

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST-GRADO

PROGRAMA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

**DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INTRACULTURAL, INTERCULTURAL
Y PLURILINGÜE EN EL CONTEXTO DE LA AUTONOMÍA INDÍGENA
GUARANÍ**

(Caso Charagua, departamento Santa Cruz)

Limber Marca Vargas

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento de los requisitos para la obtención del título de Magister en Educación Intercultural Bilingüe

Asesor de tesis: Dr. Fernando Prada Ramírez

Cochabamba- Bolivia

2013

La tesis titulada: **DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INTRACULTURAL, INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE EN EL CONTEXTO DE LA AUTONOMÍA INDÍGENA GUARANÍ (Caso Charagua, departamento Santa Cruz)**, fue aprobada el.....

.....
Asesor
Dr. Fernando Prada Ramírez

.....
Tribunal
Dr. Pedro Plaza Martínez

.....
Tribunal
Mgr. Marcia Mandepora Chunday

.....
Tribunal

.....
Director del dpto. de Post-grado
Facultad de Humanidades
Mgr. Vicente Limachi Pérez

.....
Decano
PH.D Greby Rioja Montaña

Dedicatoria

A mis padres, por su apoyo incondicional durante mi formación académica y por ser ejemplos de superación y constancia.

Al Pueblo Guaraní por su ejemplo de coraje y valentía en la reivindicación de su cultura, su lengua, su territorio ancestral y, sobre todo, por reivindicar su “*Ser Iyambae*”, “ser libre sin dueño”.

Agradecimientos

Al Consejo Educativo del Pueblo Guaraní (CEPOG) Mboarakua Guasu, por haberme avalado para ingresar al PROEIB Andes y ser parte de la séptima versión de la Maestría en EIB. En especial a Rufino Pasquito Tarumbara, Mburuvicha Guasu del Consejo de Capitanes Guaraníes de Chuquisaca (CCCH) y que es parte de la gran familia Simba de Tentayape.

A la Cooperación Técnica Belga en Bolivia por haberme apoyado económicamente en todo lo que significó la Maestría.

A las instituciones que trabajan con el pueblo guaraní en Charagua: Regional CIPCA Cordillera y la Fundación Arakuaarenda, principalmente a los técnicos (as) por haberme apoyado en la parte logística durante el trabajo de campo y, sobre todo, por facilitarme toda la información respecto al proceso autonómico en Charagua.

A todos los Asambleístas guaraníes que vienen trabajando en la consolidación de la autonomía indígena guaraní “Charagua Iyambae”, proceso que es largo y costoso para las familias guaraníes. Agradezco sinceramente por toda la voluntad prestada en las sesiones realizadas y también por atenderme muy fraternalmente en sus comunidades. Particularmente extendiendo mis agradecimientos sinceros a la Familia de Juan Rosales, guaraní del Alto Isoso, por haberme acogido en su familia y por hacerme parte de una de las actividades tradicionales de los guaraníes, la pesca en el gran Río Parapetí. Asimismo agradezco a don Avilio Vaca, líder guaraní y ex Asambleísta Constituyente, por haber compartido sus experiencias y, sobre todo, por acogerme en su hogar.

Al PROEIB Andes, en especial a los docentes con quienes compartimos muchos aprendizajes significativos. Del mismo modo, al personal administrativo: Zuleika, Edwin, Roberto, Rubén y la Sra. Gloria.

A mis compañeros y compañeras de la séptima versión que pertenecen a diferentes pueblos indígenas (Tzeltal, Triqui, Mixe, Quechua y Aymara), por haber compartido sus vivencias y experiencias en cuanto a EIB, principalmente por haber compartido una parte de nuestras vidas durante el tiempo que duró la maestría.

A mi Asesor Dr. Fernando Prada Ramírez, por sus tantos consejos e ideas que contribuyeron en el desarrollo de la investigación y, sobre todo, por el tiempo dedicado a la revisión del documento en sus diferentes versiones.

Resumen

En la investigación titulada: “Desafíos de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en el contexto de la autonomía indígena guaraní” (caso Charagua, departamento Santa Cruz), se analizan dos temas fundamentales: La implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la región guaraní y el proceso de conversión de municipio a Autonomía Indígena.

Para el análisis de estos temas se tomaron en cuenta aspectos como: (1) la implementación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), la EIB durante la Reforma Educativa (RE) y la situación actual de la EIB en el distrito de Charagua. (2) Como parte del segundo tema se analiza el proceso histórico de la demanda por autonomía indígena en la región guaraní, particularmente se describe y analiza el proceso de conversión de municipio a autonomía indígena en Charagua, enfatizando la construcción del Estatuto Autonómico Indígena (EAI) y, en la misma, se resalta el abordaje y el planteamiento educativo, lingüístico y cultural dentro el proyecto de estatuto.

Considerando estas dos temáticas (la implementación de la EIB y el proceso de construcción de la autonomía indígena), visibilizamos algunos desafíos de la EIIP en este nuevo escenario en el que se encuentra el municipio de Charagua. Desafíos que tienen que ver con la creación de instancias técnicas y a partir de ello impulsar la implementación de lo que plantea la Nueva ley de Educación 070, es decir, implementar la EIIP. Del mismo modo, el CEPOG en coordinación de los actores principales de la educación maestros (as), estudiantes, padres de familia y autoridades comunales debe impulsar la implementación del currículo regionalizado y dentro del mismo se debe considerar el proceso histórico que vive Charagua con la conversión de municipio a autonomía indígena. En últimas instancias, el desafío máximo de la EIIP en Charagua es que debe posibilitar la consolidación de la autonomía indígena guaraní y, como desafío a largo plazo, debe posibilitar la reconstitución del territorio guaraní.

En ese marco, los resultados encontrados, permitirán aportar, de alguna manera, a una mayor sensibilización del tema educativo por parte de las autoridades de la organización guaraní y los Asambleístas que redactaron el EAI. Además, este proceso de las autonomías indígenas ha generado muchas expectativas no sólo en las capitanías que son parte del municipio de Charagua, sino también en otras zonas y/o capitanías guaraníes que se encuentran en otros municipios (Macharetí en el departamento de

Chuquisaca; las capitanías de Kaaguasu y Gran Kaipependi Karovaicho municipio de Gutiérrez, estos dos últimos en el departamento de Santa Cruz).

Entonces los desafíos de la EIIP visibilizados en este distrito, permitirá que las otras capitanías consideren con mayor sensibilidad y responsabilidad la formulación e implementación de políticas educativas en estos nuevos escenarios autonómicos.

PALABRAS CLAVE: EIB guaraní, autonomía indígena guaraní, Estatuto Autonómico Indígena, municipio Charagua, Asamblea Autonómica.

Ñeemomí Guaranípe

Marandueka “ Ñemboe mokoi ñee jare tekoreta regua iparaviki ñande ivi yepoepi pegua lyambae oikovaerä” jeevaepe (Charagua Tëtatí Santa Cruzpe) jokope oyeapo mokoi ñemongeta jaeko: kiräi oyeapo oi ñemboe mokoi ñeepevae ñanerëta rupi javoi oyeechavi kiräi oyereraja oi yepoepi Municipiogui oikovaerä ñane rëta jaeiño jare oñeñoño kavivaerä jekoa rupi (autonomía indígena).

Oyeapoko mokoi ñemongeta jesequa oyeechavaerä: 1a. mbaeko oasa oyeapo yave ñemboe mokoi ñeepe Ñane rëta Guasu guiraja yave tenonde (PEIB), ñemboe mokoi ñee jare tekoreta regua oyeapo yave oiko Ñemboe poepi (Reforma Educativa) javoi añave mbaepa oasa oi kuae ñane ñemboe ndive ñanerëta Charaguape. 2a. jaeko yaecha kuaepe mbovi arire rupi ñanerëtara reta oñeraro yogueru yoguireko oime vaerä yepoepi Municipiogui yaiko vaerä lyambae jare ñandeiño yaikatuvaerä ñanoi jare yaikatu yaiporu ñande yekou reta (Autonomía Indígena) jaema jokuae ipitepe oyeechataviko ñandereko regua, ñane ñee aguiyevaerä okañi jare ñane ñemboe oikotako ñandereko rupi kavivae.

Jokuae oyeapo guire opita ñandeve mbaraviki reta oyereraja vaerä tenonde jaeko: oyeapo kavivaerä ñemboe piau ñanoi añave mborookuaivevae Ley 070. Jaema oyereraja jare oyeeparaviki vaerä jese ñemongeta jare tëtareta oipotatavae jaeko oimevaerä oyeapo ati ipokivaereta omaevaerä jese jare oyapo tembiporu jokuae peguarä javoi omaevaerävi tëta ñavo oyeapoete kuae ñemboe Oporomboevae ani oñemboevaereta ndive.

Jaeramoko ñane Ñomboati Guasu Mboarakua Guasupe ome iparavikirä opaete michia tu, ichireta jare mburuvicha ani Oporomboevaereta ndive oyapovaerä kuaenunga ñemboe tëta ñavo jare jokuae ñemboepe oimetako oyeeparaviki añave ñande iviregua kiräiko yaipoepivaerä añave ñande yaipota rami. Jokuae oipota jei kuae ñemboe ikavitako omomiratavaerä yepoepi ñande ivireguavaere jare taikue rupi outa yaiporu ipuerevaerä ñande ivi ñañoño kaviye tenonde oikose rami jare ñanoi ñande iviaño ñandereko rupi.

Opaete mbaravikireta añave oëvae ñemboeregua ombopiakatutako ñande ruvichareta jare jokuea oparaviki ñoguinoi mborookuaire vaereta. Jaenungavi oyeapo rambueve oi, ñru tëta reta omaeko ñoguinoi javoi ikirëivi oyapo jokuae teko yaecha yave omboipima oparaviki jese tëtareta Macharetí Chuquisaca pegua, Tëtareta Kaipependi-Karovaicho jare Kaaguasu Gutiérrez pegua, Santa Cruz.

Jayave oyeapo oĩ Charaguapevae ikavitako ñru tētaretapeguarã oyapota yaveko jokuaenunga mbaraviki omomiratavaerã jare omoikavietevaerã ñomboati guasu kuaenunga ñemoikavi piau tētareta regua oyeapo oĩvaere (escenario autonómico).

Ñeereta oyeporuvae:

Ñemboe mokoi ñeepe jare tekoreta regua, ñande ivi iyambae, mborookuaimi yepoepi ivi iyambaregua, Ñemboe mokoi ñeepe jare tekoreta regua imae.

Índice

Dedicatoria	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen	iii
Ñeemomí Guaranípe.....	v
Índice	vii
Abreviaturas.....	ix
Introducción	1
CAPÍTULO I	5
Problema y objetivos de la investigación	5
1. Planteamiento del problema	5
2. Preguntas de investigación	9
3. Objetivos	9
3.1. Objetivo general	9
3.2. Objetivos específicos.....	9
4. Justificación.....	9
CAPÍTULO II	12
Aspectos metodológicos	12
1. Tipo de investigación	12
2. Metodología.....	14
3. Muestra y Unidades de Análisis	17
4. Técnicas utilizadas para la recolección de datos.....	19
5. Descripción de los instrumentos aplicados	22
6. Procedimiento para la sistematización de los datos.....	28
7. Consideraciones éticas.....	29
CAPÍTULO III	30
Fundamentación teórica	30
1. Movimientos indígenas en Bolivia.....	30
2. Construcción del Estado Plurinacional.....	31
2.1. Manifiesto de Tiahuanaco	32
2.2. Segundo Congreso de la CSUTCB (1983)	33
2.3. Marcha por el territorio y la dignidad (1990)	34
2.4. Propuesta del Bloque Educativo Indígena	35
2.5. Movilizaciones sociales por la Asamblea Constituyente	36
2.6. Conformación del Pacto de Unidad	38
2.7. Concepciones sobre la noción de Estado Plurinacional.....	39
3. Planteamiento de las Autonomías indígenas	40
3.1. Autonomías Indígena originaria campesinas	43
3.2. Marco jurídico internacional de la autonomía indígena	45
3.3. Las autonomías en la legislación boliviana.....	46

3.4. Avances en la implementación de las autonomías indígena originario campesinas	49
4. La educación en el nuevo Estado Plurinacional con autonomías.....	52
4.1. Balance de la implementación de la EIB.....	53
4.2. Educación y autonomías en la CPE y la Ley nueva Ley de Educación.....	55
4.3. Rol de los CEPOS en la actualidad	57
CAPÍTULO IV.....	60
Presentación de resultados	60
1. El pueblo guaraní en Bolivia.....	60
1.1. Breve historia sobre los guaraníes en Bolivia	60
2. Descripción del municipio de Charagua	65
2.1. Ubicación geográfica	65
2.2. Aspectos demográficos	66
2.3. Aspectos político administrativos.....	68
3. La EIB en la región guaraní.....	68
3.1. Historia de la EIB en la región guaraní	68
3.2. Implementación del PEIB en la región guaraní (caso Charagua).....	74
3.3. Implementación de la EIB con la R.E. en el distrito Charagua	84
3.4. El INSPOC y su rol de formación de RRHH para la EIB	93
3.5. Situación actual de la EIB en las comunidades	97
3.6. Participación de la organización guaraní y los PPF en la educación	119
4. Autonomía indígena guaraní.....	128
4.1. Antecedentes históricos para la demanda de autonomía indígena	128
4.2. Demanda de conversión de municipio a autonomía indígena en Charagua	145
4.3. Concepciones de autonomía indígena en Charagua	149
4.4. Construcción del Estatuto Autonomo Guarani	154
4.5. Participación durante el proceso de elaboración del Estatuto.....	158
4.6. Dificultades en el proceso de elaboración del Estatuto.....	164
4.7. Aspectos positivos durante la elaboración del Estatuto	170
4.8. Temas abordados durante la elaboración del Estatuto	173
4.9. La EIIP como propuesta dentro el Estatuto	175
CAPITULO V	186
Desafíos de la EIIP en contexto de la autonomía guaraní Charagua Iyambae	186
1. Para la Implementación de la EIIP	186
2. Desafíos para la consolidación de la Autonomía indígena.....	194
CAPÍTULO VI.....	199
PROPUESTA:	199
Bibliografía.....	211
Anexos.....	217

Abreviaturas

APG	: Asamblea del Pueblo Guaraní
AIG	: Autonomía Indígena Guaraní
AIOC	: Autonomía Indígena Originaria Campesina
CCCH	: Consejo de Capitanes Guaraníes de Chuquisaca
CEPOG	: Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní
CIDOB	: Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia
CIPCA	: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado
CSUTCB	: Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
CPE	: Constitución Política del Estado
EAG	: Estatuto Autonómico Guaraní
EIB	: Educación Intercultural Bilingüe
EIIP	: Educación Intracultural Intercultural Plurilingüe
INRA	: Instituto Nacional de Reforma Agraria
INSPOC	: Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y el Chaco
LMAD	: Ley Marco de Autonomías y Descentralización
L1	: Lengua materna o primera lengua
L2	: Segunda lengua
LPP	: Ley de Participación Popular
PEIB	: Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe
PDCC	: Programa de Desarrollo Campesino de Cordillera
PGFD	: Programa Guaraní de Formación Docente
PISET	: Producción, Infraestructura, Salud, Educación, Tierra-Territorio
PROEIB Andes	: Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para países Andinos
RE	: Reforma Educativa
TCO	: Tierra Comunitaria de Origen
UE	: Unidad Educativa

Introducción

En esta última década, en Bolivia se ha generado una serie de hechos protagonizados principalmente por los pueblos indígenas, los cuales están orientados al reconocimiento de los derechos individuales y colectivos de la población boliviana; uno de los aspectos centrales es transformar el Estado Nación con carácter centralista a un Estado Plurinacional con Autonomías.

A partir del 2009 once municipios con mayor población indígena han optado por la conversión a Autonomía Indígena Originaria Campesina (AIOC). Estas nuevas unidades territoriales “se organizan, modifican o delimitan por voluntad democrática de la mayoría de sus habitantes de acuerdo a las condiciones y procedimientos establecidos en la nueva CPE y la Ley Marco de Autonomías” (EPRI-CCI 2010: 8).

Uno de los requisitos para constituirse en AIOC es la elaboración del Estatuto Autonómico, según el Art. 60 de la LMAD el Estatuto es la norma institucional básica de las entidades territoriales autónomas. Esta norma “expresa la voluntad de sus habitantes, define sus derechos y deberes, establece las instituciones políticas de las entidades territoriales autónomas, sus competencias, la financiación de éstas, los procedimientos a través de los cuales los órganos de la autonomía desarrollan sus actividades y sus relaciones con el Estado” (Congreso Nacional de Bolivia 2010 b: 69). Con las AIOC se abre la posibilidad de plantear, en las diferentes áreas (educación, salud, producción, etc.), aspectos propios que den respuestas oportunas a los problemas y las necesidades locales de los pueblos IOC. Es decir, se tiene la posibilidad de desarrollar lo propio, que en este caso, es el “Ñande Reko” (modo de ser guaraní) con todo lo que esto implica (cultura, lengua, identidad).

En ese marco, el estudio ***Desafíos de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en el contexto de la autonomía indígena guaraní*** se realizó concretamente en Charagua, que es uno de los municipios que se encuentra en este proceso de conversión a autonomía indígena en las tierras bajas, específicamente en la provincia Cordillera del departamento de Santa Cruz.

En el estudio se trabajó con tres capitanías de las cuatro que existen en Charagua: Parapitiguasu (antes Charagua sur), Charagua Norte y Alto Isoso. La razón por la cual se trabajó con estas organizaciones es porque son las que inicialmente asumieron y continúan impulsando el proceso de conversión del municipio a autonomía indígena. Además de las tres capitanías, se trabajó con los Asambleístas guaraníes que son parte

de la Asamblea Autonómica que está redactando el EA; el Consejo Educativo del Pueblo Guaraní (CEPOG) y la APG como las organizaciones más representativas del pueblo guaraní. Asimismo, para ver la situación real de la EIB y el funcionamiento en aula se visitó tres unidades educativas (una de cada zona): donde se implementó la EIB desde cuando fue proyecto: en la zona de Parapitiguasu se trabajó con la Unidad Educativa (UE) Rafael Peña; en Charagua Norte con la UE Manuel Arias Vaca y; en el Alto Isoso con la UE Guarikusari Aguilera.

La investigación es de tipo cualitativo con enfoque etnográfico. En ella se resalta la experiencia del pueblo guaraní en cuanto a la implementación de la EIB (desde cuando fue proyecto hasta lo que sucede actualmente en el distrito Charagua), para lo cual se ha trabajado con los propios actores del distrito: PPF, dirigentes, maestros (as) y ex técnicos del PEIB y la RE; de la misma manera, se analiza el planteamiento educativo dentro el EA y sobre todo, se analizaron los acontecimientos en el mismo contexto social donde se desarrolló la construcción política y legal de la Autonomía indígena Guaraní (AIG); con todo ello se logró reconstruir la concepción de los actores sociales que impulsan este proceso.

En la primera parte se describen cuatro aspectos: Planteamiento del problema, preguntas de investigación, objetivos y la justificación. En el planteamiento del problema se describe las dificultades del proceso de conversión de municipio a autonomía indígena en Charagua; del mismo modo, se describe el poco tratamiento y análisis dentro las sesiones de la Asamblea Autonómica con respecto al tema educativo, principalmente de la EIB. Sobre esa base nos planteamos una serie de interrogantes orientadas a conocer la participación de las cuatro capitanías en el proceso de demanda y construcción de la AIG, conocer las percepciones, expectativas y propuestas de la organización guaraní respecto al tema educativo en este proceso autonómico. En los objetivos enfatizamos el análisis de la situación de la EIB en el distrito Charagua y la identificación de los desafíos de la EIIP en el contexto de la AIG. Por último, en el punto de justificación, enfatizamos la importancia de la investigación, ya que contribuirá para que los Asambleaístas, las autoridades indígenas, los maestros y los PPF de la región guaraní puedan analizar el tema educativo con mayor conocimiento.

En el segundo capítulo se hace referencia al diseño metodológico, donde se describen el tipo de investigación, la metodología y los instrumentos que nos permitieron extraer los

datos en los dos trabajos de campo, así como también la reflexión sobre el proceso de aplicación de los instrumentos.

Como tercer capítulo presentamos el marco teórico que fundamenta los distintos tópicos que se abordaron en la investigación. Los temas que analizamos y que están relacionados con la investigación fueron: (1) la construcción del Estado Plurinacional, donde sobresale la participación de las organizaciones indígenas hasta el punto de hacer que se instale la Asamblea Constituyente y la posterior aprobación de la Nueva CPE. (2) asimismo, analizamos el planteamiento de las autonomías indígenas, en la misma se enfatiza el marco jurídico internacional y nacional que respaldan a las AIOC, pero también se analiza los avances en la implementación de las AIOC en Bolivia. (3) Por último, analizamos la educación en el nuevo Estado Plurinacional con Autonomías, donde se hace un balance de la implementación de la EIB; asimismo se analiza el planteamiento de educación en la CPE y la Ley de educación N° 070, todo ello en relación a las competencias asignadas a las AIOC. Para cerrar este punto, también analizamos el rol de los CEPOS en la actualidad.

El capítulo cuatro es el más extenso porque ahí presento los resultados encontrados, mismos que están estructurados en cuatro puntos: (1) *El pueblo guaraní en Bolivia*, donde se describe brevemente la historia de los guaraníes en Bolivia. (2) *Descripción del municipio de Charagua*, aquí se presentan datos relacionados con la ubicación geográficos, aspectos demográficos, político administrativos y los aspectos productivos. (3) *La EIB en la región guaraní*, en este punto se hace un recuento histórico sobre la implementación de la EIB en el distrito Charagua, todo ello a través de la percepción de los diferentes actores (maestros, dirigentes, ex técnicos del PEIB y la RE). Algo que resalta en todo este proceso es el éxito que se tuvo con la EIB cuando fue proyecto, donde la APG jugó un rol determinante. Posteriormente con la RE está situación cambió, al punto que desaparece, porque en el gobierno de Evo Morales se deroga la Ley 1565 de RE para luego de un tiempo aprobar la Nueva Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, donde nuevamente aparece la EIB, pero esta vez con el denominativo de EIIP, pero que hasta la fecha no existen muchos cambios, salvo la implementación del nuevo currículo base en los primeros ciclos del nivel primario y secundario. (4) como último punto está la *Autonomía guaraní Charagua Iyambae*, inicialmente se describe algunas acciones previas que realizaron las organizaciones de Charagua para poder demandar la conversión de municipio a AIOC; luego se describe todo el proceso de construcción del

Estatuto Autonómico donde resalta la participación de las cuatro capitanías y la ausencia de los sectores conservadores del municipio, entre ellos el Comité Cívico e también las autoridades municipales que son de transición. Por otro lado, resalta también el poco debate y análisis que se ha tenido sobre el tema de educación, además que hubo poco involucramiento de la APG y el CEPOG. Por esta razón en el modelo educativo que se tiene considerado para la Autonomía Guaraní Charagua Iyambae, que en este caso es la EIIP, no se visibiliza el componente político de la educación.

En el quinto capítulo, considerando el proceso de implementación de la EIB en el distrito Charagua y tomando en cuenta el proceso de demanda y construcción de la Autonomía Guaraní Charagua Iyambae, pero sobre todo considerando el planteamiento educativo identificamos los desafíos de la EIIP en este nuevo escenario autonómico. Estos desafíos están divididos en función a dos aspectos: para la implementación de la EIIP y los desafíos para la consolidación del proceso autonómico en Charagua

En el capítulo sexto planteo una propuesta de proyecto que tiene la finalidad de coadyuvar en la consolidación de la autonomía indígena guaraní desde el ámbito educativo. Para ello se propone elaborar materiales didácticos que reflejen el proceso histórico de demanda de la Autonomía Guaraní y, principalmente, que refleje el proceso autonómico vivido en Charagua. Esto como parte del currículo diversificado. Su elaboración será sobre la base de los resultados de la investigación, los diferentes documentos producidos por instituciones como CIPCA y Arakuaarenda y también por los documentos producidos por la APG. Este proceso de elaboración tendrá un carácter participativo, donde se pretende que los maestros estén involucrados de manera directa, ya que serán ellos los que implementen estos materiales. Además, con la participación de los maestros se quiere generar conciencia sobre el proceso autonómico.

Con los resultados y la propuesta planteada en esta investigación, esperamos contribuir al análisis y la reflexión sobre la situación de la EIB en el distrito Charagua y poder visibilizar los desafíos de la EIIP en el nuevo contexto autonómico. Pero, en últimas instancias, el desafío grande es poder contribuir en la consolidación de la autonomía indígena en la región guaraní, que implica la reconstitución territorial. Por tanto, es un proceso largo que demandará la participación de los diferentes sectores y, sobre todo, de las organizaciones indígenas guaraníes.

CAPÍTULO I

Problema y objetivos de la investigación

1. Planteamiento del problema

La presencia de pueblos con identidades propias y diferenciadas en el marco de los Estados-Nación contemporáneos constituye un espinoso desafío político, especialmente para las llamadas democracias emergentes (Díaz y Sánchez 2002: 9). En Bolivia, en estos últimos siete años se está viviendo procesos de transformación estructural en todos los ámbitos, mismos que están orientados a cambiar el Estado Nación que se fue construyendo desde 1825 y se visibilizó con más fuerza en el siglo XX, principalmente con la revolución nacional de 1952. Ahora se plantea la construcción del Estado Plurinacional que ya está reconocido en la Nueva CPE.

En Bolivia, para el reconocimiento del Estado Plurinacional, influyeron las diferentes luchas protagonizadas históricamente por los movimientos indígenas tanto en tierras altas como en tierras bajas, entre ellas están: el movimiento generado por el líder guarayo Andrés Guayocho (1887), el levantamiento y la masacre de los guaraníes en Kuruyuki (1892), el levantamiento de Zárate Willka (1899); la revolución de 1952, donde se movilizaron mineros, campesinos y clases medias contra los patronos (Bloque Educativo Indígena 2004).

Posteriormente, la demanda de tierra-territorio de los indígenas de tierras bajas (1990), la guerra del agua (2000), la marcha indígena en demanda de la Asamblea Constituyente (2002), la demanda de la nacionalización de los hidrocarburos –guerra del gas- (2003) y otros eventos sociales protagonizados por los movimientos sociales. Es así que durante el proceso de la Asamblea Constituyente varias de las demandas han sido incorporadas al Nuevo Texto Constitucional, entre ellas: las AIOC, la oficialización de las lenguas de los diferentes pueblos indígenas, reconocimiento de los usos y costumbres, entre otros.

Una de las demandas históricas de los pueblos indígenas, tanto de tierras altas como de tierras bajas, es el tema de las autonomías indígenas; es así que desde 2009, con la aprobación de La Nueva Constitución Política del Estado y la Ley Marco de Autonomías y Descentralización “Andrés Ibáñez”, establece que Bolivia se constituye en un Estado unitario, plurinacional y con autonomías. La autonomía indígena originaria campesina es parte de las cuatro formas de autonomía, reconocida en la NCPE, las otras tres son: la

autonomía departamental, Regional¹ y Municipal. La cualidad autonómica de las nuevas entidades territoriales indígenas consiste en la elección de autoridades, administración descentralizada, el manejo de sus recursos económicos, y el ejercicio de las facultades: legislativa, reglamentaria, fiscalizadora y ejecutiva.

En ese contexto, uno de los once municipios² que ha optado, mediante referéndum, por la conversión de municipio a autonomía indígena, es el municipio de Charagua. Una de las situaciones que posibilitó esta situación fue la Ley 4021 de Régimen Electoral Transitorio, que fue promulgada a pocas semanas de la promulgación de la NCPE para regular las elecciones municipales y departamentales, aunque su propósito central no era la cuestión indígena; En el reglamento para las elecciones municipales y departamentales del 4 de abril de 2010, indica lo siguiente:

“En aplicación de los Artículos 294, párrafo II y 302, numeral 3 de la constitución Política del estado, los pueblos y naciones indígena originario campesinos, comprendidos en el alcance de lo establecido en el Artículo 30 de la Constitución Política del Estado, que deseen convertir un municipio en Autonomía Indígena Originario Campesina, podrán elaborar su Estatuto y realizar su referéndum autonómico en la fecha prevista en el artículo 72 de la presente Ley, proceso que será administrado por la Corte Departamental electoral en cumplimiento de disposiciones legales” (Corte Nacional Electoral 2009: 19).

Este proceso de consulta se realizó el seis de diciembre de 2009, en esta misma fecha se llevaron a cabo las elecciones nacionales. Los resultados del proceso autonómico en Charagua estuvieron influidos por la contra campaña realizada por los grupos de poder del departamento de Santa Cruz y también por los hacendados del mismo pueblo de Charagua. Sin embargo, este resultado significó un triunfo del Sí a la autonomía indígena con el 56 %, mientras que el No obtuvo el 44 % (CIPCA 2010: 10). Sin duda alguna, este resultado fue gracias a la participación masiva de la población guaraní. Cabe resaltar que el municipio de Charagua, según el Censo Nacional de Población y Vivienda (2001), alcanza a un total de 24,427 entre niños, jóvenes, adultos, ancianos hombres y mujeres; de los cuales 13.536 corresponden a la población indígena.

Posteriormente, con las elecciones municipales en mayo de 2010, donde el municipio de Charagua también fue parte de este proceso eleccionario, se complicó más la situación, ya que los grupos de poder como las autoridades cívicas y algunos dirigentes sociales del

¹ La Autonomía regional no tiene la facultad legislativa.

² Los otros municipios que optaron por la conversión de municipio a autonomía indígena son: Tarabuco, Mojocoya y Huacaya en Chuquisaca; Charazani y Jesús de Machaca en La Paz; Chipaya, San Pedro de Totora, Pampa Aullagas y Salinas de García Mendoza en Oruro; Chayanta en Potosí y el caso que analizaremos, Charagua en Santa Cruz.

centro urbano participaron en las elecciones municipales con la sigla “verdes³”, pero fueron con candidatos guaraníes pertenecientes a la zona del Isoso, logrando así dos concejales y el alcalde; también se presentó el MAS que logró dos concejales; asimismo, el pueblo guaraní participó con sigla propia “APG-Charagua Norte” que logró un concejal. Esta situación, sin duda alguna, obstaculizó el proceso de conversión a autonomía indígena.

A pesar de estas situaciones, que de alguna manera no permiten el buen desarrollo de la conversión a autonomía indígena, en mayo del mismo año se conformó la Asamblea Autónoma de Charagua con la participación de las tres capitanías: Charagua Norte, Parapitiguasu, Alto y Bajo Isoso, además de otros sectores urbanos como Charagua Pueblo y Charagua Estación, donde la Asamblea está conformada por 59 representantes de los diferentes sectores; pero es a partir de noviembre del 2010 que recién empieza a sesionar la asamblea, esto debido a que se esperaba la aprobación y promulgación de la Ley Marco de Autonomías y que se incluyan asambleístas de los sectores urbanos.

La implementación de las autonomías indígena originario campesinas (AIOC) en los once municipios que han decidido la conversión hasta este tipo de autonomía, tienen diverso grado de avance, pero por lo general enfrenta una serie de dificultades y trabas internas y externas que hacen que el proceso no muestre avances significativos, pese al tiempo transcurrido. A ello se suma el hecho que este tema no parece estar en la agenda estratégica de las autoridades nacionales para impulsar con decisión el acompañamiento a estos once municipios (CIPCA 2011).

En el caso de la Asamblea autónoma de Charagua también transitó por una serie de dificultades y demoras como la elaboración del procedimiento de elección de Asambleístas, el reconocimiento de los Asambleístas y la elaboración de su reglamento interno para las sesiones de la Asamblea. Desde la conformación de la Asamblea Autónoma hasta la fecha, se ha venido trabajando más en temas relacionados a la estructura de gobierno de la nueva entidad territorial autónoma, las bases fundamentales, participación social, visión de desarrollo y el régimen de competencias. El tema educativo fue muy poco abordado y reflexionado.

³ La agrupación ciudadana “verdes” responde a la lógica de la “media luna”, que es el grupo de oposición al gobierno de Evo Morales Ayma. En ese momento, fueron parte de la media luna los Comités cívicos y prefectos de los departamentos de Pando, Beni, Santa Cruz y Tarija.

Según la Constitución Política del Estado Plurinacional y la LMAD, las entidades territoriales autónomas, entre ellas las autonomías indígena originaria campesinas, tienen asignadas varias competencias concurrentes, entre ellas “la organización, planificación y ejecución de planes, programas y proyectos de educación, ciencia, tecnología e investigación, en el marco de la legislación del Estado” (CPEP. 2010: 97).

Por otro lado, los pueblos indígenas, plantearon una propuesta educativa que se resume en el “libro verde” (2004), en ella se hace referencia a una educación indígena originaria, donde el sistema educativo es plurinacional. En la parte filosófica, este documento, plantea que la educación “se basa en nuestros propios valores y principios de nuestras culturas, cosmovisiones, ciencia y tecnología, modelos productivos y económicos, basados en nuestras formas de organización sin descartar los conocimientos de la ciencia y tecnología universal” (Bloque Educativo Indígena 2004: 48). Esta propuesta sería la base para la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, actualmente esta ley ya fue promulgada.

Además, en el caso del pueblo guaraní, es importante resaltar y enfatizar las experiencias desarrolladas sobre EIB, entre ellas están: el PEIB implementado entre 1989 – 1994, donde se implementó una educación en su propia lengua y considerando elementos culturales del pueblo guaraní; la campaña de alfabetización que inició en 1991 y su aporte fue muy importante para la consolidación de la organización guaraní; asimismo, están los diferentes congresos educativos promovidos por la APG y el CEPOG, hasta la fecha se han realizado cinco congresos educativos que han permitido el análisis y la reflexión sobre todo lo que implica al quehacer educativo, pero desde la visión del pueblo guaraní (CEPOG 2007).

En ese marco, el Consejo educativo del Pueblo Guaraní (CEPOG) viene trabajando en la implementación de la Educación Intercultural Intracultural y plurilingüe (EIIP), principalmente están trabajando la construcción del currículo regionalizado para el pueblo guaraní, para ello el CEPOG está coordinando con las diferentes capitanías zonales y comunales donde los responsables de educación de cada instancia son actores fundamentales.

De ahí la importancia de analizar el tratamiento que se está dando al tema educativo en este marco de construcción de la autonomía indígena de Charagua. Considerando estos elementos nos planteamos las siguientes interrogantes:

2. Preguntas de investigación

¿Cuáles son las demandas y expectativas que plantean las capitanías de Charagua Norte, Parapitiguazu, Alto Isoso y Bajo Isoso respecto de la EIB en el marco de la autonomía indígena en Charagua, provincia Cordillera del departamento Santa Cruz?

¿Cuál fue el proceso histórico del pueblo guaraní para implementar la educación intercultural bilingüe?

¿Cómo éste influye en la visión educativa de la autonomía indígena?

¿Cómo están participando las cuatro capitanías guaraníes en el proceso de construcción del estatuto autonómico indígena?

¿Cuáles son las percepciones y expectativas de la organización guaraní respecto al tema educativo en este proceso constituyente de la autonomía indígena?

¿Cuál es la propuesta educativa del CEPOG para las autonomías indígenas que se vienen construyendo en la región guaraní?

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

- Analizar la implementación de la EIB dentro el distrito Charagua en el marco de la construcción de la Autonomía Guaraní Charagua Iyambae.

3.2. Objetivos específicos.

- Describir el proceso de demanda de la autonomía indígena en Charagua y su relación con la EIB.
- Analizar el tratamiento que se está dando a la EIB en el proceso de construcción del Estatuto Autonómico, considerando la experiencia que el pueblo guaraní ha tenido con la implementación de este modelo educativo y tomando en cuenta la situación actual de la educación en el distrito.
- Identificar los desafíos de la EIIP en el distrito Charagua en el marco de la autonomía indígena guaraní.

4. Justificación

La propuesta de los movimientos indígenas sobre el Estado Plurinacional ha sido un componente fundamental de las luchas por cambiar la situación de opresión en la que se

encontraban los pueblos indígenas. Una de las organizaciones que contribuyó en ese cometido histórico fue la Asamblea del Pueblo Guaraní, inicialmente trabajó en una propuesta donde se reflejaba el pensamiento del pueblo guaraní, la propuesta consideraba de manera muy sólida el tema de la “autonomía indígena” en el marco del Estado Plurinacional; una autonomía que permita recuperar y desarrollar el poder político y administrativo sobre los territorios indígenas.

Actualmente, las autonomías indígenas están incorporadas en la Constitución Política del Estado Plurinacional: “Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías” (Congreso Nacional de Bolivia 2010 a: 14). Además el artículo dos reconoce la libre determinación, que consiste en el derecho que tienen los pueblos indígenas a la autonomía, pero en el marco de la unidad del Estado, es decir, que con estos planteamientos se establece la esencia del nuevo Estado Plurinacional, aunque aún sólo sea a nivel normativo.

Como indicábamos en el planteamiento del problema, el proceso de conversión de municipios a autonomías indígenas está pasando por una serie de trabas internas y externas, esta situación, en parte, se debe a que es una instancia sub-nacional que recién se viene construyendo. Por tanto, las autonomías indígenas, como la de Charagua, se encuentran en proceso de construcción, al menos así como se lo plantea en la CPE y la ley marco de autonomías, es decir, con las competencias que se le asignan en los diferentes ámbitos, entre ellas el tema de educación.

Considerando todo lo anterior, los resultados de la investigación contribuirán, de alguna manera, a consolidar la autonomía indígena en Charagua, además los resultados serán aspectos que permitirán a las cuatro capitanías, al Consejo de Capitanes de Santa Cruz (CCSC) y al CEPOG reflexionar y analizar sobre el rol que deben cumplir para incorporar el planteamiento educativo de la organización en el Estatuto de la Autonomía Guaraní Charagua lyambae.

Además, con los resultados de la investigación se logrará tener datos del distrito Charagua sobre la implementación de la EIB. Sobre esta base, las capitanías que son parte de Charagua y el CEPOG podrán encarar acciones orientadas a fortalecer y recuperar el empuje que tuvo la educación guaraní antes de la Reforma Educativa con el rol protagónico de la APG en la guaranización que marcó un hito en Bolivia, aunque ahora se denomine EIIP.

Asimismo, la investigación sobre los desafíos de la EIIP en el contexto de la autonomía indígena en Charagua, contribuirá a reflexionar el tema educativo en otras capitánías que están en proceso de análisis para poder optar a autonomía indígena.

Con la investigación, en últimas instancias, se pretende sistematizar los grandes hitos históricos que los guaraníes han protagonizado para demandar la autonomía indígena; pero también se busca preservar la memoria de los episodios centrales de la demanda por autonomía indígena vía conversión del municipio y principalmente el proceso de elaboración del Estatuto Autonómico en Charagua.

Considero que conservar el registro del camino recorrido y de su sentido es muy importante para acompañar estos procesos, ya que con el paso del tiempo los puntos importantes van perdiendo su sentido y pueden diluirse las implicaciones que en su momento tuvieron.

CAPÍTULO II

Aspectos metodológicos

En este capítulo detallaremos la forma cómo se abordó la investigación, es decir, el tipo de investigación, la metodología, los instrumentos que se utilizaron en el trabajo de campo. También describiremos las unidades de análisis, el procedimiento para la recolección de datos, el procedimiento para la sistematización de datos y, por último, se detallarán las consideraciones éticas con respecto a todo el proceso de investigación.

1. Tipo de investigación

El estudio que se realizó para identificar los **“desafíos de la EIP en el contexto de la autonomía indígena guaraní”**, es de tipo cualitativo-etnográfico.

Cualitativo en el sentido de que se buscó lograr un conocimiento profundo sobre la historia y las razones que impulsaron el proceso educativo en el caso de las organizaciones indígenas guaraníes de Charagua y cómo este proceso tiene relación con lo planteado y expresado en el Estatuto Autonómico. Además “con la investigación cualitativa se resaltan los aspectos intrínsecos del quehacer y de las acciones de una persona, se asocia con lo fenomenológico, lo inductivo, lo holístico, lo subjetivo, la interpretación de casos, lo creíble y lo confirmable” (Barrantes 2002: 67). En síntesis, la investigación cualitativa nos permitió resaltar y explicar los aspectos significativos vividos por los guaraníes durante la implementación de la EIB y durante la elaboración del EAI, todo ello, sin desprestigiar lo objetivo u observable.

Tiene un enfoque etnográfico porque para realizar dicho análisis fue necesario ahondar en las perspectivas de las personas y de sus percepciones en el contexto cultural donde ellos surgen, en este caso, directivos que son parte de tres capitanías (Charagua Norte, Parapitiguasu y el Alto Isoso), la APG y el CEPOG; docentes guaraníes que han estado involucrados en la implementación de la EIB; además de los Asambleístas que redactaron el Estatuto Autonómico, es decir, fue etnográfico porque la investigación se realizó en campo y se analizaron los acontecimientos en el propio contexto social en el que ocurrieron y se intentó reconstruir la percepción de los actores sociales que vienen impulsando este proceso.

En ese contexto, lo que resalta en esta investigación son las voces de los propios actores: dirigentes, maestros PFFF, Asambleístas y técnicos de las instituciones que vienen trabajando con la organización guaraní. Porque para comprender e identificar los desafíos

de la EIIP en el contexto autonómico fue necesario escuchar y observar diferentes perspectivas. En términos de Hammersley y Atkinson, se prestó atención a los relatos de los sujetos locales mediante el escuchar y preguntar “una de las características de la investigación etnográfica es que los *objetos* que investigamos son en realidad *sujetos* que por sí mismos producen relatos de su mundo” (1994: 121). Por tanto, se buscó comprender y entender cómo la gente piensa, vive, imagina o interpreta el proceso de conversión de municipio a autonomía indígena y los desafíos educativos que se visibilizan en este nuevo escenario.

Además, esta investigación, si bien responde a un requisito de la maestría, puedo afirmar que en últimas instancias responde a una necesidad identificada en este nuevo proceso que viene encarando la organización guaraní en los últimos años, la cual también es percibida por los dirigentes del CEPOG.

Con la aprobación de la Nueva Constitución Política del Estado hay muchos cambios y desafíos para los pueblos indígenas. En estos últimos años, el pueblo guaraní ha ido asumiendo varios desafíos, entre ellos la autonomía indígena. Entonces nosotros vemos necesario que nuestro pueblo cuente con una investigación real, porque esto nos ayuda a entender mejor estos procesos, nos permite a nosotros acomodar la estructura, todo eso para mejorar. Entonces cada vez va cambiando las cosas, por eso necesitamos una actualización de la situación misma, por ejemplo, ahora hay educación productiva, educación comunitaria y muchas cosas que plantea la Ley 070 y también tiene que ver producción de materiales e investigaciones, por eso el Consejo Educativo está viendo eso, de encarar una investigación en los municipios donde se viene pensando la autonomía indígena. (Rufino Pasquito, Presidente del CEPOG, gestión 2010-2011. Camiri 06-10-2011)

Esta necesidad, que tiene que ver con la relevancia social de la investigación, es el criterio más fuerte que fue considerada al momento de plantear la investigación. Es por eso que la tesis, más allá de cumplir con los requisitos de la maestría, fue pensada en y con los actores de la población guaraní. Entonces los resultados de la tesis responden en últimas instancias al pueblo guaraní, a esta audiencia que son considerados sujetos de la investigación.

Con relación a este último aspecto, quiero resaltar el hecho de haber coincidido con la necesidad del CEPOG, necesidad que tiene que ver con acompañar a la organización guaraní en los nuevos desafíos que viene asumiendo el pueblo guaraní; en este caso, uno de ellos es la consolidación de la AIG desde el ámbito educativo en los municipios que se encuentran en transición a Entidad Territorial Autónoma Indígena.

Mi interés por esta temática nace a partir del involucramiento con el pueblo guaraní, cuando me encontraba trabajando en el Centro de Investigación y Promoción del

Campesinado (CIPCA), Regional Cordillera⁴ durante la gestión 2008 hasta principios del 2011). En esos tres años pude conocer la realidad del pueblo guaraní e involucrarme con sus demandas y necesidades, principalmente en lo organizativo y dentro de ello en el tema educativo. Es a partir de esos años que me identifiqué con el planteamiento político y cultural de la organización guaraní y, específicamente, con la consolidación de la autonomía indígena.

Debo reconocer también la buena voluntad de las autoridades guaraníes por involucrarme en sus actividades, entre ellas, una de las personas con la que siempre compartimos actividades relacionadas con lo organizativo y educativo fue el ex presidente del CEPOG Rufino Pasquito, Mburuvicha que pertenece a la gran familia de los Simbas de Tentayape, además, es colega de la carrera Ciencias de la Educación. Fue con Rufino con quien empezamos a visibilizar la necesidad de realizar investigaciones en el área de educación para acompañar a la organización guaraní en estos nuevos derroteros.

Como se puede ver, el interés de la investigación responde, ante todo, a objetivos sociales que surgieron a partir de mi involucramiento con el pueblo guaraní, es decir, no es algo pensado e imaginado desde fuera del contexto guaraní. Por tanto, el estudio y los objetivos planteados tienen relación con las acciones que vienen encarando la APG y el CEPOG en estos últimos años. Es por eso que con los resultados se pretende contribuir a las reflexiones y los debates que se puedan generar en otros municipios y/o TCOs que opten por la autonomía indígena en el contexto guaraní.

2. Metodología

Todo el proceso de investigación implicó trabajar en diferentes espacios y tiempos. Uno de los lugares donde se trabajó la parte de la formulación del perfil de investigación, fue en las instalaciones del PROEIB Andes dentro la UMSS en la ciudad de Cochabamba (segundo semestre del 2011); asimismo, en este lugar se trabajó la mayor parte de sistematización, categorización de datos y la redacción del documento de investigación (segundo semestre del 2012 y los primeros tres meses del 2013).

