regional
Espacio de acción	Comunal, zonal y nacional

Actores dependientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes

Actores de nivel comunal

TÉCNICO DE EIB

Intereses	Mejorar y apoyar al proceso de la EIB
Necesidades	Reconocimiento legal y financiamiento
Posición	Técnico
Características relativas a la posición	Representa a un equipo no constituido
Formas de actuar habituales	Comunicativo, colaborativo
Recursos materiales	Reconocimiento del <i>Mboarakua Guasu</i> y la APG
Recursos simbólicos	Reconocimiento del MbG y la APG
Escala de acción	Nacional
Espacio de acción	Comunal, zonal y nacional

DIRECTORA DE NÚCLEO

Intereses	Hacer una buena gestión
Necesidades	Conocer su función y hacer buena gestión
Posición	Técnica
Características relativas a la posición	Autoridad
Formas de actuar habituales	Pasiva
Recursos materiales	Formación
Recursos simbólicos	Reconocimiento de la formación
Escala de acción	Núcleo escolar
Espacio de acción	Escuela

DOCENTES

Intereses	Capacitarse y mejorar su desempeño y su remuneración
Necesidades	Capacitación
Posición	Técnico
Características relativas a la posición	Individuos con formación en EIB
Formas de actuar habituales	Cordiales, tranquilos y respetuosos
Recursos materiales	Formación
Recursos simbólicos	Reconocimiento de la formación
Escala de acción	Comunidad
Espacio de acción	Escuela

ASESOR PEDAGÓGICO

Intereses	Contribuir a la calidad educativa
Necesidades	Cumplir sus funciones
Posición	Técnico
Características relativas a la posición	Individuo con formación superior
Formas de actuar habituales	Comunicativo, colaborativo
Recursos materiales	Formación
Recursos simbólicos	Reconocimiento
Escala de acción	Comunidad
Espacio de acción	Escuela

Nivel municipal

DIRECTORA DE DISTRITO

Intereses	Hacer buena gestión
Necesidades	Coordinación y planificación conjunta
Posición	Técnica
Características relativas a la posición	Autoridad, individuo con mucha experiencia en EIB
Formas de actuar habituales	Cordial, comunicativa y colaborativa
Recursos materiales	Respaldo legal
Recursos simbólicos	Respaldo legal
Escala de acción	Municipal
Espacio de acción	Unidades educativas y Núcleos

Nivel nacional

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES

Intereses	Garantizar el proceso de desarrollo de la EIB
Necesidades	Garantizar la aplicación de la Reforma Educativa
Posición	Ministerio de Educación
Características relativas a la posición	Poder de decisión
Formas de actuar habituales	Consultiva
Recursos materiales	Institución estatal
Recursos simbólicos	Institución estatal
Escala de acción	Nacional
Espacio de acción	Municipal, Departamental y nacional

LISTA DE ENTREVISTADOS

N°	NOMBRE	CARGO	LUGAR
1	.Cesario Segundo	Corregidor	Ivampirapinta
2	Bernabé Guillermo	Presidente de Junta Escolar	Ivampirapinta
3	Pastor Terceros	Presidente de Junta de Núcleo	Ivampirapinta
4	Amancio Cuéllar	Ex Vocal de Junta Escolar	Ivampirapinta
5	Teófila Terceros	Responsable de aula	Ivampirapinta
6	Brígida Yambare	Responsable de aula	Ivampirapinta
7	Cresencia Abapori	Presidente de GdM y Stria J. E.	Ivampirapinta
8	Marilín Aireyu	Profesora	Ivampirapinta
9	Magdalena Cachari	Profesora	Ivampirapinta
10	Aquiliano Díaz	Corregidor	Ipatimiri
11	Benicio Antonio	Presidente de Junta Escolar	Ipatimiri
12	Gerardo Vargas	Vicepresidente de Junta Escolar	Ipatimiri
13	Hipólito Anchague	Corregidor Central	Ipatimiri
14	Adán Antenor	Segundo Capitán Zonal	Ipatimiri
15	Blanca Aireyu	Directora de Núcleo	Ipatimiri
16	Elvio Vaca	Profesor	Ipatimiri
17	José Camargo	Profesor	Ipatimiri
18	Romualdo Sáñez	Asesor Pedagógico	Ipatimiri
19	Valerio Mena	Presidente de la APG	Camiri
20	Enrique Camargo	Ex presidente de la APG	Camiri
21	Cirilo Yerema	Presidente del <i>Mboarakua Guasu</i>	Camiri
22	Silvia Chumira	Ex presidenta del <i>Mboarakua Guasu</i>	Camiri
23	Felipe Román	Técnico del Mboarakua Guasu	Camiri
24	Elsa Aireyu	Directora Distrital de Gutiérrez	Camiri
25	Raúl Aruchari	Técnico Nacional EIB	Camiri

ANEXO N° 4.
DOCUMENTOS SOBRE LA APG Y LA EIB

ESTATUTOS DE LA ASAMBLEA DEL PUEBLO GUARANI

Art. 1.- La Asamblea del Pueblo Guaraní (Ñemboati Guasu Guaraní), es la organización de todos los Guaraníes, colectivamente en comunidades y/o Tëta Guasu (capitanías) e individualmente como personas que se rigen por el presente Estatuto de acuerdo a la Constitución Política y Leyes del Estado.

La APG no está sometida a ningún partido político, como tampoco pertenece a Iglesia o secta alguna.

Art. 2.- La Asamblea del Pueblo Guaraní tiene personería jurídica propia y autonomía de gestión administrativa y financiera frente a cualquier otro organismo; el patrimonio que constituya es propio y su tiempo de duración indefinido.

Art. 3.- Tiene su domicilio principal en la ciudad de Camiri pudiendo constituir oficinas regionales o locales en cualquier lugar de la República.

Art. 4.- Sus OBJETIVOS GENERALES son :

- a) la unidad del pueblo guaraní
- b) Su incorporación democrática y participativa dentro del Estado
- c) Su desarrollo tradicional, cultural, social, político, económico y el mejoramiento de sus condiciones de vida.
- d) Su participación como organización zonal, comunidad y Comunidad de Trabajo en todo tipo de proyectos y actividades.
- e) La defensa de los derechos fundamentales de las personas y de los pueblos indígenas.
- f) Afrontar unitariamente los problemas de las comunidades y los comunarios
- g) Buscar la unidad con los demás pueblos y campesinos
- h) Preservar los recursos naturales y el medio ambiente.

Art. 5.- La APG tiene como OBJETIVOS ESPECIFICOS los que nacen de su estructura orgánica, el PISSET (Producción, Infraestructura, Salud, Educación, Tierra-Territorio).

Art. 6.- EN PRODUCCION : El fomento de la producción agrícola, ganadera, comercial, industrial y autogestionaria, apoyando la capacitación técnica y administrativa de sus recursos en cada una de las comunidades.

La vigencia con Personería Jurídica, -a partir del presente Estatuto- de las "Comunidades de Trabajo" organizadas en las diferentes comunidades, como asimismo la formación de nuevas "Comunidades de Trabajo" (CDT).

Estas "Comunidades de Trabajo" realizarán tareas de producción asociada, acopio, comercialización, operaciones, contratos, créditos y gestiones de acuerdo a las Leyes Nacionales, el presente Estatuto y sus propios Reglamentos.

Art. 7.- EN INFRAESTRUCTURA : La concreción de obras de infraestructura en caminos, agua potable, comunicaciones, escuelas, postas sanitarias y otros, con apoyo del Estado.

Art. 8.- EN SALUD : El mejoramiento de viviendas, alimentación y agua potable como condiciones básicas para la salud, buscando la aplicación prioritaria de políticas de salud de parte del Estado que hagan aplicable a las comunidades las tareas de medicina preventiva, con intervención y apoyo del Estado y tomando en cuenta nuestra medicina tradicional.