⁴ El área de cobertura de CIPCA Cordillera abarca siete municipios del Chaco boliviano: Gutiérrez, Camiri y Charagua (departamento Santa Cruz); Huacareta, Monteagudo, Villa Vaca Guzmán y Macharetí (Departamento Chuquisaca). En las cuales se desarrollan actividades intensivas en lo productivo y organizativo. En lo productivo se apoya la formulación y ejecución de iniciativas en agricultura, ganadería, sistemas de riego, transformación de productos agrícolas, comercialización e investigación agropecuaria; en lo organizativo se contribuye al fortalecimiento de las organizaciones indígenas y de los gobiernos municipales para el mejor desempeño de la gestión local. Además, se acompaña a la APG en las demandas de tierra-territorio y la consolidación de sus TCOs. (Soliz y Aguilar 2005: 88)

La recolección de datos se realizó en el municipio de Charagua en dos etapas (octubre de 2011 y; última semana de abril y el mes de mayo del 2012). En ambos casos visitamos varias comunidades en tres zonas y/o capitanías de las cuatro que existen en el municipio, los cuales se detallan en el siguiente cuadro

Zona	Comunidades
Parapitiguasu	<ul style="list-style-type: none"> • San Antonio del Parapetí • Tarenda
Charagua Norte	<ul style="list-style-type: none"> • El Espino • Chorrito Bajo
Alto Isoso	<ul style="list-style-type: none"> • Copere Brecha • Kapeatindi

Para entrevistar a dirigentes, técnicos y maestros que fueron parte del PEIB y que estuvieron durante la Reforma Educativa, me trasladé a la población de Camiri, ya que ahí se encuentran las oficinas de la APG, el CEPOG, el TEKO Guaraní y el INSPOC.

a) Primer trabajo de campo (segundo semestre 2011)

En el primer trabajo, como parte de una de las actividades principales visité la población de Camiri para socializar el proyecto de investigación a los directivos del CEPOG y lograr el respaldo de la organización guaraní. En esta oportunidad, también pude conversar y entrevistar a los técnicos del TEKO Guaraní, ya que es una de las instituciones que tiene experiencia en la implementación de la EIB en la región guaraní; asimismo, entrevistamos a docentes y la directora del INSPOC. En ambos casos fue con el objetivo de reconstruir todo el trabajo que realizaron los maestros, técnicos y autoridades de la organización guaraní para implementar la EIB y también conocer su percepción con relación a la implementación de la EIB en la actualidad.

En este primer trabajo de campo, también nos dirigimos al municipio de Charagua, ya que ahí se encontraban los Asambleístas redactando el Estatuto Autonómico. Para esta actividad coordinamos con los técnicos de CIPCA Cordillera y, principalmente, con el director de Arakuaarenda⁵. Para poder participar en las sesiones de los asambleístas que redactan el estatuto, tuvimos que socializar el proyecto de investigación y hacer conocer

⁵ Arakuaarenda se crea el año 1986 con una oferta diversificada de programas de formación permanente dirigidos a jóvenes y adultos, con la finalidad de fortalecer la identidad del pueblo guaraní y su proceso organizativo. La misión que tiene es “formar integralmente a hombres y mujeres del territorio guaraní sustentado en los valores y principios del yandereko, unidad, equidad de género, interculturalidad, y el arakuaá, fortaleciendo la identidad y la organización del pueblo guaraní con capacidades para responder a sus necesidades y desafíos de desarrollo integral de manera que se contribuya a la llegada al +v+ marã+ o tierra sin mal.”

los alcances del mismo. Debo reconocer que los Asambleístas siempre demostraron buena voluntad y apertura para con el trabajo de investigación,

En Charagua, mediante la observación participante, pude recabar datos relacionados a la construcción del Estatuto Autonómico y al abordaje de los diferentes temas por parte de la Comisión Redactora, especialmente, sobre el tema de educación. Cabe aclarar que en esta ocasión los Asambleístas definieron que la redacción del proyecto de estatuto lo trabajaría una pequeña comisión compuesta por nueve Asambleístas y algunos técnicos de la APG, CIPCA, Arakuaarenda, Programa NINA y el Ministerio de Autonomías. Fue a esta comisión a la que me incorporé.

Del mismo modo, con la idea de recolectar información concerniente a la EIB y también conocer la participación de los maestros en este proceso autonómico, visité dos unidades educativas en dos zonas (Parapitiguasu y Charagua Norte). En la primera zona estaba la U.E. Rafael Peña que se encuentra en la comunidad de San Antonio del Parapetí y en Charagua Norte la U.E. Manuel Arias Vaca ubicada en la comunidad del Espino.

En ambos casos realicé observaciones en aula y para complementar la información sobre la implementación de la EIB en el distrito Charagua desarrollé talleres de reflexión con la participación de maestros. En el caso de la segunda unidad educativa, se aprovechó las elecciones que tenían los maestros del núcleo “Bruno Barrientos” para elegir a su representante del magisterio rural y con ellos se pudo realizar el taller de reflexión.

b) Segundo trabajo de campo (primer semestre 2012)

Durante el segundo trabajo de campo, que se realizó en los meses de abril y mayo del 2012, nos centramos en recolectar datos sobre el nivel lingüístico de los niños y niñas del tercer grado de primaria del distrito Charagua mediante la aplicación de un test lingüístico preliminar, ya que algo que salió en las sesiones de la Comisión Redactora fue la falta de información precisa con relación a la situación sociolingüística de las diferentes zonas y/o capitanías. Entonces, con los resultados del test, se pudo generar una reflexión más acertada sobre la situación de los estudiantes con respecto al uso del idioma guaraní.

La aplicación del test lingüístico lo coordinamos con los técnicos de Arakuaarenda y los estudiantes de la Normal de Charagua, porque el director de esta institución (Profesor Belarmino Solano) es parte de la Asamblea Autonómica. Además, los estudiantes de la Normal tenían previsto realizar una práctica en los diferentes núcleos del distrito Charagua. Esta situación favoreció la aplicación del test lingüístico.

En esta segunda entrada al campo también llegamos a la zona del Alto Isoso para conocer y observar la implementación de la EIB, además aplicamos el test lingüístico para determinar la situación sociolingüística de los niños isoseños. Esta actividad lo coordiné con uno de los Asambleístas guaraníes del Isoso (Juan Rosales), él fue quien nos facilitó la vivienda en la comunidad de Kapeatindi durante una semana y, sobre todo, él fue la persona quién nos contactó con las autoridades comunales y los maestros de las unidades educativas. Debo resaltar que el ingreso al Isoso no fue nada fácil, porque no existen medios de transporte continuo, es por eso que tuvimos que contratar un expreso. Algo anecdótico que me sucedió en esta ocasión fue el hecho de que en esos días había llovido por varios días y dificultó la entrada, porque la carretera que une el Isoso con la población de Charagua suele ponerse intransitable por lo arenoso de la zona, lo mismo sucedió al momento de retorno, por esta razón más tuve que quedarme dos días más de lo previsto.

A pesar de esos pequeños percances, la entrada a la zona del Alto Isoso resultó muy productiva, porque logré realizar observaciones en aula, además pude conversar con los maestros de la U.E. Central “Guarikusari Aguilera” (comunidad Copere Brecha) y de la U.E. Seccional “Seferino Cuellar” de la comunidad Kapeatindi. En el primer caso tuvimos una especie de taller con todos los maestros de la central de Núcleo. Donde conversamos sobre la implementación de la EIB desde cuando fue proyecto, durante la Reforma Educativa y la situación de la EIB en la actualidad, principalmente en la zona del Isoso.

Por último, con la idea de completar los datos, nuevamente fui a la población de Camiri para realizar entrevistas a profundidad con los dirigentes, técnicos y profesores que conocen el proceso de implementación de la EIB en la región guaraní, a los cuales no pude entrevistarlos en el primer trabajo de campo. Aproveché también la ocasión para reunirme con los directivos del CEPOG y hacer conocer los resultados parciales de la investigación y, sobre todo, informar sobre el proceso de elaboración del EAI y el tratamiento del tema educativo por parte de los asambleístas.

3. Muestra y Unidades de Análisis

La investigación se realizó en el municipio de Charagua, dentro del mismo trabajé con tres capitanías que son parte de la Asamblea del Pueblo Guaraní: Charagua Norte, Parapitiguasu y el Alto Isoso; además, trabajamos también con tres núcleos educativos: Eliza Egüez (zona Parapitiguasu); Bruno Barrientos (zona Charagua Norte) y; el núcleo Guarikusari Aguilera (Zona Alto Isoso). En cada núcleo se trabajó con dos unidades

educativas, una central y la otra seccional y/o asociada; a excepción del núcleo Bruno Barrientos, donde sólo se trabajó con la Unidad Educativa Central, eso por cuestiones logísticas y falta de tiempo.

Los criterios para la selección de las zonas, fue sugerida por el Presidente del CEPOG; mientras que los núcleos y las UE fueron considerados en coordinación de los técnicos de Arakuaarenda que son guaraníes y conocen las diferentes zonas y/o comunidades. Entre los aspectos que consideramos como criterios de selección de la muestra están los siguientes:

- Zonas y/o capitanías que tienen experiencia en la lucha por el acceso al poder y la consolidación de sus territorios y, sobre todo, porque fueron las que lideraron el proceso de conversión de municipio a Autonomía indígena.
- Las comunidades seleccionadas son parte de las zonas que aportaron en la consolidación de la organización guaraní, es decir, de la APG.
- Los núcleos y las Unidades Educativas fueron parte del proyecto de EIB implementado en la región guaraní y posteriormente continuaron con este modelo educativo con la Reforma Educativa.
- En el caso de la aplicación del test lingüístico a los niños del tercer grado de primaria, el criterio que se consideró fue que los niños y niñas de este nivel y/o grado se encuentran más ambientados y afianzados en lo que respecta a la cultura escolar y, sobre todo, que en esta edad se comunican en su lengua materna.

Por otro lado, también trabajamos con los Asambleístas que están redactando el proyecto de Estatuto y, principalmente con la Comisión Redactora (9 integrantes) de la Asamblea Autónoma, mismos que fueron nuestros informantes claves. El siguiente cuadro describe de manera resumida las unidades de análisis y las técnicas que se utilizaron para alcanzar los objetivos que nos planteamos.

Objetivos específicos	Unidades de análisis	Técnicas
Describir el proceso de demanda de la autonomía indígena en Charagua y su relación con la EIB.	Proceso histórico de la educación guaraní en Charagua. Participación de las cuatro capitanías en el proceso de construcción de la autonomía indígena. Percepciones de dirigentes, maestros y Asambleístas sobre la implementación de la EIB y la construcción del estatuto	Revisión Bibliográfica Entrevistas en profundidad Taller comunal.

	autonómico.	
Analizar el tratamiento que se está dando al tema educativo en el proceso de construcción del Estatuto Autonómico, considerando la experiencia que el pueblo guaraní ha tenido y considerando la situación actual de la educación en el distrito Charagua.	Planteamiento de la EIB en el Estatuto autonómico. Nivel de participación de los diferentes actores que conocen o están involucrados con el tema educativo (maestros, directores, PFFF, dirigentes y el CEPOG), durante la elaboración del estatuto autonómico.	Entrevistas Observación Revisión del proyecto de Estatuto autonómico Aplicación del test lingüístico preliminar.
Identificar los desafíos de la EIIP dentro el distrito Charagua en el marco de la autonomía indígena guaraní.	Planteamiento del CEPOG y los maestros del distrito Charagua con respecto a la implementación de la EIIP Contenidos de la propuesta de Estatuto Autonómico con respecto a la EIIP para el caso de la autonomía indígena.	Entrevistas Observación Revisión bibliográfica. Revisión del proyecto de estatuto autonómico

4. Técnicas utilizadas para la recolección de datos

El abordaje de la investigación, como indicaba líneas arriba, tuvo bases sólidas de lo cualitativo y lo etnográfico, en ese entendido, la revisión documental, la observación participativa, las entrevistas, los talleres con los maestros y las reuniones con autoridades comunales fueron los métodos y/o técnicas básicas que me permitieron la recopilación de datos.

Revisión documental

La revisión documental fue muy importante en el desarrollo de la investigación, ya que, en un principio, facilitó tener un marco referencial del problema a investigar, para lo cual, recurrí a las normativas vigentes que hacen referencia a las autonomías indígenas y a documentos o investigaciones que tengan relación con nuestro tema; sobre todo, recurrimos a información generada por la APG, CIPCA Cordillera y el Teko Guaraní.

Por otro lado, ya en el trabajo de campo, con la revisión documental logré acceder a información más específica relacionada al proceso autonómico y al proceso de implementación de la EIB en el distrito de Charagua. En cuanto al proceso autonómico, los Asambleístas me facilitaron los acuerdos, convenios, cartillas, y resoluciones que habían elaborado antes y durante el proceso de construcción del EAG. Asimismo, en cuanto a la implementación de la EIB, recurrimos a la dirección distrital, de la cual obtuvimos la estadística de alumnos y de docentes de todo el distrito; también las direcciones de núcleo y de las unidades seccionales fueron las que nos facilitaron información estadística con respecto a estudiantes y docentes.

Toda esta información documental fue muy valiosa, ya que brindó información que difícilmente se hubiera logrado con entrevistas, porque en las conversaciones no siempre suelen salir todos los datos exactos en cuanto a fechas, n° de personas, acuerdos y demás aspectos. Para el acceso a información documental de las instituciones públicas como la dirección distrital de Charagua, tuve ciertos contratiempos; ya que no querían facilitar la información solicitada, especialmente la estadística de docentes y alumnos. Sin embargo, gracias al aval orgánico e institucional que teníamos del CEPOG y Arakuaarenda logramos acceder a los documentos solicitados.

Observación participativa

Este método fue uno de los que utilizamos muy frecuentemente durante el trabajo de campo, específicamente, observamos las sesiones de trabajo de la Comisión Redactora, las sesiones de clases, este último para analizar el proceso de enseñanza y aprendizajes en las unidades educativas seleccionadas. Con la observación logramos registrar las actividades desarrolladas *in situ* tanto por los Asambleaístas y técnicos que redactaron el EAG, como también de los estudiantes y maestros de las unidades educativas. En ese marco, la observación participativa, como diría Bertely (2000: 49) supuso básicamente “reconocer ante otros nuestra inquietud por conocer lo desconocido”.

La observación participante favoreció de manera positiva en el relacionamiento con los diferentes actores (Asambleaístas, dirigentes, maestros y estudiantes), asimismo, nos permitió compartir situaciones familiares cotidianas como las que vivenciamos en las comunidades visitadas: comunidad del Espino (zona Charagua Norte) y la comunidad de Kapeatindi (zona Alto Isoso). En la segunda comunidad, incluso compartimos actividades de pesca y también participamos en la celebración del aniversario de la Unidad Educativa seccional de la comunidad Kapeatindi. Entonces, con la observación participante logramos tener un acercamiento real, aunque circunstancial, con la vida comunitaria de las familias guaraníes.

Con los datos recogidos mediante la observación participante, logramos contrastar y complementar la información recogida con las entrevistas y la revisión bibliográfica. Es decir, la observación nos permitió realizar la triangulación de los datos haciendo los hallazgos más fiables en la investigación.

Las entrevistas en profundidad

Otro de los métodos utilizados para la recolección de datos fue la entrevista en profundidad, entendida como “una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal” (Rodríguez, Gil y García 1996: 169). Es decir, las conversaciones que entablamos con los diferentes actores fueron de manera libre, no fueron entrevistas formales y rígidas; salvo con las autoridades educativas de la dirección distrital que, por cuestiones de tiempo y sobre todo porque los maestros responden a una estructura rígida y formal, las entrevistas fueron más formales y también más puntuales.

Sobre la realización de las entrevistas con los diferentes actores, principalmente con las autoridades comunales, PPF y Asambleístas, algo que merece ser reflejado como experiencia propia y como una lección aprendida es que al momento de entrevistar, antes de iniciar las entrevistas, primero se debe conversar sobre temas que la persona entrevistada conoce o sabe, esto con la idea de generar empatía.

Cuando nos entrevistábamos con las autoridades del CEPOG, los Asambleístas, técnicos de las instituciones, maestros, autoridades comunales y PPF aprovechábamos para solicitar sugerencias sobre los posibles nuevos informantes, es decir, los mismos entrevistados nos sugerían nombres de otras personas con las que podíamos conversar. Esa estrategia nos ayudó a identificar a otros informantes clave que no consideramos inicialmente.

Como parte de las entrevistas en profundidad, éstas las realizamos de manera individual y, además para poder complementar y validar esta información, realizamos entrevistas de manera colectiva. Entrevistamos de manera individual a los dirigentes del CEPOG, a técnicos de las instituciones, a la directora y un maestro del INSPOC, a los Técnicos del Teko Guaraní, a los Asambleístas de la Comisión Redactora y a los maestros de las UE del Alto Isoso que fueron parte del PEIB.

En el caso de las entrevistas colectivas, primeramente la realicé a los técnicos del Teko Guaraní en la ciudad de Camiri; posteriormente, en las comunidades se entrevistó a los maestros de las unidades educativas centrales y seccionales, también a las autoridades comunales del Espino en la zona Charagua Norte. Este tipo de entrevistas resultaron muy productivas, ya que permitieron profundizar temáticas que fueron de interés general, en este caso, los temas que analizamos de manera colectiva fueron: implementación de la EIB y el proceso de construcción del Estatuto Autonómico. Entonces, las entrevistas

colectivas resultan positivas siempre y cuando los temas sean de interés para la comunidad y/o zona. Además, para su realización, es importante aprovechar los espacios generados por las personas, como las reuniones y Asambleas comunales y zonales.

Talleres con maestros

Uno de los instrumentos metodológicos que quiero valorar del trabajo de campo, son los talleres realizados con los maestros de tres unidades educativas de las tres zonas: en la U.E. Rafael Peña (Zona Parapitiguasu); en la U.E. Manuel Arias Vaca (zona Charagua Norte); y en la U.E. Guarikusari Aguilera (zona Alto Isoso). En cada uno de los talleres abordamos dos temáticas particulares: La autonomía indígena y la implementación de la EIB en el distrito Charagua.

El taller entendido como el abordaje de ciertos temas mediante la deliberación y producción de algo en común, en este caso, la reflexión y el análisis sobre el proceso autonómico por un lado y, por otro, la identificación de los desafíos de la EIIP en este nuevo escenario. La reflexión y el análisis entre los maestros permitieron también, de alguna manera, concientizar sobre la importancia de participar en este proceso de conversión de municipio a autonomía indígena, ya que entre uno de los resultados de la investigación resalta el poco involucramiento de los maestros en la formulación de propuestas para la construcción del EAG.

5. Descripción de los instrumentos aplicados

Los instrumentos que utilizamos para el recojo de información primaria y secundaria relacionados a nuestro tema de investigación fueron: Las guías de entrevistas para los diferentes actores (Asambleístas, dirigentes, PFFF, junta escolar, autoridades comunales, maestros y directores); las fichas de observación y el diario de campo. La aplicación de cada uno de ellos los describimos en los siguientes párrafos.

Entrevistas a dirigentes del CEPOG

Las entrevistas realizadas a dirigentes de las organizaciones matrices del pueblo guaraní estuvo orientada a recoger las percepciones y opiniones de las máximas autoridades de los guaraníes con respecto a la Implementación de la EIB en las comunidades; participación del CEPOG en la implementación de la EIB; la percepción sobre la implementación de la EIB en el distrito de Charagua y; con relación a la construcción del EAG. Las autoridades entrevistadas fueron: Rufino Pasquito (presidente del CEPOG,

gestión 2010 - 2011), Miguel Mani (presidente del CEPOG, gestión 2012-2013); Arakua Iya, en este caso a don Felipe Román.

En cada una de las entrevistas realizadas a los dirigentes del CEPOG no tuvimos problemas porque ya nos conocíamos y también porque todas las conversaciones entabladas fueron en castellano. Salvo algunos pequeños imprevistos que se presentaron al momento de concertar las entrevistas, ya que por la agenda apretada de los dirigentes, en algún caso, no siempre se realizó en la fecha indicada. Es por esta razón que, durante el segundo trabajo de campo, tuve que quedarme una semana más en la ciudad de Camiri, esto con la intención de entrevistar a las principales autoridades del CEPOG.

Entrevistas a los Asambleístas que redactaron el estatuto autonómico y dirigentes de las capitanías

Las entrevistas a los Asambleístas y dirigentes de las capitanías estuvieron orientadas a conocer el trabajo que realizaron desde la instalación de las sesiones para la construcción del EAG; además, conocer su percepción con respecto a la autonomía indígena, participación de la organización guaraní en este proceso, historia de la EIB en Charagua, conocer sus opiniones con respecto al tratamiento del tema educativo en las sesiones de la Asamblea y, por último, estuvieron orientadas a conocer sus percepciones respecto a la EIB en el contexto de la autonomía indígena.

Las entrevistas a los Asambleístas las realizamos durante el trabajo de las comisiones y, principalmente durante el trabajo de la Comisión Redactora, es decir, se realizó en la población de Charagua, en instalaciones de Arakuaarenda. Asimismo, la entrevista a los dirigentes de las capitanías se realizó en sus propias comunidades; aunque no se pudo entrevistar a todos los dirigentes de las cuatro capitanías, quedaron pendientes los dirigentes del Alto y Bajo Ioso, que no se los pudo ubicar en Charagua ni en sus propias comunidades, pero si se realizaron entrevistas a los comunarios, padres de familia y maestros.

En algunos casos, principalmente con la idea de profundizar los datos, entrevisté a los Asambleístas en sus propias comunidades. Debo resaltar que en estas entrevistas tuve mayor acceso a información, ya que las conversaciones fueron más libres en cuanto a tiempo y, sobre todo, fueron más en confianza porque las realizamos en sus propios ambientes y no en el espacio público de la Asamblea. Las entrevistas y/o conversaciones siempre fueron acompañadas por el “bolo” (la coqueada) y, en algunos casos, por el “poro” (yerba mate, característica de la región chaqueña).

Entrevistas a los técnicos de las instituciones

Las entrevistas realizadas a los técnicos de las diferentes instituciones u ONGs nos posibilitaron conocer las opiniones y percepciones con respecto al proceso de conversión de municipio a autonomía indígena, principalmente en cuanto al trabajo de construcción del EAG. Entre los cuales estaban los técnicos del CIPCA Cordillera, especialmente los que trabajan en Charagua; asimismo, los técnicos de Arakuaarenda. Por otro lado, para conocer la percepción de la implementación de la EIB se entrevistó a los técnicos del TEKO Guaraní.

Entrevistas a los dirigentes comunales

Con la entrevista realizada a las diferentes autoridades comunales pudimos recabar información desde una visión más local, ya que algunos de los entrevistados participaron en la implementación de la EIB en sus comunidades y además conocían el proceso autonómico de Charagua, es por eso que algunos de los dirigentes fueron considerados informantes clave, es el caso de don Avilio Vaca y Eugenia Canda (Zona Parapitiguasu), Crispín Solano y Ruth Yarigua (Zona Charagua Norte) y Juan Rosales (Zona Alto Isoso).

Algo que merece ser ponderado en esta ocasión, es la predisposición de las autoridades comunales del Espino, ya que fue en esta comunidad donde nos pudimos reunir con todos los miembros de la directiva comunal, incluso participaron algunas autoridades de la capitanía Charagua Norte.

Entrevistas a los PPF y la junta escolar

La entrevista a los padres de familia estuvo orientada a conocer tres tópicos relacionados a la investigación, entre ellos: la percepción que tienen con respecto a la implementación de la EIB en las comunidades guaraníes; participación de la comunidad en la educación y; por último, conocer sus percepciones sobre la educación en este nuevo contexto de la autonomía indígena.

Los datos que logre obtener de los PPF fueron principalmente en torno a la implementación de la EIB en sus comunidades. En muchos casos, los entrevistados enfatizaban las necesidades que generalmente existen en torno al tema educativo (infraestructura, desayuno escolar, ítems, etc.). En cuanto a las entrevistas a los miembros de la junta escolar, cabe resaltar que no logramos conversar con todos los miembros, ya que muchos de ellos sólo son nominales y no ejercen su verdadero rol, además que no se los pudo ubicar.

Entrevistas a los maestros y directores (as)

Las entrevistas tanto a maestros como a directores tuvo la intención de conocer las opiniones respecto a la implementación de la EIB durante el PEIB, la Reforma Educativa y en la actualidad; participación de los PPF en la educación. Asimismo, conocer su percepción sobre la EIB en el contexto de la autonomía indígena y el grado de participación de este sector durante la construcción de la norma estatutaria.

La realización de las entrevistas con dichos actores fundamentales de la educación no presentó dificultades, ya que teníamos el respaldo del CEPOG y también de la dirección distrital, además, la mayoría de los maestros siempre mostraron interés y predisposición para conversar las temáticas planteadas. Asimismo, algo que merece ser ponderado es la voluntad que demostraron los maestros de las tres zonas visitadas para reunirnos entre todos y así poder analizar dichos temas de manera colectiva. Este hecho de abordar los temas de manera colectiva entre los maestros, también ha generado que este sector asuma mayor conciencia para ser parte del proceso autonómico que vive el municipio de Charagua; porque algo que sobresalió, durante el análisis con los maestros, fue el hecho de que este sector no estaba participando activamente en la elaboración del estatuto.

Observación de las sesiones de la Comisión Redactora y las sesiones de clase

La observación de las diferentes sesiones, tanto durante el trabajo de la Comisión Redactora, como en el desarrollo del proceso enseñanza y aprendizaje dentro el aula facilitó la recolección de datos in situ, ya que nos permitió poner atención a los eventos y/o situaciones que se generaron en ambos casos.

Durante la sesiones de la Comisión Redactora logramos registrar las interacciones verbales de los Asambleístas, poniendo atención a las actitudes de los participantes al momento de abordar las diferentes temáticas en la construcción del EAG. Si llamó la atención que estos debates se realizaron en castellano a diferencia de la histórica situación de hablar guaraní en las asambleas que se desarrollaban hace algunos años en la misma región.

En el caso de las sesiones de clase, pudimos registrar la metodología utilizada por parte de los maestros, los contenidos abordados y, principalmente, las interacciones verbales, es decir, el idioma que utilizan los maestros en las diferentes zonas; también pusimos atención a las reacciones y actitudes de los estudiantes.

Aplicación del test lingüístico

La aplicación del test lingüístico en guaraní responde a una necesidad identificada en el trabajo de la Comisión Redactora, necesidad de poder contar con información sobre la realidad lingüística de la población estudiantil de todo el distrito, Sin embargo, para esta ocasión por cuestiones de tiempo y recursos, sólo pudimos aplicar a estudiantes del tercer grado del nivel primario, específicamente a estudiantes de dos unidades educativas por núcleo (una Unidad Educativa central y otra seccional). Los criterios para la selección de la muestra lo coordinamos con los técnicos guaraníes de Arakuaarenda y los Asambleístas guaraníes.

El test lingüístico fue considerado como un instrumento para conocer la situación lingüística con relación al idioma guaraní por parte de los niños, en este caso, de los que se encuentran en el tercer grado del nivel primario en el distrito Charagua. En el Test se consideró tres variables: **a) nivel básico**, aquí se tomaron en cuenta palabras básicas de uso cotidiano, como los saludos, los números del uno al diez, nombres de animales, de objetos y alguna otra palabra de uso frecuente; **b) nivel intermedio**, en este nivel se tomó en cuenta la construcción de oraciones completas, donde se distinguieron los tiempos verbales y también la distinción entre singular y plural y, por último, se consideró **c) el nivel avanzado**, aquí tomamos en cuenta en los niños una conversación completa, para lo cual se solicitó a cada uno de los niños que relate una actividad reciente o también que puedan contar un cuento pequeño y/o cantar una canción. Además, en cada nivel consideramos si el niño habla en guaraní, no habla o sólo entiende.

Con los resultados del test, durante el trabajo de la Comisión Redactora, se pudo generar una reflexión más acertada sobre el planteamiento lingüístico en el proyecto de Estatuto Autonómico, ya que se puede distinguir en que zonas aún existe mayor fidelidad lingüística y en qué zonas existe el desplazamiento lingüístico del guaraní por el castellano. La aplicación del test lo realicé en coordinación de los técnicos guaraníes de Arakuaarenda y los estudiantes del Instituto Normal Superior de Charagua, este último fue gracias a que el vicepresidente de la Asamblea Autonómica (Profesor Belarmino Solano), es el director de la Normal. La responsabilidad de las unidades educativas donde se aplicó el test lingüístico fue distribuida de la siguiente manera

Zonas y unidades educativas donde se aplicó el test lingüístico

ZONAS	Núcleos	UNIDADES EDUCATIVAS	Responsable
Cha. Norte	Bruno Barrientos	Manuel Arias Vaca	Normal Charagua
		Simón Bolívar	Normal Charagua
	Jesús Parada	30 de septiembre	Normal Charagua
		Nicolás Martínez	Normal Charagua
	Rafael Ruíz	Rafael Ruíz	Arakuaarenda
		Pedro Ramos	Arakuaarenda
	12 de octubre	Jacinto Román Y.	Arakuaarenda
		2 de diciembre	Arakuaarenda
Parapitiguasu	Eliza Egüez	Enrique Quintela	Limber
		Juan Luis Otín	Limber
	Ivasiriri	J. de la Cruz Miranda	Arakuaarenda
		Tte. Luís Jardín	Arakuaarenda
Alto Isoso	Alto Isoso	Guarikusari Aguilera	Limber
		Seferino Cuellar	Limber
	Centro Isoso	Guirayoasa	Normal Charagua
		Chonigui Chávez	Normal Charagua
Bajo Isoso	Bajo Isoso	Enrique Iyambae	Normal Charagua
		Marco Siripi	Normal Charagua
Urbano	24 de junio	Moisés Salses	Arakuaarenda
		2 de agosto	Arakuaarenda
	San Miguel	Julio Gutiérrez	Arakuaarenda
		2 de abril	Arakuaarenda

En mi caso, considerando que no hablo ni entiendo el guaraní, salvo algunas palabras y frases básicas, la aplicación del test lo realicé en coordinación de los maestros bilingües de las unidades educativas. Esta estrategia que utilicé ayudó de manera favorable al momento de aplicar el test. Por tanto no tuve problemas durante su aplicación.

Sin embargo, una de las dificultades que se ha presentado con la aplicación del test, fue el hecho de no haber coincidido en los tiempos con los estudiantes de la Normal Charagua, principalmente al momento de aplicar los test, ya que ellos realizaron su práctica en el mes de junio de 2012. Este pequeño percance hizo que los datos no fueran entregados como estaba previsto inicialmente, pero al final logramos contar con todos los datos para su posterior tabulación.

Cuaderno de campo

Este instrumento nos sirvió, principalmente, para registrar las conversaciones, diálogos, comentarios, las observaciones de aula y de las sesiones de la Comisión Redactora;

además, en ella pudimos anotar nuestros comentarios personales con respecto a los datos obtenidos y de lo vivenciado durante el trabajo de campo.

Sin embargo, debo indicar que me fue un tanto complicado ser sistemático al momento de anotar todo lo vivenciado durante el trabajo de campo. Esto debido a que en las comunidades estuvimos en constante interacción con los diferentes actores y no siempre se cuenta con los tiempos y espacios necesarios para poder escribir.

Recursos materiales y digitales

Por otro lado, para recabar la información con mayor precisión, recurrimos al uso de algunos recursos materiales que son imprescindibles durante el registro de datos, como ser: Cámara y reportera digital. Para el tratamiento de los datos, es decir, para la sistematización utilizamos un computador personal. Específicamente, para la reducción y categorización de todos los datos utilizamos el programa NVivo.

6. Procedimiento para la sistematización de los datos

El análisis y la sistematización de los datos se realizaron siguiendo ciertos pasos que consideramos necesarios e imprescindibles, estos fueron:

- Revisión de todos los datos y la información recabada en el trabajo de campo con los instrumentos anteriormente descritos.
- Transcripción de las entrevistas grabadas en la reportera digital y transcripción de las observaciones de aula y las sesiones de la Comisión Redactora. Ambas en el computador personal y con el programa Microsoft Word.
- Reducción y categorización de todos los datos mediante el *Programa NVivo 8*. Este programa es altamente avanzado para el manejo de análisis de datos cualitativos en proyectos de investigación. En ese entendido, fue de gran ayuda, sobre todo, al momento de simplificar, seleccionar y disponer los datos de manera inmediata. Entonces las entrevistas y observaciones fueron procesados utilizando este programa.
- Redacción preliminar de los resultados con los datos del primer trabajo de campo; posteriormente, se complementó con datos del segundo trabajo de campo. Para lo cual se realizó un índice tentativo del capítulo de resultados.
- Presentación de informes con los avances de la investigación a nuestro tutor y, sobre la base de las observaciones y sugerencias, se complementó y/o enriqueció el informe final de la investigación.

7. Consideraciones éticas.

Durante todo el proceso de investigación se tomaron en cuenta ciertos aspectos y/o consideraciones éticas que detallamos a continuación.

Primeramente, soy consciente de que es imprescindible solicitar permiso a las autoridades comunales, zonales, departamentales y nacionales de la organización guaraní para la realización del trabajo. En ese entendido, antes de ingresar al trabajo de campo se socializó el proyecto de investigación con los involucrados. Además, todo proceso investigativo, tal como lo estudiamos y reflexionamos, implica la consideración de normas éticas; es por eso que, la actitud que optamos fue siempre la de respetar las diferentes posiciones que asuman los entrevistados, es decir, no se realizó distorsiones o tergiversaciones de la información recogida. Tratamos siempre en lo posible de ser objetivo y neutral en las conversaciones con las diferentes sujetos de la investigación.

Por otra parte, se respetó la posición de algunos entrevistados en cuanto a la privacidad, anonimato y reserva respecto a sus declaraciones, es decir, no comprometimos a nadie sobre lo que podrían manifestar nuestros entrevistados y principalmente los informantes clave, aunque fueron pocos los que pidieron mantener el anonimato. Del mismo modo, se consultó y se solicitó el consentimiento de las personas que entrevisté para que puedan ser grabadas.

CAPÍTULO III

Fundamentación teórica

En este capítulo, abordaremos una serie de temas que están relacionadas con la investigación. Inicialmente y de manera general, abordaremos acerca de los movimientos indígenas en Bolivia, enfatizando el rol que han jugado en la construcción de un nuevo Estado Plurinacional y con autonomías.

Un segundo tema que analizaremos tiene que ver con la demanda y construcción del “Estado Plurinacional” reconocido en la NCPE a partir del 2009. Sobre todo, analizaremos desde dónde surge esta noción para entender el alcance que tiene el mismo. También retomaremos el planteamiento que hicieron los pueblos indígenas en el Pacto de Unidad con respecto a esta noción.

La autonomía indígena es otro de los términos que abordamos en la investigación, por tanto, también será tema de análisis dentro de este apartado. En la misma revisaremos el marco jurídico internacional y nacional que hacen referencia a la autonomía indígena.

El último tema que abordaremos tiene que ver con la educación en el nuevo estado Plurinacional. En la misma haremos un balance de la Educación Intercultural Bilingüe; asimismo, abordaremos acerca de la educación y autonomías en la NCPE y la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”.

1. Movimientos indígenas en Bolivia

A manera de contextualizar las temáticas abordadas en la investigación, en este punto, haremos referencia, de manera muy general, a los acontecimientos históricos que los pueblos indígenas han propiciado para hacer reconocer y respetar sus derechos, mismos que son parte del movimiento indígena en Bolivia.

Los movimientos indígenas en Bolivia no son nuevos, históricamente han estado presentes en diferentes momentos y en grandes luchas; en el caso de las tierras bajas estuvieron protagonizados por: el líder guarayo Andrés Guayocho (1887), Apiaguaiki Tüpa en la batalla de Kuruyuki de los guaraníes (1892) y, más recientemente en la demanda de tierra-territorio que protagonizaron los pueblos indígenas de tierras bajas en los años noventa (Bloque Educativo Indígena 2004: 9).

Recientemente en la última década, también se generaron otros movimientos populares como la guerra del agua (2000); la marcha indígena por la Asamblea Constituyente

(2002), la demanda de la nacionalización de los hidrocarburos –guerra del gas- (2003), entre las más sobresalientes. (CIPCA 2010). Todos estos movimientos indígenas se generaron como una forma de resistencia a la imposición colonial y neocolonial.

Estos movimientos, de alguna manera, pusieron en evidencia la existencia de dos Bolivias: una criollo-mestiza, que es la nación dominante; y la otra Bolivia indígena mayoritaria, despojada de poder, despojada de los recursos y sometida a la exclusión (Patzí 2006: 65). Este aspecto sería el que llevaría a los movimientos indígenas, campesinos y populares a plantear la Asamblea Constituyente y la elaboración de una Nueva CPE, donde se plantearía la conformación del Estado Plurinacional y todo lo que implica ello, en el marco de nuevas relaciones entre la sociedad civil y el Estado, estos acontecimientos lo analizaremos con más detalles en los siguientes párrafos.

Entonces, por lo expuesto anteriormente y a manera de contextualizar, por movimiento indígena entenderemos a “aquellas rebeliones, levantamientos, revueltas y/o acciones insurgentes que fueron desarrolladas desde el periodo de la conquista española hasta el presente, por los diversos pueblos indígenas en Bolivia. También se refiere a los esfuerzos por construir formas y mecanismos de organización étnica y política” (PROEIB Andes y los CEPOs 2008: 10). En esta última década los sectores populares de los centros urbanos también han protagonizado movimientos insurgentes, esta vez contra las políticas neoliberales del Estado Nación.

En este caso, los movimientos indígenas en Bolivia han jugado un rol preponderante en la construcción del actual Estado Plurinacional. Estos movimientos, mediante sus organizaciones, con una larga historia de luchas y resistencias, como las descritas anteriormente, han promovido el reconocimiento de sus derechos en las diferentes áreas, así como el reconocimiento de las autonomías indígenas y la EIIP dentro la NCPE.

2. Construcción del Estado Plurinacional

La noción de “Estado Plurinacional” es un planteamiento que surgió en las reflexiones y las propuestas generadas por las organizaciones indígenas y como tal tiene una historia y un proceso. Como diría (Torres 2007), “la lucha de repensar el Estado desde la mayoría indígena ha sido una lucha externa al Estado, impulsada por las naciones y pueblos indígenas, originarios campesinos, y, particularmente en los últimos años, por los movimientos sociales, con las guerras del agua y del gas, como ejemplos. (Citado en Walsh 2009: 95).

En esa misma línea, Yapur indica que:

La idea de Estado Plurinacional se remonta a reivindicaciones de los movimientos indígenas de las tierras bajas que a finales de los años ochenta emergieron con gran fuerza, para luego constituirse en una propuesta generalizada del movimiento campesino e indígena de todo el país. La idea en su origen estuvo vinculada a las demandas de territorio y autonomía para los pueblos y naciones indígenas de las tierras bajas, en el sentido de defender y proponer un nuevo marco institucional donde se reconozcan las formas de autogobierno, territorio, cultura e identidad propias [...]. La propuesta en el fondo presupone una revisión histórica de nuestra sociedad y una transformación radical de la organización horizontal y vertical del Estado⁶.

Considerando que la propuesta del Estado Plurinacional ha sido un componente central de las luchas y estrategias de-coloniales de los movimientos indígenas en las últimas tres décadas, planteándose con mayor claridad a finales de los años 80, principalmente por los movimientos de tierras bajas, en esta breve reflexión revisaremos los aspectos centrales de cada uno de los movimientos indígenas y sociales protagonizados en los diferentes momentos,

Entonces, para entender la construcción del Estado Plurinacional, inicialmente haremos referencia a algunas antecedentes y estrategias de los movimientos indígenas y sociales que se generaron en el siglo XX⁷, como ser: el manifiesto de Tiahuanaco; segundo congreso de la CSUTCB; la marcha por el “Territorio y la Dignidad” del 90’; la guerra del agua el 2000; las movilizaciones de la CSUTCB (2000-2001); la marcha de tierras bajas (2002); febrero y octubre de 2003 donde el pacto de unidad presentó una Propuesta de Ley de Convocatoria a la Asamblea Constituyente y; la instalación de la Asamblea Constituyente con su posterior aprobación y promulgación de la NCPE.

2.1. Manifiesto de Tiahuanaco

Uno los antecedentes más significativos para pensar en un Estado Plurinacional tiene que ver con el planteamiento del movimiento katarista en los años 70’. Ellos, en el manifiesto de Tiahuanaco, indicaban de manera contundente que: “un pueblo que oprime a otro pueblo, no puede ser libre”, con este planteamiento hacían referencia a la existencia de dos Bolivias, una que oprime y la otra que se encuentra rezagada y olvidada, es decir, con

⁶ Citado en Chivi 2010: 80.

⁷ No es mi intención soslayar los grandes y significativos acontecimientos que se generaron después de la llegada de los españoles, mismos que fueron encabezados por indígenas como Tupak Katari y Bartolina Sisa, Tomas Katari, Martín Uchu, Apiaguaiky Tüpa, Zarate Willka y todo el movimiento de Caciques apoderados. Todos ellos estuvieron orientados a la recuperación de sus territorios que fueron usurpados por los colonizadores que trataron de imponer un tipo de Estado sin la participación de los indígenas.

este planteamiento demandaban el reconocimiento de las diferentes nacionalidades indígenas que existen en el país y que son relegadas y oprimidas.

Además, como indica Rivera, “las bases sociales del Katarismo-indianismo⁸ alimentaron también, de modo más directo y por más de una década a corrientes populistas que se apropiaron de sus símbolos y de sus discursos”. (Rivera 2003: 17). Entonces, “el manifiesto fue uno de los antecedentes de la plurinacionalidad del Estado y la libre determinación de los pueblos indígenas, hoy denominada autonomía” (PROEIB Andes y CEPOs 2009: 9).

La idea de lo Plurinacional, desde el planteamiento de los Kataristas e indianistas, pone en pie de igualdad los derechos individuales y colectivos de los diferentes pueblos indígenas de Bolivia. Este planteamiento es lo que retoman las organizaciones indígenas y campesinas, principalmente, la CSUTCB.

2.2. Segundo Congreso de la CSUTCB (1983)

Otro de los antecedentes del Estado Plurinacional fue el planteamiento que hizo la CSUTCB en su Segundo Congreso.

“Queremos [...] la construcción de una sociedad plurinacional que, manteniendo la unidad de un Estado, combine y desarrolle la diversidad de las naciones aymara, quechua, tupi-guaraní, ayoreode y todas las que la integran [...]. **Un Estado Plurinacional y Pluricultural que agrupe a las naciones aymara, quechua [...], respetando sus diferencias**”. (CSUTCB 1983. Énfasis es nuestro)

Como se puede advertir, la propuesta concreta de que Bolivia debía reinterpretarse como un Estado Plurinacional, apareció por primera vez en un documento de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) en 1983. Este planteamiento político fue una de las propuestas centrales del segundo congreso para el reconocimiento y la construcción de la sociedad plurinacional. Con esta propuesta en el fondo se demandaba el respeto a los pueblos indígenas, originarios y campesinos, es decir, que en el segundo Congreso de la CSUTCB se demandaba y planteaba que el Estado y la sociedad respeten la diversidad de identidades que existe en Bolivia.

⁸ Las primeras manifestaciones de una nueva conciencia étnica aparecen a fines de la década de los años 60. Una nueva generación de aymaras que estudiaban en La Paz, empieza a organizarse, fundando el “Centro Cultural 15 de Noviembre”. Bajo la mirada del pionero indianista Fausto Reynaga, descubren la figura histórica de Tupak Katari –ejecutado el 15 de noviembre de 1781- y empiezan a percibir sus problemas desde otra óptica. Son los primeros que comienzan a quejarse por: “sentirse extranjeros en su propio país”. (Ticona 2000: 44)

En esos años, este tipo de planteamiento fue una utopía que alimentó al movimiento campesino y posteriormente al movimiento indígena originario. Entendemos que con esta propuesta se pretendía construir un nuevo Estado, donde se reconozca y se respete la diversidad cultural, ya que hasta ese entonces la diversidad era vista como un obstáculo, por esta razón los Estados Nación querían hacer desaparecer a los pueblos indígenas.

2.3. Marcha por el territorio y la dignidad (1990)

El movimiento de la marcha del 90', "fue el resultado de un proceso de acumulación de experiencias, que se engrana con el movimiento de búsqueda de la Loma Santa⁹, y que más allá del hecho concreto todavía continua" (Lehm 1999: 98). Es cierto, la marcha del 90 es comprensible sólo si consideramos el movimiento protagonizado por los moxeños. Este es un primer aspecto que hay que considerar como antecedente de la marcha indígena del 90'.

Además, otro antecedente importante de esta marcha "fue el Primer Congreso Departamental de Cabildos, subcentrales y Pueblos Indígenas del Beni, realizado en Trinidad en noviembre de 1989. [...] el Primer Congreso constituyó también un antecedente para la unificación de las tres demandas territoriales: En el Bosque de los Chimanes, en el Parque Isiboro-Sécure y en el Ibiato" (Lehm 1999: 113). Tomando estos dos antecedentes y siguiendo a Lehm en el análisis, el nuevo movimiento indígena que se estaba organizando se diferencia del movimiento de la Loma Santa, ya que el primero buscaba el reconocimiento por la sociedad y por el Estado; en cambio, el movimiento de la Loma Santa trata de ocultarse de la sociedad nacional, es por eso que se interna a la selva.

Según Romero, "la marcha por Territorio y Dignidad protagonizada por los pueblos indígenas del Beni tenía como principal fundamento la reclamación indígena frente a la explotación indiscriminada y selectiva del Bosque operada por las empresas madereras" (2005: 119). Por tanto, el tema de fondo de la marcha indígena fue la defensa de sus territorios que eran constantemente avasallados por las empresas madereras.