Art. 9.- EN EDUCACION : Entendida como el ejercicio de una educación integral al servicio de la sociedad y la comunidad, con el conocimiento de nuestra propia Historia Nacional y teniendo como tarea fundamental la educación intercultural y bilingüe, la alfabetización y formación completa de todos los integrantes del Pueblo Guaraní.

Art. 10.- TIERRA-TERRITORIO : Como base para la ejecución de nuestro proyecto de desarrollo tradicional, económico, político, social y cultural, que permita la titulación de la tierra de las comunidades, la solución de los problemas de linderos, la obtención de mayores cantidades de tierra agrícola para las comunidades que no las tienen y para aquellas que, por su crecimiento, necesitan mayores espacios para desarrollarse, todo ello en directa vinculación con los organismos del Estado.

Art. 11.- La APG territorialmente se divide en zonas y capitanías y éstas a su vez en comunidades integrantes de la zona o capitanía. Cada comunidad está formada por las familias que viven en ella.

Art. 12.- La Asamblea del Pueblo Guaraní tiene como órganos de dirección y asesoramiento:

- a) el ÑOMBOATI GUASU GUARANI o Asamblea General
- b) el COMITE EJECUTIVO
- c) el PISSET Y LAS AUTORIDADES TRADICIONALES DE LAS ZONAS
- d) el PISSET Y LAS AUTORIDADES TRADICIONALES DE LAS COMUNIDADES

Art. 13.- La Asamblea General Ordinaria o Extraordinaria es el máximo organismo de dirección y decisión de la APG y está conformada por los representantes o delegados zonales, autoridades tradicionales, Comité Ejecutivo y personas guaraníes que asistan a ella.

Art. 14.- El Comité Ejecutivo es elegido en Asamblea General Ordinaria o Extraordinaria; tiene una duración de dos años y está compuesto de seis miembros, un Ejecutivo y cinco Responsables por cada una de las partes del PISET, los mismos que deberán ser de diferentes zonas.

Art. 15.- El Ejecutivo y los cinco Responsables del PISET ostentan en este orden la representación de la APG y podrán realizar cuantos actos estimen convenientes en beneficio del Pueblo Guaraní debiendo rendir informes a la Asamblea Ordinaria o Extraordinaria, a las zonas o capitanías y a las comunidades sobre la Ejecución de su mandato y de los actos que realicen. Llevan la administración del patrimonio, bienes y recursos de la APG y son responsables de su administración durante su mandato. Representarán a la organización en todo acto administrativo civil en juicios agrarios, penales, civiles, administrativos, contenciosos, especiales, recursos policiales y otros, estando investidos de poder y facultades para hacer uso de recursos ordinarios, extraordinarios o parlamentarios que les permita la Ley.

Art. 16.- El PISET Zonal está compuesto por los Responsables Zonales de cada rubro además de la autoridad tradicional. Se trabajo se desarrolla de acuerdo y en conformidad con las tradiciones Guaraní.

Art. 17.- El PISET Comunal está integrado por los Responsables Comunales del rubro y sus autoridades tradicionales, más la participación de la Asamblea comunal de conformidad a la forma de ser guaraní.

Art. 18.- El patrimonio de la APG está constituido por todos los bienes muebles, inmuebles o intelectuales que posee actualmente; asimismo por todos aquellos que en el futuro se constituyan por convenios, compras, donaciones o trabajo directo de sus miembros, no pudiendo ser enajenados sin consentimiento y/o aprobación de la Asamblea General, Zonal o Comunal.

Art. 19.- Todo aquello que no esté incluido en el presente Estatuto será resuelto de acuerdo a las leyes nacionales y a la tradición y costumbre del Pueblo Guaraní; asimismo por los Reglamentos que pudiesen aprobarse en Asamblea General.

Art. 20.- El presente Estatuto entra en vigencia a partir de la Asamblea realizada en Itanambikua, el 27 de Abril de 1993, en constancia de lo cual firman el presente documento, todos los delegados y Comité Ejecutivo de la A.P.G.