Como resultado de la marcha se logró la promulgación de varios Decretos:

⁹ La Búsqueda de la Loma Santa es un movimiento milenarista, porque se centra en la búsqueda de la tierra sin mal. Entonces, la Loma Santa es percibida por los Moxeños como un espacio que se encuentra en algún lugar de la selva del Beni. Según (Lehm 1999: 131), "el movimiento de la Búsqueda de la Loma Santa expresa un nivel de conciencia de la sociedad mojeña respecto a su situación de pueblo oprimido, es decir, tiene un contenido anti-colonial que apunta a revertir los elementos más persistentes del colonialismo interno, aquellos que se refieren a la invasión sistemática del territorio moxeño y a la pérdida de su autonomía".

La emisión de tres Decretos Supremos, mediante los cuales se reconocían cuatro territorios indígenas: dos en el bosque de Chimanes, uno en el Isiboro-Sécure y uno en el Ibiato (A.D.C, Decretos Supremos Nos. 22609; 22610; 22611. Presidencia de la República: 24/9/90). Y un cuarto decreto que constituía una comisión para elaborar una Ley que regule los derechos de los indígenas del oriente y la amazonia del país (A.D.C., Decreto Supremo No. 22612. Presidencia de la República: 24/9/90) (Lehm 1999: 125).

En 1990 los pueblos indígenas de tierras bajas colocaron sus demandas territoriales en el debate público y cómo resultado lograron una respuesta inmediata por el gobierno de entonces. Pero más allá del reconocimiento de sus territorios, con “la marcha por el Territorio y la Dignidad de 1990 transformó el imaginario y escenario tanto público como político tradicional; grupos indígenas de tierras altas y tierras bajas se encontraron para marchar juntos hacia La Paz” (Postero 2005: 64). Es decir, se cambió la forma de pensar de la sociedad y del Estado con respecto a los pueblos indígenas de tierras bajas, en particular de los que habitan la amazonia.

En ese marco, la marcha por el Territorio y la Dignidad de 1990, es otro hito y/o acontecimiento trascendental en la reivindicación de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas. Porque hasta ese entonces los pueblos indígenas de tierras bajas eran invisibilizados por el Estado y la sociedad. Entonces con la marcha se logra el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país.

2.4. Propuesta del Bloque Educativo Indígena

Una de las propuestas del movimiento indígena que visibiliza la noción de Estado Plurinacional, es la que fue elaborada por el Bloque Educativo Indígena el año 2004¹⁰. El documento está dividido en dos partes: en la primera parte se describe los antecedentes históricos respecto de la EIB como parte de las reivindicaciones de los pueblos indígenas y originarios; en la segunda parte, se presenta un diagnóstico de la situación actual de la educación; sobre esa base, plantean la propuesta educativa. Propuesta que resalta la plurinacionalidad del nuevo Estado.

3.1.1. Fundamentos de la educación:

[...] La educación debe contribuir a promover la construcción del Estado Plurinacional, a partir de la profundización de la democracia participativa comunitaria, la recuperación y fortalecimiento de nuestras propias culturas, ciencia y tecnología, el reconocimiento territorial con autonomía y un nuevo modelo comunitario.

¹⁰ Esta propuesta titulada “Por una educación indígena originaria” fue elaborada para el II Congreso de educación en Bolivia. En su elaboración participaron: la CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ Y CEA.

3.1.3. Bases y fines de la educación

El Sistema Educativo Plurinacional en todos sus niveles, es pluricultural y plurilingüe porque permite la defensa y el ejercicio de nuestros derechos socioculturales, lingüísticos y territoriales. Permite el acceso en igualdad de condiciones y oportunidades a los servicios públicos, sociales y económicos. La educación en cada nación indígena originaria es intercultural y bilingüe porque revitaliza y contribuye al desarrollo y reproducción de nuestras formas de vida, de aprendizaje y nuestros sistemas de organización y de autoridad como derecho irrenunciable y reivindicación de las naciones indígenas originarias (Bloque Educativo Indígena 2004: 47-50).

Con esta propuesta, las organizaciones indígenas plantean de manera contundente la necesidad de construir un Estado Plurinacional, Pluricultural y Plurilingüe donde la educación juega un rol determinante en la sociedad y por esa razón debe ser intercultural y bilingüe. Sobre todo, plantean que la educación debe responder a la diversidad sociocultural y lingüística del país, es decir, a los diferentes pueblos indígenas originarios.

“La propuesta del Bloque indígena trasciende el ámbito eminentemente escolar y desembocan en la educación en su más amplio sentido, y en el aspecto político interpelan el actual modelo de Estado nación homogeneizante” (Machaca 2006: 21). Esta propuesta fue la base para el anteproyecto de educación y que actualmente es la Ley de educación 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

2.5. Movilizaciones sociales por la Asamblea Constituyente

Las movilizaciones protagonizadas por la Asamblea Constituyente también son parte de los movimientos sociales que hicieron posible que se concretice la propuesta de Estado Plurinacional. Entre las más sobresalientes están: la guerra del Agua y la cuarta marcha indígena por la soberanía popular, el territorio y los recursos naturales.

a) La guerra del agua

Movilización que se generó en la ciudad de Cochabamba a principios del año 2000. “las causas inmediatas para la guerra del agua fueron dos, la aprobación en el parlamento de la Ley de Agua Potable y Alcantarillado Sanitario (septiembre 1999) y la concesión de la empresa municipal de agua (SEMAPA) y un megaproyecto de agua para usos múltiples (Misicuni), al consorcio transnacional Aguas del Tunari (octubre 1999)” (Crespo y Fernández 2005: 88).

Estos hechos fueron los que generaron una serie de movilizaciones por parte de los campesinos, regantes y la población urbana de Cochabamba, en noviembre de 1999 se llevó a cabo el primer bloqueo, como consecuencia de ello se organizó la Coordinadora

Departamental del Agua y la Vida; en febrero del 2000 la coordinadora organizó la “toma simbólica de la ciudad de Cochabamba”, donde el gobierno reprimió violentamente la movilización con varios heridos y detenidos; el mes de marzo del mismo año, la Coordinadora organizó un Referéndum denominado “Consulta Popular”, donde la población apoyó a la Coordinadora en la rescisión del contrato con Aguas del Tunari y la modificación de la Ley 2029; a partir de abril la ciudad fue tomada y el bloqueo de carreteras paralizó el departamento, el gobierno declaró estado de sitio; el 10 de abril el gobierno anunció la cancelación del contrato con Aguas del Tunari y la Coordinadora declaró la victoria, bajo el lema “el agua es nuestra, carajo” (Op. cit.: 90).

Es por eso que el momento clave que abre el espacio político para que se plantee la Asamblea Constituyente en Bolivia es la Guerra del agua. Este proceso movilizador fue determinante en el quiebre y cuestionamiento al modelo económico neoliberal y privatizador; a partir de ahí los movimientos sociales iniciaron un ascenso a nivel nacional que conllevará un cuestionamiento al modelo de gestión y propiedad de los recursos naturales estratégicos y, con ello, se hace un cuestionamiento al modelo de Estado (Garcés 2010: 19).

b) La marcha de los pueblos indígenas de tierras bajas 2002

La cuarta marcha indígena de tierras bajas denominada: “Por la soberanía Popular, el Territorio y los Recursos Naturales”, inicia su recorrido el 13 de mayo de 2002 desde la sede de la CPESC, en la ciudad de Santa Cruz. La plataforma de demandas contenía tres puntos: el primero referido a la Asamblea Constituyente y los otros dos demandando el archivo del Proyecto de Ley de apoyo al desarrollo sostenible y reivindicaciones en materia agraria (Romero 2005: 139).

En esta ocasión, la principal demanda era la reforma constitucional y la convocatoria a una Asamblea Constituyente. “A diferencia de otros hitos importantes relacionados con la exigencia de instalación de una Asamblea Constituyente, la Marcha ha sido un elemento fundamental para su consecución. Fue importante en su visión política y fue un hecho heroico debido a su decisión de irse contra todo el aparato de opinión mediática y contra el sistema político vigente” (Garcés 2010: 32).

Una consecuencia favorable de la marcha fue neutralizar el paquete agrario pero, sobre todo, con la marcha se logró instalar en la opinión pública nacional el debate de la necesidad de una Asamblea Constituyente. Este fue el mayor logro que se consiguió con la cuarta marcha indígena. Entonces este acontecimiento también es un antecedente que

interpela al Estado nación y, como tal, da paso a lo que sería el Estado Plurinacional. Porque después de la marcha, en febrero de 2004 se aprueba la ley de Reforma Constitucional, en la que se habla de la Asamblea Constituyente.

2.6. Conformación del Pacto de Unidad

La conformación del Pacto de Unidad tiene como antecedentes las diferentes marchas que se habían realizado hasta el 2002. Según (Romero 2005), la conformación del Pacto de Unidad se remonta al 15 de marzo de 2002, en esta fecha las organizaciones indígenas, campesinas y de pueblos originarios, después de sostener un encuentro nacional sobre las reformas constitucionales, suscriben un “Pacto de Unidad” en la ciudad de La Paz (Romero 2005: 135).

Como parte de las consecuencias positivas de la marcha del 2002, las organizaciones campesinas, originarias e indígenas de Santa Cruz realizan una reunión en noviembre de 2003. De este evento sale la idea clara de conformar un Pacto de Unidad de organizaciones para garantizar el proceso Constituyente; además se logra un posicionamiento único frente a la convocatoria a la AC. Para ello, ratificando lo planteado por la marcha del 2002, se propone promulgar una ley de necesidad de reforma constitucional para la reforma total de la carta magna (Valencia y Égido 2009)¹¹. Como resultado del proceso de incidencia por parte de las organizaciones indígenas frente al Estado se aprueba la Ley 2631 de Reforma Constitucional en la que aparece la realización de la Asamblea Constituyente.

Es a partir de estos resultados y la necesidad de seguir acompañando en la implementación de las mismas que, “entre el 8 y 10 de septiembre de 2004, se constituye el Pacto de Unidad Programático en Santa Cruz, durante el Encuentro Nacional de Organizaciones Indígenas, Campesinas y Originarias. En este encuentro, además, se elabora la Propuesta de Ley de Convocatoria a la Asamblea Constituyente, con la participación de más de 300 representantes de las organizaciones citadas” (Op. cit.: 36).

Es por eso que el Pacto de Unidad es la máxima instancia que lograron conformar las organizaciones indígenas, campesinas y originarias de Bolivia para hacer conocer sus demandas y, sobre todo, para plantear en la agenda política la realización de la Asamblea Constituyente y, por ende, plantear el tema del Estado Plurinacional.

¹¹ Citado en Garcés 2010: 35.

a) Propuesta de CPE del Pacto de Unidad

La propuesta de CPE que se elaboró en el Pacto de Unidad, se ha nutrido de las propuestas que trabajaron las diferentes regionales. Sobre la base del trabajo realizado por las organizaciones indígenas, originarias y campesinas se ha consensuado la propuesta de CPE del Pacto de Unidad. Entre los aspectos centrales que contiene la propuesta y en lo que respecta a nuestro tema de análisis, resalta el planteamiento de un Estado Plurinacional.

Artículo 2. Bolivia se caracteriza como un Estado Unitario Plurinacional, Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático y social que reconoce el pluralismo jurídico, político y lingüístico; descentralizado y con autonomías territoriales (Pacto de Unidad 2007: 1).

Como se puede ver, dentro la propuesta de modelo de Estado y el ordenamiento territorial, resalta el “Estado Plurinacional”, “descentralizado y con autonomías territoriales”. Estos aspectos son los planteamientos centrales que las organizaciones indígenas originarias y campesinas han venido demandando en las últimas décadas y las han planteado durante la realización de la Asamblea Constituyente mediante sus representantes. Dichos temas serán analizados en los siguientes párrafos.

2.7. Concepciones sobre la noción de Estado Plurinacional

Considerando lo anteriormente descrito, la noción de Estado Plurinacional desde la lógica de las organizaciones indígenas:

“Es concebida como un modelo de organización política para la descolonización de las naciones y pueblos indígenas, recuperando, reafirmando y fortaleciendo la autonomía territorial para la vida plena del buen vivir, con visión solidaria y ser motores de la unidad y del bienestar de todos los bolivianos, garantizando el ejercicio pleno de todos los derechos” (PROEIB Andes y CEPOs 2009: 11).

Entonces, el planteamiento de lo plurinacional desde los movimientos indígenas, rompe la lógica del Estado monocultural homogeneizante; al contrario plantea el reconocimiento de la diversidad de pueblos y/o naciones que existen en Bolivia, pero un reconocimiento que respete los derechos sociales, económicos, políticos y culturales que tienen los pueblos indígenas. Con este planteamiento se pretende cambiar las diferentes formas de exclusión que han sufrido los pueblos indígenas, originarios y campesinos, es decir, se trata de construir un nuevo Estado con justicia, equidad, dignidad y solidaridad. En términos de (Zegada, Torrez y Salinas 2007: 20)

Si bien la propuesta de Estado Plurinacional cuestiona las bases estructurales de dominación étnica, también propugna una transformación integral del modelo de

Estado-nación de origen colonial, considera la construcción de una sociedad intercultural respetuosa de la diversidad y la diferencia socio-cultural en el marco de un Estado Unitario. En ese sentido, lo plurinacional no se restringe al reconocimiento de lo “pluri-multi” o de la desestructuración, sino que se vincula con una realidad plural diversa e intercultural que pretende articular (citado en Walsh 2009: 120).

Con la idea de ser críticos ante el planteamiento de lo plurinacional y revisando el planteamiento de las organizaciones indígenas de Bolivia y Ecuador, Walsh resalta la relación entre lo “intercultural” y lo “plurinacional”, poniendo énfasis en lo intercultural.

Pensar en la plurinacionalidad o la plurinacionalización desde la interculturalidad o más bien, desde la “interculturalización” –y no simplemente añadirla a la propuesta plurinacional-, permite ver la problemática del Estado y la sociedad en su conjunto, más allá de una reivindicación indígena, alentando un proyecto de-colonial en el cual necesariamente estamos implicados e incluidos todos (Op. cit.: 121).

En efecto, un aspecto que tiene mucha relación con el planteamiento del Estado Plurinacional es el aspecto intercultural, que ya se había incluido en la educación cuando se implementó la Reforma Educativa, es decir, ahí ya se hablaba de la educación intercultural bilingüe; sin embargo, en esos años, lo intercultural estaba restringido a sistema educativo. Ahora la interculturalidad tiene que aportar a la consolidación del Estado Plurinacional y, particularmente, a la consolidación de las autonomías indígenas.

3. Planteamiento de las Autonomías indígenas

Como es sabido, en estas dos últimas décadas del siglo XX los pueblos indígenas en América Latina han desarrollado fuertes luchas frente a los Estados-nación para hacer respetar sus derechos colectivos, sobre todo, levantando la bandera de la autonomía. Según Díaz Polanco y Sánchez, los pueblos indígenas, en la mayoría de los casos:

Lo que demandan es el reconocimiento de derechos de autogobierno, territoriales, jurisdiccionales, facultades y competencias propias claramente especificadas en la juridicidad del país y participación suficiente en las instancias u órganos de decisión nacional a fin de garantizar la protección de sus formas de vida. Todo ello se condensa en el régimen de autonomía que están reclamando los pueblos, mismo que busca romper las relaciones asimétricas que priman en el correspondiente Estado-nación y sustituirlas por otras más justas o igualitarias (Díaz y Sánchez 2006: 207).

Aspectos como “derecho al autogobierno”, “participación en instancias de poder”, “respeto a sus propias formas de vida” y “respeto a sus territorios ancestrales” son temas que forman parte del planteamiento de los pueblos indígenas cuando reclaman y/o demandan la autonomía.

A nivel internacional, existen experiencias de autonomías indígenas que brindan lecciones en torno a la construcción de las mismas, por ejemplo, una de las experiencias que resalta es aquella que tiene que ver con las comunidades indígenas de la región de Chiapas en México. Estas experiencias de “autonomías indígenas regionales” surgieron como una respuesta a los abusos por parte del Estado-nación contra los pueblos indígenas de esa región.

La proposición de crear regiones autónomas se funda en la necesidad imperiosa de resolver el viejo conflicto étnico-nacional, agudizado a partir del levantamiento del EZLN, y de sentar las bases para la solución de los grandes problemas que aquejan a los pueblos indios. Pero tal meta no podrá alcanzarse con soluciones aisladas, sino en el marco de una *profunda reforma política de alcance nacional*, de la que se deriven transformaciones de fondo en materia económica, social y cultural. Ello implica el establecimiento de un nuevo marco jurídico-constitucional que reconozca el derecho de los pueblos indios a la autonomía y que cancele las prácticas asimilacionistas del Estado, lo que haría posible una configuración de la nación mexicana sostenida en el respeto a la diversidad (Díaz y Sánchez 2002: 86).

En la experiencia de Chiapas se observa un claro planteamiento con respecto al Estado, es decir, existe un planteamiento de reforma constitucional. Una reforma que reconozca el derecho que tienen los pueblos indígenas a la autonomía y que reconozca a la diversidad, o sea, con la demanda de autonomía se visibiliza un planteamiento de redistribución del poder.

Ahora en el caso de Bolivia, el planteamiento de las autonomías indígenas ha sido y es también un componente fundamental de las luchas por cambiar la situación de opresión en la que se encuentran los pueblos indígenas; además, las autonomías indígenas es la parte medular del Estado Plurinacional. Incluso desde la lógica de los pueblos indígenas es considerado como el componente fundamental de esta nueva forma de concebir al Estado y están reconocidos legalmente en la Nueva CPE.

Actualmente, las autonomías indígenas están dentro la normativa constitucional. De esta manera “Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías” (Congreso Nacional de Bolivia 2010: 14). Además, el artículo dos reconoce la libre determinación, que consiste en el derecho que tienen los pueblos indígenas a la autonomía, pero en el marco de la unidad del Estado, es decir, que con estos planteamientos se establece la esencia del nuevo Estado Plurinacional.

Ahora bien, considerando estos aspectos hay que preguntarse ¿Qué se entiende por autonomía?, ¿Qué implica la Autonomía para los pueblos indígenas?, ¿Cuál es el alcance

de las autonomías indígena originaria campesinas?. Estas interrogantes son las que trataremos de responder en los siguientes párrafos.

De acuerdo a Díaz, el planteamiento de autonomías regionales en el caso de Chiapas, se refiere a un “régimen especial que configura un gobierno propio (autogobierno) para ciertas comunidades integrantes [de un Estado o de una nación], las cuales escogen así autoridades que son parte de la colectividad, ejercen competencias legalmente atribuidas y tienen facultades mínimas para legislar acerca de su vida interna y para la administración de sus asuntos” (Díaz 2006: 208).

Según Zegada, Torrez y Salinas, “la autonomía no es un concepto unívoco, sino más bien denota una diversidad de sentidos articulados a los principios discursivos, es decir, adquiere sentido en relación con el concepto discursivo en que se encuentra y con los sujetos sociales a los cuales interpela” (2007: 57). Es por eso que se habla de autonomía universitaria, autonomía municipal autonomía departamental, autonomía indígena y autonomía regional, todo esto en el caso de Bolivia.

Por otro lado, según Albó y Barrios (2006: 11), “La autonomía es un fenómeno estatal por el cual un espacio sociopolítico determinado aspira a poder decidir sus asuntos en el marco de una Constitución pero sobre la base de instrumentos legislativos” (citado en PROEIB Andes y CEPOs 2009: 12). Algo que resalta en este planteamiento, es que la autonomía implica la capacidad que tienen las personas de un determinado territorio de decidir por sí mismos, pero esta decisión tiene que enmarcarse en la Constitución, o sea, es algo que el Estado reconoce a una entidad territorial.

En esa misma línea, para Espinoza (2009:15), “la autonomía es una modalidad de descentralización político-administrativa del Estado, que permite dotarles de cualidad gubernativa a entidades públicas subnacionales, mediante el establecimiento de su autogobierno, el ejercicio de competencias propias y la administración de los recursos que le sean asignados”.

Para el pueblo guaraní, la autonomía significa ser “lyambae” (sin dueño). “La palabra lyambae se aplica hoy, esencialmente, al territorio de los isoseños. Este territorio es *ĩvi lyambae*, tierra sin dueño, sin amos, sin propietarios... aunque cabe agregar: sin amo ajeno, sin propietario extraño. *ĩvi lyambae*, la tierras sin dueño, es ante todo la tierra que pertenece a los isoseños (de la cual soy *iya*) y en la cual están libres” (Combes 2005: 30). Un aspecto que resalta en el planteamiento de los guaraníes es el hecho de relacionar la autonomía con la “libertad en su territorio”. Es por eso que, en la actualidad, los

guaraníes, mediante la APG plantean la autonomía indígena bajo el principio de libertad, es decir, “ser Iyambae”. Así lo refleja la propuesta de autonomía indígena para la Asamblea Constituyente:

La autonomía indígena es la condición y el principio de libertad de nuestro pueblo que impregna el ser individual y social como categoría fundamental de antidominación y autodeterminación, basado en principios fundamentales y generadores que son los motores de la unidad y articulación social y económica al interior de nuestro pueblo y con el conjunto de la sociedad. Enmarcado en la búsqueda incesante de la construcción de una sociedad perfecta (tierra sin mal) o de la vida plena (Teko Kavi) bajo formas propias de representación, administración y propiedad de nuestro territorio extenso (APG 2006: 9).

En el caso del planteamiento que hicieron los pueblos indígenas en el Pacto de Unidad, la misma que fue considerada en la NCPE, “la autonomía representa no solo una forma más radical de descentralización administrativa, sino también el reforzamiento de la democracia y el debilitamiento de la forma centralista y concentradora del poder” (EPRI-CCI 2010: 5). Según esta concepción, con la autonomía, en últimas instancias se busca la redistribución del poder.

En ese marco, y siguiendo a Espinoza, podemos decir que la autonomía forma parte de un proceso de reorganización de la estructura territorial del poder público porque implica la redistribución del poder político en el territorio; por tanto, es la cualidad que se le reconoce a una entidad (departamento, provincia, región o pueblo indígena originario), para dirigir según sus propias normas y con sus propios órganos todos los asuntos concernientes a su administración con capacidad de autogobernarse en el marco de la CPE (Espinoza 2009:16).

3.1. Autonomías Indígena originaria campesinas

Ahora bien, el planteamiento de las “autonomías indígena originaria campesinas” es parte del planteamiento que hicieron los pueblos indígenas en el marco de la Asamblea Constituyente. Según Garcés:

El primer tema de debate tenía que ver con la propia denominación de “Autonomía”. Las organizaciones con más fuerte presencia en tierras altas (CSUTCB, FNMCB-BS Y CONAMAQ) tenían a cuestas una histórica demanda de “autodeterminación”, mientras que los pueblos indígenas de tierras bajas eran los que planteaban con más claridad la demanda de autonomía indígena. Las primeras organizaciones mencionadas rehusaban hablar de autonomías porque consideraban que ese era el lenguaje de la derecha en torno a las autonomías departamentales. Pero además era parte de la discusión el hecho que la tradición discursiva de las autonomías estaba referida a países donde los pueblos indígenas son minorías; parte de la susceptibilidad que despertaba el hablar de autonomías indígenas tenía que ver con esto “cómo vamos a hablar de autonomías en Bolivia cuando aquí los pueblos indígenas originarios somos

mayoría”. Así lo que se planteaba era que dichos pueblos debían ejercer su derecho de autodeterminación y penetrar la estructura estatal en lugar de atrincherarse “minorizadamente” en autonomías (Garcés 2010: 73).

Es cierto que las organizaciones de tierras altas hablan de autodeterminación; en cambio, las organizaciones de tierras bajas hablan de autogestión de los territorios y/o autonomías indígenas. Entonces, este tipo de debates son los que realizaron en el Pacto de Unidad, pero al final se logró consensuar y se definió que la propuesta con respecto a las autonomías fuera la siguiente:

La autonomía indígena originaria y campesina es la condición y el principio de libertad de los pueblos y naciones indígenas como categoría fundamental de descolonización y autodeterminación. Las autonomías indígenas parten del derecho de los pueblos originarios a autogobernarse, asumir responsabilidades y tomar decisiones administrativas, políticas, económicas y culturales, así como a mejorar la condición de vida plena de las comunidades y administrar sus recursos naturales de los territorios bajo formas propias de representación, administración y propiedad de los territorios (Asamblea Nacional de Pueblos Indígenas, Originarios, Campesinos y Colonizadores de Bolivia 2006, citado en PROEIB Andes y CEPOs 2009: 13).

Los debates generados en el Pacto de Unidad contribuyeron a la construcción de la noción de autonomías indígena originario campesinas. Es por eso que, como indicábamos líneas arriba, términos como “Estado Plurinacional” y “autonomías indígenas” son planteamientos y, porque no decirlo, conceptos que surgieron del movimiento indígena, originario y campesino.

Según la NCPE, las autonomías indígena originaria campesinas consiste en:

Art. 289. La autonomía indígena originaria campesina consiste en el autogobierno como ejercicio de la libre determinación de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, cuya población comparte territorio, cultura, historia, lenguas y organización o instituciones jurídicas, políticas, sociales y económicas propias (Congreso Nacional de Bolivia 2010 a: 85).

Sin embargo, el planteamiento de la APG con respecto a este tema va mucho más allá, ya que está orientado a reconstituir el territorio guaraní y así poder recuperar y desarrollar el poder político sobre sus propios territorios. Es por eso que en la propuesta para la Asamblea Constituyente que presentaron los guaraníes resalta lo siguiente:

“La autonomía indígena es un paso en el camino a la autodeterminación de nuestros pueblos, objetivo final de nuestros planteamientos de reconstitución de nuestras naciones. Para poder concretar este objetivo grande es preciso descolonizar el pensamiento indígena y también de aquellas personas que forman parte de la *nación boliviana*, por lo que el camino, no es inmediato, sino un recorrido largo” (APG 2006: 9).

Sin embargo, la CPE¹² y la Ley de autonomías obstaculizan este planteamiento, ya que no permite la conformación de autonomías regionales a nivel interdepartamental, es decir, es posible una autonomía regional, en este caso, indígena, siempre y cuando no sobrepase los límites departamentales¹³. Lo que quiero resaltar con esta afirmación es que las modificaciones que se realizaron en el parlamento al proyecto de CPE, han limitado, en muchos casos las aspiraciones que tenían los pueblos indígenas, originarios y campesinos con la aprobación de la NCPE.

3.2. Marco jurídico internacional de la autonomía indígena

Entre los fundamentos jurídicos, a nivel internacional, para el tema de las autonomías indígenas y que además las respaldan, están: La declaración de las Naciones Unidas y el convenio 169 de la OIT.

La Declaración de las Naciones Unidas es uno de los documentos jurídicos que ampara los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas. En nuestro país fue elevado a rango de Ley el año 2007, en la gestión de Evo Morales Ayma. En uno de sus artículos hace referencia a las autonomías indígenas.

Artículo 4. Los pueblos indígenas, en ejercicio de su derecho de libre determinación, tienen derecho a la autonomía o al autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, así como a disponer de los medios para financiar sus funciones autónomas.

Por otro lado, la aprobación del Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes en 1989, es otro de los documentos jurídicos que respaldan los derechos de los pueblos indígenas y la superación de las condiciones de vida a las que estuvieron sometidos por largo tiempo. En Bolivia, esta norma fue ratificada el año 1991, mediante Ley de la República. En ese entendido, “El convenio 169, como único instrumento internacional de derechos humanos con carácter vinculante, reconoce los derechos territoriales, culturales y de desarrollo con identidad de los pueblos indígenas de donde se desprende su derecho a la autonomía indígena” (Espinoza 2009: 11).

¹² La Constitución Política del Estado aprobada en Oruro, modificó el planteamiento de autonomías indígenas y, con ello, se limitó los alcances.

¹³ Este tema lo detallaremos más adelante en lo que respecta a las autonomías indígenas en la CPE.

Este marco jurídico internacional es el paraguas a nivel de reconocimiento de derechos indígenas. Es por eso que las organizaciones indígenas recurren a sus postulados al momento de reivindicar sus derechos individuales y colectivos. De alguna manera, estos instrumentos jurídicos fueron los que contribuyeron al planteamiento del Estado Plurinacional y las autonomías indígenas, entre otros temas, por parte de las organizaciones indígenas, originarias y campesinas.

3.3. Las autonomías en la legislación boliviana

En el nuevo texto Constitucional, en la primera parte establece la esencia del nuevo Estado, específicamente. Los artículos uno y dos de la CPE hacen referencia explícita al reconocimiento de la autonomía

Art. 1. Bolivia se constituye en un Estado Unitario social de derecho plurinacional, comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y **con autonomías**. [...].

Art. 2. “Dada la existencia pre-colonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la Unidad del Estado, que consiste en su derecho a la **autonomía, al autogobierno**, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y la Ley. (Congreso Nacional de Bolivia 2010 a: 14)

Considerando estos artículos de la nueva CPE, el CIPCA nos plantea que en la primera parte del texto constitucional hay tres aspectos que distinguir:

1. Estos derechos son colectivos pues corresponden a esas “naciones y pueblos” como tales. En principio se aplican a quienes sean miembros de ellos, vivan en sus territorios o en las ciudades.

2. La expresión N y PIOC que se repite muchas veces en la CPE tiene que tomarse de manera global, sin distinguir en qué caso se trata de “naciones” o “pueblos”, de “indígenas”, “originarios/as” o “campesinos/as”. Lo que sí tienen en común es su existencia anterior a la invasión colonial española (art. 2 y 30), por esto, un campesino menonita, por ejemplo, no se entraría bajo esta definición. Solo se hace una excepción con el “pueblo afro boliviano”, al que la CPE reconoce esos mismos derechos “en lo que corresponda” (art. 32).

3. Además de esos derechos colectivos específicos como NyPIOC, todos los IOC, tienen, al igual que cualquier boliviano y boliviana, todos los derechos fundamentales señalados en el título II de esa primera parte (art. 15 hasta 28) y los que cada uno correspondan, según su condición, descritos. Tienen también los deberes señalados en el título II (art. 108), que se puede resumir diciendo que es deber de todo ciudadano respetar los derechos de los demás. (CIPCA 2009: 6).

La tercera parte del texto constitucional es la que hace referencia de manera directa a las autonomías, es decir, a los cuatro tipos de autonomías: La autonomía departamental, la

autonomía regional, la autonomía municipal y la autonomía indígena originario campesina. Un aspecto que hay que resaltar de la nueva estructura territorial es que desaparecen los cantones y son sustituidos por los distritos municipales.

La autonomía departamental (art. 277), “está constituida por una Asamblea departamental con facultad deliberativa, fiscalizadora y legislativa departamental en el ámbito de sus competencias y por un órgano ejecutivo” (Congreso Nacional de Bolivia 2010 a: 83).

La autonomía regional (art. 280) “está conformada por varios municipios o provincias con continuidad geográfica y sin trascender límites departamentales, que compartan cultura, lenguas, historia, economía y ecosistemas. Se constituye por voluntad popular. Está compuesta por una Asamblea regional, elegida por voto, y el ejecutivo llamado gobernador/a” (Ibíd.).

Autonomía municipal (art. 283), aquí el gobierno municipal está constituido por un Concejo municipal con facultad deliberativa, fiscalizadora y legislativa municipal en el ámbito de sus competencias; y un órgano ejecutivo, presidido por la alcaldesa o el alcalde. Se mantiene el régimen actual (Congreso Nacional de Bolivia 2010 a: 84).

Por último, la autonomía indígena originaria campesina (art. 290), “su conformación es sobre la base de los territorios ancestrales, actualmente habitados por esos pueblos y naciones, y en la voluntad de su población expresada en consulta, de acuerdo a la constitución y la ley. Además el autogobierno de las mismas se ejercerá de acuerdo a sus normas, instituciones, autoridades y procedimientos, conforme a sus atribuciones y competencias, en armonía con la Constitución y la ley” (Op. cit.: 85).

Ahora bien, según la Ley Marco de Autonomías, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, cumplidos los requisitos y procedimientos establecidos en la CPE, podrán acceder a la autonomía indígena originaria campesina a partir de: a) del municipio; b) Territorio Indígena Originario Campesino y; c) Región Indígena originaria Campesina.

En la misma Ley (art. 45) indica que:

“El gobierno autónomo indígena originario campesino estará conformado y se ejercerá por su estatuto autonómico, sus normas, instituciones, formas de organización propias en el marco de sus atribuciones legislativa, deliberativa, fiscalizadora, reglamentaria y ejecutiva, en el ámbito de su jurisdicción territorial, y sus competencias de acuerdo a la CPE” (Congreso Nacional de Bolivia 2010 (b): 56).

Entonces, un aspecto que hay que considerar en la conformación de las entidades territoriales autónomas es la elaboración del estatuto autonómico, esta norma le dará la cualidad autonómica a las entidades territoriales.

a) Autonomía indígena a partir de los municipios

Los municipios con mayor porcentaje de población indígena pueden optar por la conversión de municipio a autonomía indígena originaria campesina. Según la Ley Marco de Autonomías:

“La conversión de municipio en autonomía indígena originaria campesina se activa por iniciativa popular para referendo, impulsada por las autoridades indígena originario campesinas respectivas, y según procedimiento establecido en la Ley de Régimen Electoral. La iniciativa popular es de carácter vinculante para el concejo municipal” (Op. cit.: 60).

Esta última Ley, indica que “[para la realización del] Referendo Municipal, por iniciativa ciudadana apoyada con firmas y huellas dactilares de por lo menos (30 %) de ciudadanos y ciudadanas inscritas en el padrón electoral del municipio en el momento de la iniciativa” (Congreso Nacional de Bolivia 2010 c: 88). Por tanto, uno de los requisitos fundamentales para que un municipio se convierta en autonomía indígena es el “Referendo”, posteriormente la elaboración del estatuto.

En la región del chaco, donde se encuentra la población guaraní, existen dos municipios de los nueve que lograron cumplir con todos los requisitos y optaron por la vía de conversión de municipios a autonomías indígenas: El municipio de Charagua, que se encuentra en la provincia Cordillera del departamento de Santa Cruz; y el municipio de Huacaya que se encuentra en la provincia Luís Calvo del departamento de Chuquisaca. Actualmente, ambos están en proceso de elaboración de sus estatutos autonómicos, es decir, están en proceso de transición.

b) Autonomía indígena vía Territorio Indígena Originario Campesino

La otra forma de acceder a la autonomía indígena es mediante la consolidación de los territorios indígena originario campesinos. Esta última vía implica que los territorios indígenas estén completamente saneados, para luego convertirse de Tierra Comunitaria de Origen (TCO) a Territorio Indígena Originario Campesino (TIOC). Entonces, todos los pueblos indígenas que se encuentran dentro de una TCO consolidada o en proceso tienen la posibilidad de constituirse en autonomía indígena, pero eso dependerá de la voluntad de sus habitantes.

La conversión de las TIOC en autonomías indígenas también tiene similares características que la anterior, es decir, mediante Referendo popular y/o consulta según normas y procedimientos propios. Hasta la fecha no existe ningún pueblo indígena que haya optado por la autonomía indígena mediante esta vía.

c) Conformación de la región indígena originaria campesina

Por otro lado, la conformación de las autonomías indígenas también puede realizarse por la vía de las regiones, así se encuentra establecida en el Art. 50 de la LMAD:

La conformación de una autonomía indígena originaria campesina regional, se activa mediante iniciativa de los gobiernos autónomos indígena originario campesinos, de acuerdo a normas y procedimientos propios, y si corresponde, en las autonomías municipales, mediante iniciativa popular. (Congreso Nacional de Bolivia 2010 b: 60)

En esa lógica, Albó (2012), plantea que ésta es la vía para lograr el tan anhelado sueño de la reconstitución territorial de la Nación Guaraní. Para lo cual será necesario sumar las otras autonomías indígenas que puedan consolidarse. Aunque, de momento todavía no es posible, por existir un candado Constitucional, ya que las autonomías indígenas no tienen que sobrepasar límites departamentales. Pero existe la esperanza de que esta situación se logre modificar más adelante.

Sin embargo, considerando estos aspectos que plantean las diferentes leyes, principalmente la CPE Garcés (2009), indica que existe el riesgo de que la propuesta de ordenamiento territorial y de autonomías indígenas se convierta en una reforma estatal que profundice los mecanismos de participación indígena en el Estado, pero de manera subordinada y sin cambiar sus estructuras. Al parecer esto es lo que el gobierno pretende, porque hasta la fecha aún no existe ningún municipio que se haya convertido en autonomía indígena.

3.4. Avances en la implementación de las autonomías indígena originario campesinas

Como indicábamos en los párrafos anteriores, hasta la fecha se ha desarrollado el marco normativo, donde se especifican los procedimientos legales que posibilitan la conformación de las AIOC; sobre esa base, se han realizado las consultas ciudadanas a través de referendo y también se han llevado a cabo la elección de autoridades "Asambleístas". Con todo esto se puede decir que se dio inicio formal a la implementación de las autonomías en Bolivia. Sin embargo, la implementación real es muy diferente, ya

que no existen avances significativos, incluso algunos casos se encuentran paralizadas, veamos que sucedió.

El 2 de agosto de 2009, en la ciudad de Camiri, el presidente Evo Morales hizo el lanzamiento oficial de las autonomías indígena originario campesinas con la promulgación del Decreto Supremo N° 0321, donde se establece el marco legal y los requisitos para la realización de referéndums en municipios donde existe población indígena mayoritaria y que deseen convertir a los mismos en autonomías indígena originario campesinos. Algo que hay que resaltar del Decreto Supremo son los plazos cortos que se establecieron para que los municipios puedan presentar los requisitos ante el ministerio de autonomías y ante el Órgano Electoral

Art. 6. (Procedimiento ante el Ministerio de Autonomías)

I. El Concejo Municipal, el Alcalde Municipal o los solicitantes del referendo por iniciativa popular, solicitarán de forma escrita al Ministerio de Autonomías la certificación descrita en el Artículo precedente, desde la fecha de aprobación del presente Decreto Supremo hasta el día 24 de agosto de 2009, impostergablemente, adjuntando la información requerida en el Formulario de información especial para adquirir la condición de Autonomía Indígena Originaria Campesina, que en anexo forma parte del Decreto Supremo.

II. El Ministerio de autonomías notificará hasta el día 4 de septiembre de 2009 a la Corte Nacional Electoral, con las Resoluciones Ministeriales referidas en el Artículo 5.

Art. 7. (Procedimiento ante el Órgano Electoral)

II. El procedimiento de verificación de los libros de apoyo a referendo por iniciativa popular, se sustanciará y concluirá, en el plazo máximo de 15 días calendario, computables a partir de su presentación en la Corte Departamental Electoral competente.

IV. El Gobierno Municipal solicitante deberá notificar con la Ordenanza Municipal de convocatoria al referendo a la Corte Departamental Electoral correspondiente y a la Corte Nacional Electoral hasta el día 4 de septiembre de 2009 (Consejo de Ministros 2009: 3).

Los plazos cortos establecidos en el Decreto Supremo N° 0321, de alguna manera, obstaculizaron y no permitieron que algunos municipios logren realizar la consulta. Así lo refleja Villagómez:

En 20 municipios, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, titulares de este derecho, se movilizaron para cumplir con los escasos plazos y engorrosos requisitos para realizar el referendo autonómico, pero sólo en 12 lo lograron” (2012: 11).

Posteriormente, el 6 de diciembre los doce municipios que alcanzaron esos tiempos realizaron el proceso de consulta “Referendo”. De los cuales, la población de 11 municipios dijeron Si a la Autonomía indígena originaria campesina. Los resultados del referendo, se detallan en el siguiente cuadro.

Municipios que optaron por las autonomías indígenas

Municipio	Departamento	Población total del municipio	Población indígena		Votos por el Si a la autonomía
			P	%	
Huacaya	Chuquisaca	2.345	1.182	50,41	53,7%
Tarabuco	Chuquisaca	19.554	19.237	98,38	90,8%
Mojocoya	Chuquisaca	7.926	7.525	94,94	88,3%
Charazani	La Paz	9.262	9.133	98,61	86,6%
Jesús de Machaca	La Paz	13.247	8.119	95,73	56,1%
Pampa Aullagas	Oruro	2.975	2.445	82,18	83,7%
San Pedro de Totora	Oruro	4.941	4.723	95,59	74,5%
Chipaya	Oruro	1.814	1.791	98,73	91,9%
Salinas de García Mendoza	Oruro	8.723	6.984	80,06	75,1%
Chayanta	Potosí	14.165	13.412	96,80	60,0%
Charagua	Santa Cruz	24.427	13.536	55,41	55,7%

Fuente: Ministerio de Autonomías/INE.

Con los resultados que van desde una mayoría contundente de votos (91.9% en Chipaya, departamento Oruro) hasta una mayoría relativa de votos (53,7% Huacaya y un poco más en el caso de Charagua 55,7, ambos en la región guaraní), los once municipios han decidido entrar al proceso de conversión de municipio a autonomía indígena.

Hasta la fecha sólo cinco municipios de los once han presentado al Tribunal Constitucional sus proyectos de Estatutos Autonómicos. Los retrasos en el avance de las AIOC se deben a varias razones. Villagómez lo refleja de la siguiente manera:

Diferentes visiones, percepciones e intereses económicos políticos y culturales de los diferentes grupos y sectores, muchas veces contrapuestos.

El rediseño de una nueva institucionalidad estatal y nuevas formas de gobierno implican necesariamente el reacomodo de los actores sociales en la estructura del poder local.

Autoridades provisionales de los municipios en transición a la AIOC, elegidas en abril de 2010, en la mayoría de los casos, se oponen a la elaboración de los estatutos autonómicos, con la pretensión de quedarse en el cargo hasta 2015.

En muchos casos alcaldes municipales y representantes de los órganos deliberativos encargados de elaborar los estatutos están en conflicto por intereses políticos partidarios y por el control del poder local.

Los partidos políticos en las elecciones municipales de 2010, en varios municipios en transición a la AIOC, dividieron y confrontaron a la población, incluso a los órganos deliberativos. En Tarabuco y Chayanta las pugnas partidarias demoraron el proceso.

Conflictos e intereses de los distintos sectores y organizaciones sociales dificultaron el establecimiento de acuerdos para la elaboración de estatutos. En Charazani, los originarios, interculturales, sindicatos y organizaciones de mujeres Bartolina Sisa no se ponen de acuerdo para aprobar el estatuto. En Tarabuco, los representantes de los sindicatos no se ponen de acuerdo con los ayllus. En Chayanta, hay conflictos entre ayllus, cooperativistas mineros y la población del centro urbano para conformar el órgano deliberativo.

La exclusión de los jóvenes del sistema de representación y la rotación de cargos en los proyectos de estatutos también ha generado conflictos. En San Pedro de Totora y Jesús de Machaca los jóvenes han reivindicado la democracia representativa liberal para la elección de autoridades de la AIOC, a través del cual podrían tener mayor acceso a los cargos públicos, puesto que el sistema tradicional les pone restricciones (Villagómez 2012: 13).

Los obstáculos que están retrasando el avance de las AIOC en los once municipios tienen sus propias particularidades y responde a cada caso. Sin embargo, un aspecto que ha contribuido en su retraso, es el poco interés y/o la falta de voluntad política por parte del gobierno central, a ello se suma los conflictos internos que se generaron por los diferentes sectores y la falta de recursos económicos.

4. La educación en el nuevo Estado Plurinacional con autonomías

En cuanto al tema educativo, en el contexto del nuevo Estado Plurinacional, las organizaciones indígenas plantearon profundizar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que se había implementado inicialmente como proyecto, luego con la Reforma Educativa y ahora con la idea de contribuir en la consolidación del Estado Plurinacional se plantea la Educación Intercultural, Intracultural Plurilingüe (EIIP). Con este planteamiento, el modelo educativo planteado por las organizaciones indígenas se profundiza y/o radicaliza, ya que ahora se incorporan aspectos como lo intracultural, lo plurilingüe y la descolonización de la educación, mismos que deben aplicarse en todo el sistema educativo nacional.

Considerando que la educación es uno de los campos institucionalizados que ha servido para regular y uniformar los Estados-Nación (Walsh 2009: 165), en Bolivia la promulgación de la nueva Ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, está orientada a consolidar el Estado Plurinacional, ya que en sus postulados filosóficos dice:

“Art. 1

6. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.

7. La educación es intercultural, intracultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

Además, como bases plantea la descolonización y la reafirmación cultural.

Art. 3

1. Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas en la construcción del estado Plurinacional y el vivir bien.

Si bien la Ley no es suficiente, nos da instrumentos legales para defender nuestros derechos como pueblos indígenas, es por eso que decimos que está orientada a consolidar el Estado Plurinacional.

4.1. Balance de la implementación de la EIB

La EIB desde su implementación ha transitado por varias etapas. Al respecto, Machaca (2010) indica que la EIB, desde su implementación como proyecto, pasó a constituirse en política pública y actualmente es política constitucional. Pero en ese proceso, la EIB tuvo logros y dificultades. Entre los logros y dificultades que se perciben de la EIB durante su implementación están los siguientes:

Principales logros de la EIB

La educación boliviana ya no será monocultural, monolingüe, etnocida y homogeneizadora [...].

La EIB ha contribuido, desde el campo educativo, para el acceso y ejercicio de poder formal por parte de representantes indígenas [...].

La EIB está contribuyendo al proceso de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de la identidad cultural de los pueblos indígenas [...].

Los procesos de revalorización cultural y lingüística, también están contribuyendo a la superación de la discriminación y racismo que prevalece en el Estado y sociedad boliviana [...].

Principales dificultades de la EIB

Existe una insuficiente voluntad política del actual gobierno que se traduce en la carencia de disposiciones por parte del Ministerio de Educación para dar continuidad a

la implementación de la EIB. Este hecho se notó, sobre todo, desde la gestión 2006, año en el que asumió el gobierno el actual Presidente Evo Morales Ayma. [...].

Desde las autoridades educativas intermedias y los docentes de base, se percibe un vacío y/o confusión legal en el campo de la educación, porque si bien la Ley 1565 sigue vigente, también se está recurriendo al ante proyecto de Nueva Ley de la Educación boliviana, así como a los preceptos educativos de la Nueva Constitución Política del Estado.

Los recursos humanos especializados en EIB son insuficientes para esta modalidad educativa [...].

Las autoridades y técnicos de las direcciones distritales, nucleares, así como los docentes de las unidades educativas, no poseen los instrumentos ni los criterios básicos y suficientes para realizar diagnósticos sociolingüísticos y, sobre esa base, elaborar propuestas de EIB para los estudiantes [...]. (Machaca 2010: 13).

Por tanto, la EIB desde su implementación ha tenido diferentes grados de concreción en cada contexto sociocultural y sociolingüístico. Varios estudios realizados sobre la EIB en Bolivia así lo demuestran, entre ellos: Contreras y Talavera (2003); Albó (2004); López (2005); Nucinkis (2006); asimismo, las investigaciones realizadas en el marco del (PROEIB Andes), entre las cuales están Machaca (2005); Limachi (2006); Mandepora (2004); Arispe (2006); Jiménez (2006), entre otros.

Durante esta última década, “en términos generales, aun cuando en octubre 2003 y diciembre 2005, el sector educativo mantuviese el discurso relativo a la EIB, lo cierto es que en las aulas la situación distaba de ser uniforme y más aún estable (López 2005: 479). Sin embargo, las organizaciones indígenas fueron tajantes con la continuidad de la EIB. Así el 2004 lograron construir una propuesta denominada “Por una educación indígena originaria”.

Esta propuesta, en la parte del diagnóstico, destaca como aspectos positivos que la cobertura escolar en los niveles de primaria y secundaria se ha incrementado y las tasas de abandono y repitencia escolar disminuyeron significativamente. Se destaca también que la aplicación de la EIB ha contribuido al fortalecimiento de la autoestima y la identidad cultural de los estudiantes (Bloque Indígena 2004). En ese marco, se percibe claramente que las organizaciones indígenas valoran la implementación de la EIB como modelo educativo, por esta razón plantearon que se fortalezca la implementación de la EIB en todos los ámbitos y modalidades de la educación.

Cuando se inició el proceso de la Asamblea Constituyente en Bolivia, los planteamientos y propuestas principales en el campo educativo de los sectores populares e indígenas ya

estaban definidos, es más, podemos decir que incluso alimentaron a la construcción de la propuesta de CPE. Según Machaca, “estos sectores, a través de diferentes estrategias, lograron que sus planteamientos estén insertos en la Nueva Constitución Política del Estado. Es así que la nueva carta magna incluye la EIIP y la participación social comunitaria en la educación, así como la descolonización y el Estado y sistema educativo plurinacionales” (2010: 7).

4.2. Educación y autonomías en la CPE y la Ley nueva Ley de Educación

Ahora, con la aprobación de la CPE, la educación es Intracultural, Intercultural y Plurilingüe. Según Machaca (Op. cit.: 8) “La EIIP, [...] se constituye en una propuesta de continuidad inevitable de la EIB; a pesar de que algunos las contraponen y presentan como diferentes”. Entonces la EIB, en el marco de la NCPE, se profundiza, ya que se incorporan otros elementos nuevos como: “intracultural”, “Plurilingüe”, “participativa”, “comunitaria” y “Descolonizadora”.

Con la aprobación de la Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, específicamente, en el capítulo I y II, se retoma como fundamentos, bases, fines y objetivos de la educación, los planteamientos de la CPE que anteriormente indicábamos.

Otro aspecto que nos interesa retomar y enfatizar del planteamiento de la Ley 070, tiene que ver con: la organización curricular y la administración y gestión de la educación. La organización curricular (art. 69. I.) “es la estructura, organización y el conjunto de relaciones que se establecen entre los componentes del currículo del Sistema Educativo Plurinacional en sus diversos subsistemas y niveles de formación, articulados a las necesidades, demandas y expectativas de la sociedad y el Estado Plurinacional” (MINEDU 2010: 37).

Además, dentro este capítulo, se hace referencia al Currículo regionalizado. El cual será elaborado considerando las características socioculturales y lingüísticas de cada región. En el marco de este planteamiento, los CEPOS, en estos últimos años, han venido trabajando en la sistematización de saberes y conocimientos, y gestión administrativa en educación desde la visión de las naciones indígenas originarias. Sobre esta base, han elaborado, de manera participativa, currículos regionalizados y la propuesta de gestión administrativa (estos temas lo analizaremos en la página 57).

En cuanto a la administración y gestión de la educación, según la Ley de Educación 070, la administración y gestión del nuevo sistema educativo plurinacional se organiza en: a) nivel central, b) nivel departamental y c) nivel autonómico.

En lo que respecta al nivel autonómico, que es el tema que nos compete, el artículo 80, indica sobre las atribuciones que tienen las entidades territoriales autónomas en cuanto a la gestión educativa, todo ello en el marco de las competencias concurrentes. En el caso de la autonomía indígena originario campesino sus competencias son:

Formular, aprobar y ejecutar planes de educación a partir de políticas y estrategias plurinacionales para el ámbito de su jurisdicción territorial autonómicas en el marco del currículo regionalizado.

Organizar y apoyar la gestión participativa de los pueblos indígena originario campesinos en el marco de la educación inicial en familia comunitaria, primaria vocacional y secundaria productiva.

Realizar el seguimiento a la adecuada implementación de los planes y programas curriculares diversificados en el marco del currículo regionalizado y sus competencias en el ámbito de su jurisdicción.

Dotar de infraestructura educativa necesaria, responsabilizarse de su mantenimiento y proveer los servicios básicos, mobiliario, equipamiento, bibliotecas e insumos necesarios para su funcionamiento.

Garantizar recursos económicos para la atención de alimentación complementaria y en los casos justificados del transporte escolar.

Apoyar con recursos necesarios para el funcionamiento de la estructura de participación y control social en educación.

Promover la ejecución de formación continua para la continuidad educativa (Op. cit.: 41).

En cuanto a las competencias previstas para las AIOC, se observa que no han cambiado sustancialmente a lo que se hacía anteriormente con la administración municipal. Salvo la competencia que se le asigna para formular planes de educación en el marco de las políticas y estrategias plurinacionales, es decir, la autonomía en el tema de educación aún es restringida.

Por otro lado, considerando las atribuciones que la Ley 070 asigna a los diferentes niveles, Galindo (2011: 57), indica que: “uno de los aspectos de la nueva Ley es el traspaso de los SEDUCA al control y administración del gobierno central, dejando a las gobernaciones departamentales sin potestad sobre estas entidades”. Con esta situación,

el Estado, en vez de descentralizar la educación, estaría limitando las competencias y atribuciones a los diferentes niveles subnacionales.

Para un análisis más riguroso sobre el carácter centralizador y/o descentralizador de la educación en el marco de la nueva ley promulgada a sólo dos años, será necesario estudiar casos concretos, ya que hasta ahora no se ha visto muchos avances, salvo la implementación del nuevo currículo nacional para el nivel primario y secundario. Donde los maestros urbanos han reaccionado con una actitud de rechazo hacia la implementación del mismo.

4.3. Rol de los CEPOS en la actualidad

En esta última década, los CEPOS han trabajado propuestas educativas que respondan a las necesidades educativas de los diferentes pueblos indígenas. Para ello han conformado una plataforma institucional, la misma se denomina Concejo Nacional de CEPOS (CNC). A partir de ello, han ido trabajando una serie de temas, entre ellas se pueden destacar: los currículos regionalizados para cada pueblo y/o nación indígena originario; y también la propuesta de gestión administrativa desde la visión de las naciones indígena originarias.

a) Propuesta de los currículos regionalizados

Los currículos regionalizados consisten básicamente en la relación complementaria de los currículos propios y el currículo base elaborado por el Ministerio de Educación. Es decir, responden al planteamiento de la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. En ella se consideran dos elementos fundamentales: el currículo propio y el currículo base nacional. En ese marco, lo que proponen los CEPOS es:

Que el currículo base del Ministerio de Educación tenga la categoría de **intercultural** y cuya finalidad sea desarrollar estrategias para propiciar aprendizajes “universalizados”, que permitan a los estudiantes de este país conocer, pensar, sentir y actuar en un mundo que exige habilidades de razonamiento, sociales y prácticas para vivir y desarrollarse en la diversidad.

Por otra parte, los currículos propios entendidos como otros sistemas curriculares, tendrían la categoría de ser **intraculturales** y su propósito sería desarrollar estrategias para propiciar el aprendizaje de saberes y conocimientos indígena originarios y la afirmación de la identidad cultural, de modo que permitan a los educandos participar en condiciones de igualdad en un mundo diverso (CNC 2010: 2).

Desde la lógica de los CEPOS, y considerando este planteamiento, sólo así sería posible el diálogo horizontal entre los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios

y los conocimientos universales. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, este planteamiento queda aún como desafío a largo plazo.

Considerando estos aspectos, cada uno de los Consejos Educativos han trabajado una propuesta de currículos regionalizados. Para lo cual han desarrollado una serie de eventos (Asambleas, encuentros y talleres), donde han participado, en diferentes grados, los actores de la educación: PPF, autoridades comunales, maestros (as), directores (as) y directivos de las juntas escolares, de núcleo y de distrito.

En el caso de los guaraníes, el currículo regionalizado que se ha elaborado está orientado para el nivel primario. El mismo está estructurado de la siguiente manera:

Principio ordenador	Eje articulador Filosófico	Campos de conocimientos	Áreas de conocimientos
Ñandereko (nuestra cultura, nuestra forma de ser)	Ivi maraëi (tierra sin mal)	Educación para la producción	<ul style="list-style-type: none"> • Producción • Economía • Artes y artesanías • Tecnología
		Educación para la vida armónica	<ul style="list-style-type: none"> • Territorio • Salud • Espacio • Naturaleza • Justicia • Religiosidad
		Educación para la identidad	<ul style="list-style-type: none"> • Principios y valores • Organización comunitaria • Música y danza • Historia • Idioma • Simbología

Fuente: Documento de trabajo CEPOG 2011.

Sin embargo, hasta la fecha (2013), aun no se ha implementado ninguno de los currículos regionalizados. Es más, en el caso del distrito Charagua, algunos maestros tienen poca información con respecto a lo que plantea el currículo regionalizado guaraní.

b) Propuesta de gestión administrativa en educación desde la visión de las naciones indígenas originarias

Esta propuesta “tiene el propósito de contribuir al ordenamiento territorial para optimizar la gestión administrativa del Sistema Educativo Plurinacional” (CNC 2009: 10). La propuesta trabajada por cada Consejo Educativo presenta mapas que reflejan las propuestas de zonificación y de regionalización planteadas por las naciones indígenas originarias.

A fin de garantizar la validez científica de la propuesta de gestión administrativa de la educación, se efectuó el cruce de información con mapas de identidad y con mapas lingüísticos, principalmente. También es importante señalar que el planteamiento de los pueblos indígenas originarios considera la división político administrativa vigente en Bolivia, sin dejar de lado la normativa del texto constitucional (Op. cit.: 21).

Además de los mapas de zonificación, también se han elaborado organigramas que responden a las lógicas de organización de cada pueblo indígena. En el caso de la región guaraní, la propuesta plantea “la creación de una dirección de educación del pueblo guaraní, con estructura propia, con autonomía y con alcance transterritorial en los 16 municipios de su área de cobertura” (Op. cit.: 32). En esta propuesta resaltan las 25 zonas y/o capitanías que son parte de la estructura orgánica de la APG, luego le siguen las direcciones de núcleo y, por último, las direcciones de unidades educativas.

Las tareas que han definido para esta la dirección regional guaraní, son las siguientes: Hacer efectiva la aplicación de la EIB en las aulas; garantizar una educación de calidad, acorde a las necesidades educativas de la región guaraní; poner en marcha el currículo regionalizado; elaborar materiales con contenidos que rescaten los valores culturales que hacen a la identidad guaraní; garantizar la adecuada designación de recursos humanos; y establecer estrategias de seguimiento y de capacitación para esos recursos humanos.

Bajo este planteamiento, queda claro que la dirección de educación del pueblo guaraní, será la encargada de implementar la EIIP que plantea la nueva Ley de Educación, particularmente, se encargará de implementar el currículo regional, aunque no queda todavía claro los niveles de coordinación con las diferentes zonas. Con este planteamiento, sería oportuno darle mayor dinámica a los responsables de educación que son parte del P.I.S.E.T. en las diferentes capitanías, ya que hasta el momento no han funcionado en su totalidad, principalmente por la falta de recursos económicos.

CAPÍTULO IV

Presentación de resultados

En este apartado se presentan los resultados de la investigación, los cuales responden a los objetivos planteados en la tesis. En ese marco, inicialmente se describe aspectos relacionados al pueblo guaraní en Bolivia y una breve síntesis de las características del municipio Charagua.

Posteriormente, abordamos el primer eje temático: la EIB en la región guaraní, aquí se consideran tres aspectos importantes: a) aspectos históricos de la EIB en el caso guaraní; b) implementación del PEIB (distrito Charagua); implementación de la EIB durante la RE (distrito Charagua); y c) situación actual de la EIB en el distrito Charagua. Como segundo eje temático abordamos la autonomía indígena guaraní, aquí se describe el proceso de demanda de conversión de municipio a autonomía indígena y la construcción del proyecto de estatuto autonómico indígena, resaltando el planteamiento educativo y lingüístico dentro el Estatuto.

1. El pueblo guaraní en Bolivia

1.1. Breve historia sobre los guaraníes en Bolivia

Según Pifarrè (1989), los guaraníes llegaron a lo que hoy es Bolivia en tres etapas migratorias y por tres rutas principales: a) Ruta meridional, por el Pilcomayo hasta la región de Tarija (los del Paraná); b) Ruta central, por el Chaco hasta la Cordillera Central (los del Paraguay) y; c) Ruta septentrional, por Chiquitos hasta el Guapay (sector Río Grande). Se considera que la razón principal de estas migraciones fue la búsqueda mesiánica de la “tierra sin mal”. Esta creencia, según (Clastres 1989: 34), hace referencia a “ese lugar privilegiado, indestructible, donde la tierra produce por sí misma sus frutos y donde no hay muerte”. En otras palabras, la tierra sin mal hacía referencia al lugar donde se encontraba libertad, paz y, sobre todo, una tierra fértil y abundante en recursos naturales.

Entre las características sobresalientes de los guaraníes (denominados Chiriguano), están: su autonomía y la actitud guerrera que les hacía considerarse superiores a los demás pueblos.

Los grupos chiriguano eran sumamente autónomos e independientes entre sí. Entre ellos no existía, ni existió nunca, una estructura que los hubiera vinculado o concertado como una nación-estado. [...].

Los Chiriguano se consideraban superiores a las demás naciones o tribus. Podían tratar de igual a igual a otra etnia. Pero en ningún caso toleraban el considerarse inferiores. Al parecer, solamente consideraban como iguales a los españoles (Op. cit.: 50).

En esa misma línea, Melià resalta la libertad y la autoridad del guaraní:

El guaraní considera que su libertad y poder de decisión es inalienable y no los entrega ni siquiera por contrato social a nadie y mucho menos de un modo definitivo. Si hay un jefe, lo es para instancias que tienen mucho de ocasional y particular, para caso y cosas concretas. La autoridad es retenida por el grupo y sus decisiones serán dadas a conocer por mecanismos formales, de asambleas, e informales, de creación de opinión. Esta estructura, en principio anárquica, le da al guaraní un gran orgullo e independencia frente a los que intentan dominarlo (1988: 65).

Por estas razones, antes de la colonia, los guaraníes fueron siempre temidos por los Incas. Posteriormente, cuando los primeros españoles ingresaron al territorio guaraní, estos encontraron una cultura establecida e “institucionalizada”, es decir, una integración entre guaraní y Chané. Pero el sistema colonial intentó asimilar y penetrar a la Cordillera con el fin de aprovechar las riquezas. Las tres vías o estrategias principales para lograrlo fueron: 1) la penetración en el territorio guaraní; 2) el mestizaje tanto biológico y cultural que poco a poco fue imponiéndose en la población guaraní; y 3) el comercio de mercancía y fuerza de trabajo (Melià 1988: 24).

Con la independencia y la naciente república de Bolivia, también se continuó el avasallamiento del territorio guaraní, ya que continuaban los enfrentamientos entre los guaraníes y los invasores, en este caso, el ejército del Estado Republicano, quién en 1892 con la masacre de Kuruyuki¹⁴ había logrado penetrar en territorio guaraní. “Por eso, desde la perspectiva guaraní aquel cambio llamado independencia tampoco supuso realmente una liberación sino una nueva fase dentro de aquella crónica guerra de resistencia y, a la larga, ayudó más bien a consolidar la conquista inconclusa” (Albó 2012: 28).

Es así que, desde la masacre de Kuruyuki, la rebeldía de los guaraníes se convirtió en sumisión hacia los patrones, es decir, de la independencia pasaron a la servidumbre, principalmente los guaraníes que habitaban en lo que hoy es la provincia Hernando Siles,

¹⁴ La masacre de Kuruyuki y los antecedentes a este hecho lo describiremos con mayor detalle en el segundo eje temático, en lo que respecta a los antecedentes históricos de la autonomía indígena.

Luís Calvo (departamento Chuquisaca); Alto Parapetí, provincia Cordillera (departamento Santa Cruz).

Pifarré (1989), indica que “la conquista ha logrado que el Chiriguano se vaya asimilando al proceso de la vida nacional, siquiera como mano de obra barata o como soldado que no compra la libreta militar”. Es decir, el guaraní que se conoce en el siglo XX “no es el de otros tiempos”, que luchaba por defender su territorio. La percepción que tienen los historiadores con respecto a los guaraníes en esta etapa, es muy lamentable y triste.

En la provincia Hernando Siles, los Chiriguano viven al margen de cualquier organización campesina, generalmente sin títulos de tierra y en un régimen de esclavitud y miseria extremas. La situación de los guaraníes es de mera sobrevivencia, sin chances reales frente al futuro.

En la provincia Luís Calvo, los Chiriguano no están mejor. Ellos son los que ocupan el eslabón más bajo de la cadena productiva. Aunque varias comunidades recibieron cantidades respetables de tierra, en la práctica los Chiriguano han quedado casi desposeídos e invadidos por la insaciable ambición del vecindario Karai.

En la provincia del Gran Chaco, las pocas comunidades chiriguanas que persisten han sido cada vez más arrinconadas y la tendencia es la de irse acabando y desapareciendo.

La provincia de Cordillera es la que ofrece niveles de conciencia y organización superiores, pese a que los problemas de escasez de tierra, peonazgo, zafra etc. siguen apremiando a muchas comunidades. De todos modos, los Chiriguano de esta provincia van mirando el futuro con nuevos ojos de esperanza (Op.cit.: 400).

Entonces, durante el siglo XX, la mayoría de las comunidades se encontraba en una situación de dependencia y pocas comunidades habían logrado mantener su organización tradicional, así lo indica Albó:

Solo algunas de esas comunidades habían logrado desarrollar una vigorosa cultura de resistencia, sobresaliendo entre todas las de Tentayape (lit., “el último rancho”), al sur del Ingre, Chuquisaca, en la zona *ava* sudoeste, llamado también *simba* (trenza, en quechua), por mantener mejor que otras su cabellera e indumentaria tradicional. Hasta el siglo XX, éste ha seguido resistiéndose a aceptar escuela y el bautismo, para no quedar reducido a condiciones de servidumbre como los demás ranchos de su contorno.

Las dos principales organizaciones supracomunales sobrevivientes, en torno a algún *mburuvichaguasu* con poder sobre un número significativo de comunidades, seguían siendo las del Isono, desde 1940 bajo Bonifacio Barrientos Iyambae en el Isono (Charagua) y el Gran Kaipependi más Karovaicho (Gutiérrez) bajo Aurelio Aireyu desde 1951, cada uno con su propio estilo (Albó 2012: 54).

Es a partir de la iniciativa de estas organizaciones supra-comunales, en 1987, la población guaraní se concentró en la población de Charagua con el objetivo de conformar

una organización para buscar la unidad de las comunidades guaraníes, así tener una organización que los represente a nivel nacional para plantear sus demandas y necesidades al Estado boliviano. De esta manera surge la Asamblea del Pueblo Guaraní¹⁵ (APG).

Este resurgimiento de la APG fue resultado de la iniciativa organizativa que se generó, primeramente en las capitanías del alto y bajo Isoy y Kaipependi Karobaicho; pero también es resultado del proceso de reflexión que se generó sobre la base del Diagnóstico socioeconómico de las comunidades guaraníes de la provincia Cordillera, elaborado por la Corporación de Desarrollo de Santa Cruz y el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado, con el apoyo de varias instituciones públicas y privadas (Hurtado 2008: 20).

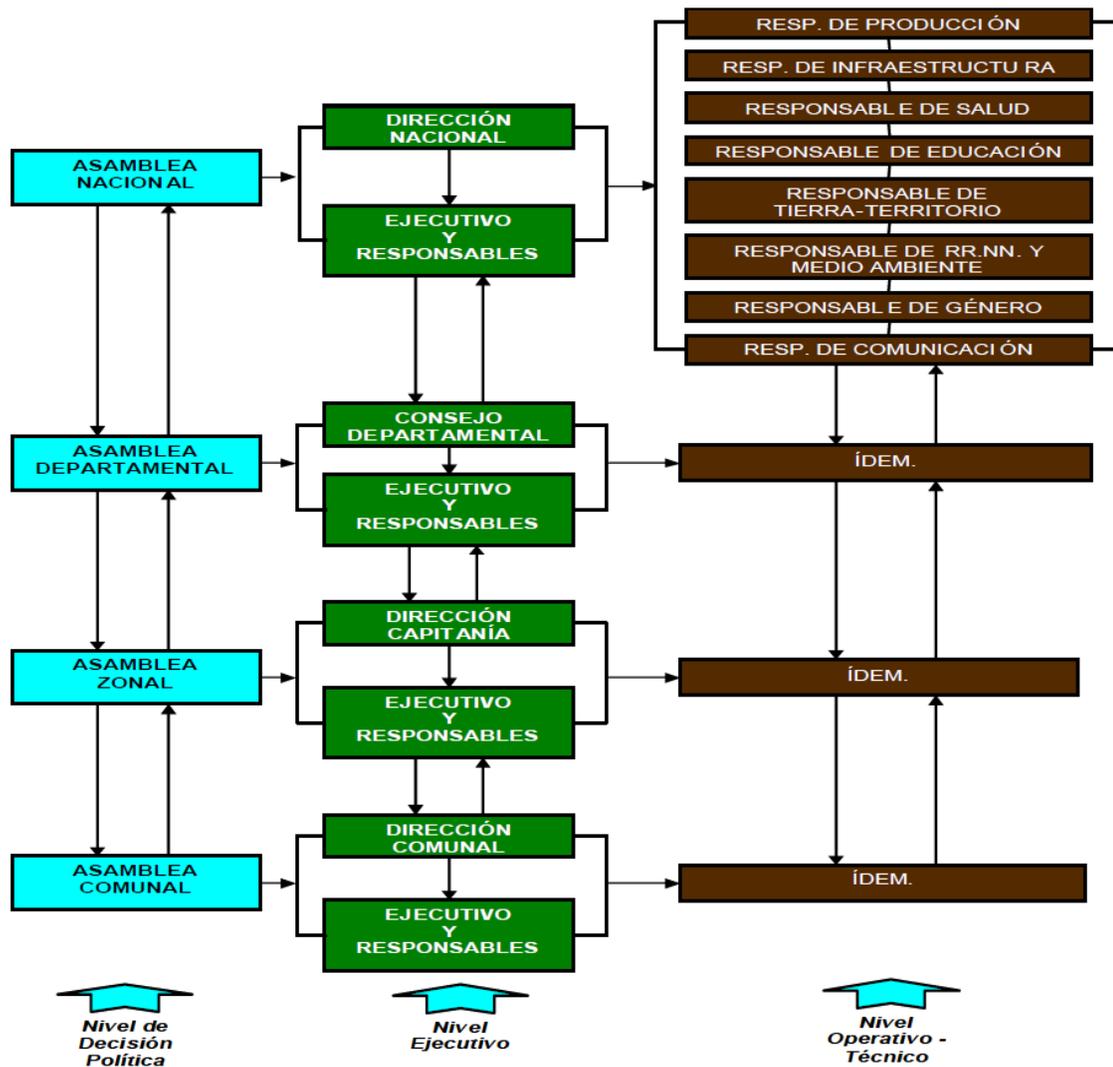
Actualmente, la APG aglutina a 26 zonas y/o capitanías, con aproximadamente 337 comunidades y más de 80 mil habitantes guaraníes. La estructura organizativa que se conformó es diferente a la de los sindicatos que se había impuesto después de 1952 con la idea de homogenizar a la población indígena y principalmente con la idea de que se incorporen al proyecto estatal, como ocurrió en el valle alto de Cochabamba.

En sus inicios, la APG orgánicamente estaba conformada por tres niveles: comunal, zonal y nacional. En estos últimos años, la dinámica de las comunidades y zonas han generado que se constituya una instancia más, que es el nivel departamental, donde se encuentran los Concejos de Capitanes Guaraníes de los tres departamentos donde existe población guaraní: Concejo de Capitanes Guaraníes de Chuquisaca (CCCH), Concejo de Capitanes Guaraníes de Tarija (CCT), y últimamente se creó el Concejo de Capitanes Guaraníes del departamento de Santa Cruz (CCST).

La directiva de la APG está conformada por un presidente (a) (Mburubicha o Kuña Mburubicha), seguido del vicepresidente (a) (Mburubicha o Kuña Mburubicha) y los responsables de Producción, Infraestructura, Salud, Educación y Tierra – Territorio (P.I.S.E.T.); en la actualidad se han incorporado los responsables de recursos naturales, género y comunicación. Esta misma estructura se replica en los niveles comunal, zonal y departamental. Aunque a nivel comunal cada una de estas carteras es relativa y varía de comunidad a comunidad.

¹⁵Algo que merece ser resaltado, es el hecho de que anteriormente la población guaraní había tenido contactos con la CSUTCB, es por eso que existían sindicatos en varias de las zonas (CIPCA 1989: 62), es decir, que la organización campesina con características sindicales había influido en algunas zonas donde existía población guaraní.

Figura 2: Estructura Orgánica de la Nación Guaraní



Fuente: Plan de vida guaraní (APG 2008: 35).

En el caso del municipio Charagua, existen cuatro capitanías: Parapitiguasu (Ex Charagua Sur), Charagua Norte, Alto y Bajo Isoso. Cada capitanía tiene su propia dinámica, pero orgánicamente depende y responden a la estructura de la APG nacional.

Situación poblacional

En la actualidad, los guaraníes se encuentran asentados en los departamentos de Santa Cruz (provincia Cordillera), Tarija (O'Connor y Gran Chaco) y Chuquisaca (Luís Calvo y Hernando Siles). Según los datos del INE, es el cuarto pueblo indígena de la escala demográfica; según el informe Bolivia: Características Socio demográficas de la población

Indígena “La población guaraní a nivel nacional está conformada por un mínimo de 81.011 personas mayores de 15 años (INE 2003:85. Citado en Ortiz y Caurey 2009: 41).

Según datos de la APG, (mismos que son presentados en el Plan Estratégico de la Nación Guaraní 2008), “la población guaraní en Bolivia alcanza a un total de 81.197 habitantes, tomando en cuenta solamente a las personas que se autoidentifican como guaraní y en relación a la población que habla el idioma o lengua guaraní alcanza solamente a 62.575 habitantes, es decir, existe una variación porcentual de 29,8% al total de la población autoidentificada guaraní” (APG 2008: 41). Estos mismos datos se detallan en el siguiente cuadro.

Población guaraní en Bolivia

DEPARTAMENTO	Autoidentificada Guaraní según Sexo			%	Habla Guaraní según Sexo			%
	Hombre	Mujer	Total		Hombre	Mujer	Total	
Chuquisaca	4.115	3.857	7.972	9,8	4.424	3.906	8.330	13,3
La Paz	1.862	2.181	4.043	5,0	1.011	515	1.526	2,4
Cochabamba	1.464	1.607	3.071	3,8	908	471	1.379	2,2
Oruro	155	162	317	0,4	275	108	383	0,6
Potosí	174	165	339	0,4	252	122	374	0,6
Tarija	3.573	3.067	6.640	8,2	2.526	2.052	4.578	7,3
Santa Cruz	30.427	27.160	57.587	70,9	23.795	21.779	45.574	72,8
Beni	683	403	1.086	1,3	275	121	396	0,6
Pando	93	49	142	0,2	24	11	35	0,1
TOTAL	42.546	38.651	81.197	100,0	33.490	29.085	62.575	100,0

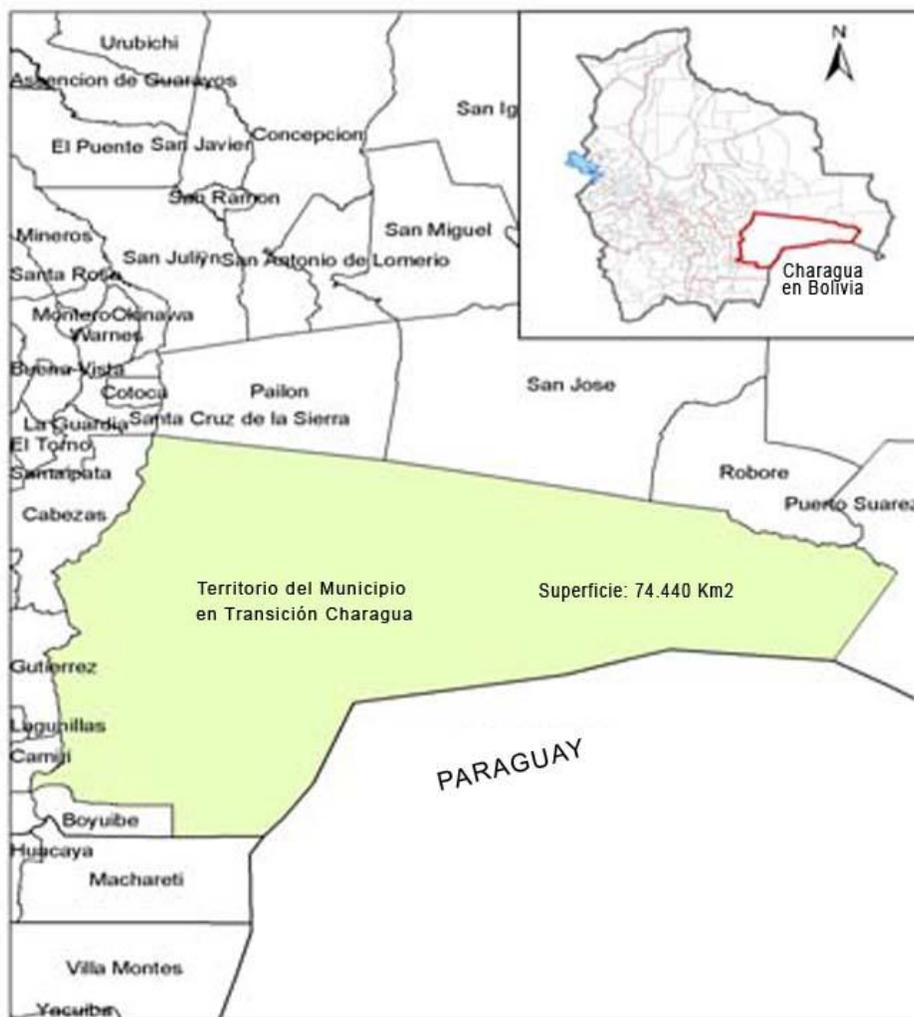
Fuente: Plan de vida guaraní (APG 2008: 38).

Estos datos, presentados por la APG sobre la base de los resultados del INE 2001, nos muestran que la mayor población guaraní se encuentra en el departamento de Santa Cruz, con un porcentaje de 70,9%; le sigue Chuquisaca con un 9,8% de población guaraní; en Tarija se encuentran un 8,2% de guaraníes. Asimismo, en el resto de los departamentos también existen guaraníes, aunque con porcentajes menores. Lo cierto es que por distintas razones, los guaraníes se encuentran distribuidos en los nueve departamentos de Bolivia.

2. Descripción del municipio de Charagua

2.1. Ubicación geográfica

El municipio de Charagua es la segunda sección municipal de la provincia Cordillera en el departamento de Santa Cruz; asimismo, se encuentra dentro la provincia Cordillera, es uno de los municipios que es parte del chaco cruceño.



Fuente: www.territorioindigenaygobernanza.com

Charagua se encuentra ubicada al sur del río grande. Es el municipio más extenso del país, con 74.424 km², su inmensa superficie representa el 86% de la superficie de la provincia Cordillera. Colinda al norte con los municipios de Cabezas (Cordillera), San José, Pailón y Robore (prov. Chiquitos); al suroeste con el municipio de Boyuibe (Cordillera) y con la República del Paraguay; al este con el municipio de Puerto Suárez, ya en la frontera con Brasil; y al oeste con los municipios de Gutiérrez y Camiri (ambos en la provincia Cordillera). Su gran extensión territorial alcanza aproximadamente al 86% del total de la Provincia Cordillera, mucho más que sus otros cinco municipios juntos y ocupa casi la mitad de todo el Chaco boliviano (Albó 2012).

2.2. Aspectos demográficos

Según datos del Censo Nacional de Población y vivienda realizado el año 2001 bajo la responsabilidad del INE, se establece que en el municipio de Charagua, segunda sección

de la provincia Cordillera del departamento Santa Cruz, existe una población total de 24,427 personas, de los cuales 2,871 (11,75% del total de la población) viven en el área urbana, mientras que 21,556 (88,24% de la población total) viven en el área rural del municipio que es de origen guaraní (INE 2002: 34).

En ese marco, Albó, indica que “Charagua es el municipio con más población que se identifica como guaraní en el país, en términos absolutos. Según el censo 2001, eran 7.579 personas de las 12.601 de 15 años o más a las que entonces se preguntó su auto-identificación, es decir, un 60%” (Albó 2012: 94). Así lo detalla en el siguiente cuadro:

Población del municipio de Charagua según origen étnico

Población total: 24.423	Todos		Sin col. menonitas	
		%		%
<i>Población que habla (toda edad)</i>	22.840	100,0	18247	100,0
Guaraní	10.012	44,5		54,9
Quechua	477	2,0		2,6
Aymara	138	0,6		0,8
Otro nativo (ayoreo...)	232	1,0		1,3
Castellano (1ª o 2ª lengua)	16.096	70,5		87,9
Extranjero fuera de colonias menonitas	44	0,2		0,2
En colonias menonitas	4.593	20,1		
<i>Autoidentificación (15+ años)</i>	12.601	100,0	9955*	100,0
Guaraní	7.579	60,1		76,1
Colla quechua	506	4,0		5,1
Aymara	144	1,1		1,5
Otro nativo (ayoreo...)	154	1,2		1,6
No indig/ originario (<i>karai</i> + menonitas)	4.156	33,0		15,7

* Inferimos que quienes se autoidentificarían como menonitas siguen siendo el 20,1%

Algo que merece ser resaltado de estos datos, es el porcentaje de guaraní hablantes que alcanza a un 55%, es decir, un poco más de la mitad de la población del municipio Charagua habla el idioma guaraní. Pero también existe otro porcentaje de población, de quince años para adelante, que se auto identifica como guaraní, los cuales alcanzan un 76% de la población.

Estos datos nos dan una idea para comprender la decisión que optó la población guaraní de Charagua de transformar el municipio en autonomía indígena guaraní. Sin embargo, dentro la población que habita en el municipio, también existen personas de otros orígenes, aunque en menor proporción, donde se encuentran habitantes de origen

Alemán (menonitas), quechuas, aymaras (migrantes denominados “kollas”) y la población criolla (denominados Karai). Entonces, otra característica del municipio es la diversidad cultural de su población.

2.3. Aspectos político administrativos

El municipio de Charagua está organizado por distritos. Según el Plan de Desarrollo Municipal (PDM 2003-2007), de acuerdo a la LPP, en marzo de 1997, el municipio fue organizado en seis distritos municipales. Entre los cuales se menciona a: Charagua Centro, este distrito está conformado por el pueblo de Charagua, la Estación y las colonias menonitas (Durango Pinondi y Casa Grande); Charagua Norte, compuesto por 25 comunidades; Parapitiguasu, con 11 comunidades; Isoso, con 25 comunidades del Alto y Bajo Isoso. En estos tres distritos se encuentra la población de origen guaraní. También son considerados distritos municipales el Parque Kaaiya y Ñembiguasú, ambos son considerados reservas forestales.

Posteriormente, Charagua Norte, Parapitiguasu y el Isoso lograron convertirse en distritos indígenas con sus respectivos sub alcaldes indígenas. Sin embargo, de los tres distritos indígenas sólo dos funcionaron: Parapitiguasu y el Isoso, en el caso de Charagua Norte, los propios dirigentes de la zona comentan que no se logró concretizar el distrito indígena.

3. La EIB en la región guaraní

Para analizar el tema educativo en el marco de la construcción de la autonomía indígena en Charagua, retomaré algunos hitos en educación que los guaraníes consideran importantes, entre ellos: historia de la EIB en la región guaraní; implementación del PEIB en Charagua; implementación de la RE en el distrito de Charagua; implementación de la EIB en la actualidad y también analizaré el rol de la organización guaraní (APG Y CEPOG) en la implementación de la EIB.

3.1. Historia de la EIB en la región guaraní

a) Primeras “metidas de pata” con la educación bilingüe

En los años ochenta, después de la consolidación de la democracia y la conformación de las organizaciones indígenas más importantes de tierras bajas como la CIDOB y la APG, se promovieron experiencias innovadoras en educación desde la sociedad civil y, en algunos casos, desde el Estado e instancias privadas como las ONGs y la cooperación internacional. Estas experiencias estuvieron orientadas a la atención de los sectores más vulnerables en las diferentes áreas (Postero 2005). En la región guaraní, específicamente

en el área de educación, surgieron iniciativas promovidas por algunos maestros guaraníes.

Una de las iniciativas educativas singulares o las “primeras metidas de pata en la educación Bilingüe” dentro la región guaraní y que fue la antesala para la EIB, fue la que desarrollaron maestros guaraníes en la comunidad de Eity, maestros como: José Barrientos, Enrique Camargo y Erlan Aireyu, que posteriormente serían los impulsores del PEIB (1990) y la RE (1994) y, sobre todo, los gestores de la EIB en la región guaraní. Estas iniciativas se desarrollaron mucho antes de que el Ministerio de Educación y UNICEF convoquen al taller nacional sobre la EIB, incluso antes de que la propia organización guaraní empiece a demandar EIB.

Con Enrique ha sido la primera metida de pata en la EIB, antes de que aparezca todo esto, antes del 90', sería el 89'. En ese entonces yo fui a La Paz en el 85' a un curso de supervisión educativa y ahí empecé a escuchar hablar de este tema (educación bilingüe), teníamos una materia que se llamaba educación bilingüe, pero el catedrático no sabía más allá de la palabra, no tenía mucha información de lo que era esto. De todo ello, me quedó dando vueltas en la cabeza *“que los niños aprenden mejor en su lengua materna”*. Cuál era la lengua materna de los niños? era el guaraní, claro que en ese entonces todos los niños aprendían en castellano porque todo era en castellano.

Además la organización ya estaba reflexionando para plantear un nuevo tipo de educación, pero la experiencia concreta en aula que se llevó adelante fue en el año 89', el movimiento de la organización venía de mucho más antes; pero yo, personalmente, no sabía y no tenía muy claro esto de la organización, del planteamiento que hacían. A mí lo que me retumbaba en la cabeza era *la lengua materna de los niños*. Cuando ya empecé a aprender más sobre el tema me di cuenta de qué era, por qué y para qué. (José Barrientos, maestro del PEIB y técnico de la RE. Camiri, 24-05-2012)

Lo que motivó a los maestros guaraníes para hacer una práctica pedagógica diferente a la de entonces, fue la enseñanza en su propia lengua, ya que con el Código de la Educación Boliviana la enseñanza era única y exclusivamente en castellano, porque la idea de los gobernantes en esos años era que la población boliviana en general se incorpore al Estado Nación, entonces aprender el castellano era una de las vías para lograr ese fin.

Posteriormente, estas iniciativas de los maestros guaraníes se fortalecieron gracias a los primeros contactos con otros maestros de otras regiones, ya que a mediados de 1998 se realizó un taller nacional de capacitación sobre las bases y fundamentos de EIB, este evento se desarrolló en la ciudad de La Paz y fue promovido por el Ministerio de Educación y la CONMERB, con el apoyo técnico y financiero de UNICEF (López 2005).

Sin embargo, la demanda de una educación diferente y que responda a las características sociolingüísticas de la región, no sólo fue un planteamiento desde la organización y las dirigencias, ya que la implementación y los primeros ejercicios de la educación bilingüe dentro el aula fueron gracias a la iniciativa de los propios maestros guaraníes. Maestros que consideraron mejorar su práctica pedagógica tomando en cuenta la lengua materna de los niños y niñas guaraníes que asistieron a la escuela.

b) Los niños aprenden mejor en su lengua, frase de inicio de la EIB

Evidentemente, tanto para los maestros como para los dirigentes, lo que motivó la implementación de una educación intercultural bilingüe fue la idea de que “los niños aprenden mejor en su propia lengua”. En los inicios de la EIB, había una fuerte demanda para que la educación responda a la realidad sociolingüística de los niños y niñas guaraníes.

O sea, ellos quizás ni sabían que se llamaba EIB, sino que ellos luchaban por una educación que sea en la lengua guaraní, porque decían, si es en la lengua, nuestros hijos van a aprender, ya no van hacer tratados como animales, ya no van a decir estos “burros”, no van a sufrir lo que nosotros hemos sufrido, eso decían los Mburuvichas de ese tiempo, porque ellos sufrieron mucho por no saber el castellano. Un abuelo nos decía, yo sé leer y escribir, pero si ustedes me preguntan que he leído, yo no entiendo; entonces decía él “cuando mis nietos estudien en guaraní, ellos van a entender lo que leen y escriben”, entonces esa era la visión de ellos y el sueño más que todo. (Elsa Aireyu, maestra del PEIB y técnica de la RE. Camiri, 06-10.2011)

Por tanto, la implementación del PEIB, incluso la demanda de una educación diferente respondía a un criterio lingüístico fuerte. Los maestros y las autoridades consideraban que una educación diferente debería partir por atender la cuestión lingüística, en este caso, la educación tenía que considerar el idioma guaraní.

Cuando nosotros iniciamos el trabajo de la EIB, respondía en principio a una demanda, una necesidad que surgió de un diagnóstico, del PDCC, que era un diagnóstico para Cordillera, ahí una de las cosas que salió, es que los chicos de la región guaraní no aprendían de la forma como tenían que aprender porque la lengua de enseñanza no era la suya. Entonces a partir de esa constatación, de la toma de conciencia de esta realidad guaraní, se empezó con el proyecto de EIB. (José Barrientos, maestro del PEIB y técnico de la RE. Camiri, 24-05-2012)

Esto [la EIB] no nació de unos cuantos nomás, esto era un sueño de la nación guaraní, de cómo podíamos mejorar la educación en nuestras comunidades, todos saben que en la escuela nos han castellanizado, había una educación impuesta desde arriba, pero nosotros viendo todo los problemas que se presentaron como la diglosia lingüística, esto de avergonzarnos de nuestros idiomas, de que se iba a perder o por lo que se va perdiendo la lengua. Entonces nuestras autoridades dijeron que tenemos que hacer algo para seguir manteniendo viva a la nación. En ese sentido, uno de los instrumentos era la educación, se dijo de que ya nunca más peharemos con armas

con palos, sino vamos a pelear con la inteligencia, con lápiz y papel. (Reunión con el equipo técnico del TEKO Guaraní. Camiri, 05-10-2011)

En la actualidad, en comunidades donde predomina el guaraní como lengua materna de los estudiantes, los maestros siguen considerando que: “los niños aprenden mejor en su lengua, pero si uno empieza a hablar en castellano, los chicos están distraídos y no entienden” (profesores del PEIB del Alto Isoso, Copere Brecha, 18-05-2012).

c) La EIB es el sueño de los Mburuvichas

En el imaginario de los primeros dirigentes de la APG, estaba claro que la educación tenía que ser diferente a la que se impartía en ese entonces. En ese entendido, la EIB fue convirtiéndose en el sueño de los dirigentes, es decir, que este modelo educativo fue considerado como el planteamiento político de la organización guaraní en cuanto a educación.

La visión política de hacer una Educación bilingüe intercultural la tenían los Mburuvichas, o sea el sueño de los Mburuvichas era y decían “algún día nuestro idioma tiene que estar escrito, algún día tenemos que tener maestros guaraníes, algún día nuestros niños tienen que estudiar en su propia lengua”, porque ellos sabían que eso era un derecho, a pesar de que muchos no sabían leer ni escribir, pero ellos se daban cuenta, ¿por qué? Porque se daban cuenta cómo el karai avanza en su formación académica y llega a ocupar grandes puestos, por qué, porque dice que estudia en su idioma. Entonces ellos estaban convencidos de que si los niños guaraníes estudiaban en su idioma algún día también podían ocupar sitios importantes dentro las profesiones y no se equivocaron, o sea era el sueño de los dirigentes guaraníes que ahora ya no están, ellos tenían bien claro eso. (Elsa Aireyu maestra del PEIB y técnica de la RE. Camiri, 06-10.2011)

Por tanto, la EIB para las organizaciones indígenas como la APG y para los dirigentes guaraníes en particular, tiene un alto contenido político. Con la EIB se pretendía hacer respetar el derecho de aprender en su propia lengua; además, logrando tener una educación que responda a la realidad sociolingüística se podría aprender mejor y así llegar a tener profesionales guaraníes pero, sobre todo, poder ocupar espacios de poder dentro la sociedad. “El planteamiento de la APG siempre ha sido fortalecer la cultura y de que no nos olvidemos de la lengua y de estar bien, ese era el objetivo de la educación desde la APG” (René Gonzáles, maestro del PEIB y presidente de la Asamblea Autónoma. Charagua 24/10/11).