MINISTERIO DE ASUNTOS CAMPESINOS
Y AGROPECUARIOS
BOLIVIA

COPIA LEGALIZADA

RESOLUCION MINISTERIAL No. 071 '93
La Paz, 23 de abril de 1993

CONSIDERANDO:

Que, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado por la Ley 1257 de 11 de julio de 1991, relativo a los derechos, protección y participación de los Pueblos Indígenas, reconoce a estos, la facultad de asumir el control de sus propias organizaciones, de su forma de vida y de su desarrollo Socio-económico, otorgándoles la administración de los Territorios ocupados tradicionalmente;

Que, la Ley de Reforma Agraria en su art. 129 señala que los grupos selvícolas de los Llanos Tropicales y subtropicales quedan bajo la protección del Estado, estableciendo en sus arts. 130 y 131 que la propiedad colectiva y particular de ellos es inalienable y que los organismos encargadas de su incorporación fomentaran los sistemas de trabajo cooperativo;

Que, la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), es una organización originaria representativa de todas las comunidades guaraní de Bolivia, que viene promoviendo el desarrollo y participación de la población Guaraní en la sociedad nacional;

Que, en las áreas guaraníes del país se ha instituido autoridades tradicionales, a fin de fortalecer aspectos culturales, sociales y económicos de los pueblos indígenas allí asentados;

Que, forma parte de la Política del Gobierno, propiciar y garantizar la participación efectiva de los Pueblos Indígenas en las tareas de desarrollo Nacional; por tanto:

RESUELVE:

Reconocer a la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG); con domicilio legal en la ciudad de Camiri, Santa Cruz, como legítima organización representativa de los pueblos, comunidades y capitulaciones Guaraníes de Bolivia.

Regístrese, hágase saber y archívense.

FXD. Oswaldo Antezana Vaca Díez
MINISTRO DE ASUNTOS CAMPESINOS Y AGROPECUARIOS

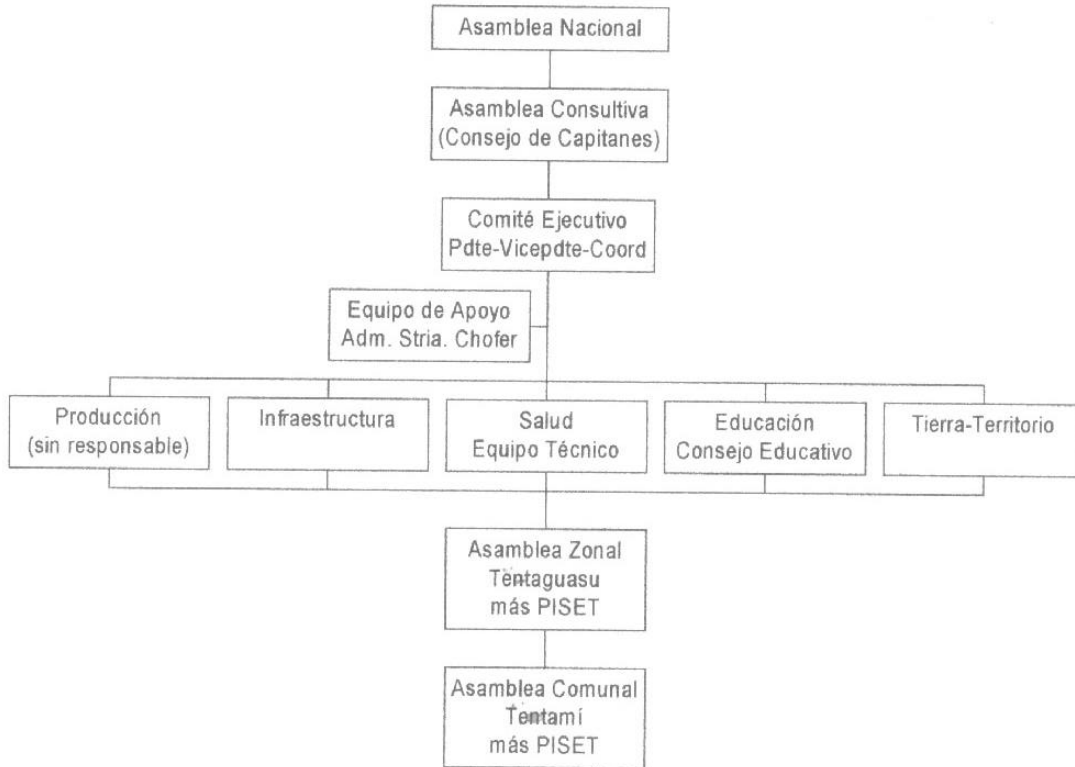
FXD. Hugo Vega Franco
SUBSECRETARIO DE DESARROLLO CAMPESINO