Este planteamiento político de una educación diferente, es decir, la EIB no hubiera sido posible si no existe el acompañamiento técnico y el apoyo económico. El acompañamiento técnico lo realizaron instituciones como el Teko Guaraní, algunos profesionales y maestros guaraníes que tenían experiencias con relación a la

implementación de la EIB. Maestros como José Barrientos, Enrique Camargo, Elsa Aireyu, Raúl Arrucharí, entre otros. Asimismo, el principal apoyo económico fue de parte de UNICEF

¿Qué ha hecho el equipo técnico? Plasmar en la realidad todo ese sueño que tenían los Mburubichas y ellos decían que eso tenía que ser a través de la educación, ellos decían que teníamos que apropiarnos de las herramientas de los Karai, los cuales eran el papel y el lápiz. Por eso don Mateo Chumira, a los cien años de Kuruyuki, dijo: la lucha ya no será con arcos y flechas, la lucha va ser con lápiz y papel. O sea ellos sabían que el día que nos apropiemos de las herramientas del patrón podíamos luchar con fundamento por nuestros derechos. Ellos lo tenían bien claro esto. Ellos eran visionarios y sabían sin haber ido a la universidad. Ellos tenían bastante conocimiento y sabían realmente hasta donde caminaba el pueblo. (Elsa Aireyu, maestra del PEIB y técnica de la RE. Camiri, 06-10.2011)

Con el acompañamiento técnico y económico se hizo posible el sueño de los dirigentes, es decir, se hizo posible el planteamiento político de la organización guaraní en el tema educativo. Entonces, una propuesta política como fue la EIB en la región guaraní se consolida gracias al trabajo y acompañamiento técnico y económico de las instituciones. Pero en todo este proceso también jugaron un rol determinante algunos maestros guaraníes y, sobre todo, el trabajo y el compromiso de las comunidades involucradas.

d) El pueblo guaraní se apropió de la EIB

Estas primeras experiencias de parte de los maestros guaraníes y la demanda de la organización por una educación diferente hicieron que el pueblo guaraní se apropiara del modelo de EIB. Todo el trabajo que encaró la organización guaraní para poder implementar la EIB, fue el reflejo de la actitud por cambiar una situación que no respetaba y no consideraba la cuestión lingüística de los niños y niñas que se encontraban en la escuela.

Fue muy importante el apoyo y acompañamiento técnico al momento de implementar la EIB en sus inicios, cuando todavía era proyecto. El hecho de que los propios maestros guaraníes consideraron cambiar la forma de enseñanza tradicional y castellanizante fue un aspecto que influyó para que el pueblo guaraní se apropie del modelo de EIB.

Nosotros como docentes no teníamos una confianza de que un día pueda entrar la educación bilingüe en el aula, pero gracias a Dios se ha podido hacer, justamente hizo programas el Teko guaraní y entonces nosotros ya nos adueñamos de todo lo que se ha hecho. Entonces ya había algo para trabajar la educación bilingüe y así se trabajó. Primero se hizo textos de lectura y escritura, la primera lectura que salió fue "Ararunday", en este libro hemos pensado mucho para hacer, incluso para la tapa, pero así se trabajó en la educación bilingüe en aquellos tiempos. (René Gonzáles, maestro del PEIB y presidente de la Asamblea Autónoma. Charagua 24/10/11)

Entonces, toda la campaña y el trabajo desarrollado por la organización, los maestros y las instituciones que apoyan al pueblo guaraní hicieron que la EIB sea parte de las reivindicaciones logradas por el pueblo guaraní y, principalmente, se consolide como modelo educativo, al menos en sus inicios.

En la actualidad, muchos dirigentes, maestros y padres de familia aún recuerdan todo el trabajo desplegado por implementar la EIB, un trabajo que tuvo resultados positivos y que contribuyó a las reivindicaciones en otras áreas, ya que contribuyó a asumir conciencia de la situación de opresión que algunas comunidades aún estaban viviendo, es el caso de las comunidades cautivas en el chaco chuquisaqueño, también contribuyó en la reivindicación territorial y lo que ahora se está demandando con la autonomía indígena.

e) La EIB ha contribuido en la reivindicación territorial

La implementación de la EIB y la campaña de alfabetización en guaraní (1991-1993) fueron los dos puntales en educación que han posibilitado la concreción de muchas demandas, pero sobre todo, la reivindicación territorial. Con la EIB se capacitaron a maestros guaraníes y también se formaron, como maestros, nuevos jóvenes guaraníes. Con la campaña de alfabetización también se formaron y capacitaron a jóvenes hombres y mujeres de las diferentes comunidades para que puedan encarar el proceso de alfabetización en guaraní; este proceso tuvo una característica particular, ya que no fue una alfabetización mecánica de dominio de la lectura y escritura; sino, más al contrario, la alfabetización se realizó a partir de su propia realidad, de su propia cultura.

La EIB se la entendía como una reivindicación, un reencuentro, un desarrollo, un potencial, ese era el camino que el pueblo encontraba para poder llegar a donde queríamos, que es el **ivi maraë**, que significa el vivir bien en armonía. Entonces va a ver paz y armonía cuando haya respeto a nuestra dignidad, a nuestros derechos y eso es para nosotros el **ivi maraë**. La EIB ha servido, de alguna manera, para eso, ha servido para buscar nuestra reivindicación territorial, de lengua; para nosotros como pueblo guaraní el territorio reúne todo, es fundamental y para eso ha servido la educación y ha servido la educación bilingüe como proyecto experimental. (Rubena Velásquez ex técnica del PEIB y actual Directora del INSPOC. Camiri 07/10/2011)

Entonces, la EIB para el pueblo guaraní, más allá de reivindicar el derecho a aprender en su propia lengua ha contribuido, de alguna manera, en la reivindicación del derecho al acceso territorial. Por tanto, considero que el aporte de la EIB no sólo se limita al aspecto lingüístico y cultural, ya que sin el acceso a territorio no sería posible el desarrollo de ambos. Con la demanda y posterior implementación de este modelo educativo fueron surgiendo otras necesidades y con ello los dirigentes se fueron planteando nuevos desafíos para acompañar este proceso.

3.2. Implementación del PEIB en la región guaraní (caso Charagua)

Por los antecedentes expuestos, la EIB es considerada como un pilar fundamental de las reivindicaciones que ha encarado el pueblo guaraní. Pero la implementación de este modelo educativo, primero, empezó como proyecto.

La naciente APG, a través del Teko Guaraní y con el apoyo financiero de UNICEF, fue la que encaró y promovió la implementación del PEIB, esta experiencia fue desarrollada entre 1989 hasta 1994. La experiencia, en el caso guaraní, se realizó en la provincia Cordillera. “La aplicación de la EIB ha sido de forma gradual. En sus inicios se ha considerado a capitanías consolidadas institucionalmente” (Caurey 2010: 18). Los primeros núcleos que fueron parte del proyecto son los que se detallan en el siguiente cuadro.

Capitanías, núcleos y unidades educativas donde se aplicó inicialmente la EIB

Capitanía	Núcleo	Unidad Educativa
Kaami	Itanamikua Itanambikua	Central Itanambikua Rodeo
Kaipependi karovaicho	Eiti Eiti Eiti Itapimiri Ipatimiri	Central Eiti Capirenda Caipependi Central Ipatimiri El Cruce
San Rosa	Santa Rosa	El Arenal
Kaaguasu	Ipaticito de Monte Ipaticito del Monte Ipitá	Ipitacito del Monte Curuguakua Palmarito
Charagua Norte	Puerto Camacho Masavi Masavi Taputá	El Espino Central Masavi Guariri Central Taputá
Parapitiguasu	San Antonio Tarenda	Pueblo Viejo Pueblo Nuevo
Isoso	Copere Copere Centro Isoso Centro Isoso Centro Isoso	Central Copere Kapeatindi Central La Brecha Rancho Nuevo Cuarirenda.

Fuente: Felipe Román, citado en (Caurey 2010: 18).

Con el surgimiento de la organización guaraní (APG) y, principalmente sobre la base del diagnóstico realizado entre 1985 y 1986 en la provincia Cordillera dentro el marco del PDCC¹⁶, la organización guaraní planteó una serie de proyectos que responden a las necesidades identificadas en los diferentes ámbitos: Producción, Infraestructura, Salud, Educación y Tierra –Territorio (PISET). Entonces, una de las respuestas a las demandas de las comunidades, específicamente en cuanto al tema de educación, es el PEIB. Posteriormente vendrán consolidándose otros programas como el CEMA rural, la campaña de alfabetización en guaraní, y el Programa Guaraní de Formación Docente (estos aspectos lo detallaremos en la página 92).

En ese marco, se puede decir que el PEIB fue uno de los proyectos sinergia para que se creen otros programas que, en últimas instancias, acompañaron el desarrollo de la EIB. Durante la implementación del PEIB, se conformaron equipos para la capacitación de profesores, para la socialización de la propuesta de EIB en las comunidades y para elaborar materiales, este último fue encargado al TEKO Guaraní. Todo este proceso desarrollado tanto por los técnicos, las autoridades de la organización guaraní y los padres de familia hizo que se apropiaran de la EIB.

Nosotros como docentes no teníamos una confianza; pero si un día tenía que entrar la educación bilingüe en el aula, gracias a Dios se ha podido hacer, justamente hizo programas el Teko guaraní y entonces nosotros ya nos adueñamos de todo lo que se ha hecho. Entonces ya había algo para trabajar la educación bilingüe y así se trabajó. Primero se hizo textos de lectura y escritura, la primera lectura que salió fue “Ararunday”. En este libro hemos pensado harto para hacer, incluso para la tapa, pero así se trabajó en la educación bilingüe en aquellos tiempos. (René Gonzáles, maestro del PEIB y presidente de la Asamblea Autónoma. Charagua 24/10/11)

Los materiales producidos por los propios guaraníes, como el Ararunday, fue uno de los aspectos que contribuyó a la apropiación de la EIB. Además, dichos materiales también facilitaron el trabajo en aula tanto a maestros como a estudiantes. Es decir, no fue un trabajo que viene desde arriba hacia abajo, fue un trabajo realizado por los propios sujetos involucrados con asesoramiento de otros profesionales.

¹⁶ Entre 1985 y 1986, un grupo de instituciones públicas (prefectura, municipios y distritales) y privadas (CIPCA, CARITAS, Teko Guaraní y Arakuarenda) llevaron a cabo el Diagnóstico de la Provincia Cordillera en el Departamento de Santa Cruz, que alberga a la mayoría de comunidades indígenas guaraníes. En base al diagnóstico, se formularon una serie de proyectos que conformaban el PDCC coordinados en el marco del PISET.

a) Primeras escuelas que implementan la EIB en Charagua

En el distrito Charagua, la EIB se implementó en tres zonas: Charagua Norte, Parapitiguasu y el Isoso. En todo el distrito el proyecto alcanzó una cobertura de siete núcleos; asimismo, once fueron las unidades educativas que inicialmente asumieron la EIB.

Zonas, núcleos y unidades educativas de Charagua donde se implementó la EIB

Zona y/o Capitanía	Núcleo	Unidad educativa
Parapitiguasu	San Antonio Tarenda	Rafael Peña Pueblo Nuevo
Charagua Norte	Puerto Camacho Masavi Taputá	El Espino Central Masavi Guariri Central Taputá
Isoso	Alto Isoso Centro Isoso	Central Copere Kapeatindi Central la Brecha Río Nuevo Kuarirenda

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los datos proporcionados por maestros de la U.E. Rafael Peña.

Los maestros que fueron parte de este proyecto recuerdan con mucha nostalgia todo el trabajo desplegado en ese entonces, porque involucró a profesores, estudiantes, padres de familia, autoridades comunales y zonales.

En lo que es la región guaraní se trabajó con 23 núcleos, aquí [En el distrito de Charagua] funcionó en San Antonio, en Masavi y en el Espino, esos tres núcleos se han agarrado, también estaba el Isoso y muchos jóvenes de esa edad sabían bien la educación bilingüe, han concluido sabiendo el manejo de la lengua guaraní, del castellano y la matemática en guaraní, los numerales, la lectura y escritura, bonito era el trabajo, todos estábamos chochos con nuestro trabajo, era hermoso. Los alumnos tenían materiales, participaban y los padres de familia nos apoyaban. (Silvia Moreno, maestra del PEIB. S. Antonio del Parapetí. Zona Parapitiguasu. 23-05-12)

En esos años uno de los aspectos positivos fue la participación de los propios guaraníes, “de cada comunidad se eligió para que sea técnico, se los entrenó así como nosotros estamos como Asambleaístas, así se trabajó, han venido de todo lado y ahí nos juntábamos y luego salíamos para hacer ese tipo de trabajo” (René Gonzáles, maestro del PEIB y presidente de la Asamblea Autónoma. Charagua 24/10/11).

b) Aspectos positivos del PEIB

Seguimiento y acompañamiento técnico a los maestros dentro el aula

Tanto profesores, dirigentes y ex técnicos del proyecto resaltan la experiencia de la EIB cuando fue implementada de manera experimental, es decir, cuando se implementó como proyecto, ya que contaba con el compromiso de las autoridades, de los padres de familia y además había acompañamiento técnico de las instituciones en todas las actividades que los maestros encaraban en su labor docente dentro el aula.

[...] Hacían el seguimiento a las escuelas donde se estaba implementando la EIB, se planificaba por lo menos una semana por escuela, mientras el equipo técnico daba el apoyo pedagógico a los profesores en aula, los delegados de la APG hacían reuniones en las comunidades, más que todo para informar que es lo que se estaba haciendo y hacer conocer los materiales. Fue una experiencia muy bonita, yo creo que hasta ahora recuerdan esta experiencia, donde los padres de familia realmente estaban convencidos de que si era la educación para sus hijos, porque vieron que sus hijos no tenían vergüenza ni miedo de ir a la escuela, ya que era su tío o su hermano mayor quien estaba enseñando. (Elsa Aireyu, maestra que fue parte del equipo técnico del PEIB. Camiri, 24-05-2012)

El PEIB fue una experiencia muy buena, porque en esos tiempos había seguimiento, había bastante apoyo. Hoy tenemos nosotros acá bachilleres que han salido de ese proyecto, existen maestros profesionales que fueron parte de ese proyecto pero como estudiantes en ese entonces, actualmente son profesores en nuestra escuela, ellos son Ronal Moreno y Robert Yarigua. (Hernán Cuellar, Director de núcleo, zona Charagua Norte 31/10/2011)

Entonces, nuestra educación bilingüe en esos años comenzó bien, había buenos proyectos, antes de empezar las clases los técnicos nos llamaban a un taller donde durante quince días pasábamos, había buena coordinación entre los padres de familia, los profesores, las autoridades, por eso la educación ha sido muy buena, yo aprendí muchísimo, sobre todo había muchos materiales para los niños y eso ayuda muchísimo en el aprendizaje de los niños, en ese entonces también había hablantes castellano pero igual ellos han aprendido el guaraní. (Reunión con profesores de la Unidad Educativa Rafael Peña. S. Antonio del Parapetí, 20-10-2011)

Más allá del seguimiento a las profesores, los entrevistados también resaltan la participación de los delegados de la organización, principalmente informando en las comunidades sobre las actividades del PEIB. Por otro lado, los estudiantes que fueron parte del proyecto, en la actualidad son profesionales en las diferentes áreas, pero gran parte de ellos son maestros que trabajan en sus propias comunidades.

Los resultados positivos del PEIB demandaron nuevas necesidades, como la alfabetización de los padres de familia para que puedan acompañar y apoyar la educación de sus hijos. También surgió la necesidad de crear un centro de formación docente guaraní para que existan profesores guaraníes, pero como en ese entonces no se

contaba con bachilleres, se pensó en crear centros de educación alternativa como el Tataendi. Por eso que la EIB de ese entonces fue considerada y entendida como una reivindicación en todos los sentidos.

Complementación de la escuela y la comunidad

En cuanto a la participación de la comunidad, en el PEIB se generó el involucramiento de los miembros de la comunidad, a los padres de familia, autoridades comunales y maestros. En un primer momento, las autoridades zonales y comunales socializaron el proyecto y dieron a conocer todas las actividades que venían realizando en el tema de educación a favor del pueblo guaraní.

En ese entonces, había una complementación entre la escuela y la comunidad, porque mientras nosotros nos reuníamos con los profesores para ver la cuestión pedagógica, las autoridades se reunían para hacer conocer lo que hacían en el tema de educación, ellos manejaban y conocían los materiales educativos. (Elsa Aireyu, maestra que fue parte del equipo técnico del PEIB. Camiri, 24-05-2012)

Esta característica promovida por el proyecto, sin duda alguna, es la que valoran los actores y promotores de ese entonces. Porque antes del PEIB, la participación de la comunidad en la escuela se limitaba a la consigna de los maestros, porque con el Código de la Educación del 52 se hablaba de *juntas de auxilio escolar*, es decir, el padre de familia o la autoridad comunal auxiliaba y tenía que estar presto a las necesidades de los maestros, era una participación condicionada por los maestros. Entonces, la participación que se promovió con el PEIB, era diferente a las juntas de auxilio, en términos de Mandepora (2001), durante el PEIB hubo una participación más “real y efectiva” por parte de los PPF y la comunidad.

Además, desde la APG se contaba con técnicos y/o facilitadores guaraníes, quienes eran responsables de socializar lo que implicaba la EIB y promovían la participación e involucramiento de los padres de familia en la educación. Así lo refleja uno de los que participó en dichas acciones: “Yo, en ese entonces, fui facilitador de las juntas escolares del CEPOG, nosotros trabajábamos este tema de la EIB con los padres de familia, de ahí que actualmente existen los ítems de maestros bilingües en las escuelas para que se imparta el guaraní en el ciclo medio” (G.W. Facilitador guaraní del PEIB. S. Antonio del Parapetí, 21-10-2011).

Por tanto, con el PEIB se introdujo una forma distinta de participación, ya que se promovió la organización de consejos educativos en los que la comunidad fue informada y consultada sobre las acciones del proyecto, lo que le permitió al proyecto ganar la

aceptación de la educación bilingüe y enriquecerla con los saberes ancestrales y a las organizaciones de base fortalecerse (Albó y Anaya 2004: 106).

Elaboración de materiales para facilitar el aprendizaje

Uno de los aportes del PEIB fue la elaboración de materiales educativos y es un aspecto que valoran también los dirigentes, padres de familia y, sobre todo, los maestros. Los materiales fueron elaborados por el equipo técnico del Teko Guaraní, donde también se encontraban maestros guaraníes.

En el PEIB, los materiales educativos fueron elaborados para las tres primeras áreas curriculares: matemáticas, lenguaje y ciencias de la vida (ciencias naturales y ciencias sociales). Los contenidos de los materiales educativos consideraban temas conocidos por los estudiantes, mismos que estaban relacionados con el ciclo agrícola y con la vida comunitaria (López, 2005: 152).

En el caso guaraní, se elaboraron materiales educativos para el área de matemáticas, lenguaje en lengua indígena y para la enseñanza del castellano como L2.

Materiales elaborados durante el PEIB en la región guaraní

Año	Lenguaje en lengua indígena	Castellano como L2	Matemáticas	Ciencias de la vida
Primero	Ararundai	Ahora castellano	Papakaregua 1	
Segundo	Eireka	Cupesi	Papakaregua 2	
Tercero	Yateiresa	Cupesi	Papakaregua 3	
Cuarto	Ñane Miari	Cupesi	Papakaregua 4	
Quinto				

Fuente: (López 2005: 154).

Todos estos materiales fueron elaborados para los primeros cuatro grados. En la actualidad, algunos maestros, sobre todo, los que fueron parte del PEIB, siguen utilizando estos materiales, aunque sólo sea como material de consulta y/o complementario.

Algunos profesores que fueron parte del proyecto [PEIB], como la profesora Silvia, tienen todavía esos libros. Entonces ellos a veces lo utilizan esos libros. Yo también tengo esos libros y los consulto alguna vez, por ejemplo, el texto de Eireka es un librito muy bonito porque habla de lo que nosotros hacemos, si ese textito se hacen fotocopiar todos los docentes, yo creo que les puede servir mucho. (Fredy Moreno. Director Unidad Educativa Central Enrique Quintela. Zona Parapitiguasu, S. Antonio del Parapetí 23-05-2012)

Yo por ejemplo, tengo un material que nos dieron en aquellos años del proyecto y otro que me dieron los de Fe y Alegría. Ya no se utilizan los módulos de la reforma. Pero, ahora para hacer mis planificaciones estoy sacando de los materiales del Teko guaraní. (Maestros del PEIB, Alto Isoso. Copere Loma, 18-05-2012)

En el equipo técnico hemos venido trabajando en lo que es elaboración de textos, capacitación y acompañamiento de aula, ahí nuestro trabajo era centrado a partir de nuestra experiencia cultural, porque lo que prevalecía en la elaboración de textos era el aspecto cultural, la cosmovisión de nuestros pueblos, cómo nuestros niños iban a aprender mejor. (Rubena Velásquez. maestra del PEIB y actual directora del INSPOC. Camiri, 07-10-2011)

Entonces, un aspecto sobresaliente del PEIB fue la elaboración de materiales educativos, materiales que consideraban contenidos socioculturales propios de los estudiantes guaraníes. Es decir, los materiales elaborados en el PEIB fueron novedosos y contextualizados, ya que hasta ese entonces los materiales que utilizaban los maestros eran ajenos al contexto rural y, en este caso, ajenos a la realidad guaraní.

Como indican los maestros de la zona Parapitiguasu, en la actualidad, estos materiales aún se utilizan para la enseñanza del idioma guaraní como L2. Incluso, algunos maestros consultan y toman en cuenta los contenidos que presentan los textos como: Ararunday, Eireka y, para el caso de matemáticas, los textos de Papakaregua.

Compromiso de los maestros guaraníes por la EIB

Los pocos maestros guaraníes que, en ese entonces, implementaron la EIB lo hicieron con mucha responsabilidad y compromiso. La actitud que reflejaban los maestros guaraníes con respecto a la EIB ha sido la que garantizó los resultados favorables del proyecto. La actitud comprometida que reflejaba el maestro durante el PEIB respondía a la demanda y al involucramiento de la organización, porque todos confiaban y apostaban por una educación diferente, que era el modelo de EIB.

Había una demanda fuerte de la APG y, a través de la educación, se ha pensado hacer la reivindicación a través del desarrollo de la lengua; lo otro, a partir de esa demanda había mucho apoyo de la misma organización, del mismo guaraní. Entonces, ¿si había demanda?, había un fuerte apoyo del profesor que se comprometía fuertemente para hacer el trabajo, porque se ganaba el mismo sueldo, no había un plus. Con el proyecto sólo había financiamiento para hacer capacitaciones y elaboración de textos, entonces había un grupo de personas que se dedicaban a hacer este trabajo y también hacían acompañamiento de aula, eso es lo que no hay ahora, ahora el profesor está más libre y depende de las personas que están comprometidas, pero no hay una instancia que le haga acompañamiento a los maestros, es decir, una capacitación permanente. (Rubena Velásquez, maestra del PEIB y actual directora del INSPOC. Camiri, 07-10-2011)

Años antes cuando se implementó el PEIB y la EIB con la Reforma Educativa, había un respeto a los maestros aunque no eran egresados de la normal, porque había compromiso de parte de los profesores, había un compromiso de hacer esa educación que era lo que necesitaba el pueblo y eran conscientes de que a los que educaban eran sus tentaras, su familia. (Elsa Aireyu. maestra que fue parte del equipo técnico del PEIB. Camiri, 24-05-2012)

En ese entendido, un aspecto que también generó el compromiso de los maestros fue la capacitación impartida a los maestros guaraníes antes y durante el proyecto. Así lo resalta también López “la capacitación docente se constituyó en un área estratégica para la implementación del nuevo proyecto. El PEIB cualificó recursos humanos, para que asuman diversas tareas, mucho antes de dar inicio en las escuelas y aulas seleccionadas” (2005: 165).

Las capacitaciones se desarrollaban a principio y al final del año, pero también existía acompañamiento en aula. Estos aspectos son los que aún recuerda y valoran los maestros que fueron parte del PEIB

Sí, había bastante capacitación, era cada fin de año, como llegar a las unidades que eran castellanos y a los que eran netamente monolingüe guaraní, hubo mucha capacitación en ese entonces. Cuando era proyecto podemos decir que la EIB tuvo avance. (Tomas Huayco, maestro del PEIB. S. Antonio del Parapetí, 21-10-2011)

También se acompañaba en la didáctica en el manejo metodológico, o sea como hay que entrar en aula, el acompañamiento era muy serio, era un compromiso bien duro, porque decíamos que si esto sale mal, todos vamos a fracasar, pero felizmente hemos hecho posible esa experiencia y ha salido muy bien. (René Gonzáles. maestro del PEIB, actual presidente de la Asamblea Autonómica. Charagua 24/10/2011)

Estas afirmaciones nos hacen entender que para implementar una propuesta educativa de cualquier índole, es importante la capacitación y/o formación de los recursos humanos. Estratégicamente es imprescindible lograr el compromiso de los maestros y en ese entendido, la capacitación, de alguna manera, genera compromiso y adhesión de los actores principales. Es decir, con las capacitaciones y el acompañamiento, el maestro se siente seguro al momento de desarrollar su práctica pedagógica.

c) Cambios generados en los niños con la implementación del PEIB

Varias evaluaciones realizadas sobre la implementación del PEIB, entre ellas: Muñoz (1993), Gotret (1995), resaltaron los cambios generados en los niños y niñas con la implementación del PEIB (Albó y Anaya 2004: 44). Los resultados mostraron cambios positivos en la autoestima, uso de la lengua materna y desarrollo del castellano.

Los resultados positivos que presentan estas evaluaciones en la región guaraní, también son percibidos por los maestros y padres de familia en el distrito de Charagua, los mismos que detallamos en los siguientes párrafos.

Enseñanza del guaraní y el castellano de manera pareja

Los estudios realizados para valorar la experiencia del PEIB, entre los cuales se encuentra López (2005: 174), resaltan “Las competencias desarrolladas tanto en la lectura y la escritura en los niños de ese entonces se mantienen y son de uso en lo cotidiano y en el trabajo que desempeñan, en este caso, como profesionales”

En el caso de Charagua, uno de los aspectos que también resaltan, tanto profesores y padres de familia, como cambios visibles en los niños con la implementación de la EIB cuando era proyecto, es el hecho de haber desarrollado competencias de lectura y escritura en la lengua originaria y en castellano.

En el proyecto de EIB la enseñanza del castellano y el guaraní se lo manejó de manera pareja, eso es lo que yo he podido percibir así como una buena experiencia, por ejemplo, en matemáticas se lo hacía perfectamente, entonces aquí el castellano y el guaraní van a la par. (Hernán Cuellar, Director de núcleo, zona Charagua Norte 31/10/2011)

Yo tengo una hija, ella es profesora y alumna de ese tiempo, ella en casa no hablaba en guaraní, por ahí de repente un chiste, pero leía y escribía bien el guaraní. A mí me sorprendió cuando empezó a leer la biblia en guaraní; entonces digo, si todos hayan sido así, fuera mejor. Actualmente, mi hija habla el guaraní y en la comunidad donde trabaja también habla y enseña en guaraní. (Avilio Vaca, Asambleísta indígena. Zona Parapitiguasu. S. Antonio del Parapetí, 24/10/2011)

El hecho de que los niños aprendan a leer y escribir en guaraní es un resultado positivo que los padres de familia valoran del PEIB, es más, los estudiantes que fueron parte del proyecto, en la actualidad, son los que aún siguen poniendo en práctica lo aprendido.

Sin embargo, según Albó y Anaya (2004: 53), “el tema del castellano como segunda lengua no acaba de quedar bien resuelto, a pesar de contar con materiales y guías para ello”. En todo caso, podemos decir que sí hubo resultados positivos en cuanto al desarrollo de competencias de lectura y escritura en guaraní, pero no se pudo superar las limitaciones en cuanto a la enseñanza del castellano como segunda lengua, esta situación considero que se debe a la falta de metodologías de enseñanza del castellano como L2.

Asimismo, las evaluaciones realizadas mostraron resultados favorables en cuanto al rendimiento académico positivo y el bajo porcentaje de deserción por parte de los niños y niñas. Esta situación también es percibida por los maestros guaraníes. Así lo reflejan los siguientes testimonios.

Los niños con el proyecto se desenvolvían solos, ellos con más facilidad y más confianza se expresaban en su idioma, entonces rendían mejor y lograban mejores resultados. La enseñanza bilingüe favoreció muchísimo a los niños, sobre todo había

esa libertad, ya hablaban con confianza, porque ellos mismos y los profesores estaban hablando su lengua, eso ha sido una ventaja para ellos (Reunión con maestros de la Unidad Educativa Rafael Peña. S. Antonio del Parapetí, 21-10-2011).

Primero, a partir de ese año no hubo deserción escolar, o sea había mucha deserción escolar por el miedo al maestro que no les hablaba en su lengua, no hubo repitencia o reprobados, como era en su idioma su aprendizaje era óptimo. Otro, ya no había temor, ya no le temían al profesor, o sea subió el autoestima de los niños y niñas porque tenían mucha confianza con el profesor, no tenían miedo de participar, eso en cuanto a los niños y estudiantes. (Elsa Aireyu, maestra del PEIB y técnica de la RE. Camiri, 06-10.2011)

La modalidad bilingüe que se adoptó en el desarrollo de las clases permitió que los niños y niñas guaraníes concluyan favorablemente la gestión escolar Pero los aspectos que realmente contribuyeron para que no existan altos porcentajes de abandono y reprobación escolar tienen que ver con el hecho de aprender en su propio idioma y que los maestros eran parte de la comunidad, es decir, en las aulas se había generado un ambiente familiar, donde los niños y niñas no sentían actitudes de retraimiento.

Elevada autoestima de los niños y niñas guaraníes

El haber logrado fortalecer la autoestima de los niños y niñas guaraníes es uno de los aspectos más valorados por los diferentes actores y promotores de la EIB. Este aspecto fue una de las demandas iniciales de los dirigentes que plantearon una educación diferente, ya que ellos demandaban que se respete la lengua y la identidad cultural de los estudiantes en la escuela: “la unidad a partir de la lengua”, “queremos avanzar pero que nos reconozcan como personas”, “nuestra visión debe dirigirse más a la comunidad y a las mujeres para potenciar la identidad de los jóvenes”... fueron expresiones de los dirigentes de la APG (Unicef, Teko Guaraní y APG: 1994: 15).

Estas expresiones son una clara muestra de que, en esos años, se demandaba una educación diferente, una educación que considere aspectos socioculturales, lingüísticos y, en últimas instancias, una educación que promueva y fortalezca la identidad del pueblo guaraní. En ese entendido, con el PEIB se dieron respuestas a estas demandas.

El trabajo del PEIB, fue muy rico y ese sacrificio o ese trabajo lo vi reflejado en el Espino, porque fue tan linda esa experiencia que te reafirmaba que valía la pena lo que se estaba haciendo. Los niños eran tan diferentes, eran tan de otra clase y eso ha sido una cuestión motivante, pero no sólo fue en el Espino, también en otros núcleos de ver que esos niños empiecen a florecer, a ser ellos mismos; en Itananbikua también pasó lo mismo, eso es lo que más recuerdo, que quizás han sido la fuerza que nos ha dado para seguir con este trabajo. (José Barrientos, maestro del PEIB y técnico de la RE. Camiri, 24-05-2012)

Por tanto, el PEIB contribuyó al desarrollo positivo de la autoestima de los educandos; es decir, de la autovaloración y el auto respeto a partir de la reafirmación de su identidad sociocultural. Este aspecto se reflejó en actitudes de mayor seguridad en los niños y más confianza en ellos, todo eso generó mayor participación en el aula y mayor seguridad al momento de hablar e interactuar entre los propios estudiantes (López 2005: 175).

Todo el trabajo realizado con el PEIB y principalmente los resultados logrados en el tiempo que duró el proyecto, sentó las bases para que la EIB, en 1994, se convierta en política pública. A partir de 1994 iniciará otra etapa de la EIB en la región guaraní.

3.3. Implementación de la EIB con la R.E. en el distrito Charagua

La EIB se oficializó mucho más antes que se promulgue la Ley de RE, ya que fue en 1992 durante la celebración del Centenario de la Masacre de Kuruyuki, el Presidente Jaime Paz Zamora, promulga el Decreto Supremo 23036 donde la EIB es reconocida por el Estado boliviano.

En ese acto [28 de enero, Centenario de la Masacre de Kuruyuki] también se promulgó el Decreto Supremo que oficializa la Educación Intercultural y Bilingüe, en señal de reconocimiento de que Bolivia es un país pluricultural y multilingüe en el que Gobierno y Estado debieran propiciar las condiciones necesarias para el desarrollo de los pueblos indígenas. (Unicef, Teko Guaraní y APG 1994: 14)

Para la oficialización de la EIB fueron las organizaciones indígenas como la APG quienes demandaron y gestionaron el reconocimiento y posterior lanzamiento como política pública.

Con la aprobación y promulgación de la Ley 1565 de RE, en 1994, de alguna manera, se da continuidad a la demanda de las comunidades indígenas, demanda que enfatizaba la implementación de la EIB en todas las unidades educativas de las diferentes comunidades rurales.

Para implementar la RE, el ETARE puso en marcha una doble estrategia: el “programa de mejoramiento” y “el programa de transformación”. Con el primer programa se intentaba resolver problemas a corto plazo, ya que las diferentes escuelas del nivel inicial y primario recibirían nuevos libros, guías del maestro y diversos equipos (equipo de reproducción, de mecanografiado y de biblioteca, tocantinas, etc.), todo esto con la intención de mejorar las condiciones de aprendizaje. En cambio el programa de transformación fue implementado gradualmente a partir de 1996; el mismo consistía en la implementación de la nueva propuesta curricular y pedagógica de la RE. (Contreras y Talavera 2004: 70).

En esta etapa de la RE, la percepción de los diferentes actores del distrito Charagua, con respecto a la implementación EIB, es distinta a la que se tenía cuando todavía era proyecto. Hay pocos elementos positivos y varios elementos negativos que los diferentes actores (PPFF, maestros y autoridades comunales) reflejan cuando se habla de la EIB durante la RE. En este punto describiremos y analizaremos algunos aspectos que son recurrentes entre los diferentes actores del distrito Charagua, veamos que nos dicen.

a) Aspectos positivos de la Reforma Educativa

Con la RE se acabó la educación tradicional

Si bien el PEIB se implementó en la región guaraní, su alcance era muy limitado, sólo se pudo abarcar a 12 núcleos; pero cuando la RE asumió la EIB se logró expandir a todas las unidades educativas del distrito Charagua. En la RE, entre los muchos aspectos innovadores que se planteaba para transformar el Sistema Educativo Nacional, estaba el aspecto “intercultural”, “bilingüe” y la “participación social”. Con la incorporación de estos aspectos en la educación, se dio una respuesta a las poblaciones rurales de Bolivia, ya que éstas presentan características socioculturales y lingüísticas diferentes.

La incorporación de los aspectos arriba indicados en el sistema educativo, de alguna manera, logró romper las prácticas de educación tradicional que se tenía hasta ese entonces, así lo reflejan los padres de familia y los profesores.

Con la RE se acabó lo que era la educación tradicional como ser los castigos, los maltratos psicológicos y todo eso que se hacía, aunque eso ha costado, pero con la RE hubo más democracia, donde los derechos de los propios niños se lo ha respetado y practicado. Entonces los niños se sentían ya más libres de poder expresarse y no se le prohibía nada. (Hernán Cuellar, Director de núcleo, zona Charagua Norte 31/10/2011)

La educación [antes] se aplicaba como se decía en ese entonces, la educación o enseñanza entra con sangre, entonces todos los docentes eran bravos y muy estrictos, tal vez los docentes han sido de una forma abusiva. Ahora hablando del idioma guaraní, era prohibido hablar en guaraní y aquí todos éramos de lengua guaraní, entonces en la escuela, al primero que se le escuchaba hablar el guaraní se le subía de la patilla, era prohibidísimo hablar en guaraní, yo le estoy hablando más o menos del año 1966. [...] Con la RE, esa situación, en parte se superó, había más libertad para los niños. (Avilio Vaca, Asambleísta Guaraní, zona Parapitiguasu 24/10/2011)

Con la RE se planteó una práctica pedagógica diferente a la que se impartía y a la que habían recibido los padres de familia, es decir, una educación donde el castigo era parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero con la reforma educativa la educación tuvo otro carácter, en ella se respetaba los derechos de cada niño, al punto de que los niños se

consideraban libres de poder expresar sus inquietudes o dudas sin temor de ser castigados. En esa misma línea, según la apreciación de los padres de familia, los niños podían expresarse en su idioma materno, que en la mayoría de los casos era el guaraní.

Según un estudio de evaluación realizado sobre la EIB por Nucinkis (2006), el enfoque intercultural y socioeducativo, la incorporación de la lengua originaria, la concepción del castellano como segunda L2 y la presencia de elementos culturales indígenas desde los diseños hasta los módulos implicaron cambios radicales respecto a lo que los docentes conocían y aplicaban en su práctica cotidiana. Estos elementos fueron la característica de este modelo educativo implementado inicialmente con el PEIB y posteriormente con la RE.

Con la RE había formación y capacitación de maestros

“La RE previó varias medidas dirigidas, por una parte, a mejorar la formación de los nuevos maestros y capacitar a los que ya estaban en servicio, y por otra, a incrementar los ingresos del magisterio con un sistema que permitiera un uso más eficiente de los recursos destinados a los salarios” (Albó y Anaya 2004: 199). Todo esto considerando que no todos los maestros estaban formados y capacitados para implementar la EIB, ya que la orientación pedagógica de los maestros de entonces era muy diferente al modelo educativo que se pretendía desarrollar con la EIB en todas las unidades educativas. Entonces la RE, de alguna manera, extendió la formación y capacitación de los maestros, principalmente en el área rural, esto con la finalidad de implementar la EIB.

Para el caso de los maestros nuevos, se transformaron normales superiores urbanos y rurales en Institutos Normales Superiores (INS). En el caso de la región guaraní, mediante el Decreto Supremo Nro. 23886 del 17 de octubre de 1994, se creó el Instituto Normal Superior Pluriétnico de Tumichicua para la capacitación y formación docente Intercultural Bilingüe de los pueblos indígenas del Oriente, Chaco y la Amazonia boliviana. Este instituto tenía varias sedes, una de ellas se encontraba en Camiri. Pero por las características de la región, en mayo de 2005, la APG busca el apoyo y el respaldo legal para el funcionamiento del Programa Guaraní de Formación Docente (PGFD). Este programa, desde sus inicios, fue cambiando y modificándose para mejorar la educación, estos cambios fueron promovidos por la organización guaraní y por los propios maestros (Arispe 2005: 98). Este tema se describe y analiza con más detalle en el siguiente punto.

Por tanto, una consecuencia de la implementación de la EIB es la transformación de los centros de formación docente en Institutos Normales Superiores, en este caso, el PGFD,

que se encargaba de la formación de maestros bilingües con alta participación de la organización guaraní. Sin embargo, Arispe (2005) constató que el PGFD actual INSPOC sufrió un bajón en cuanto a la participación de la APG por una tensión entre el sueño y/o visión de “guaranización” con la lógica de los responsables del INSPOC, ya que estos últimos aspiraban a ser “un INS igual que los otros” (Albó y Anaya 2004: 203).

Otra característica de la RE es la capacitación de maestros, en este caso, a aquellos que se encontraban en ejercicio, para lo cual se contó con los asesores pedagógicos. En el caso del distrito de Charagua, los asesores pedagógicos no lograron satisfacer las necesidades y expectativas de los maestros; incluso muchos se atreven a decir que faltó apoyo técnico pedagógico durante la implementación de la RE. Este punto lo analizaremos con más detalle en lo que respecta a los aspectos negativos de la RE.

Producción de materiales “módulos de aprendizaje”

En cuanto a la elaboración y producción de materiales educativos, con la RE se invirtieron tiempo y recursos económicos para la elaboración de los módulos, además se implementaron las bibliotecas de aula, esto en la primera fase de la RE que se denominó “Programa de Mejoramiento” para posteriormente entrar al “Programa de Transformación”. Los maestros que participaron en el equipo que elaboraron los módulos valoran y reflejan la importancia de los módulos al momento de desarrollar los contenidos curriculares dentro el aula.

Los textos de la RE ya no se los han vuelto a imprimir y algunos están encerrados en las vitrinas de los colegios, ya no se los utiliza. Por el hecho de que es de la RE los han botado. Pero esos libros son bellísimos, por ejemplo, ciencias de la vida son una maravilla, porque se hablaba de lo que debían saber, ejemplo, la contaminación de los ríos, las plantas que están en peligro de extinción, lo que debería de hacer para que no desaparezcan, se trabajaba de manera integral; cuáles son las autoridades de nuestro municipio, cuántas autoridades hay, cómo se eligen, todo eso se trabajaba. Digan lo que digan los maestros sobre los materiales, esos materiales eran excelentes. (Elsa Aireyu maestra que fue parte del equipo técnico del PEIB. Camiri, 24-05-2012)

El tema de los materiales es una cuestión que se trabajó mucho en la Reforma Educativa. No depender de un solo texto, por eso las bibliotecas de aula, pero que a la postre no han funcionado. Entonces el maestro no ha desestructurado el esquema de que todo se lo dé masticadito, es por eso que a mí me da fiebre ahora cuando veo esos libros cómo el Pauro en las escuelas. (José Barrientos. maestro del PEIB y técnico de la RE. Camiri, 24-05-2012)

Con la implementación de la primera etapa de la RE (1994-2002), el Ministerio de Educación produjo una gran cantidad de material nuevo y novedoso. Los materiales producidos durante la RE consisten en: 24 guías didácticas impresas en tirajes de 60.000

ejemplares cada una y aproximadamente ocho millones de módulos de aprendizaje de contenido actualizado y pertinente a varios idiomas y culturas (castellano, aimara, quechua y guaraní) (Contreras y Talavera 2004: 69).

Por tanto, el esfuerzo que se desplegó con la RE para la elaboración de los materiales educativos, específicamente los módulos de aprendizaje y las guías para el maestro, fue algo que no tuvo comparación, al punto que no hubieron editoriales y/o imprentas en el país que lograran imprimir la cantidad de textos que la RE planteaba. Sin embargo, cabe indicar que si bien los materiales fueron elaborados para los diferentes pueblos y culturas como lo indican Contreras y Talavera, en este caso la cultura guaraní, los testimonios reflejan que los materiales no consideraban las variantes lingüísticas de guaraní.

Es por esta razón que maestros, padres de familia y autoridades guaraníes del distrito Charagua manifiestan que los materiales educativos, es decir, los módulos de aprendizaje elaborados con la RE no reflejaban las variantes lingüísticas que existe en la región guaraní.

En ese entonces, nosotros observamos los textos, porque todos los textos venían para las zonas esclavas del departamento de Chuquisaca, nosotros les decimos los Simbas. Ahí, por ejemplo, algunos términos del guaraní no son iguales, ni los conocemos siquiera sus términos, claro que también somos guaraníes pero siempre hay diferencias en el idioma. En ese entonces era regionalizar los textos, porque de allá vienen los textos y así se los enseñan en nuestras escuelas y nuestros hijos salen hablando así y cuando nosotros les hablamos se confunden y esa era la observación que nosotros le hicimos. (Reunión con la directiva de la comunidad del Espino, Charagua Norte, 31-10-2011)

Este tipo de situaciones, en algunas zonas o comunidades generó también rechazo por parte de los diferentes actores, entre ellos los maestros y padres de familia. Es por eso que los materiales educativos, en algunos casos, no fueron utilizados de manera sistemática. Aunque esta situación corresponde a un problema de normalización de la lengua, es decir, que se visibiliza más al momento de escribir.

En el caso de la región guaraní, el equipo encargado de elaborar los módulos de aprendizaje estaba compuesto por maestros guaraníes, pero la mayoría pertenecía al grupo Ava, así lo refleja una de las integrantes del equipo técnico: “cuando se formó el equipo técnico eran las tres variedades pero fuimos más los Ava y no tanto así los Simbas y los Iloseños, así que impusimos nuestra variedad dialectal, después cuando empezamos a crecer es donde sale este tipo de problemas o reclamos (Elsa Aireyu. maestra que fue parte del equipo técnico del PEIB. Camiri, 24-05-2012).

Algo que también tiene que ver con los materiales educativos, especialmente como una crítica a lo que sucedió durante la RE, lo refleja Mandepora en una investigación realizada en el contexto guaraní (2001: 119) “Con la RE 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 manera fragmentaron la unidad de la organización guaraní”.

b) Aspectos negativos de la Reforma Educativa

La EIB se ha adormecido con la RE

En el criterio de los entrevistados, la EIB implementada con la RE no tuvo el mismo impacto y menos los resultados que se alcanzaron con el PEIB. Sin embargo, no existe punto de comparación entre ambas situaciones, pero en el imaginario guaraní y en los hechos, la EIB se había adormecido o habría tenido poco impacto durante la implementación como política pública.