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

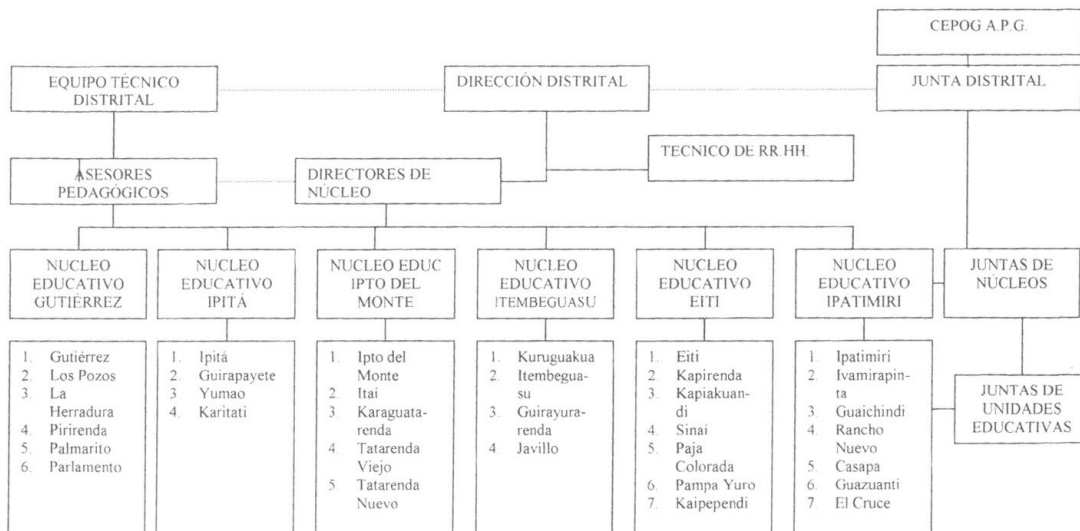


Hugo Vega Franco
DIRECCION GENERAL DESARROLLO
Ministerio de Asuntos Campesinos
y Agropecuarios

Asamblea del Pueblo Guaraní (1998)



ORGANIGRAMA DISTRITAL EDUCATIVO DEL MUNICIPIO DE GUTIÉRREZ



Se incluye solamente la primera página del documento por cuestiones de tamaño del documento de Word.

117

DISCURSO DE ADAN ANTENOR
EJECUTIVO DE LA ASAMBLEA DEL PUEBLO GUARANI
Camiri, 28 de enero de 1994
(Traducción del Guaraní)

Excelentísimo señor Presidente de Bolivia, le agradecemos su presencia a este acto, también agradecemos la presencia de nuestro hermano Víctor Hugo Cárdenas y de los ministros y secretarios de Estado.

Agradecemos también la presencia de sus distinguidas esposas. A los periodistas de la radio, la televisión y de la prensa escrita.

A nuestros hermanos del Paraguay y la Argentina, a nuestros hermanos de O'Connor, Gran Chaco, Ingre, Huacareta e Igüembe, a nuestros hermanos guarayos y a los que viven en la Cordillera. Muy buenas tardes.