Con la RE ha fracasado un poco, claro que se ha dado continuidad pero unos años nomás, lo otro era que muchos de los maestros no estaban actualizados o no sabían cómo debería de manejarse los módulos, además que los módulos estaban descontextualizados, no se sabía cómo manejar los módulos, aunque esto no era nuevo. Por ejemplo hay módulos en castellano y hay módulos en guaraní tanto de matemáticas como de lenguaje, entonces eso ha sido una debilidad para el caso de los maestros. Es por eso que no se ha podido trabajar bien. En el caso de mi experiencia en otro núcleo, por ejemplo, habían asesores que no hacían seguimiento, no apoyaban, a veces sólo pasaban una vez por la escuela sólo para hacer su informe, algunos no han trabajado nada, es por eso que no se ha dado continuidad. (Hernán Cuellar, Director de núcleo, zona Charagua Norte 31/10/2011)

Cuando se hizo cargo el Estado, los mismos dirigentes nosotros como profesionales que estábamos involucrados en este trabajo, hemos dicho está bien y que fue una conquista, pero no hemos sabido hacer el acompañamiento para lograr lo que queríamos. Sin embargo gracias a ese proyecto seguimos vivos como pueblo y seguimos caminando. (Rubena Velásquez. maestra del PEIB y actual directora del INSPOC. Camiri, 07-10-2011)

El fracaso que se le asigna a la RE tiene muchos factores, como ser: no todos los maestros estaban actualizados en lo que implicaba el enfoque de EIB, por esta razón muchos maestros no sabían cómo manejar los módulos. Asimismo, los asesores pedagógicos, en muchos casos, no hacían seguimiento a todas las unidades educativas.

Por otro lado, la organización, los dirigentes y padres de familia confiaron toda la responsabilidad al Estado y no supieron hacer seguimiento a la implementación de la EIB. De ahí que estos actores locales no acompañaron durante su implementación. De ahí que

el adormecimiento de la EIB en la RE es asumido también como responsabilidad de la organización guaraní.

Al respecto, Mandepora (2001: 119) refleja que al establecerse la RE se produjeron una serie de cambios y ajustes en la dinámica de educación en las comunidades guaraníes y de la propia APG, es decir, cuando la EIB fue asumida por la RE y el Estado, se ignoró el trabajo de los comunarios y se perdió la experiencia de participación. Sobre todo, la APG, como organización indígena, perdió control sobre el desarrollo y la implementación de la EIB, además, con la RE se descentralizó el grupo de profesionales guaraníes que liderizaba la acción y pasaron a ser asesores de diversas instancias a nivel nacional, con ello se produjo un proceso de burocratización de sus funciones que dejaron de tener impacto en las comunidades guaraníes.

Entonces, cuando el gobierno asume la EIB, el trabajo que se venía realizando y los logros que se habían alcanzado hasta ese entonces fueron decayendo, es decir, no se avanzó más.

El planteamiento de la APG siempre ha sido fortalecer la cultura y de que no nos olvidemos de la lengua, ese era el objetivo de la educación desde la APG. Pero cuando ya lo toma el gobierno vino un bajón, los niños de cuarto curso no podían leer en esa época cuando el Estado se hace cargo, esto sucedió porque ya no había ese seguimiento y acompañamiento, faltaba materiales, por eso seguramente bajó. Así los compañeros, la gente, las comunidades en la reunión de la APG siempre nos acordamos de ese grupo de trabajo que hemos tenido en aquellos tiempos. (Rubena Velásquez. maestra del PEIB y actual directora del INSPOC. Camiri, 07-10-2011)

Con la RE, el objetivo político que tenía la APG con respecto a la EIB desapareció, eso nos hace pensar que las políticas que vienen desde arriba, en este caso desde el Estado no siempre responden a los planteamientos de participación de las comunidades, en este caso, no se continuó con lo que la organización guaraní venía trabajando en EIB a nivel más local, por ejemplo la participación de las autoridades comunales no fue tomada en cuenta; asimismo, en el aula se introdujeron los módulos de aprendizaje, los cuales eran nuevos para la mayoría de los profesores. Todas estas situaciones contribuyeron para el bajón de la EIB en la región guaraní.

Maestros no dieron continuidad a la EIB en la RE

Como una consecuencia de la falta de acompañamiento en la implementación de la modalidad bilingüe, específicamente en el distrito de Charagua, la EIB fue decayendo, es decir, con la ausencia de los asesores pedagógicos, los maestros no dieron continuidad a

la implementación de la EIB, es por esta razón que la práctica pedagógica que consideraba la modalidad bilingüe, desapareció paulatinamente.

Cuando se implementó la RE, con los asesores se quiso continuar con este tipo de trabajo, pero ya casi nada de capacitación hemos tenido. Hemos tenido un asesor que ni siquiera nos capacitaba. Yo creo que no se lo interpretó bien, porque en la Reforma teníamos materiales muy lindos, pero no se lo interpretó bien. (Faustino Yerema, maestro del PEIB, Alto Isoso, Copere 18-05-2012)

Con la Reforma, ya no había ese compromiso de las instituciones que apoyan la EIB, ya no habían talleres de capacitación, ya no había seguimiento, la enseñanza se hizo pues monolingüe, eso lo vivimos actualmente acá en el Espino. (Hernán Cuellar, Director de núcleo, zona Charagua Norte 31/10/2011)

Los maestros que implementaron la RE reconocen que no supieron dar continuidad a la implementación de la EIB. Entonces podemos decir que cuando desaparecieron los asesores pedagógicos, desaparece uno de los actores que impulsaba la implementación de la EIB. Por tanto, en la implementación de una política pública es necesario contar con actores adecuados para lograr resultados positivos.

Si bien el acompañamiento técnico es importante al momento de desarrollar un modelo educativo, en este caso de la EIB, también es importante el compromiso de los maestros. Así como sucedió con los primeros maestros que implementaron la educación bilingüe en la región guaraní.

Falta de apoyo técnico pedagógico para la EIB durante la RE

El seguimiento en aula y el acompañamiento puntual en la cuestión didáctica fue esencial al momento de implementar la EIB durante el proyecto; sin embargo, durante los primeros años de implementación de la RE los asesores pedagógicos, de alguna manera, cumplían esa función, pero cuando desaparecen los asesores (el año 2003), los maestros se vieron abandonados y retomaron su práctica tradicional.

Ahí, si bien se ganó en la cuestión política, porque nadie podía decir no a la EIB, es decir, la EIB se convirtió en política de Estado, pero, a mi manera de ver, se perdió en la calidad a nivel técnico, porque ya no hubo ese trabajo puntual, más cotidiano, es decir, en las aulas, que era la característica de la EIB, no se hacían capacitaciones fuera del aula, era todo acompañamiento de aula, en la que los maestros de aula iban aprendiendo conjuntamente los técnicos esta nueva forma de educación; entonces eso fue lo interesante, pero ya con la Reforma eso se diluyó y, me apena decirlo pero es la realidad, a partir de ahí se ha ido desmejorando en la cuestión técnica, de aula, en lo didáctico y ahora sí hay educación bilingüe, pero no está siendo ejecutada con la claridad técnica que se merece y, por otra, falta una convicción ideológica de los profesores para concretarlo en el aula. Porque al menor embate u oposición de los padres de familia o de los directores que no asumen su plena responsabilidad respecto a esto, la cosa no marcha. (José Barrientos, maestro del PEIB y técnico de la RE. Camiri, 24-05-2012)

Yo he visto que en ese tiempo cuando era proyecto, ahí había mucho apoyo tanto en lo administrativo, en lo pedagógico y habían materiales, había también un seguimiento muy riguroso, por eso se han visto los frutos positivos; pero en la RE había el dicho de que el maestro haga lo que pueda, entonces el maestro tenía que buscársela para poner en práctica lo que es la EIB, ya no había ese seguimiento, aunque habían asesores guaraníes pero no se hizo como en el proyecto. (Taller con maestros del Núcleo Bruno Barrientos. El Espino. 01-11-2011)

Entonces, algo que es muy recurrente en la percepción de los maestros con respecto a la EIB durante la Reforma Educativa, es la falta de apoyo en la cuestión técnica y, específicamente, en la cuestión didáctica. En esta etapa ya no se hizo el acompañamiento técnico didáctico en aula, o sea, se descuidó la labor del maestro al momento de implementar la EIB. Por tanto, en ausencia del acompañamiento técnico, la mayoría de los maestros volvieron a retomar lo que venían haciendo antes de implementar la EIB.

Pero ligado a la falta de apoyo técnico también está “el rol de los directores que no tomaron en cuenta, ni toman en cuenta esta situación, es decir, no organizan a sus profesores para que se implemente la modalidad bilingüe” (José Barrientos, maestro del PEIB y técnico de la RE. Camiri, 24-05-2012).

La supresión de los asesores pedagógicos y, esta percepción negativa que tienen los maestros con respecto al rol que cumplieron los asesores tiene que ver con varios aspectos que Albó describe en el documento titulado: ***Niños alegres libres y expresivos, la audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia.***

“La estrategia de los asesores pedagógicos generó reacciones desfavorables sobre todo por conflictos laborales. Por su rol exclusivamente pedagógico estos asesores no tenían poder de mando. Pero, por su dura tarea, la carga horaria y la gran trascendencia que ésta tenía para la Reforma y la EIB recibían un salario superior al de los otros docentes, incluidos los directores de núcleo” (2004: 134).

Entonces la labor de los asesores no fue nada fácil, ya que estuvo marcada por conflictos entre maestros, directores y asesores. Es por estas razones también que se eliminó la figura de los asesores pedagógicos. Sin embargo, la ausencia de estos actores también contribuyó para que no se dé continuidad a la EIB. Los asesores, de alguna manera, con luces y sombras, promovían la implementación de este modelo educativo.

Algunos PPF no estaban de acuerdo con la EIB

No se dio continuidad a la enseñanza bilingüe, porque aun existían padres de familia que no estaban de acuerdo con la EIB. Este dato nos llama mucho la atención, porque también refleja que algunos padres de familia no estaban concientizados sobre lo que implicaba el modelo de EIB.

Faltó hacer una concientización a los padres de familia sobre la educación bilingüe. Es por eso que muchos de los padres de familia dicen que aquí el guaraní lo acaba de turbar a los niños, mejor la educación deber ser en castellano, entonces creo que ha faltado esa explicación del objetivo de esa ley, eso ha influido mucho. Por ejemplo, un año se ha trabajado mucho el tema de lo bilingüe, luego al año ya no han querido, después otra vez se lo metió en solo castellano, entonces eso también dificultó en los niños. (Hernán Cuellar, Director de núcleo, zona Charagua Norte 31/10/2011)

Un aspecto que resalta en el testimonio del director de núcleo, es la percepción de algunos PPF sobre la enseñanza del idioma guaraní, según ellos: “el guaraní lo acaba de turbar a los niños, mejor la educación debe ser en castellano”. Me pregunto ¿qué significa turbar? y ¿qué aspectos influyeron para que algunos padres tengan esa percepción de la enseñanza del guaraní?.

Entre los sinónimos más cercanos a esta palabra “turbar” se encuentra “confundir”. Al parecer los PPF de los niños monolingües castellanos hablantes son los que tienen esa percepción de que la enseñanza en idioma guaraní confunde a los niños. Estos comentarios son muy frecuentes en las comunidades y zonas donde la población adulta ya no hablan el guaraní, es el caso de algunas comunidades de Parapitiguasu y Charagua Norte.

3.4. El INSPOC y su rol de formación de RRHH para la EIB

Con la experiencia de EIB desarrollada en la región guaraní (durante el PEIB y la RE) se visibilizaron una serie de necesidades educativas y es a partir de ello que la APG promueve programas estratégicos como: la Campaña de Alfabetización, la conformación de los CEMA Rurales y la formación de maestros guaraníes en EIB. Cada uno de estos programas tuvo un impacto positivo en la población guaraní.

A partir de aquella experiencia (del PEIB) se desencadena la necesidad de tener padres de familia alfabetizados, con eso comenzó la campaña de alfabetización que estaba con el objetivo de que los papás y las mamás puedan apoyar a sus hijos y esta campaña de alfabetización también fue lanzada en esos años, esta campaña ha estado a cargo del Teko Guaraní y los que alfabetizaban eran personas que también fueron capacitadas por el programa; luego de esos se desencadena también la necesidad de tener maestros profesionales y para tener maestros teníamos que tener bachilleres; ahí viene también la necesidad de tener colegios de secundaria rurales, en ese tiempo fue el Tataendi que también ha estado liderizado por el Teko Guaraní. Todas estas proyecciones eran del pueblo guaraní. (Rubena Velásquez, maestra del PEIB y actual directora del INSPOC. Camiri, 07-10-2011)

Campaña de alfabetización en guaraní

La Campaña de Alfabetización en Guaraní, denominada “Tataendĩ”¹⁷, después del PEIB fue una de las acciones más importantes que promovió la APG con el objetivo de “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 paulatinamente sus condiciones de vida” (Unicef, Teko Guaraní y APG 1994: 15).

Con la Campaña de Alfabetización intercultural y bilingüe castellano – guaraní se llegó a varias comunidades de las diferentes zonas. Los jóvenes guaraníes encargados de alfabetizar conocieron la situación de opresión de las familias que vivían en las diferentes haciendas, especialmente en las provincias Hernando Siles y Luís Calvo en el departamento de Chuquisaca y parte de la provincia Cordillera en el departamento de Santa Cruz.

Esta situación motivó a la APG y a las instituciones de la Coordinadora del PDCC a analizar la pertinencia de seguir utilizando las estrategias identificadas en el programa de desarrollo para Santa Cruz, pero esta vez en las nuevas capitanías, como es el caso de Chuquisaca y Tarija (Hurtado 2008: 24). Es decir, con la campaña de alfabetización bilingüe se llegó a varias comunidades de los tres departamentos. Por tanto, esta campaña contribuyó a los guaraníes para fortalecer su organización, para conocerse entre ellos y, por ende, a fortalecer su identidad cultural y la unidad como pueblo guaraní.

Centro de Educación Media de Adultos (CEMA Rural)

Después de la campaña de alfabetización, “a solicitud de los alfabetizadores que formaron parte de la campaña de alfabetización en las zonas cautivas, se crea el proyecto CEMA rural [...], la APG y el Teko Guaraní fueron los involucrados en la creación del CEMA Rural para jóvenes y adultos alfabetizadores y para otras personas que deseen superarse” (Rodríguez 2002: 86).

El CEMA Rural es considerado como: “Un centro de formación de estudios secundarios donde se obtiene el bachillerato en humanidades de manera acelerada. Atiende preferentemente a personas adultas guaraníes y forma, al mismo tiempo, agentes de cambio” (APG y Teko Guaraní 1997: 8). Entonces, el objetivo del CEMA Rural es la

¹⁷ Tataendĩ que en castellano significa “El fuego que nunca se apaga”

formación de recursos humanos propios, o sea, la formación de los guaraníes a nivel del bachillerato para que puedan contribuir en sus comunidades.

Según Arispe (2005: 92), “los CEMA Rurales, con una metodología diferente y con visiones de desarrollar bien la educación, fueron motivando a los alumnos a inclinarse por la carrera docente”. Por tanto, esta experiencia de los CEMA Rurales se contribuyó en la cualificación de RRHH para la EIB.

Yasiendi Programa Guaraní de Formación Docente (PGFD)

El PGFD surge por la necesidad de contar con maestros guaraníes, sobre todo, para que la educación tenga pertinencia cultural, es decir, que los maestros puedan implementar la EIB en las unidades educativas de la región guaraní. “Ante esta situación, el pueblo guaraní proponía otro perfil del maestro que fuera capaz de entender y fortalecer la cultura y la lengua de los alumnos, por lo que se necesitaba un espacio de formación para maestros guaraní” (Arispe 2005: 93).

Algo que Arispe (Ibíd.) pondera de la experiencia de formación de maestros guaraníes es la participación de la organización guaraní, ya que fue importante y decisiva en la formulación de políticas institucionales y curriculares del PGFD, misma que funcionó con recursos de la cooperación extranjera canalizados por el Teko Guaraní-.

Posteriormente, con la apropiación de estas experiencias educativas como el PEIB y el PGFD por parte del Ministerio de Educación se fue consolidando en Instituto Normal Superior Pluriétnico para el Oriente y el Chaco (INSPOC).

Consolidación del INSPOC y su rol en la formación de RRHH

En el marco del Plan de Transformación institucional y curricular de 1997 y con la idea de consolidar la Reforma Educativa, el Ministerio de Educación decide institucionalizar el PGFD. Es a partir del 31 de marzo de 1999 el PGFD cambia de identidad y se convierte en el INSPOC, su funcionamiento es en la población de Camiri (Arispe 2005: 118).

En todo este proceso de transformación que el Ministerio de Educación llevó adelante, no consideró la participación de la organización guaraní en lo institucional y menos en la cuestión curricular, en este caso, no se involucró al CEPOG ni a la APG.

Es curioso que ni el pliego de especificaciones, ni el contrato de servicios, emanados por el Ministerio de Educación se mencione a los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO). Mucha más extraña es la forma de ignorar la historia y todo el proceso de participación y la propuesta de las organizaciones como la APG y el MbG en la conformación del actual INSPOC. De esta manera, estas acciones además de

Llevar decisiones equivocadas en la orientación del programa, contribuyen a colapsar la propuesta de la APG (Ibíd.).

Al igual que la EIB, el CEPOG cuando es asumido por el Estado, cambia en muchos sentidos, porque la gestión institucional y curricular responde al Ministerio de Educación y por ende al Estado. Entonces ahí se pierde como organización guaraní, ya que en la formación se da más énfasis al currículo nacional (oficial) y no se toma en cuenta el currículo propio que respondía a la realidad guaraní.

Cuando era el Yasiendi [PGFD] tenía un currículo propio que respondía a la realidad guaraní, pero cuando se hace cargo el Estado también cambia, viene un diseño curricular para todas las normales. En ese diseño curricular hay muchas cosas que cambia a lo que era el Yasiendi, se toma ese diseño curricular base y se empieza a formar a los maestros en base a ese planteamiento. (Rubena Velásquez, ex técnica del PEIB. Actual directora del INSPOC Camiri 07/10/2011)

Estos aspectos son percibidos por los maestros y maestras que implementaron la EIB en sus inicios, los mismos que estuvieron involucrados en la creación del INSPOC. En la actualidad, esta institución que fue creada para formar maestros bilingües y con ello fortalecer la implementación de la EIB y la cultura guaraní, no estaría cumpliendo ese cometido.

A pesar de que salen de la normal maestros guaraníes para hacer la EIB, no lo hacen y no me da pena decirlo, pero no están preparados pedagógicamente en la modalidad bilingüe, quizás ha sido un error poner la normal en Camiri, porque no está en el contexto donde ellos han crecido y como cualquier ser humano, se acostumbra a los servicios básicos, peor si son jóvenes. Por eso yo no echo la culpa a los estudiantes que salen de la normal, sino que es el mismo medio. Por eso debería de ser la normal en el mismo contexto donde ellos van a trabajar. O sea, yo puedo decir que hubo como una ruptura en lo que es la convivencia de ese joven en comunidad y venir aquí a otra forma de convivencia. (Elsa Aireyu maestra que fue parte del equipo técnico del PEIB. Camiri, 24-05-2012)

Yo creo que en la normal más son karai, o sea los karai están aprovechando en vez de que pongan a nuestra gente, porque hay años que ponen limitado el número de alumnos. Ahora sabemos que los estudiantes más son karai, pero nosotros sabemos también que es una normal guaraní, que ahora ya no se identifica así. Entonces los mismos maestros que se van formando, ellos ya vienen así desde allá, ahorita tenemos, por ejemplo, que están en su primer año, pero aquí no hablan el guaraní, ya no son guaraní, ese tema también habría que verlo bien de fondo, porque allá mismo le forman así. (Reunión Directiva Comunal. El Espino, zona Charagua Norte 31/10/2011)

Una de las causas que identifica la maestra Elsa Aireyu para que el INSPOC no esté cumpliendo con su rol de formación bilingüe intercultural tiene que ver con el contexto donde se encuentra el INSPOC, ya que las instalaciones están ubicadas en la población de Camiri, que es considerado un centro urbano. Si tomamos en cuenta que el contexto

determina el accionar de las personas, en este caso el contexto urbano, de alguna manera, estaría influyendo en los estudiantes que provienen de comunidades guaraníes. Esa influencia lo perciben también los padres de familia, porque cuando regresan a sus comunidades los ven como *karai*.

Un estudio realizado por Tito (2009: 148), ***sobre la interculturalidad en el proceso de formación de EIB en el INSPOC***, en una parte de sus conclusiones hace referencia a la hegemonía cultural que, en ciertas ocasiones ejercen los estudiantes castellano-hablantes con sus pares de origen guaraní u otro pueblo indígena durante el proceso de formación.

Pero por otro lado, no todo lo que se hace en beneficio de la interculturalidad trae resultados satisfactorios. Existen casos específicos que demuestran la emergencia de conflictos o asimetrías en el proceso de comunicación intercultural; alguno de estos son ocasionados por disidencias en los intereses de una u otra cultura, por ejemplo los estudiantes castellanos por más predispuestos que estén a la apertura o dialogo intercultural, demuestran con sus actos hegemonía cultural, es decir, que tienden al etnocentrismo y con ello a imponer implícita o explícitamente sus ideales, sus perspectivas, sus demandas, sus expectativas, de modo que al final, en la mayoría de los casos los estudiantes indígenas terminan aceptando las sugerencias y puntos de vista de sus pares castellanos.

Esta situación, de alguna manera, también sería una de las razones para que los estudiantes de origen guaraní opten por el uso del castellano en las interacciones verbales con los “otros” y también en el ejercicio de su profesión. Entonces, desde que el PGFD se institucionaliza y es asumido por el Ministerio de Educación con una nueva identidad como es el INSPOC, que abre la posibilidad el ingreso de estudiantes no guaraníes, la formación de los maestros bilingües se debilita y se tiene el riesgo de que los estudiantes de origen guaraní sean influenciados culturalmente por los estudiantes castellano-hablantes.

3.5. Situación actual de la EIB en las comunidades

En este punto se describirá y analizará la situación de la EIB en la actualidad (gestión 2012), para ello recurriremos a las percepciones de los maestros, directores y padres de familia y, también, a las prácticas pedagógicas que se vienen desarrollando en algunas unidades educativas de tres núcleos: Alto Isoso (Zona Alto Isoso); Bruno Barrientos (zona Charagua Norte); y núcleo Eliza Egüez (Zona Parapitiguasu). Además, describiremos, con datos cuantitativos, el nivel lingüístico de los niños y niñas del tercer grado de primaria.

a) Características de los núcleos y unidades educativas que son parte del distrito Charagua

Según datos de la dirección distrital de Charagua, en todo el distrito existen 11 núcleos educativos y 69 unidades educativas. La zona que tiene más unidades educativas es Charagua Norte; por otro lado, la zona con menor cantidad de unidades educativas es Parapitiguasu. Asimismo, la cantidad de maestros bilingües y monolingües en castellano varía de zona a zona.

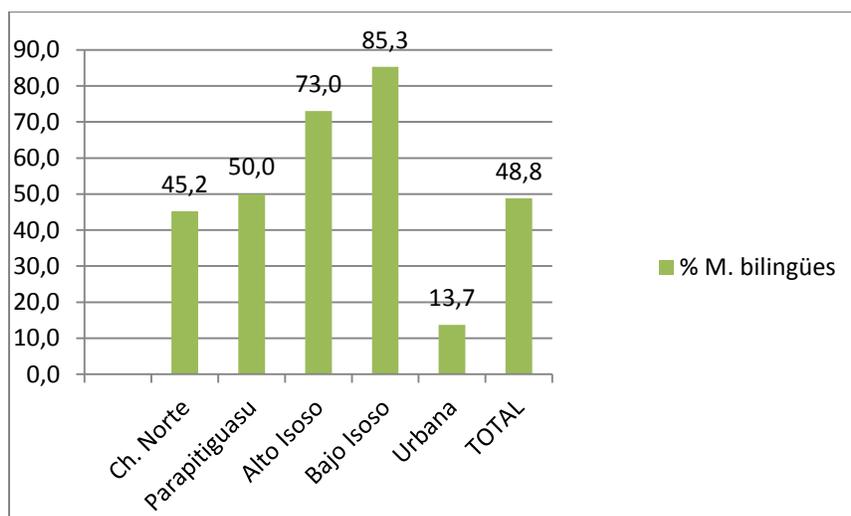
Maestros bilingües y monolingües del distrito Charagua según Zona, Gestión 2011

Zona	N° Unidades Educativas	M. bilingües	% M. bilingües	T. maestros	% T. maestros
Ch. Norte	23	47	45,2	104	26,6
Parapitiguasu	10	29	50,0	58	14,8
Alto Isoso	14	73	73,0	100	25,6
Bajo Isoso	11	29	85,3	34	8,7
Urbana	11	13	13,7	95	24,3
TOTAL	69	191	48,8	391	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la dirección distrital, 2011.

Grafico N° 1

Porcentaje de Docentes bilingües del distrito Charagua, Gestión 2011



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la dirección distrital, 2011.

Del total de maestros en el distrito de Charagua, el 48,8 % de los maestros son bilingües, es decir, casi la mitad de los maestros en todo el distrito Charagua son bilingües guaraní hablantes. En el caso de la zona Parapitiguasu, el 50% son maestros bilingües; asimismo,

en lo que corresponde a la zona Charagua norte, el 45,2 son bilingües; en la zona del Alto Isoso el 73% son bilingües y; por último, en el Bajo Isoso se encuentran el 85% de maestros bilingües.

A nivel general llama la atención el número de maestros bilingües que existen en el distrito, que alcanza a casi la mitad del total de los maestros. Pero, como se puede observar, la mayoría de estos maestros se encuentran en el área rural, específicamente, en la zona del Isoso (alto, centro y bajo); le sigue la zona de Parapitiguasu y por último está Charagua norte. Por otro lado, en el área urbana los maestros que hablan el guaraní son pocos. Estos datos nos muestran que los recursos humanos para implementar la EIB son favorables en el distrito Charagua; aunque, según la percepción de los diferentes actores y considerando la situación actual de las unidades educativas, en los hechos no existe o no se está desarrollando la modalidad bilingüe.

Asimismo, desde la dirección distrital se tiene una percepción diferente sobre el porcentaje de maestros que son bilingües dentro el distrito. Las autoridades de la distrital creen que son pocos los maestros bilingües, es decir, no conocen los datos precisos sobre la cuestión lingüística de los maestros. “Ahora, en el caso del Isoso, todos hablan el guaraní, ahí se está implementando la EIB. En el caso del norte, por ejemplo en el Espino, nada, no hay EIB; creo que alguna unidad tiene maestros bilingües. Así hablando en general muy pocos son los maestros que hablan el guaraní” (Técnica distrital. Charagua 21-05-2012). Este tipo de testimonios nos hacen confirmar el poco interés de las autoridades por implementar la EIB. Además, creen que sólo con el hecho de que los maestros sean bilingües guaraní hablantes ya se debería estar implementando la EIB.

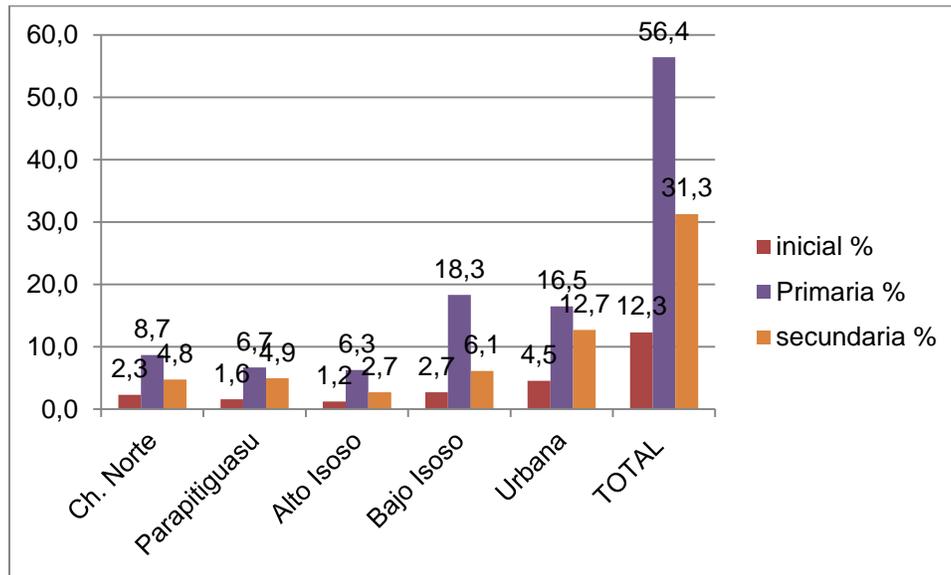
**Estadística de alumnos según grado y zona del distrito
Charagua, gestión 2012**

ZONAS	inicial		Primaria		secundaria		Total zonas	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ch. Norte	172	2,3	655	8,7	360	4,8	1187	15,7
Parapitiguasu	121	1,6	504	6,7	373	4,9	998	13,2
Alto Isoso	91	1,2	473	6,3	205	2,7	769	10,2
Bajo Isoso	203	2,7	1379	18,3	461	6,1	2043	27,1
Urbana	341	4,5	1243	16,5	958	12,7	2542	33,7
TOTAL general	928	12,3	4254	56,4	2357	31,3	7539	100,0

Fuente: Elaboración en base a datos de la dirección distrital, 2012.

Gráfico N° 2

Estadística de alumnos según zona y grado del distrito Charagua, gestión 2011



Fuente: Elaboración en base a datos de la dirección distrital, 2012.

En lo que respecta a la población estudiantil matriculada durante la gestión 2012, podemos distinguir que en el área urbana (Charagua Pueblo y Charagua estación) es donde existe un mayor porcentaje de estudiantes matriculados, con un total de 2.542 que en términos porcentuales alcanza al 33,7%.

En el caso de las zonas rurales, el Bajo Isoso es la que concentra mayor porcentaje de estudiantes matriculados con 2.043 (27,1%); le sigue la zona de Charagua Norte con 1.187 (15,7%); después está la zona de Parapitiguasu que tiene 998 (13,2%) estudiantes matriculados y, por último está la zona del Alto Isoso con 769 estudiantes matriculados, en términos porcentuales alcanza al 10,2%. Pero si consideramos la zona del Isoso en su conjunto, es decir, tanto el Alto como el Bajo Isoso (porque las comunidades de estas dos zonas presentan características socioculturales similares, esto en comparación de las otras dos zonas rurales), los estudiantes matriculados se incrementan, alcanzando a un total de 2.812 matriculados, que en términos porcentuales llegaría a un 37,3%, superando a la zona urbana.

Ahora si consideramos el total de matriculados en el nivel primario, la diferencia que existe entre estudiantes que cursan el nivel secundario es relativamente significativa, ya que en el nivel primario existe una población estudiantil de 4.254 (56,4%) matriculados; en

cambio en el nivel secundario¹⁸, la población estudiantil alcanza a un total de 2.357, que en términos porcentuales llegaría a un 31,3% de matriculados. En términos generales, esta situación nos muestra que en el distrito Charagua son pocos los estudiantes que llegan a cursar el nivel secundario; más aún, son pocos los estudiantes que llegan a concluir el bachillerato.

Este descenso y/o abandono de estudiantes en el nivel secundario, principalmente en el área rural, tiene varios factores, pero el más recurrente es que los jóvenes de la región del Chaco, que se encuentran en la etapa de la adolescencia (en edad para cursar la secundaria), llegan a formar su familia, o sea, llegan a tener hijos. Es por esta razón que empiezan a asumir los roles de personas adultas, por ejemplo, los varones se dedican a las actividades agrícolas y pecuarias y las mujeres cumplen con los roles del hogar. También, por esta razón, la población joven migra a las ciudades intermedias o a la capital de departamento.

Entonces, se puede ver, que en la región del Chaco y, en la población guaraní en particular, la etapa de la adolescencia dura muy poco tiempo, porque esta población asume los roles de las personas adultas a muy temprana edad. Es decir, que empiezan a formar su familia y como tal deben asumir el rol de jefe del hogar y las responsabilidades que esto implica hacen que los adolescentes dejen la escuela y prioricen otras actividades que le generen recursos materiales y económicos. Esta es una de las razones fundamentales para que muchos jóvenes no concluyan el nivel secundario.

Estadística de alumnos según variable de género, gestión 2011

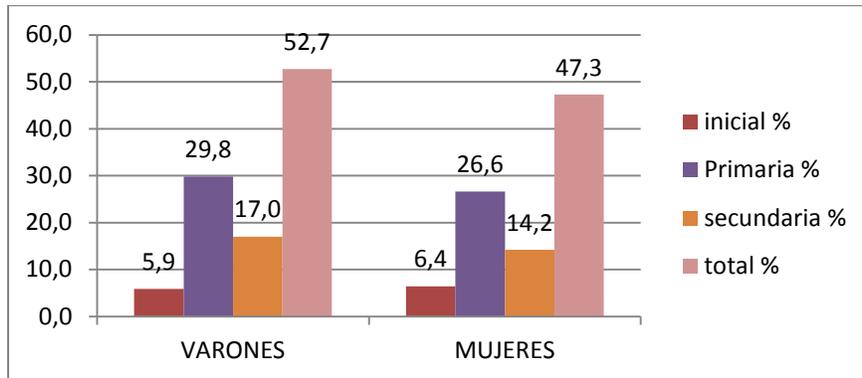
CICLOS	Inicial		Primaria		secundaria		total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
VARONES	443	5,9	2246	29,8	1284	17,0	3973	52,7
MUJERES	485	6,4	2008	26,6	1073	14,2	3566	47,3
TOTAL	928	12,3	4254	56,4	2357	31,3	7539	100,0

Fuente: Elaboración en base a datos de la dirección distrital, 2011.

¹⁸ Para la gestión 2012, en el nivel secundario se consideró los seis grados que la Ley de educación 070 indica.

Gráfico N° 3

Estadística de alumnos según variable de género, gestión 2011



Fuente: Elaboración en base a datos de la dirección distrital, 2011.

En cuanto a la cuestión de género, en términos generales, la tabla nos muestra que en la gestión 2012 los estudiantes varones alcanzan a un 52,7%; en cambio las mujeres alcanzan a un 47,3%. Esto significa que existe un leve porcentaje mayor de estudiantes varones matriculados, pero la diferencia es mínima.

b) Situación lingüística de los niños en el distrito Charagua¹⁹

Otro elemento que constatamos, con la idea de tener una aproximación sobre la situación lingüística de los estudiantes, fue identificar en qué zonas aún existe mayor fidelidad lingüística dentro la población estudiantil, para lo cual se aplicó un test lingüístico en guaraní, mismo que es considerado preliminar porque se tomó como muestra sólo a estudiantes del tercer grado de primaria, además sólo se consideró a dos unidades educativas de cada núcleo: una que es parte de la Central y la otra seccional (Pag. 26 para conocer características del test lingüístico).

Los resultados, si bien son preliminares, nos muestran claramente que existen diferencias en el nivel lingüístico de los niños y niñas del tercer grado de primaria, especialmente si comparamos estos resultados considerando las zonas del distrito Charagua. En el siguiente cuadro se puede distinguir las zonas que tiene mayor fidelidad lingüística con

¹⁹ La aplicación del test lingüístico fue también considerando la necesidad de brindar información a los Asambleístas que se encontraban redactando la norma estatutaria, así poder plantear los articulados del estatuto con mayor conocimiento sobre la realidad lingüística de la población estudiantil. Con los resultados del test, se pudo generar una reflexión más acertada sobre la situación de los estudiantes con respecto al uso del idioma guaraní. Este aspecto lo retomaremos con más detalle en lo que respecta al planteamiento de educación, lengua y cultura dentro el Estatuto.

respecto al guaraní y las zonas donde existe desplazamiento del idioma guaraní por el castellano

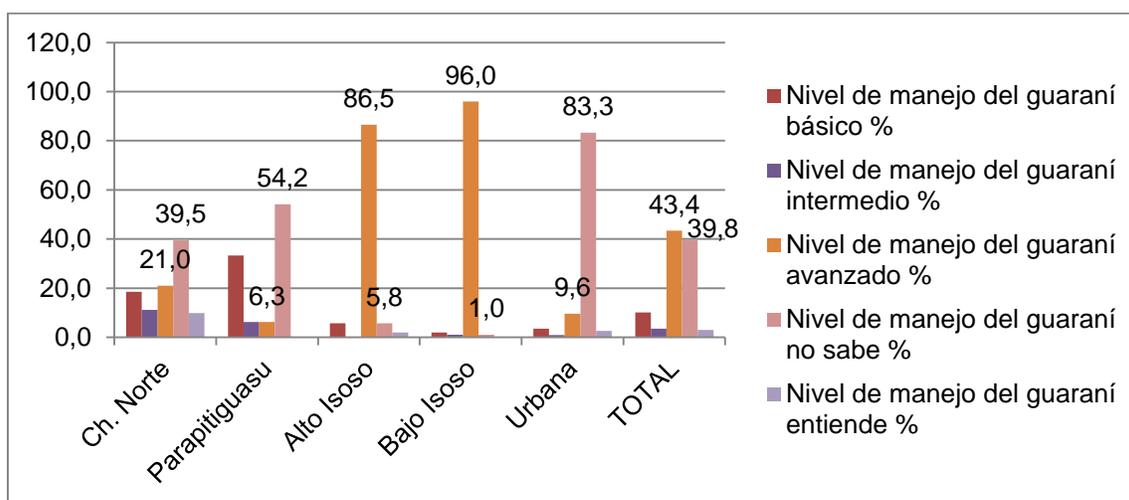
Estudiantes de tercer grado de primaria, según nivel lingüístico

ZONA	Nivel de manejo del guaraní										TOTAL	
	básico		Intermedio		avanzado		no sabe		entiende		N	P
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Ch. Norte	15	18,5	9	11,1	17	21,0	32	39,5	8	9,9	81	20,6
Parapitiguasu	16	33,3	3	6,3	3	6,3	26	54,2		0,0	48	12,2
Alto Isoso	3	5,8		0,0	45	86,5	3	5,8	1	1,9	52	13,2
Bajo Isoso	2	2,0	1	1,0	95	96,0	1	1,0		0,0	99	25,1
Urbana	4	3,5	1	0,9	11	9,6	95	83,3	3	2,6	114	28,9
TOTAL	40	10,2	14	3,6	171	43,4	157	39,8	12	3,0	394	100,0

Fuente: elaboración propia, aplicación test lingüístico. 2012.

Gráfico N° 4

Estudiantes de tercer grado de primaria, según nivel lingüístico



Fuente: elaboración propia, aplicación test lingüístico. 2012.

Cómo se puede apreciar en el gráfico número cuatro, podemos ver que la población estudiantil del tercer grado de primaria que utiliza el guaraní de manera frecuente y/o se encuentra en un “nivel avanzado” corresponde a la zona del Bajo Isoso, que alcanza a un 96,0%; asimismo, le sigue los estudiantes de la zona Alto Isoso con un 86,5%; después está la zona Charagua Norte con un 21,0%; la zona Urbana que implica a Charagua Estación y Charagua Centro alcanza a un 9,6% y; en la zona Parapitiguasu los

estudiantes que hablan el guaraní en un nivel avanzado sólo alcanzan a un reducido porcentaje de 6,3%.

Está claro que en la zona del Ioso, que es considerada una zona tradicional, aún sigue existiendo mayor fidelidad y/o fortaleza lingüística del guaraní por parte de los niños y niñas del tercer grado de primaria, ya que los datos apuntan a un nivel avanzado, es decir, que pueden entablar conversaciones sin ninguna dificultad. Esto se debe a que los padres de familia aun hablan a sus hijos pequeños en guaraní, pero también influye el hecho de que la zona del Ioso se encuentra alejada del centro urbano, por tanto, no existe mucha influencia del castellano.

Ahora, en el otro extremo, es decir, en cuanto a los estudiantes del tercer grado de primaria que “no saben y/o no hablan” el guaraní, los datos reflejan que el mayor porcentaje de estudiantes se encuentra en la zona urbana (Charagua Estación y Charagua Pueblo), con un 83,3%; en esa misma línea, le sigue los estudiantes de la zona de Parapitiguasu con un 54,2%; y en el caso de los estudiantes de la zona Charagua Norte, los que no hablan el guaraní alcanzan a un 39,5%.

En el caso de las dos zonas rurales (Charagua Norte y Parapitiguasu), se puede observar una notoria pérdida del guaraní, es decir, que existe claramente un desplazamiento lingüístico del guaraní por el idioma hegemónico del castellano. Producto de esta situación, los niños que asisten a la escuela, sólo saben palabras sueltas y no pueden articular oraciones completas, mucho menos pueden entablar conversaciones completas en el idioma originario.

Por tanto, en estas zonas cada vez hay menos hablantes del guaraní, incluso la mayoría de los padres ya no hablan la lengua originaria. Los pocos niños que hablan el guaraní son porque se han criado con sus abuelos, quienes son los que aun transmiten la lengua, ya que son monolingües en guaraní. Para tener una idea precisa sugiero que se pueda aplicar este tipo de test a toda la población estudiantil del distrito Charagua.

Enseñanza del guaraní como segunda lengua

La modalidad bilingüe, en la percepción tanto de profesores como de padres de familia ha cambiado. Como indicaba líneas arriba, los padres de familia observan la educación actual con ojos del PEIB, es decir, evalúan la situación de la educación comparándola con el proyecto histórico, pero no consideran que el contexto ha cambiado: ahora las familias guaraníes tienen más contacto con las poblaciones urbanas, además en varias

comunidades ya existe electricidad y con ello la televisión, que es un elemento externo de la cultura guaraní que afecta negativamente en la cultura y, en este caso, en el uso del idioma. Entonces, cuando se habla de la enseñanza del guaraní, ellos perciben que ahora se enseña como segunda lengua, evidentemente esta situación es así y es confirmada también por los maestros y los PFFF.

Hoy se enseña como primera lengua el castellano y como segunda el guaraní y así está funcionando actualmente. (Avilio Vaca, zona Parapitiguasu 24/10/2011)

Ya no se trabaja como antes, por ejemplo cuatro horas en la mañana se trabaja, de 8 de la mañana a 12, antes con el proyecto se trabajaba dos horas en guaraní y dos horas en castellano; ahora desde el ministerio se manda un plan de estudios y ahí está sólo un periodo nomás, y está como segunda lengua el guaraní, más se pasa en castellano, así se trabaja ahora. (Hernán Cuellar, Director de núcleo, zona Charagua Norte 31/10/2011)

En las dos unidades educativas: Rafael Peña (Zona Parapitiguasu) y Bruno Barrientos (Zona Charagua Norte), más allá de la percepción que tienen los PFFF, se pudo apreciar que el guaraní se imparte como segunda lengua y en un periodo reducido de cuarenta y cinco minutos a la semana. Además esta situación responde al plan de estudios que viene desde el Ministerio de Educación. Pero lo que más llama la atención es que la mayoría de los niños ya no hablan el guaraní, la comunicación entre ellos es en castellano y los pocos que hablan el guaraní son los que aún viven con sus abuelos o, en todo caso, los que vienen de comunidades más pequeñas y alejadas, como las comunidades que son parte del Alto y Bajo Isoso.

En una clase destinada a la enseñanza del guaraní con niños del primer grado de primaria de la zona Charagua Norte pudimos observar lo siguiente:

Ya sonó la campana para el ingreso a clases. El maestro ya está en el aula con 12 niños, unos minutos después van llegando otros niños, cada uno llega saludando al maestro y a sus compañeros, la mayoría lo hace en castellano, uno que otro en guaraní.

El maestro es guaraní hablante, es decir, es maestro bilingüe y está encargado de enseñar el guaraní.

P.: Ahora vamos a trabajar los números. Dice el profesor y lo hace también en guaraní.

Luego el maestro va escribiendo en un papelógrafo el título de la lección y los números del uno al veinte, primero sólo escribe los números del uno al diez luego hace repetir a los alumnos, pero en guaraní.

Tema: Pakara (números)

N. los niños van repitiendo lo que el maestro va indicando: metei, mokoi, mboapi, irundi [...].

P.: ahora vamos a saber cómo se escribe y el maestro empieza a escribir los números del uno al veinte en guaraní.

1: Metei	11: Pañandepo metei
2: Mokoi	12: Pañandepo moki
3: Mboapi	13: Pañandepo mboapi
4: Irundi	14: Pañandepo irundi
5: Pandepo	15: Pañandepo pandepo
6: Ova	16: Pañandepo ova
7: Chiu	17: Pañandepo chiu
8: Juri	18: pañandepo juri
9: Chau	19: pañandepo chau
10: Pañandepo	20: Mokoipa

N.: algunos niños están copiando lo que ya está escrito en el papelógrafo.

P.: mientras el maestro va escribiendo en el papelógrafo, va repitiendo los números en guaraní.

N.: mientras tanto algunos están distraídos, algunos siguen copiando y dos niñas van a enseñar al profesor lo que ya copiaron.

P.: el maestro va recorriendo grupo por grupo, va preguntando a algunos alumnos el significado de algunos números: *Juan ¿cómo se dice el número 17?*.

N.: el niño mirando el papelógrafo responde. *Pa...pa..ñandepo*. Mientras tanto los otros niños están distraídos y algunos están caminando.

P.: el maestro se da cuenta de que muchos niños están distraídos y realiza una actividad, diciendo: *niños pónganse de pie, levanten las manos, alto, más alto. Bajen la manos; ahora miren al patio, a la puerta; agáchense. Ahora tomen asiento y vamos a continuar lo que estábamos haciendo*. Esta actividad, de alguna manera, logró la concentración de todos los niños.

P.: *ahora vamos a contar entre todos*, el maestro va indicando los números en el papelógrafo y los niños van repitiendo. Así continua un par de veces. Luego pide a uno de los niños para que cuente sólo y sin mirar, el maestro sólo va indicando los números con los dedos.

N.: el niño empieza y llega hasta el número diez sin problemas, luego empieza a mirar al profesor como pidiendo ayuda. Otros niños empiezan a contar mezclando el guaraní con el castellano, por ejemplo, el número once: *pañandepo uno*.

P.: después de este ejercicio, el maestro empieza a repartir una hoja bon a cada uno de los niños y niñas. Luego les pide que empiecen a dibujar objetos y/o animales todo ello de acuerdo a los números, por ejemplo, un patito para el número uno, dos patitos para el dos, etc.

N.: la mayoría de los niños están concentrados en sus dibujos; uno de los niños pregunta al profesor cómo se dice en guaraní el número 8. Hay un par de niños que están caminando de un lado a otro, van mirando lo que hacen sus demás compañeritos; casi en toda la clase estuvieron muy inquietos y distraídos.

P.: frente a estos niños, el maestro no es muy estricto, sólo se limita a decir: trabajen todos, ¿ya han terminado?, ¿cuánto les falta?. Pero en ningún momento les llama la atención a los niños inquietos.

En esta sesión de clase destinada a la enseñanza del guaraní como segunda lengua podemos observar algunos aspectos que llaman la atención, entre ellas: casi toda la interacción entre maestro y los estudiantes es en castellano, sólo algunas preguntas que hace el maestro es en guaraní. En la enseñanza de los números, el maestro, primero nombra en guaraní los números para que luego los niños puedan repetirlo hasta recordarlo. Sobre esta pequeña observación podemos deducir que la enseñanza del guaraní es el resultado de la memorización.

En la actualidad, por lo observado y por las apreciaciones que tienen los maestros, los niños sólo hablan en castellano, de ahí que la enseñanza también sólo se imparte en castellano, “si usted observa hay muchos niños que hablan el castellano, pero si usted le habla en su idioma, poco contestan, si le habla en castellano toditos responden en coro (Hernán Cuellar, Director de núcleo, zona Charagua Norte 31/10/2011).

c) No se implementa la EIB en el distrito Charagua

En los últimos años, en toda la región del chaco donde se encuentra la población guaraní, la EIB como modelo educativo se encuentra en una situación de abandono²⁰.

En la actualidad nadie hace EIB, no hay EIB, a excepción de ese pequeño equipo del Teko Guaraní que está apoyando en el distrito de Monteagudo, Huacareta y en Lagunillas, que están en el Alto Parapetí en el núcleo de Iguasurenda, pero después en otro lado no se hace EIB; ni por mi zona en Eity que era pionera y tenía alta fidelidad lingüística. No se está implementando la EIB, aunque el discurso de los

²⁰ Las únicas escuelas que trabajan con el modelo de EIB en toda la región guaraní, son aquellas que vienen trabajando con el TEKÓ Guaraní, que son bien limitadas, ya que sólo se benefician algunas unidades educativas que se encuentran en las zonas del Ingre y Guakareta (departamento Chuquisaca); Alto Parapetí (departamento Santa Cruz), más conocidas como las comunidades cautivas.

directores distritales es lo contrario, ellos dicen que si se está implementando, eso porque está en juego su trabajo, entonces ese es el discurso de la EIB. (Elsa Aireyu, maestra que fue parte del equipo técnico del PEIB. Camiri, 24-05-2012)

En el distrito de Charagua, específicamente en las zonas visitadas (Charagua Norte, Parapitiguasu y el Alto Isoso), cuando se pregunta a los profesores, autoridades comunales y padres de familia, sobre la implementación del modelo de EIB en la actualidad, las respuestas son bien recurrentes

Si bien Charagua es declarado como un distrito bilingüe, llegando a la práctica y viendo la realidad, no es distrito bilingüe, todavía seguimos con una educación monolingüe. (B.S. Director de la Escuela Superior de Formación de Maestros Pluriétnica del Oriente y Chaco. Charagua 28/10/11)

Para mí, la educación en territorio guaraní es lo más pésimo que hay en la actualidad, aunque los otros profesionales quieren salvar la situación diciendo que no es así, a mí no me parece coherente nuestro discurso, hablamos muy bello, muy bonito, pero en el fondo no hay nada, porque se sigue haciendo una educación tradicional, a lo occidental nomás. (Felipe Román Sabio indígena. Camiri 03-11-11)

En realidad en las escuelas no está ocurriendo nada, se sigue trabajando como se estaba haciendo antes. Yo creo que ese es un desafío grande para que lo estipulado en la nueva ley, en los principios pedagógicos que orientan esta propuesta educativa no se quede como la 1565, en los papeles y en la cabeza de algunos técnicos; porque la 1565 en discurso mucho le va bien, pero cuando se va al aula y se constata de que es lo que se está haciendo, no hay nada. (José Barrientos, maestro del PEIB y técnico de la RE. Camiri, 24-05-2012)

En realidad, en este distrito no se ha avanzado nada en la implementación de la EIB, pese a que ha habido el compromiso entre la dirigencia departamental del pueblo guaraní con el distrito, pero no se ha llevado a cabo, se dice que se está implementando pero eso es camuflar una cosa que no se está aplicando. Porque implementar la EIB implica capacitaciones, elaboración de materiales. Entonces no es nomás poner el docente bilingüe en cada aula, o sea no es sólo eso. (Ronald Andrés Caraica, maestro y Asambleísta zona Charagua Norte. Charagua 12-05-12)

Afirmaciones como: “seguimos con la educación monolingüe”; “no se está implementando nada de EIB”; “se sigue trabajando como antes” (educación tradicional); “no se está avanzando nada en la implementación de la EIB”, estas respuestas nos hacen constatar que en el distrito Charagua la educación escolar no considera el modelo de EIB; más al contrario, la educación sigue siendo tradicional.

Además, durante las visitas realizadas a las unidades educativas de las zonas Charagua Norte, Parapitiguasu y el Isoso, se observó algunos aspectos que reflejan y confirman estas aseveraciones. Por ejemplo, en San Antonio del Parapetí, en una sesión de clases, donde se desarrolló la materia de estudios sociales esto es lo que ocurrió:

P. Ahora saquen su cuaderno de sociales.

N. Archivador profe? (Pregunta uno de los niños)

P. Saquen su carpeta. A ver Patricio deje de comer, guarde para el recreo, ¿Cuántos continentes hay en nuestro planeta?

N. Cinco, responde Patricio

P. ¿Cuáles son? (un poco de silencio, luego el profesor dice) Europa, África, Asia, América y Oceanía. (Luego empieza a escribir en el pizarrón).

Luego dice: en esta clase vamos a hablar de América, vamos a hablar de este continente. También dibuja el mapa de América. Y va diciendo: Se lo conoce como el nuevo mundo

N. ¿por qué?

P. Porque fue el último continente descubierto por Cristóbal Colón, tres meses tardó en llegar de España a América. En 1492 fue descubierto. Pero América ya estaba poblado por indios, ahora ¿por qué se los dice indios? Porque Cristóbal Colon se equivocó, él iba a la india, pero llegó a lo que hoy es América.

Suena el celular de una niña. Los demás niños la miran y dejan de atender al profesor.

P. Le dice a la niña que salga a hablar afuera.

P. Continúa con la historia de Cristóbal Colón, luego empieza a hablar del hombre americano, después empieza a preguntar: ¿por qué se puso el nombre de América?.

Ninguno de los niños responde la pregunta que hizo el profesor, el aula se quedó completamente en silencio. El profesor, al no escuchar una respuesta, responde; "porque el que elaboró el mapa de América se llama Américo Vesputio".

P. Ahora nuestro trabajo es dibujar el continente americano y colocar el nombre de los países de norte, centro y sud América.

P. Ahora saquen su archivador para que dibujen, el profesor empieza a dibujar el mapa en el pizarrón. (Obs. De aula. Unidad Educativa Rafael Peña, San Antonio del Parapetí, Zona Parapitiguasu. 21-10-2011)

En la sesión de esta materia, podemos ver que sobresalen varios aspectos, pero uno de los aspectos más sobresalientes fue el hecho de la enseñanza monolingüe en castellano, ya que los contenidos, las preguntas y la interacción verbal entre el maestro y los estudiantes fue netamente en castellano, en ningún momento se recurrió al idioma guaraní a pesar de que el maestro habla el guaraní. Otro elemento que sobresale en esta sesión son los contenidos, es decir, se sigue enseñando la historia oficial contada por los conquistadores; y la metodología tampoco ha cambiado porque se observa que responde

al método tradicional donde el copiar, dibujar y el dictado son actividades que frecuentemente se realizan. Por último, se puede observar que el uso de la tecnología (celular) por parte de los estudiantes, también está presente en las comunidades y, principalmente, en el aula.

Al poco interés que demuestran los maestros para implementar la EIB también influye en los jóvenes maestros formados en EIB. Es decir, que el entorno o clima institucional de las unidades educativas determina el accionar de los maestros, ya que reproducen las prácticas que sus colegas realizan cotidianamente y muchos de ellos van desarrollando prácticas pedagógicas tradicionales

Yo creo que la implementación de la EIB no sólo pasa por la convicción, como decía antes, no sólo pasa por el compromiso social, lingüístico, político del profesor, sino que está acompañado de todo lo otro, que es el entorno administrativo, organizativo de las escuelas, por ejemplo, algunos directores dicen, aquí en esta escuela falta un profesor para primero y envían una maestra pero sin considerar si sabe o no la lengua, si estará en condiciones de enseñar a leer y escribir a niño de primer curso en guaraní, entonces no hay esa organización entre los profesores para que profesores que si hablan el guaraní puedan enseñar en el primer curso, es decir que los castellano hablantes enseñen en castellano y los guaraní hablantes enseñen en guaraní. (José Barrientos, maestro del PEIB, técnico de la RE y docente del INSPOC. Camiri, 24-05-2012)

El clima laboral dentro la unidad educativa, es algo que influye y determina la práctica pedagógica de cada uno de los maestros. En este caso, el hecho de que la mayoría de los maestros realicen una práctica tradicional influye en los demás, o sea, los otros maestros aunque sean bilingües realizan similares prácticas que sus colegas tradicionales.

Sin embargo, frente a este panorama desalentador, existen maestros que fueron parte del PEIB, los que indican que algunos maestros aún siguen trabajando con la modalidad bilingüe. Entonces, existen también percepciones positivas sobre la práctica pedagógica de maestros que, a pesar de las dificultades y la falta de apoyo técnico desde la distrital, continúan implementando la EIB.

Hay excepciones en algunos profesores y son los que han iniciado el PEIB y son los que están manteniendo esta forma de hacer educación. (José Barrientos, maestro del PEIB, técnico de la RE y docente del INSPOC. Camiri, 24-05-2012)

No todos los maestros hablan el guaraní y tampoco los niños. Los que enseñamos lo hacemos como segunda lengua, pero cuesta bastante porque no hay apoyo de los padres. (Nely Canduira, ex maestra del PEIB. Unidad Educativa Rafael Peña. Zona Parapitiguasu. S. Antonio del Parapetí)

Muchos han salido, en aquel tiempo era en Tumichicua y la normal de Camiri, pero llegaban aquí y sólo algunos trabajaban con esta modalidad. Ahora recién algunos maestros como el profesor Benjamín están pasando clases en los dos idiomas, principalmente en la escritura. Al menos yo siempre he pasado en guaraní, aunque no al cien por ciento, porque siempre he trabajado con sexto, recién estoy con segundo, y tercero. O sea que recién estoy empezando a trabajar con la gramática para que ellos puedan escribir su lengua. (L. A. A. Maestro del PEIB, Alto Isoso, Copere Brecha 18-05-2012)

Estas acciones positivas son muy limitadas, son casos concretos y muy particulares. Los mismos dependen de las características de los propios estudiantes, o sea, si hay alumnos que hablan el guaraní recién los maestros se preocupan por considerar la modalidad bilingüe. Estos casos concretos son desarrollados por algunos maestros que fueron parte del PEIB.

Sin embargo, en su percepción también consideran que no hay las condiciones para implementar la EIB, ya que no reciben apoyo (materiales y capacitación) por parte de las autoridades como los directores de núcleo o, en todo caso, de la dirección distrital. Entonces son prácticas poco valoradas. “Porque la EIB se hace donde hay profesores valientes para encarar este tipo de educación o donde el director dice aquí se tiene que hacer EIB” (Rubena Velásquez, maestra del PEIB y actual directora del INSPOC. Camiri, 07-10-2011).

d) Prácticas específicas orientadas a la implementación de la “educación bilingüe”

Si bien, en la actualidad, no se está implementando al EIB de manera planificada, en los hechos hay algunas experiencias positivas encaradas por los propios maestros. Estas experiencias tienen que ver con acciones puntuales orientadas a la educación bilingüe. Los maestros que, de alguna manera, vienen retomando la educación bilingüe, cuentan sobre algunas prácticas que desarrollan en las unidades educativas

Desde el año pasado, nos ha ubicado el director, aunque esto sólo a los profesores de primaria, es por eso que todos los profesores hablamos el guaraní hasta el quinto curso. Entonces el director nos ha ubicado por esa misma razón, porque un monolingüe castellano no puede ir a trabajar con primero, así estamos trabajando. (Reunión profesores Alto Isoso 18-05-12)

Para empezar a enseñar el guaraní, primero he empezado con los saludos, hacer la práctica entre dos, para que ellos también lleven de memoria como se saluda en la mañana, en la tarde y en la noche, entonces estoy trabajando la escritura y la práctica que es oral. Eso lo desarrollamos en la hora que nos toca, porque en el plan de estudio tenemos una hora a la semana. (Ronald Gómez, maestro de la Unidad Educativa Manuel Arias Vaca, zona Charagua Norte. Comunidad El Espino, 31/10/2011)

Prácticas cómo el hecho de: reubicar a los maestros bilingües en los primeros grados y enseñar los saludos en guaraní a niños que tienen el castellano como primera lengua, son algunas acciones que los maestros resaltan cuando se habla hacer educación bilingüe. Estas acciones básicas que el maestro indica que realiza para la enseñanza del guaraní responden al método comunicativo, donde se enfatiza la comunicación más que la gramática.

En el caso del Isoso, donde la mayoría de los niños tienen el guaraní como su lengua materna, los maestros recurren, en ciertas ocasiones, a la enseñanza en idioma guaraní, principalmente para hacer entender algunos conceptos o palabras.

Los niños están todos sentados esperando al profesor, algunos están mirando por la ventana. Después de unos 10 minutos de la hora de entrada, llega el profesor e ingresa al aula. Los niños se ponen de pie. El profesor saluda y lo hace en guaraní "poama".

N.: Todos los niños responden en coro ¡poama!

P.: ¿Qué día es hoy?, pregunta a los niños y lo hace en guaraní

N.: algunos responden ¡viernes!

P.: Pero ¿qué fecha es?

N.: sólo uno de los niños responde, ¡viernes 17 de mayo!

P.: el profesor escribe la fecha en el pizarrón, mientras tanto siguen llegando algunos niños y van buscando un lugar donde sentarse. El profesor empieza a hablar en guaraní sobre el tema que trabajarán y también va escribiendo en el pizarrón:

Area: Ciencias Naturales

Contenido: El ciclo vital – *Tecove rega*

P.: Después de escribir se pone a explicar en guaraní y luego se pone a dibujar un huevo y un lagarto que está saliendo del huevo. Mientras va dibujando pregunta a los niños ¿qué es lo que estoy dibujando?

N.: Es un huevo, dice uno los niños; otro responde en guaraní ¡jururupia!; otros dicen, ¡es un chupacoto!, ¡es un lagarto!.

P.: Este animalito está empezando a nacer, está naciendo de un huevo. Debajo del huevo escribe, nacer - *oya*. Así va dibujando todo el ciclo vital y va colocando su nombre de manera bilingüe: *crecer - okuakua*, reproducir - *oñemuña* y morir – *onano*

Luego el maestro explica todo el ciclo vital y lo hace en castellano y algunas ocasiones también utiliza el guaraní, pero sólo de manera puntual.

P.: Después de la explicación, dice: ¡ahora vamos a dibujar!, pero también va preguntando ¿qué animal tiene tantas crías?

N.: uno de los niños responde: ¡el cuchil!; otro responde *uru* (gallina); una niña dice: el pato.

P.: pregunta sobre cuántas crías tienen esos animales, pero esta vez lo hace en guaraní.

N.: una niña responde en guaraní ¡mopeti! (diez)

P.: ahora vamos a dibujar uno de esos animales, el que ustedes quieran. (Obs. De aula. Unidad Educativa Guarikusari Aguilera, Zona Alto Isoso. Copere Brecha. 17-05-2012)

En esta sesión se puede ver que el maestro utiliza tanto el castellano como el guaraní para el desarrollo de los contenidos. Aunque no es una sesión para desarrollar y/o enseñar la lengua indígena, se puede notar que el maestro desarrolla la clase de manera bilingüe, esto debido a que algunos niños de la zona Alto Isoso son monolingües en guaraní o, en todo caso, la mayoría son bilingües. Es por esta razón que la enseñanza bilingüe impartida en esta clase no necesariamente responde a una planificación, ya que sólo en algunas ocasiones se recurrió al guaraní

Sin embargo, es importante reflejar la modalidad bilingüe que se utilizó durante el desarrollo de esta sesión de clase, aunque sólo sea como muletilla y/o puente. Este tipo de enseñanza bilingüe que desarrollan algunos maestros es condicionado por los niños y niñas que tienen el guaraní como L1. Entonces el maestro recurre al idioma guaraní en el desarrollo de los contenidos para hacerse entender con los niños que aún no domina el castellano.

Si bien este tipo de prácticas pedagógicas, desarrolladas por algunos maestros guaraníes, no necesariamente se enmarcan dentro la EIB, son iniciativas que bien podrían fortalecerse desde otras instancias como la dirección distrital o el CEPOG para trabajar una EIB.

e) Educación castellanizante

A excepción de los pocos maestros que desarrollan sus clases considerando el idioma guaraní, principalmente en la zona del Isoso donde la mayoría de los niños son bilingües, la mayoría de los maestros del distrito Charagua indican que la enseñanza es en castellano.

A simple vista se ve que la enseñanza es en castellano, aunque yo lo desarrollo en guaraní y castellano, pero toda nuestra planificación es en castellano. Este tipo de educación que es en castellano perjudica a los alumnos que sólo hablan el guaraní, porque cuando se los habla sólo en castellano los niños no prestan atención y se distraen. (Maestros del PEIB, Alto Isoso, Copere Brecha 18-05-2012)

Aquí las clases que impartimos más es en castellano que en guaraní, ya el guaraní está yendo como segunda lengua. En la semana enseñamos en un horario específico durante la semana, pero no es suficiente. (Jaquelin Vásquez, maestra Unidad Educativa Enrique Quintela, zona Parapitiguasu. S. Antonio del Parapetí 23-05-2012)

No sabemos con exactitud cuántos maestros hablan el guaraní o cuántos hablan sólo el castellano, pero le puedo decir que la mayoría son castellano hablantes. Es por eso que la enseñanza es en castellano, o sea que todo es en castellano, no ocupamos el guaraní. De repente la profesora que habla el guaraní enseñe algo como los saludos, pero nosotros no ocupamos nada del guaraní. No, no hay nada, es por eso que las clases se siguen haciendo como antes, sólo en castellano. (Director Unidad educativa Juan Luis Otin. Comunidad Tarenda 10-05-2012)

Según la percepción de los maestros bilingües y monolingües, la enseñanza que se imparte en la mayoría de las unidades educativas del distrito Charagua es en castellano. La enseñanza del guaraní, en las contadas unidades educativas donde se desarrolla, se limita a un periodo de cuarenta y cinco minutos a la semana, por ejemplo, en las unidades educativas de Parapitiguasu (Rafael Peña, Enrique Quintela y Juan Luis Otin) y Charagua Norte (Manuel Arias Vaca y 24 de septiembre) el guaraní se enseña como segunda lengua, ya que la mayoría de los niños tienen el castellano como L1.

La percepción de los padres de familia también es similar cuando se habla de la educación bilingüe, o sea, que la enseñanza sigue siendo impartida en castellano.

Yo creo que la educación que se imparte en las aulas está yendo medio bien, porque hay muchas dificultades que yo estoy percibiendo, especialmente sobre del currículo, muchas veces los profesores están pasando las clases o los temas sólo en castellano, o sea la educación no es bilingüe, ya no se está trabajando como antes. (Gerardo Juan Farilla. Pdte. Junta de Núcleo Alto Isoso. Kapeatindi 17-05-2012)

En el caso del Isoso, tanto maestros como padres de familia indican que la educación que se brinda a los niños y niñas es en castellano. Sólo se recurre al guaraní en raras ocasiones, utilizándolo como una forma de muletillas.

f) La EIB sólo en el discurso del director distrital

La percepción que tienen desde la dirección distrital es muy optimista con respecto a la implementación de la EIB. En el discurso del director y la técnica es que la EIB se está implementando en algunos núcleos y unidades educativas.

En Taputá todito es EIB; el Isoso es EIB, menos Isiporenda y Karaparí; el núcleo del Espino es EIB, después las otras unidades educativas y núcleos son sólo en castellano. Aquí lo que primeramente se tendría que ver es capacitar al docente para la implementación de la EIB. Porque hay muchos docentes que no hablan el guaraní, sería bueno capacitarlos para que sean bilingües. (Director distrital. Charagua 21-05-2012)

Ahora, en el caso del Isoso, todos hablan el guaraní, ahí se está implementando la EIB. En el caso del norte, por ejemplo en el Espino, nada, no hay EIB; creo que alguna unidad tiene maestros bilingües. Así hablando en general muy pocos son los maestros que hablan el guaraní. Algunos profesores dicen que los padres de familia o los niños no quieren que se dé una educación bilingüe. (Técnica distrital. Charagua 21-05-2012)

Algo que resalta en ambos testimonios es el hecho de pensar que sólo se implementa la EIB donde existe población estudiantil que habla el guaraní y que al contar con maestros bilingües ya estaría garantizada la implementación de la EIB. En contraposición a esta manera de pensar, los maestros guaraní hablantes demandan capacitación y acompañamiento técnico, aspecto que no existe en la actualidad. Además, las pocas iniciativas que surgen de los maestros son poco valorados y motivados por las autoridades del distrito.

Ahora no hay nada, cada maestro se ocupa de su grado pero a su modo y nada más. Desde la distrital no se hace seguimiento, no hay un técnico en EIB. La técnica de seguimiento debería de venir y preguntarnos como estamos, que necesidades técnicas tenemos en cuanto a metodología, en cuanto a los libros o textos que manejamos, pero no hay eso. Por eso cada maestro hace lo que le parece (Tomás Huayco. San Antonio del Parapetí 22-05-2012)

Ellos [la dirección distrital] sólo instruyen, pero no hay acompañamiento. Ellos no saben realmente lo que sucede en las Unidades Educativas, lo que pasa es que cada realidad es diferente. En algunas unidades educativas hay profesores bilingües, pero no son todos. (Maestros del PEIB, Alto Isoso, Copere Brecha 18-05-2012)

Por tanto, la implementación de la EIB no sólo pasa por el hecho de contar con maestros bilingües, sino que implica una serie de elementos como la capacitación, el acompañamiento técnico pedagógico y también contar con materiales educativos bilingües que consideren aspectos socioculturales de cada zona.

En ese marco, el poco interés por atender la realidad lingüística y sociocultural desde la distrital, nos hace pensar que esta instancia es algo que las organizaciones comunales y zonales de Charagua, incluso el propio CEPOG deben retomar. Esto con la idea de reencaminar la labor que se viene desarrollando a favor de la población guaraní.

g) Falta de compromiso de los docentes con la implementación de la EIB

Otro aspecto ligado a la afirmación de que “actualmente en el distrito de Charagua no se implementa la EIB”, tiene que ver con el poco interés y compromiso que demuestran los maestros, incluso muchos de los maestros guaraníes que egresan del INSPOG no implementa el modelo educativo de EIB. Los comentarios, tanto de maestros y los padres de familia, así lo reflejan.

Falta esa esencia de esos tiempos, que el docente que hacia EIB, a pesar de no ser profesional le ponía ganas, era comprometido y convencido de su trabajo y con la capacitación pedagógica que se les dieron hicieron un buen trabajo, por eso algunas veces los padres de familia dicen dónde están esos maestros de ese tiempo, porque ahora los maestros que salen, entre comillas para la EIB, no están siendo preparados bien en lo pedagógico, peor en lo político. (Elsa Aireyu, maestra del PEIB y técnica de la RE. Camiri, 06-10.2011)

Ahora, lo que pasa es que los docentes no han entrado con esas ganas de enseñar el guaraní, es decir la educación bilingüe. [...] Actualmente pasan el guaraní pero no es como primera lengua, yo digo que es para cumplir nomás, yo hice hincapié en que se haga una escuela modelo, pero no se puede, especialmente por falta de compromiso del profesor (Avilio Vaca, PPF. Zona Parapitiguasu 24/10/2011)

Por otro lado, lo que he visto es que del mismo maestro, tal vez por falta de materiales o de capacitación, hay muy poco interés, eso es lo que he visto en este poco tiempo. (Reunión con maestros núcleo Alto Isoso. Copere Brecha 16-05-2012)

Algunas maestras que fueron parte del PEIB comparan el trabajo que en la actualidad vienen desarrollando sus colegas; en esa lógica, el trabajo que realizan los maestros en aula no es positivo, es más, no tienen el “compromiso político” con la implementación de la EIB, no tienen esas “ganas” y el “interés” con la que se trabajó la EIB cuando fue proyecto.

Un aspecto que está ligado al compromiso, el interés y las ganas de los maestros para implementar la EIB es la participación de la organización guaraní que, en los años del PEIB, se involucró de manera directa, ya que fue uno de los actores que hizo el acompañamiento. Esto ello nos da a entender que el seguimiento, ya sea de parte de la distrital o de la organización, es fundamental para que se reactive o se impulse la implementación de la una educación de pertinente y de calidad para la población guaraní en este distrito.

h) Jornadas pedagógicas una forma de auto-capacitación

Una actividad que realizan los maestros a nivel de núcleo como parte de su capacitación, son “las jornadas pedagógicas”. Es una actividad que se realiza durante una jornada, en

la misma participan todos los maestros del núcleo. La realización de esta actividad responde a una “instructiva” emanada por la dirección distrital, por eso deben “elaborar un informe” sobre lo realizado durante la jornada pedagógica.

Esta actividad se realiza una vez al mes y en ella los maestros abordan diferentes temáticas según las necesidades identificadas, para lo cual se designa como responsables a un par de maestros de cualquiera de las unidades educativas del núcleo, estos se encargan de preparar el tema para que se pueda analizar y/o reflexionar.

Cada mes nos reunimos en cada unidad, este mes por ejemplo nos reunimos en esta unidad, cada que nos reunimos trabajamos una unidad y su propuesta de trabajo. Eso se reflexiona entre todos y sobre eso se hacen sugerencias. En cada jornada pedagógica se preparan dos profesores para trabajar un tema. Ellos eligen el tema que van a desarrollar considerando las dificultades, según sus necesidades en cada unidad. (Benjamín Cuellar, maestro Unidad Educativa Guirayoasa. Zona Alto Isoso. Copere Brecha 17-05-2012)

La designación de los temas se encarga el Consejo pedagógico, tocamos las leyes como la Constitución, hemos estado analizando las últimas leyes, para eso nos juntamos en grupo y por grupos nos dan el tema y al final socializamos, para informarnos. (Fredy Moreno. Director Unidad Educativa Central Enrique Quintela. Zona Parapitiguasu, S. Antonio del Parapetí 23-05-2012)

Las jornadas pedagógicas son una forma de capacitación que los propios maestros desarrollan por núcleo educativo. Esta actividad es muy interesante pero no es tan fácil realizarla, ya que tienen que participar todos los maestros que son parte del núcleo, pero no siempre participan todos por la distancia alejada de las unidades educativas. Entonces, es una dificultad el poder reunirse entre todos los maestros. A pesar de estas dificultades esta actividad es valorada por los maestros porque es un espacio donde

Sí se aprende, los de primero decíamos cómo enseñábamos en este nivel, igual en secundario es provechoso, ahora queremos traer a alguien que nos enseñe sobre pedagogía. (Aidé Caballero, maestra Unidad Educativa Enrique Quintela. San Antonio del Parapetí 23-05-2012)

Para que las “jornadas pedagógicas” sean tomadas en serio, existe la instructiva de la distrital de “elaborar un informe”. Entonces, de alguna manera, si se hace seguimiento y/o control del cumplimiento de las jornadas pedagógicas. Aspecto que no sucede con la implementación de la EIB, de ahí que los maestros demandan el seguimiento y, principalmente el acompañamiento con la respectiva capacitación para que se retome la EIB.

i) Textos y materiales utilizados en la actualidad

En cuanto al uso de estos materiales, sólo algunos maestros del PEIB son los que aún siguen utilizando los módulos de la RE, pero son casos específicos, su uso generalmente es para la enseñanza del guaraní en actividades como la lectura. La mayoría de los maestros, cuando se habla de los textos más utilizados en el proceso de enseñanza, ellos hacen referencia que el más utilizado es el “Pauro” y algunos últimamente están utilizando el libro “Siembra”. Estos libros principalmente se utilizan para el desarrollo de contenidos curriculares del nivel primario.

En cuanto a los textos que utilizamos para desarrollar los contenidos de las diferentes áreas, nosotros llevamos el **Pauro** y otros textos como la **Siembra**, porque cuando salimos de vacaciones compramos algunos libros. Los libros de siembra son los que han salido después del Pauro, vienen con actividades directamente para rellenar con los alumnos, esto lo utilizamos como programa, o sea no lo tienen los alumnos. Nosotros lo utilizamos para hacer nuestra planificación, como texto de apoyo. (Tomás Huayco., maestro Zona Parapitiguasu. San Antonio del Parapetí 22-05-2012)

Aquí por ejemplo la mayoría trabaja con el texto del Pauro, es un texto más práctico, pero al final de cuentas los chicos no cuentan con materiales didácticos, este texto sólo lo utiliza el profesor. Los contenidos de este tipo de materiales responde al currículo nacional. (Director de la Unidad Educativa Seccional Seferino Cuellar. Zona Alto Ioso, Kapeatindi 14-05-2012)

El libro “Pauro” es un documento que contiene los diferentes temas planteados en el currículo nacional y está ordenado por secuencias didácticas y competencias. Por esta razón, los maestros indican que prefieren utilizar este material, ya que les facilita al momento de hacer sus planificaciones y desarrollar los contenidos curriculares.

Sin embargo, para los maestros que fueron parte del PEIB y del equipo técnico de la RE, el libro “Pauro” es considerado como algo negativo ya que no considera contenidos propios de la región y menos la cuestión cultural del pueblo guaraní. Además que este tipo de materiales no permite que los maestros puedan innovar, investigar y desarrollar contenidos locales. Entonces con materiales como el Pauro los maestros se limitan a desarrollar los contenidos oficiales.

Algunos maestros siguen utilizando el Pauro porque siguen con esa mentalidad de que ese currículo tiene que venir desde arriba. Así seguimos trabajando con esos textos tradicionales que tienen los contenidos sueltos, por ejemplo en el caso de la lectura y escritura, se sigue enseñando de forma fragmentada, como el uso de la coma, el uso de la h inicial e intermedia; oraciones sueltas y ahí se acaba. (Elsa Aireyu, maestra del PEIB y técnica de la RE. Camiri, 06-10.2011)

En la actualidad, el cuestionamiento al uso de este material también está ligado a la actitud del maestro, ya que con este tipo de materiales, el maestro se vuelve dependiente

y poco crítico con respecto a los contenidos propios que se deben abordar. Es decir, los maestros siguen esperando recetas y no hay muchas iniciativas con respecto a la elaboración de materiales, es por eso, que sólo son aplicadores de los contenidos oficiales sin considerar aspectos culturales de la región, de la zona y de la propia comunidad.

j) No hay materiales para implementar una EIB y menos una EIIP

Actualmente, hablando de materiales educativos y/o textos para implementar una educación que responda lingüística y culturalmente a la población guaraní, se pudo constatar que no existen, salvo los pocos textos que aún quedan del PEIB y la RE. Textos que se encuentran archivados en los estantes de las direcciones de núcleo.

Ahora si hablamos de una EIIP la situación es mucho más preocupante, porque no hay materiales para implementar lo que plantea la nueva ley de educación. Por esta razón, los maestros utilizan textos básicos que ellos consiguen para hacer sus planificaciones

Además no contamos con materiales para implementar la EIB. Aquí no tenemos nada. Para implementar una clase nosotros tenemos que buscar el libro. (Director Unidad Educativa Juan Luís Otín, zona Parapitiguasu, Tarenda 10-05-2012)

Otra cosa que falta para enseñar el guaraní, es la falta de materiales y para eso yo sugeriría talleres de capacitación, porque nos sabemos con qué vamos a aplicar la educación bilingüe. (Benjamín Cuellar, maestro Unidad Educativa Guirayoasa. Zona Alto Isoso. Copere Brecha 17-05-2012)

Los testimonios son bien recurrentes cuando se habla de los materiales que existen para implementar la EIB: “no contamos con materiales”, “estamos sin nada de materiales”, “para trabajar los contenidos hacemos lo que podemos”, “hace falta materiales para implementar la EIB”.

En la actualidad ya no se elaboraron materiales, es por esta razón que la mayoría de los “hacen lo que pueden”, es decir, se limitan a desarrollar los contenidos del currículo oficial, incluso lo básico del currículo oficial. Entonces para poder desarrollar una EIB o, en todo caso, una EIIP, es necesario contar con materiales educativos que consideren contenidos no sólo del currículo oficial, sino también del currículo regionalizado y, en el caso del distrito Charagua, el currículo local.

3.6. Participación de la organización guaraní y los PPF en la educación

La implementación de la EIB tanto en el proyecto como en la RE estuvo acompañada de la participación social. En el PEIB se promovió la organización de consejos educativos

con su máxima instancia que es el Mboarakua Guasu; posteriormente, con la RE se denominó CEPOG, pero durante la RE también se conformaron las juntas escolares, juntas de núcleo y de distrito. El funcionamiento de las juntas escolares ha tenido sus particularidades en cada región.

En este punto presentaré aspectos relacionados a la participación social en la educación dentro el distrito Charagua. Primeramente, analizaremos el accionar del CEPOG a nivel regional y a nivel de distrito, específicamente mostraré los impactos que tiene en las diferentes comunidades de Charagua en la actualidad. Asimismo, analizaré el accionar de las juntas escolares en sus diferentes niveles, especialmente las actividades que vienen desarrollando las juntas escolares de núcleo a favor de la EIB.

a) El CEPOG y su rol en la implementación de la EIB

El accionar de la organización guaraní data desde cuando se implementó el PEIB, “en esta etapa se promovieron la conformaron de consejos educativos en cada núcleo escolar” (Albó y Anaya 2004: 106), sobre esta base se conformó el Mboarakua Guasu. Después, con la RE se retomó esta experiencia en la que incluyeron las juntas de núcleo y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs); en el caso de la región guaraní, se denominó CEPOG, pero antes que la RE reconociera esta forma de participación, se promulgó la Ley de Participación Popular y es a partir de esta ley que se da curso a la conformación de instancias de participación por parte de la sociedad civil.

Los CEPOs fueron reconocidos en 1998 por una resolución suprema y tienen la atribución de participar en la formulación de políticas educativas y supervisar su aplicación, particularmente en educación bilingüe (Ibid: 110). Durante la RE el accionar del CEPOG estuvo orientado a la conformación y sensibilización de las juntas escolares, es decir, desde el CEPOG se capacitó a las juntas escolares en sus diferentes niveles. Así lo recuerdan algunos padres de familia que ahora son maestros:

Cuando yo estuve de junta escolar el 98, ahí estábamos con los proyectos educativos de núcleo, ahí se notaba la participación, pero ahora no hay mucha participación, existe la junta escolar, pero no hay mucha participación. (Aidé Caballero, maestra Unidad Educativa Enrique Quintela. San Antonio del Parapetí 23-05-2012)

Eso se hacía cuando estaba la Reforma Educativa, en ese tiempo se capacitaba a los padres de familia, a las juntas escolares, eso era para hacerles conocer sus funciones, pero una vez que se acabó su financiamiento todo eso también se terminó, en ese entonces hubo personas que verdaderamente se capacitaron. (Faustino Yerema, maestro Unidad Educativa Guirayoasa, Zona Alto Isoso. Copere Brecha 13-05-2012)

Actualmente, el CEPOG viene desarrollando actividades a nivel regional y nacional, para ello vienen negociando con instancias estatales como el ministerio de educación, las gobernaciones y los municipios. Se puede decir que el CEPOG se ha vuelto una instancia burocrática con poca presencia a nivel local.

Desde la creación del CEPOG ha avanzado el tema educativo, no será mucho pero hemos dado un paso, inicialmente hubo talleres de capacitación a los padres de familia y a las juntas escolares. También hubo eventos para que vayan reconociendo los directores, profesores, hubo esas alianzas con los mismos SEDUCAS, ministerios que son de parte del gobierno, incluso les hicimos firmar un documento para que sea de conocimiento de ellos. Entonces hubo esa alianza donde se ha creado algunos centros superiores y se siguen creando; se ha formado y capacitado a los maestros sobre el tema de la enseñanza de L1, sobre el tema de la EIB, se ha producido algunos materiales para implementar la EIB, aunque no han sido muchos por falta de recursos. (Rufino Pasquito, presidente del CEPOG durante la gestión 2010-2011. Camiri 06-10-2011)

Como se puede apreciar, atrás quedaron las actividades que el CEPOG realizaba en las comunidades, donde se trabajaba con los PFFF, las juntas escolares y los maestros. Hoy por hoy, las actividades que el CEPOG realiza en el área de educación son a nivel de políticas públicas y en coordinación con instituciones estatales tanto regional como nacional.

Por esta razón, en el Plan Operativo del CEPOG se tiene definido actividades estratégicas como: (1) incluir, impulsar y consolidar las propuestas educativas de los pueblos indígenas originarios en las políticas y normativas sobre educación; (2) generar propuestas de políticas educativas con insumos recogidos y procesados en los diversos contextos socioculturales dentro de los diferentes niveles y ámbitos de la educación, en este punto se encuentra considerada la construcción del diseño curricular regionalizado y; (3) fortalecer la capacidad institucional de los consejos educativos de los pueblos originarios como órganos de participación social e incidencia política en educación.

Estas tres actividades estratégicas tienen consideradas otras sub-actividades, como la construcción del currículo regionalizado y la demanda de técnicos en EIB al ministerio de educación; socialización de la Nueva Ley de Educación; encuentros regionales para analizar la implementación de la EIB en áreas urbanas y también la organización de congresos departamentales, nacionales de EIB y; también están coordinando actividades con la Universidad Indígena Guaraní “Apiaguaiki Tüpa” para su consolidación.

Planteamos al Ministerio de Educación que debe haber un equipo multidisciplinario de EIB, que haya esos técnicos de seguimiento en cada distrito y esto debe ser reconocido ante el gobierno, eso hemos propuesto al ministerio, pero el gobierno dice que no pueden haber otros técnicos más, nosotros decimos que si tiene que haber,

porque sino ¿quién lo va hacer?, tiene que haber políticas desde el ministerio. No podemos tener técnicos de EIB que respondan sólo a proyectos, porque eso se acaba en dos o tres años y nuevamente se queda vacía, tiene que ser política del gobierno y ese es nuestro planteamiento de la APG ante al Estado, frente al ministerio de educación. Entonces hay eso dentro el plan estratégico y lo estamos conformando con 16 técnicos a nivel de chaco de los tres departamentos y también a nivel de SEDUCAS, que haya unidad específicamente de EIB para que trabaje con el pueblo guaraní y a nivel gubernamental también que hayan algunas direcciones, que haya algunas unidades y algunos impulsores desde abajo hasta arriba, no podemos tener sólo de cintura para abajo y después a la cabeza ni le interesa. (Rufino Pasquito, presidente del CEPOG durante la gestión 2010-2011. Camiri 06-10-2011)

En el caso del distrito Charagua, no se percibe todo este trabajo que viene desarrollando el CEPOG. Los padres de familia, los maestros, incluso algunos que fueron parte del PEIB indican que no hay acompañamiento por parte del CEPOG en la implementación de la EIB. Ellos aún siguen con la idea del trabajo que se hizo durante el PEIB y la RE, donde se dio mayor énfasis a la capacitación y sensibilización de los padres de familia, las juntas escolares y las juntas de núcleo

Hay un distanciamiento del trabajo que hacen ellos [los del CEPOG] con los responsables zonales y de estos con los comunales de educación, no hay esa coordinación, se ha dado una ruptura y eso se ve en la misma zona. (Elsa Aireyu, maestra del PEIB y técnica de la RE. Camiri, 06-10.2011)

Por otro lado, en el caso de la organización, es decir APG o el CEPOG, tampoco vienen, hay que ser sinceros y directos, decir las verdades, prácticamente no hay. Cuando estaba Cirilo Yerema, en esos años, ahí si venían algunas veces, por lo menos venían a visitarnos, pero después de esos años, nunca más hemos sabido quiénes son los directivos, sólo sabemos por nombre, si usted entra a las otras escuelas y pregunta a las comunidades quién es el responsable de educación de la APG, ellos no le van a responder porque no lo conocen. (Hernán Cuellar, Director de núcleo, zona Charagua Norte 31/10/2011)

En la actualidad el CEPOG tiene un rol político frente a instancias estatales, ya sea municipal, departamental y nacional. Por tanto, las actividades que venía desarrollando en sus inicios ya no se están realizando de manera prioritaria, por ejemplo, el tema de las capacitaciones a las juntas escolares y a los PPF serían remplazadas por otras actividades a nivel regional como la sistematización de los conocimientos y saberes del pueblo guaraní, currículo regionalizado y la nueva administración educativa.

Además hay que considerar que el CEPOG tiene otras actividades y también la situación de cobertura se extendió a más comunidades y por ende a más unidades educativas, son estos factores que también hacen que la organización no llegue a todas las zonas.

El CEPOG cumple un rol más político y eso está bien, un tiempo estaba incursionando en una cuestión más técnica de ver que realmente está sucediendo en aula, que ese es su rol fundamental, pero al parecer hasta el momento se ha desaparecido ese

trabajo. Están haciendo otras cosas que no está mal, pero se ha dejado un poco de lado la cuestión de los niños; aunque claro que siguen velando lo que pasa en las escuelas y cómo está la formación de los que van a ir a trabajar con los niños, eso también es interesante que se preocupen de que es lo que se va enseñar. Pero no se reúnen con la frecuencia con la que quisiéramos que se reúnan. Sin embargo percibo que hay un bajón con respecto a llevar el timón de la EIB en el pueblo guaraní. (José Barrientos, maestro del PEIB, técnico de la RE y docente del INSPOC. Camiri, 24-05-2012)

Por tanto, el rol político que viene encarando el CEPOG ha hecho que se descuide de los otros niveles, en este caso, el de las comunidades. Es por eso que los padres de familia y los maestros del distrito Charagua perciben la ausencia del CEPOG en la implementación de la EIB dentro el aula.

Entonces, el abandono de la EIB en las comunidades guaraníes también tiene relación con la poca participación del CEPOG en el nivel local, más concretamente en la comunidad y el aula. Por esta razón, cuando se habla de participación de este actor político en la implementación de la EIB, los entrevistados recuerdan a la organización que acompañó de manera puntual y más de cerca en esos años.

Elaboración del currículo regionalizado

Esta es una de las actividades que mayor esfuerzo ha demandado al CEPOG en estos últimos años. Primeramente se trabajó en la sistematización de los saberes, conocimientos y administración educativa del pueblo guaraní²¹.

“Para tal efecto se realizaron una serie de actividades estratégicas, entre ellas: asambleas educativas, talleres específicos, congresos educativos, mesas redondas y entrevistas en las que la participación activa, durante la ejecución de las tareas, ha permitido obtener propuestas y sugerencias y complementarlas entre sí (CEPOG 2007: 22).

Sobre esta base se trabajó con el currículo regionalizado para el pueblo guaraní. En ese entendido, el CEPOG resalta el carácter participativo de la metodología durante la construcción del currículo regionalizado, ya que involucraron a diferentes actores, entre los cuales se encuentran los Mburuvichas zonales, arakua iya reta (sabios indígenas), Kuña Mburuvichas (representante del sector femenino), Oporomboevae mokoi pega (maestros bilingües), alumnos, Junta escolar y padres de familia (Op. cit.: 23).

²¹El CEPOG en coordinación del CNC ha publicado los documentos: “Saberes y conocimientos y administración educativa del pueblo guaraní” (2007); y “Tierra, Territorio y educación, propuesta de gestión administrativa en educación desde la visión de las naciones indígenas originarias” (2009).

Sin embargo, en el caso del distrito Charagua, según la percepción de los actores locales, algo que sobresale con respecto a la elaboración del currículo regionalizado es el poco involucramiento de los maestros; es decir, no hubo mucha participación de los maestros.

La APG dice que tiene un currículo regionalizado, yo lo he visto ese currículo y ¿sabe quiénes lo han hecho?, gente que ni siquiera es maestro, porque los maestros deberían de estar ahí, deberían de participar en la elaboración del currículo regionalizado; sólo han participado los técnicos y los mburuvichas. (Elsa Aireyu, maestra del PEIB y técnica de la RE. Camiri, 06-10.2011)

Mire, hemos participado en algunos eventos, pero no lo conocemos en detalle. Aquí en el Ioso poco toman importancia al personal docente, porque se podría alimentar mucho mejor la propuesta, se podría trabajar mejor el tema de educación con la participación de los profesores. Hubiera sido lindo que participe por lo menos de cada núcleo un profesor pero parece que no se dio así. Por otro lado, tampoco se hizo el análisis detallado del currículo regionalizado. Cuando vinieron los del CEPOG a socializar el currículo regionalizado, les propusimos que se realice otro evento con los profesores, pero nunca se hizo. Porque ese evento que lo hicieron en el Centro Ioso sólo duró un día. No hemos tenido mucho tiempo de revisar el currículo regionalizado. (Reunión con maestros núcleo Alto Ioso. Copere Brecha 16-05-2012)

La mayoría de los maestros y directores de unidades educativas cuestionan y reclaman el hecho de no haber participado en la elaboración del currículo regionalizado guaraní. Este es un tema que habría que analizarlo sobre la base de un estudio de investigación que considere el “carácter participativo de los currículos regionalizados durante su elaboración e implementación”, porque la implementación del mismo dependerá de la voluntad de los maestros, que en este caso, no participaron en su totalidad.

b) Participación y gestión de la junta escolar y de núcleo

Como indicábamos líneas arriba, las juntas escolares, las juntas de núcleo y de distrito fueron constituidas a partir de la RE, las mismas se conforman por los padres de familia y los representantes de la comunidad.