Hemos llegado a este lugar para rendir homenaje a nuestros abuelos, aquellos que en Kuruyuki, en 1892, murieron defendiendo el territorio que siempre habitaron. Murieron defendiendo el territorio para que nosotros vivamos en libertad.

Aquellos valientes guerreros por amor a sus hijos y a la libertad lucharon desde la llegada de los españoles.

Esta lucha duró muchos años y cuando Bolivia se hizo república independiente, esta independencia y libertad no llegó a las tierras guaraníes, donde siguió el abuso, la expropiación, la explotación y el sufrimiento.

Por eso, cansados de la humillación se levantaron el 28 de enero de 1892 en un enfrentamiento que provocó el silencio de los Kereimba, guerreros guaraní.

Perdimos una batalla, no hemos desaparecido, por eso rendimos nuestro homenaje a aquellos guerreros. Por eso también está el Presidente con nosotros.

Estamos aquí nuevamente señor Presidente, señores del gobierno. De pie y organizados. Los hemos invitado para dialogar, para llegar a un acuerdo para que las cosas del pasado no se repitan.

Se incluye solamente la primera página del documento por cuestiones de tamaño del documento de Word.

ACUERDO ENTRE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y LA CIDOB

1.- Educación Intercultural Bilingüe y Educación Alternativa.

- ♦ A partir de la firma del Convenio, evaluar conjuntamente entre el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD) y los Consejos Educativos de Pueblos originario a los directores distritales, para que según el resultado de sus trabajos se los ratifique o destituya. Así mismo los CEPOs participarán en la selección de los nuevos directores distritales y supervisarán la designación de directores de núcleo, técnicos, asesores pedagógicos, directores de unidades educativas y de maestros.
- ♦ Se conformará un equipo técnico regional de Educación Intercultural Bilingüe, con Items del Estado, integrado por profesionales especializados en EIB, preferentemente indígena, que serán avalados por su organización. Este equipo técnico Regional de EIB tendrá a su cargo la elaboración de materiales en lengua originaria en base a los lineamientos establecidos por el Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria (VEIPS).
- ♦ El Estado debe asignar recursos financieros para la educación alternativa de los Pueblos indígenas y administrados por las organizaciones en coordinación con el MECD, debiendo este sistema diseñar Currículum adecuado a la necesidades de las regiones amazónica oriental y Chaqueña.
- ♦ Oficialización, mediante Resolución Ministerial de todos los alfabetos de las lenguas indígenas del oriente, Chaco y Amazonía para su empleo en calidad de idiomas oficiales en las escuelas.

2.- Participación Social

- ♦ El Estado debe negociar con la cooperación externa, los recursos para la capacitación y funcionamiento de los Órganos de Participación Popular (CEPOs), para que estas instancias, a su vez, capaciten a las Juntas Escolares de núcleo y distritales de su pueblo.
- ♦ Los CEPOs participarán en la selección de directores distritales y equipos técnicos para evitar la intromisión de intereses ajenos a la educación de los pueblos indígenas.
- ♦ Constituir una instancia especializada de los pueblos indígenas para dar seguimiento y evaluar el avance de la Reforma educativa en Bolivia, desde la perspectiva lingüística, cultural, equidad, democracia, acceso y calidad.

Se incluye solamente la primera página del documento por cuestiones de tamaño del documento de Word.

9-1998 03:02PM

FROM VEIPS BOLIVIA

TO

P.01



Presidencia de la República
BOLIVIA

Resolución Suprema 218365
La Paz, 27 MAYO 1998

Vistos y Considerando:

Que la Constitución Política del Estado en el Art. 1º, declara: Bolivia libre independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República Unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos.

Que la Ley 1565 de Reforma Educativa establece en su Art. 6º que son mecanismos de participación popular en educación "Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios" que atendiendo al concepto de transterritorialidad tendrán carácter nacional y están organizados en: Aymara, Quechua, Guaraní y Amazónico Multiétnico, quienes participarán en la formulación de políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo".

Que por disposición del Art. 26º del Decreto Supremo 23949 del 1º de febrero de 1995, estos Consejos serán reconocidos mediante Resolución Suprema.

Que se ha conformado cuatro Consejos Educativos de Pueblos Originarios en Asambleas realizadas en los siguientes lugares y fechas:

- | | |
|---|----------------------------|
| 1.- Consejo Educativo Guaraní | Camiri- 10 diciembre 1997 |
| 2.- Consejo Educativo Aymara | La Paz- 13 diciembre 1997 |
| 3.- Consejo Educativo Amazónico Multiétnico | Trinidad 16 diciembre 1997 |
| 4.- Consejo Educativo Quechua | Sucre -20 diciembre 1997 |

Que por los antecedentes anotados y a fin de respaldar jurídicamente el funcionamiento de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios y siendo atribución del Presidente de la República, de conformidad con el Art. 96 inc. I) de la Constitución Política del Estado, ejecutar y hacer cumplir las leyes, expidiendo los decretos y órdenes correspondientes, es necesario dictar el instrumento legal que autorice su funcionamiento.

R E S U E L V E:

PRIMERO.- Reconocer a los Consejos Educativos de Pueblos Originarios bajo las siguientes denominaciones:

- 1.- Consejo Educativo del Pueblo Guaraní (MBOARAKUA-GUASU)

Se incluye solamente la primera página del documento por cuestiones de tamaño del documento de Word.

Palabras de Mateo Chumira, Mburuvicha Guasu de la zona Kaaguasú, en Kuruyuki el 28 de enero de 1992 en conmemoración del Centenario de la batalla.

Traducido del guaraní por Guido Chumirai Rojas

A todos a las mujeres, los jóvenes, los adultos, a las personas mayores de edad, autoridades de las comunidades y a los que hablan diferentes idiomas, quiero saludar, buenos días.

Ha llegado el día, para recordar a nuestros antepasados. Ellos, desde un principio fueron muy celosos de su territorio.

Como acabamos de escuchar, desde el Guapay (Río Grande), hasta el río Bermejo, por donde ahora todavía viven algunos y aún más allá, todo es territorio guaraní, porque nuestros antepasados siempre vivieron en estas tierras.

Pero un día llegaron los que hablan otros idiomas, sometiendo a los pueblos, a las comunidades las esclavizaban. Por eso las comunidades y sus autoridades se rebelaron.

Así empezó la guerra en cada comunidad las autoridades se reunían y buscaban la forma de expulsar a estos extraños.

Cuando se alcanzó los 400 años, se fué empeorando la situación, ellos no trataban bien a la gente, los castigaban, no los dejaban descansar, no les dejaban hacer sus fiestas en paz.

Para que la situación no siga así, aquí en este lugar se hizo una gran Asamblea, tal como lo estamos haciendo ahora, para buscar la forma como hacer la paz con estos extranjeros, porque nuestros antepasados recordaban que mucho antes, en 1825, los guaraní también ayudaron a pelear contra los españoles para la Independencia de Bolivia y ahora vivían juntos en esta tierra que también habían defendido.

Este kuimbae Guirakota llevó a sus kereimba para que lucharan junto a Juana Azurduy de Padilla y cuando terminó la guerra de la Independencia el General Belgrano, dió un alto grado militar al Mburuvicha Cumbay para que sea un representante ante el gobierno en Sucre.(aplausos)

Después que murieron estos hombres y los que sabían de estas cosas, volvieron los descendientes de los anteriores extranjeros y continuó el sometimiento, pero nuestros abuelos sabían que estos territorios les seguía perteneciendo, porque el primer presidente de Bolivia, Simon Bolivar, declaró que el territorio guaraní tenía que ser respetado, desde el Guapay, toda la parte de la provincia O'Connor, todo Salinas y por donde estuvieran las comunidades, es nuestro territorio.