En las comunidades del distrito Charagua existen las juntas escolares y las juntas de núcleo. Pero cuando se pregunta sobre el rol que cumplen estos actores de la educación, la mayoría indica que existen limitaciones en el cumplimiento de sus funciones, es decir, el rol que vienen desempeñando es regular o casi nulo.

Cuando yo estuve de junta escolar el 98, ahí estábamos con los proyectos educativos de núcleo, ahí se notaba la participación, pero ahora no hay mucha participación, existe la junta escolar, pero no hay mucha participación, no hay gestión. (Aidé Caballero, maestra Unidad Educativa Enrique Quintela. San Antonio del Parapetí 23-05-2012)

Existen varios factores que influyen para que las juntas escolares y las juntas de núcleo no estén funcionando en la actualidad. Uno de los factores, según los padres de familia que son parte de la junta escolar y los profesores, es la falta de capacitación a las juntas escolares sobre el rol que estos deben cumplir; es decir, muchos de ellos son elegidos, pero no saben las funciones que deben desempeñar, de ahí que no existe mucha participación.

Más antes, el año 2000 más o menos, yo he visto ese tipo de capacitaciones, en ese entonces se hacía talleres con los padres de familia, incluso daban un credencial a los de la junta escolar, ahora no hay nada de eso. Los de la Junta Escolar y de Núcleo no tenemos capacitación. (Gerardo Juan Farilla. Pdte. Junta de Núcleo Alto Isoso. Kapeatindi 17-05-2012)

Al parecer los de la junta no cuentan con un reglamento de funciones o de gestión, porque cuando se le ocurre la junta escolar se va y abandona su cargo, luego entra otro suplente pero este no sabe cuál es su función. Antes han venido a capacitarles y hacerles conocer sus funciones específicas, pero se genera el conflicto cuando entra la nueva autoridad que desconoce sus funciones. (Reunión con maestros núcleo Alto Isoso. Copere Brecha 16-05-2012)

En la misma línea, Mandepora, identifica esta situación en otro distrito guaraní:

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 RE 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 (2001: 127).

En todo caso, en la actualidad la participación de la junta escolar no estaría funcionando o es muy limitada, esta situación tiene que ver también con el distanciamiento del CEPOG del nivel local, es decir, de las comunidades. Por tanto, está relacionada con la falta de eventos de capacitación o sensibilización sobre los roles y funciones que deben cumplir las juntas escolares, es decir, tanto padres de familia y los miembros de la junta escolar no reciben capacitación de ninguna instancia.

Ahora, en lo que respecta a la participación de estos actores durante la elaboración del currículo regionalizado, ellos manifiestan que sí hubo convocatorias para los eventos de levantamiento de datos y los que participaron fueron las autoridades comunales y los sabios indígenas.

Hasta la gestión 20012, las autoridades de la junta escolar y de núcleo manifestaban que las comunidades, mediante sus autoridades y algunos sabios indígenas, habían participado en la elaboración y validación del currículo regionalizado; aunque todavía demandan la socialización con todos los actores.

c) Participación de los padres de familia

La participación y el apoyo de los padres de familia son aspectos fundamentales para que cualquier modelo educativo pueda implementarse; sin embargo, los dirigentes y profesores, tanto de la zona Parapitiguasu, Charagua Norte y el Isoso, manifiestan que los padres de familia no participan y no hay mucho apoyo. Es decir, esta situación es vista como una debilidad en las zonas visitadas.

Lo que si he podido ver como una dificultad es que a nivel de padres de familia no hay mucho apoyo, eso en algunas comunidades, falta de responsabilidad y también de parte de las mismas autoridades superiores que también forman parte y son actores de la educación, eso he podido detectar como una necesidad o de repente como una debilidad. (Hernán Cuellar, Director de núcleo, zona Charagua Norte 31/10/2011)

Hablando de la participación, hay mucha dejadez de parte de los padres de familia, no de todos, hay padres que siempre están haciendo seguimiento a sus hijos, hablando no sólo de la educación bilingüe, sino de la misma enseñanza de sus hijos y eso se ve cuando los maestros realizamos el informe trimestral, donde se los cita a los padres para que ellos se pronuncien tanto de sus hijos como del maestro, pero en este tipo de reuniones no todos los padres asisten, muy pocos son los que vienen, si son unos 20 padres, de esos asistirán unos 8 o 10 a lo mucho, siempre falta la mitad. (Teresa Romero, directora U.E. Rafael Peña, zona Parapitiguasu)

Es recurrente escuchar a algunos dirigentes y, principalmente, a los maestros sobre la poca participación de los padres de familia o el poco involucramiento en la educación escolarizada de sus hijos. Sin embargo, frente a esta situación, uno de los intelectuales guaraníes, Elio Ortiz tiene una respuesta que merece ser reflejada, ya que responde a la lógica de las comunidades guaraníes.

Hay una queja constante de los administradores del sistema escolar con eso de que los padres de familia “no participan” en la educación de sus hijos, “la comunidad no se involucra”, “los padres no apoyan”, etc. ¿Cómo apoyar al hijo en un tipo de ciencia cuyo origen es el mundo Karai? Para eso está el profesor, “si mi hijo no aprende es porque el profes no sabe enseñar”, “yo le enseñé a mi hijo lo que somos”; la escuela está hecha para enseñarle al niño los instrumentos universales de la ciencia convencional, eso que hará igual al niño indio con el niño karai ¡Tan simple como eso! (Ortiz 2010: 87).

La escuela y todo lo que implica esta institución, en la lógica guaraní de algunas comunidades como en el Isoso, es considerada como “el otro”, es por eso que la participación en este espacio “ajeno” no es tan importante para los propios guaraníes, de ahí que en la actualidad existe poco involucramiento de los padres de familia y de la propia comunidad con la escuela. Más aún si la escuela no considera aspectos propios de la cultura guaraní.

Lo que Ortíz menciona, también es reflejada por algunos maestros guaraníes del Alto Isoso, ya que es otra forma de ver la participación y el involucramiento de los padres de familia en la educación:

Lo que pasa también es que muchos niños viven con sus abuelos, porque sus papás salen a trabajar a diferentes lugares, incluso algunos se van a la zafra. Entonces las abuelas no les controlan mucho, porque si ven que están leyendo o haciendo algo, ellas creen que ya están haciendo su tarea, pero no controlan si realmente están trabajando, **no les pueden ayudar porque no saben también mucho de lo que se enseña en la escuela.** (Benjamín Cuellar, maestro Unidad Educativa Guirayoasa. Zona Alto Isoso. Copere Brecha 17-05-2012)

Entonces, cuando se hace referencia al poco involucramiento de los PPF en la educación, es necesario considerar ¿en qué actividades escolares pueden involucrarse los PPF?, ¿cómo hacer para que los PPF se involucren?. Para responder a estas interrogantes la escuela debe abrirse a la comunidad, tiene que replantear sus contenidos curriculares.

d) Control una forma de participación.

Por otro lado, los maestros mencionan algunas experiencias de los padres de familia que, de alguna manera, tienen que ver con la participación y el involucramiento de la comunidad con la escuela, por ejemplo, el control que ejercen sobre los maestros en cuanto a la asistencia o el cumplimiento de sus roles como maestros, pero esta forma de participación es vista de manera negativa por los maestros.

Lo que generalmente se hacía es nombrar al padre de familia que tenga su casa cerca de la escuela para que pueda controlar al maestro, incluso sin ir a la escuela se ponen a controlar al maestro, desde su casa se ponen a mirar si va o no va el maestro, a qué hora inician sus clases y todo eso. Lo bueno sería que el padre de familia vaya a la escuela y converse con el profesor para saber qué hace. (Reunión con maestros núcleo Alto Isoso. Copere Brecha 16-05-2012)

Nos reunimos a fin de año, en noviembre y hacemos una evaluación de los profesores, es por eso que a veces le cambian a los profesores que son faltones o también se los ratifica, eso se lo hace cada año. (Gerardo Juan Farilla. Pdte. Junta de Núcleo Alto Isoso. Kapeatindi 17-05-2012)

Una forma de participación de los padres de familia es el control hacia el director y al maestro, principalmente en lo que se refiere a la asistencia y el comportamiento dentro la escuela y la comunidad y; en diferentes grados, realizan actividades que tienen que ver con el mantenimiento de la infraestructura, el apoyo logístico que hacen al director y a los maestros en festivales de la escuela.

En este caso, si bien se refleja una participación exagerada en el control social, siguen teniendo limitaciones en cuanto a la participación de los padres de familia en las actividades pedagógicas dentro la escuela. Salvo una experiencia en la comunidad El Espino, zona Charagua Norte, donde los profesores y la misma comunidad hacen participar a algunos ancianos, en este caso a don Juan Arumbary, que es uno de los ex dirigentes y uno de los comunarios con más experiencia en el tema Tierra-territorio. Por tanto, conoce la historia de la comunidad y de todo el proceso que se generó en la zona sobre la demanda de la TCO Charagua Norte, consolidación de la organización comunal, zonal y nacional.

Algunas veces participaron personas como don Juan, que es una persona mayor que conoce todo el proceso histórico de la comunidad y, no sólo él, también otro abuelito, que saben participar, más que todo enseñando artesanías o la historia, bueno, eso depende de la asignatura, a veces participa en sociales o historia. Ahora ya no participa mucho, eso por su edad, ya no es muy sano, ya no anda muy bien de la salud y nosotros no podemos molestarlo mucho, pero sí de años antes lo ha hecho con toda la voluntad, principalmente en las horas cívicas cuando le hacemos en la plaza. (Hernán Cuellar, Director de núcleo, zona Charagua Norte 31/10/2011)

Estas experiencias son bien concretas, pero son buenos ejemplos que podrían imitarse en otras unidades educativas, ya que en las comunidades existen personas que tienen experiencias en diferentes áreas, algunos son ex dirigentes que conocen el proceso histórico de la organización, otros son artesanos, otros son músicos y algunos son expertos cazadores y pescadores.

La participación de estas personas también pasa por la influencia de la organización comunal y zonal. En el caso de Charagua Norte se puede decir que las autoridades zonales son las que influyen para que este tipo de iniciativas se realicen dentro la escuela, porque son ellas las que involucran a los ex dirigentes como don Juan Arumbari en actos cívicos de la comunidad. Entonces, la participación de los PPF en la educación depende mucho de la gestión pedagógica (maestros-escuela) y la gestión comunal (organización-capitanía).

4. Autonomía indígena guaraní

4.1. Antecedentes históricos para la demanda de autonomía indígena

Para demandar la autonomía indígena, los guaraníes tuvieron que recorrer un largo camino, desde la recuperación de su territorio hasta la autoestima y la dignidad, que habían sido reprimidas durante más de un siglo de vida republicana. Por tanto, la demanda por autonomía, para el pueblo guaraní, tiene larga data.

Cuando se revisa la historia de los guaraníes, resalta el carácter libre que tenía este pueblo antes de la colonia, por ejemplo resaltan los enfrentamientos que tuvieron con los incas para no ser sometidos y mantener la frontera territorial entre ambos. “Garcilazo de la Vega explica que las guerras entre Guaraní e Inka se iniciaron en el siglo XV en tiempos del Inka Yupanki, quien intentó realizar la conquista de los *bárbaros* del oriente, pero sin poder someter a los guaraní” (Pifarré 1989: 31).

Por tanto, los guaraníes históricamente siempre fueron y se consideraron libres y un término que utilizan frecuentemente para reflejar su libertad es: “Iyambae”. Según Combès (2005:30), quién analiza el uso que se da a este término, menciona lo siguiente

Iyambae es una negación: significa literalmente, “sin (-mbae) dueño (iya)” [...], y posee efectivamente en guaraní los dos sentidos de la palabra castellana: iya es el propietario (soy iya de mi ganado, de mi casa, de mi tierra) e iya es el amo, el que tiene un poder sobre algo o sobre alguien. En el plano de las representaciones religiosas, se habla de los kaa iya, los propietarios como los amos de las especies animales o vegetales.

[...]. La palabra iyambae se aplica hoy, esencialmente, al territorio de los isoseños. Este territorio es ɩvi iyambae, “tierra sin dueño”, sin amos, sin propietarios, aunque cabe agregar: sin amo ajeno, sin propietario extraño. ɩvi iyambae, la tierra sin dueño, es ante todo la tierra que pertenece a los Isoseños (Combès 2005: 30).

En esa su concepción de Iyambae, los guaraníes de Bolivia han buscado mantener su libertad dentro su territorio, es a partir de la concepción de ɩvi iyambae que se pensó en la conformación de la APG. Entonces, para el caso de algunas zonas como el Isoso, bajo esta concepción, han propiciado una serie de acciones orientadas, primeramente, a reconstituir su territorio ancestral, acceso al poder local y en esta última década el acceso a la autonomía indígena.

En este punto reflejaré algunos hitos que muestran la demanda de autonomía indígena para el caso guaraní en Bolivia. Entre los hitos que más resaltan están: La Batalla de Kuruyuki, la conformación de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG); la participación en la marcha por el territorio y la dignidad en 1990; conmemoración Apiaguaiki Tüpa y la masacre de Kuriyuki en 1992; la participación política y el acceso al poder local; participación en la Asamblea Constituyente. Asimismo, mostraré la demanda de conversión de municipio a autonomía indígena para el caso de Charagua.

a) Batalla de Kuruyuki, defensa del territorio y la libertad

Con respecto a la historia acerca del pueblo guaraní de Bolivia, sus orígenes, sus rasgos culturales y, principalmente, sobre sus hitos como la batalla de Kuruyuki, existen varios

documentos que fueron escritos por diferentes historiadores. Para este estudio retomaremos las fuentes de información bibliográfica que la organización guaraní acepta y considera más cercana a los hechos históricos.

La historia sobre los guaraníes refleja que este pueblo fue famoso por resistir a la conquista y el sometimiento de otros grupos, entre ellos los incas (antes de la colonia) y los españoles durante la colonia (Pifarré 1989). Incluso se dice que fueron uno de los grupos más belicosos y sangrientos de las tierras bajas. Es por eso que durante la República, por los constantes ataques y persecuciones para expulsarlos del territorio que ocupaban, se generaron varios enfrentamientos entre españoles y guaraníes, de los cuales los españoles siempre salían derrotados.

Durante la época Republicana se promovieron acciones sistemáticas para la ocupación del territorio guaraní por parte de los mestizos y españoles. Los enfrentamientos más significativos entre el Estado Republicano y la población guaraní se produjeron en 1840 con la Trampa de Karitati; después vendrían respuestas de parte de los guaraníes como la batalla de Yuqui, acompañadas con asaltos a las haciendas y la misión de Macharetí; la batalla de Igüembe-Mbaekuaa y como consecuencia de estos enfrentamientos se propiciaría una serie de matanzas como la masacre de Morokujati en 1877 (Pifarré 1989). Estos hechos que son parte de la respuesta a la inseguridad, pero también estuvieron orientados a mantener sus tierras y recuperar su antigua libertad y/o autonomía²².

Todos estos acontecimientos desembocarían en uno de los más grandes enfrentamientos, como es la batalla de Kuruyuki en 1892. De los propios guaraníes que son parte de la APG (2008: 20-21) sintetizamos los elementos más importantes de este acontecimiento.

La Gran Batalla de Kuruyuki (1892). Los hechos se habían desarrollado muy rápidamente. En diciembre de 1891 apareció un joven Guaraní de nombre **Apiaguaiki** o **Apiaoeki**, que lo llamaron **Tüpa** (traducido significaría Dios o Ser Supremo), para los Guaraní, es considerado como un benefactor, bienhechor, profeta o el salvador que anunciaba la liberación de los Guaraní y la expulsión de los invasores de su territorio. En adhesión, se reúnen y llegaron del Pilcomayo Sur, de Kaipipendi - Yuty, Alto Parapetí y Parapetí - Charagua. No estaban presentes los de Guacaya ni los del Ingre.

Luego se distribuyeron por todo el Territorio Guaraní (La Cordillera) con la orden de tomar todas las haciendas, entre ellos, por la zona de Ñacamiri se produce

²² En este punto mencionaré los hechos de manera muy general, ya que fueron la antesala para la gran batalla de Kuruyuki en 1892. Para conocer más detalles de estos hechos ver Pifarré 1989: Los Guaraní Chiriguano.

levantamiento. Pero lo que desencadenó la batalla definitiva fue la violación y asesinato de una hija de un jefe Guaraní por parte del corregidor de **Nuumbite** (actual Cuevo).

Otras razones del levantamiento fueron por: 1) La no atención a la petición de los comunarios de Ivo para el establecimiento de una misión, 2) El continuo abuso de los hacendados y autoridades locales, y 3) El rigor excesivo con el que eran tratados por las autoridades provinciales.

Es así que, la gran Batalla aconteció un 28 de enero de 1892 y se desata a campo abierto en el lugar denominado **Kuruyuki**, en clara condición de desventaja para los Guaraní que enfrentaron al Ejército Republicano, era claro la derrota de los Guaraní.

Sin embargo, esto ha representado la última y desesperada respuesta para poder retener la pequeña parte del territorio que todavía les pertenecía. Esta Batalla significó un hito importante en la historia Guaraní y constituyó un digno intento por defender su territorio de la creciente y constante invasión **karai**. Por otro lado, significó, una resistencia a los continuos abusos de que eran objeto por parte de los hacendados, autoridades locales y provinciales.

Después de la derrota y la ejecución del **Túpa** (ajusticiado en Saucos, hoy Monteagudo, un 29 de marzo de 1892) y de los líderes de la rebelión, los **Kereimba** que no fueron ejecutados, fueron repartidos como botín de guerra, junto a sus familias. Así aparecen los Guaraní empatronados y “esclavos”, al usurpar, invadir la tierra y se toma posesión no solo del espacio, sino que esta posesión estaba asociada a la posesión de la peonada.

Por otro lado, no olvidemos que en medio de estas cuatro confrontaciones bélicas contra el Ejército Republicano y las haciendas, hubo también varios conflictos entre los mismos guaraní como: Yuty – Kaipependi contra Cuevo y Guacaya; Cuevo e Ivo contra los del Gran Parapetí.

En fin, las consecuencias de la pérdida de la última batalla, generó la servidumbre y esclavitud, donde, los hijos de los antiguos **Iya** (dueños) de ese gran territorio pasaron a ser **Tembiokuai** o **Tembiau** (siervos o esclavos) de los que se adueñaron de sus tierras, entre los cuales se repartieron a los hombres, mujeres entre niños, jóvenes y ancianos que tomaron prisioneros en las comunidades. Por lo que se produce la desarticulación del espacio ocupado tradicionalmente por los Guaraní, es decir, los grandes **Téta Guasu** desaparecieron y empieza un largo siglo de sometimiento.

Por otro lado, muchos Guaraní que no aceptaban esta situación escaparon a la Argentina, otros fueron llevados a la siriga del Beni, a las minas del altiplano y muchos otros se fueron a vivir a lugares donde no llegaba casi nadie para no ser molestados por los criollos-mestizos y ganaderos. Por eso hoy en día hay comunidades que están en lugares agrestes que uno piensa que nadie puede vivir en ese lugar.

Por esta situación, poco a poco se fueron perdiendo el recuerdo de lo que fuera una gran nación ó pueblo más que fueran los propios Guaraní quienes lo olvidaran, fueron obligados a callar, a negar su existencia de sus tierras y su territorio. Las tradiciones y los mitos no eran contadas de padres a hijos porque no había **Yerovia katu** (felicidad) ni **Mbae yekou** (abundancia). Pero lo más triste hasta ahora, es que se ve cómo los Guaraní han vivido y continua viviendo como extraños en su propio territorio y por encima, se la consideran todavía **Paravete** (pobres).

Como ellos mismos lo relatan, con la Batalla de Kuruyuki se da uno de los más grandes levantamientos del pueblo guaraní por mantener su territorio y su libertad, es decir, su autonomía como Iyambae. Sin embargo, con los resultados de la masacre en Kuruyuki se pasa a otra etapa, donde los “dueños del territorio guaraní” pasaron a ser “siervos o esclavos”. Porque una de las consecuencias de este acontecimiento trágico, fue el hecho de que, cada vez y con más frecuencia, los guaraníes fueron víctimas sociales de los criollos y mestizos, de los ganaderos y hacendados, que los empatronaron y esclavizaron.

Los hijos de los grandes guerreros guaraníes fueron dispersados por toda la región del Chaco boliviano y fueron despojados casi de todas sus tierras y territorios; varias familias, especialmente mujeres y niños, fueron entregados en haciendas para que puedan realizar labores de hogar, mientras que los hombres fueron utilizados como mano de obra en labores agrícolas y ganaderas.

Entonces la batalla de Kuruyuki es uno de los hitos de la memoria larga que los guaraníes recuerdan para reivindicar su territorio y, principalmente, su autonomía como Iyambae.

b) Conformación de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG)

Uno de los hitos que ha propiciado la demanda de autonomía indígena en la región guaraní, sin duda alguna, es la conformación de la APG, en 1987. Justamente la fundación de la organización guaraní se originó en el municipio de Charagua, específicamente, en instalaciones de Arakuaarenda²³ (lugar o casa del saber).

Bueno, primero las organizaciones así como Charagua Norte plantean la necesidad de organizarse y un 7 de febrero de 1987 surge la APG justamente en Arakuaarenda. En ese entonces nosotros estábamos jóvenes iniciando un curso de formación. Entonces he podido participar en ese proceso cuando la APG surge con ese nombre. Nosotros como jóvenes estábamos como oyentes donde nuestros dirigentes estaban viendo los objetivos de lo que iba hacer. Ahí la idea que queda de ese entonces, de todo lo que se había analizado es la unidad del pueblo guaraní. Me acuerdo que esos dirigentes que ya han muerto decían que la asamblea de aquí a unos veinte años debe crecer. En ese entonces se decía que somos sólo tres capitanías, más tres departamentos, pero no sabíamos quiénes éramos, pensábamos que los guaraníes sólo éramos los de Charagua Norte, el Isoso y Parapitiguasu. Pero ya en ese entonces nuestros mburuvichas decían que de aquí a diez años vamos a lograr lo que estamos planteando como la unidad del pueblo guaraní, recuperar nuestro territorio, ese era el tema fundamental. (R. Y. dirigente Ch.N. Comunidad el Espino, 02-11-2011)

²³ Por este hecho singular, Arakuaarenda es considerada la casa de la libertad del pueblo guaraní.

El surgimiento de la APG fue el resultado de una nueva dinámica organizativa, que primeramente se hizo visible en las capitanías del Alto y Bajo Isoso y Kaipependi Karovaicho, las dos unidades supra comunales que se mantuvieron en el pueblo guaraní. Pero también es fruto del proceso de reflexión y movilización sobre la base del Diagnóstico socioeconómico de las comunidades guaraníes de la provincia cordillera, elaborado por CORDECRUZ y CIPCA en 1986, con el apoyo de varias instituciones públicas y privadas (Hurtado 2008: 20). Pero de este hecho histórico también participaron las autoridades comunales y representantes zonales de Charagua Norte, Charagua Sur (Actual Parapitiguasu), Isoso Lima (actual Iupaguasu), Gutiérrez Norte (Actual Kaaguasu) y Gutiérrez Sur (Actual Gran Kaipependi Karovaicho) (Directorio de la APG 2008: 27).

A partir de la conformación de la APG, los guaraníes tienen una sola estructura orgánica, la cual aglutina y representa, en la actualidad, a 26 capitanías y 366 comunidades y más de 80.000 guaraníes, mismos que se encuentran distribuidos en la región de chaco que comprende tres departamentos: Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija (APG 2008).

La conformación de la APG también contribuyó a asumir conciencia sobre la existencia de guaraníes en los tres departamentos y que no sólo existían en Charagua, fue un primer impacto para los jóvenes de Charagua, pero también contribuyó para que los guaraníes de otros países como Paraguay, Argentina y Brasil asuman conciencia de la existencia de este pueblo y/o nación. Asimismo, uno de los objetivos de la naciente APG, que aun está presente en el imaginario de las autoridades que participaron en ese entonces, es la “unidad del pueblo guaraní”, la “recuperación de su territorio” y la idea de ir creciendo como organización que aglutina a la población guaraní de Bolivia. Además con la APG se lograron institucionalizar las demandas de las comunidades guaraníes y el ejercicio de sus derechos.

En el ámbito internacional y nacional hubo un contexto favorable que permitió una mayor visibilización de los pueblos indígenas, ya que dos años después de la fundación de la APG, en 1989, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) reconoce a los pueblos indígenas como sujetos colectivos con derechos territoriales, culturales de auto identificación y de autogobierno, que posteriormente será planteada como autonomía. Entonces, es a partir de estos instrumentos legales que las organizaciones indígenas lograron demandar al Estado nacional el respeto de sus derechos, entre ellas: acceso a territorio, acceso al poder y, por ende, la autonomía indígena.

La APG, desde su conformación y considerando las necesidades de las comunidades en las diferentes áreas (Producción, Infraestructura, Salud, Educación y Territorio) ha ido realizando acciones frente a las instituciones públicas y privadas para la atención de sus demandas. Entre las acciones con resultados positivos están: la implementación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y el acceso a tierra de las familias guaraníes, mediante reasentamientos y compra de tierras.

Como Asamblea del Pueblo Guaraní recuperamos nuestro territorio, porque ellos decían, sin territorio no somos nadie. En ese entonces se habla más de tierra no tanto de territorio, porque tierra es sólo un espacio pequeño, en cambio territorio es algo más amplio, es todo lo que existe en una TCO y todo lo que hay dentro de él. Eso nos decían nuestros ex dirigentes y para eso nos decían que los jóvenes tienen que estudiar, decían que “algún día no van a estar así como nosotros discutiendo, sino que tiene que haber una sola ideología, don Mateo Chumira y Bonifacio Barrientos nos decían que teníamos que luchar con lápiz y papel, ellos nos decían que teníamos que estudiar y que más adelante nosotros íbamos a enfrentar como dirigentes a los presidentes”. (R. Y. dirigente Ch.N. Comunidad el Espino, 02-11-2011)

La naciente organización guaraní, trabajó sobre la base del diagnóstico realizado en la provincia Cordillera, a partir del mismo se plantearon programas en diferentes áreas. Por tanto, “desde que surge la APG, se retoma con mayor fuerza la cuestión de territorio, los recursos naturales, la educación y todo eso” (A. V. Asambleísta Parapitiguasu. Comunidad San Antonio del Parapeti, 24-10-2011).

De los principales problemas identificados en el diagnóstico, la organización guaraní dio prioridad a la falta de tierra para las comunidades, ya que “según el diagnóstico de 1986, el 8% de la tierra cultivable y el 9% de las áreas de pastoreo estaban en posesión de las comunidades guaraníes; además el proceso de usurpación de tierras comunales era permanente, debido a la constante modificación de linderos y avance de los hacendados, en desmedro de los espacios comunitarios ocupados por la población guaraní” (Hurtado 2008: 21).

c) Marcha por el Territorio y la Dignidad 1990

La demanda de tierra-territorio para las comunidades guaraníes ha hecho que la APG, al igual que las otras organizaciones indígenas de tierras bajas, participe en 1990 de la primera gran marcha, denominada “por el territorio y la dignidad”, que fue encabezada por la Central de Pueblos del Beni. Este hecho, sin duda alguna, es un hito que marcó la historia de los pueblos indígenas de tierras bajas, porque a partir de esta acción el Estado reconocería la diversidad cultural y ratificaría el Convenio 169 de la OIT. Pero en cuanto a la autonomía indígena se refiere, este fue el primer escenario público donde se empezó a

hablar de autodeterminación de los pueblos indígenas y es por eso que en el imaginario de los dirigentes, la primera marcha indígena es un hito muy importante para la demanda de autonomía indígena, así lo refleja Nélide Faldín, quien fue representante de los pueblos indígenas del Oriente en la Asamblea Constituyente.

Voy a exponer la propuesta de los pueblos indígenas de tierras bajas con respecto a las autonomías. Empezaremos por el tema de cuándo surgió esta demanda, esta demanda se inició en 1990 en la marcha por la dignidad y soberanía de nuestros territorios, esa marcha la iniciaron los pueblos indígenas del Beni, había 16 pueblos indígenas. En 1996 también surgió una marcha por la tierra y el territorio, y aquí se logró la TCO, pero no por eso nos hemos olvidado de nuestro territorio (CENDA 2008: 50)

La marcha del 90, más allá de los resultados alcanzados para los pueblos indígenas de tierras bajas, ha fortalecido a la APG en el planteamiento de sus demandas frente al Estado, principalmente en cuanto a su demanda de tierra y la consolidación de las TCOs. Este hecho es uno de los acontecimientos que forman parte de la memoria corta de los pueblos indígenas de tierras bajas y que las organizaciones indígenas como la APG recuerdan como hitos fundamentales en el reconocimiento de sus derechos colectivos.

d) Conmemoración de la batalla de Kuruyuki y Apiaguaiki Tüpa 1992

Este evento fue uno de los más significativos que organizó la APG. El lema de este evento fue: *“Luchamos por nuestro territorio y nuestra cultura, pero nunca más Kuruyuki”* en el encuentro participaron más de 6.000 guaraníes de Bolivia, también llegaron guaraníes de Argentina y Paraguay, también asistió el presidente de ese entonces, Jaime Paz Zamora (Hurtado 2008: 23). Con este evento la APG se proyectó hacia afuera y también generó la “unidad de los guaraníes”, ya que hasta ese entonces se habían logrado articular otras capitanías.

La magnitud del evento, para muchos jóvenes, marcó un hito trascendental. Hasta ahora se recuerda este acontecimiento como uno de los más importantes, después de la creación de la APG. Por tanto, la batalla de Kuruyuki y la muerte de Apiaguayki Tüpa es parte de la memoria larga que ha motivado a los guaraníes de Bolivia a demandar el reconocimiento de sus derechos. Así lo refleja uno de los que participó en la conmemoración:

El 92 fue el evento más grande que hizo el pueblo guaraní, fue un evento de mucha conciencia. Fue un evento muy interesante, después de eso no hubo más eventos. Ese fue uno de los hitos muy significativos para el pueblo guaraní. [...] Ahora, a kuruyuki sólo van a tomar, porque en el 92 se presentaron propuestas, se demandó una EIB y el tema de la alfabetización. (Avilio Vaca. Asambleísta Parapitiguasu. Comunidad San Antonio del Parapetí, 24-10-2011)

En ese evento, la APG presentó un pliego petitorio con varias demandas, entre los cuales se encontraba el derecho irrenunciable al territorio, derecho a una Educación Intercultural Bilingüe, derecho a la identidad cultural y al uso del idioma guaraní. En el mismo evento, la APG inauguró en todo el territorio guaraní una gran campaña de alfabetización bilingüe (guaraní - castellano), con la finalidad de dinamizar la lengua, la cultura y fortalecer la identidad. También se promulgó el Decreto Supremo que oficializa la Educación Intercultural Bilingüe, en señal de reconocimiento de que Bolivia es un país pluricultural y multilingüe (UNICEF, PROCESO, TEKÓ GUARANÍ Y APG 1995: 14).

Por estas razones, “la conmemoración de los cien años de la Batalla de Kuruyuki y la masacre de Apiaguaiki Tüpa” es un hito que dio inicio a la reivindicación de derechos para el pueblo guaraní, específicamente se demandó tierra y acceso a educación. En este evento, Mateo Chumira, Capitán Grande de Kaaguasu, dio uno de sus discursos que marcaron a las generaciones futuras. Un extracto del mismo dice:

Algunos nos miran como si no valiéramos nada o como si no pudiéramos trabajar, como si fuéramos flojos, pero nosotros somos trabajadores [...] nosotros también somos bolivianos. Ahora estamos otra vez de pie, pero no diremos, como antes en Kuruyuki que vamos a pelear o hacer la guerra con flecha o palos, ahora la lucha es con cuadernos, lápices, con nuestra inteligencia... (Ibíd. 30).

Estas acciones han logrado que los jóvenes asuman conciencia de fortalecer la organización y continuar con el trabajo iniciado por lo dirigentes antiguos, orientados a lograr la unidad del pueblo guaraní y la reconstitución territorial. Así lo resalta Ruth Yarigua, dirigente de la capitanía Charagua Norte

Nos decían que los jóvenes tienen que estudiar, decían que: algún día no van a estar así como nosotros discutiendo, sino que tiene que haber una sola ideología, don Mateo Chumira y Bonifacio Barrientos nos decían que teníamos que luchar con lápiz y papel, ellos nos decían que teníamos que estudiar y que más adelante nosotros íbamos a enfrentar como dirigentes a los presidentes. Para mí todo eso se me fue quedando a pesar de que yo no he estudiado, porque en ese entonces no había muchas escuelas, yo solamente hasta quinto había estudiado, no había esa posibilidad, porque ni bien llegamos aquí mi padre falleció, es por eso que nos quedamos sin estudiar. Pero a pesar de todo para mí la organización ha sido más que una escuela, ahí aprendí muchas cosas, en las reuniones, en las escuelas, en los talleres, en los consejos de nuestros abuelos, de nuestros dirigentes, eso ha sido para mí la escuela o mi universidad. (R. Y. dirigente capitanía Charagua Norte. Comunidad el Espino, 02-11-2011)

Si bien la consigna de los primeros dirigentes que promovieron la conformación de la APG era que los guaraníes jóvenes tenían que estudiar y prepararse “con lápiz y papel” para encarar los nuevos desafíos del pueblo guaraní, muchos de los jóvenes de ese entonces no lograron cumplir ese mandato por diferentes causas, es decir, no lograron acceder a

educación. Sin embargo, ellos asumieron roles como autoridades a nivel comunal, zonal y nacional y esta experiencia fue más significativa que la escuela. Estos otros espacios de formación son los que hacen que la persona fortalezca su identidad cultural y su posición política e ideológica como parte de un pueblo y/o nación.

Estos líderes son los que continuaron la lucha por la demanda y recuperación del territorio, ellos fueron los que promovieron la consolidación de las TCOs.

e) Lucha por la consolidación del territorio y los planes de gestión territorial

Las acciones desarrolladas por la APG, motivó a seguir implementando las estrategias identificadas en el PDCC. En estos años, se dio mayor énfasis a la cuestión territorial, porque el territorio, para los guaraníes y los pueblos indígenas de tierras bajas, significa el derecho a la vida y la dignidad. Por esta razón, “la APG en coordinación de algunas instituciones organizaron reasentamientos de familias guaraníes en comunidades que contaban con tierra suficiente. Así ocurrió con las comunidades de El Espino y Akae, entre otras de la provincia Cordillera” (Guzmán 2008: 97). Para este cometido también se realizaron la compra de tierras.

Por otro lado, la APG fue realizando acciones de incidencia frente al Estado para la demanda de tierra-territorio. Es así que el 1996, la Ley INRA establece el derecho de los pueblos indígenas a tener su territorio mediante la Ley N°1715. En ese marco, la APG y las capitánías presentaron demandas de TCO. En ese mismo año los guaraníes participaron en la segunda marcha convocada por la CIDOB, donde se planteó al Estado la dotación de 19 demandas territoriales para el pueblo guaraní. Entre ellas se encontraban: Charagua Norte con 367.700 has.; Charagua Sur (actual Parapitiguasu) con 199.911 has. y; el Isoso con 3.479.170 has. (Guzmán 2008: 103).

Sin embargo, para que estas demandas fueran aprobadas, tuvieron que ser modificadas y reducidas por el INRA. Para estas modificaciones el INRA planteó una serie de argumentos, las cuales imposibilitaron la concreción de la demanda inicial, como se muestra en la siguiente tabla.

Situación del proceso de saneamiento, en hectáreas

Nombre de la TCO	Recomendada por EINE	Demanda admitida	Área determinada a sanear	Total mensurada	Primera titulación	Desalojo, replanteo, 2da titula.	Comunidad
Ch. Norte	414.328	235.250	227.477	223.245	70.456	37.000	Reasentamiento de dos cdds.
Ch. Sur	349.351	132.769	109.590	199.947	62.671	66.500	
Isoso	998.465	1.987.287	1.951.782	2.094.531	615.041		

Fuente: (Guzmán 2008: 114)

Como se puede apreciar en el cuadro, ninguna de las demandas fue aceptada como las que se presentaron inicialmente, esto porque el Estado prejuzgó la demanda original y emitió valoraciones que sirvieron de base para recortar los espacios inicialmente demandados. Entre los argumentos que presentó el Estado, Guzmán detalla los siguientes:

- Las demandas se sobreponen a áreas clasificadas: Reserva Fiscal Avapó-Isoso (D.S.08215 del 29 de XII 1967); Reserva fiscal Parapetí (D.S. 09356 del 20 de VIII 1970); Parque Nacional de Manejo Integrado KAA-IYA (D.S. 24122 del 21 de IX 1995); Reserva Forestal Florida (D.S. 10771 del 16 de III 1973). Esta sobre posición de las áreas demandadas como Tierras Comunitarias de Origen (TCO) con las áreas clasificadas, es incompatible con la dotación a los pueblos indígenas. esta visión inadecuada prejuzga y por otro lado bloquea la propuesta indígena.
- Se considera "irracional" la demanda planteada porque compromete vastas áreas de la Provincia Cordillera (Santa Cruz), argumentando que tendría que sanearse toda la provincia, lo que demandaría mayor tiempo en búsqueda de espacios libres para satisfacer las demandas territoriales (Op. cit.: 215).

Sin embargo, lo que quiero enfatizar con la presentación de estos datos, es que a pesar de las modificaciones y recortes en las demandas territoriales, las comunidades guaraníes han logrado acceder a mayor cantidad de tierra de la que poseían anteriormente. Además, todo este proceso de demanda permitió que muchos dirigentes adquieran experiencia en cuanto a su rol como líderes y dirigentes y, por ende, la organización se fortaleció y logró mayor protagonismo frente al Estado.

El haber logrado la titulación de las TCOs en Charagua, posibilitó que se visualicen otros desafíos. Es decir, con las TCOs las tres capitanías han realizado acciones para consolidar su territorio. Por tanto, la elaboración de los Planes de Gestión Territorial ha sido una de las acciones orientadas a la consolidación del territorio. En el caso de Charagua Norte y Parapitiguasu, el proceso de elaboración fue en coordinación del CIPCA; y en el caso del Isoso, fue en coordinación de la CABI.

Con los Planes de Gestión Territorial se han definido líneas estratégicas en función al PASET y otras áreas que consideraron importantes. Además se ha planteado una visión y unos objetivos para cada área, orientados a mejorar la calidad de vida dentro la TCO, por ejemplo, en el caso de Parapitiguasu, la misión del PGTI versa de la siguiente manera:

Deseamos mejorar la calidad de vida de nuestras familias guaraníes de acuerdo a nuestro modo de ser (ñande reko), a partir del establecimiento de un contrato social entre los hombres y las mujeres para fortalecer nuestra identidad cultural y organizativa, para gestionar cantidad y calidad territorial con seguridad jurídica; buscamos además, viabilizar una administración sostenible de nuestros recursos naturales con equidad social en su acceso, bajo una planificación territorial técnicamente sólida y socialmente concertada, también queremos avanzar hacia el reconocimiento de nuestros derechos indígenas, promover nuestro empoderamiento político territorial y contar con un sistema normativo que oriente y regule el relacionamiento de nosotros como sociedad con nuestro medio natural en la perspectiva de no comprometer los derechos de las generaciones venideras (APG-Capitanía Parapitiguasu y CIPCA 2004: 125).

El proceso de elaboración de este instrumento de planificación ha permitido que los guaraníes asuman conciencia y, sobre todo, tengan experiencia en la gestión de sus propios recursos, ya que para alcanzar los objetivos planteados en cada área tuvieron que negociar con instancias públicas y privadas. Según Puerta y Arandia (2006) “los Planes de Gestión de las TCO Charagua Norte y Parapitiguasu, han sido los primeros en formularse e implementarse a nivel nacional y han servido de ejemplo para diversos programas de apoyo del gobierno, planteándose en ellos diversas estrategias de desarrollo territorial”.

Estas experiencias logradas a partir de la demanda y la gestión territorial han sido la antesala de lo que más adelante sería la demanda por autonomía indígena. Pero para alcanzar los objetivos planteados en los PGTIs tuvieron que acceder a instancias de poder, en este caso acceder al gobierno municipal.

A partir de ello [Gestión Territorial], como Charagua hemos visto las necesidades y cuál era el camino para llegar a cubrir las necesidades y viendo la situación de educación, salud, educación, producción y todas las necesidades que hay en una TCO. En ese entonces las autoridades poco llegaban a las comunidades y nosotros sólo participábamos con nuestro voto, en el pueblo se elegían a los candidatos y con engaños nos hacían votar, así se elegían a los alcaldes y después nunca le veíamos, con esta situación nosotros hemos visto que no se iba a solucionar nuestros problemas o nuestras necesidades. Es por este motivo que hemos participado con candidatos propios en las elecciones municipales. (R. Y. dirigente Ch.N. Comunidad el Espino, 02-11-2011)

La formulación de los PGTI visibilizó una serie de necesidades en las diferentes áreas. Sobre esa base se plantearon estrategias donde el municipio y las ONGs fueron los que

apoyaron técnica y económicamente la concreción de las demandas estratégicas planteadas en los PGTI. Sin embargo, por el poco involucramiento de las autoridades municipales con las demandas y necesidades de las comunidades, sobre todo, por el poco apoyo económico del municipio, las autoridades de las capitanías deciden participar orgánicamente en las elecciones municipales.

f) Participación política y el acceso al poder local

La experiencia lograda por los guaraníes en cuanto al acceso al poder local, ya sea de manera orgánica e individual, fue después de la LPP, aunque mucho más antes, apoyaron la candidatura de otros representantes no guaraníes. Pero el haber logrado tener representantes guaraníes en instancias de poder ha tenido su proceso. Primeramente, se llevaron candidatos en alianza de los partidos políticos tradicionales, posteriormente se fue ganando experiencia hasta que, años más tarde, se logró participar con una sigla propia. Así lo describe Ruth Yarigua de Charagua Norte.

Un día hubo la necesidad de poder sentarnos para hablar de estos temas. Entonces ahí se decide el poder participar en las elecciones con algunos aliados políticos que en ese entonces estaban los del MNR, MIR, ADN, MBL. Entonces una vez analizado el cómo deberíamos de llegar al poder, nos aliamos con algunos partidos políticos, en ese entonces fuimos con el MIR aunque ellos no estaban de acuerdo con algunos de nuestros planteamientos. De ese modo participamos, aunque no nos permitían entrar de manera directa a una agrupación para poder candidatear en algunos espacios, siempre era con condiciones. Entonces de esa manera íbamos concientizando a nuestros hermanos, tanto de Charagua Norte, el Iso, Parapitiguasu, así se eligen a algunos de nuestros hermanos para que puedan ser parte de esta alianza para ir al consejo, donde en las primeras elecciones hemos podido lograr que nuestros hermanos guaraníes estén. En ese entonces fueron tres guaraníes, uno del Iso, uno de Charagua Norte, don Crispín y don Avilio Vaca que es de Parapitiguasu. Entonces logramos meter tres hermanos guaraníes, con ellos logramos algunas cosas pero no todo lo que planteamos como necesidades, porque uno como aliado siempre tiene que obedecer al partido político, a pesar de eso nuestros hermanos demostraron la capacidad de poder ir solucionando algunos problemas, principalmente en el tema de infraestructura. (R. Y. dirigente Ch.N. Comunidad el Espino, 02-11-2011)

Cabe reflejar un aspecto que reiteradamente los dirigentes resaltan cuando se habla de participación en contiendas electorales y también Bazoberry (2008: 72) lo enfatiza “Desde Charagua Norte se ha originado muchos de los cambios políticos de la región, de ahí salió el primer presidente de la APG nacional, el primer presidente del Comité de Vigilancia de Charagua y los primeros dirigentes que se presentaron a elecciones para concejales y alcaldes”. Es por eso que los dirigentes de esta zona son los que más conocen del proceso de participación política de los guaraníes en el municipio de Charagua.

El siguiente cuadro muestra el proceso de participación de los guaraníes en las contiendas electorales en el municipio de Charagua.

Participación de la organización guaraní de Charagua en contiendas electorales

Año de referencia	Organización o movimiento	Organización política	Principales acuerdos	Principales resultados
1992	APG nacional	MNR	Candidatura de un diputado	Diputado electo
1995	Zonas Charagua Norte y Sur	MBL	Candidaturas a concejales. Primer suplente y segundo titular	Al ser Alcalde el primer titular (no guaraní), dos guaraníes en ejercicio.
1995	Capitanía Alto y Bajo Isoso	MNR	Candidaturas a Concejales. Primer suplente	El primer titular se excusó y permitió que el concejal Guaraní ejerza toda la gestión.
1999	Charagua Sur	MIR	Candidaturas a concejales	Ninguno. Segundo titular y segunda suplencia. Aunque el MIR consiguió un concejal los guaraníes no ejercieron.
1999	Capitanía Alto y Bajo Isoso	ADN	Candidaturas a concejales	Ninguno. Mismo caso que con el MIR.
1999	Líderes independientes con el consentimiento de Charagua Norte	MBL	Primera candidatura a concejal para los dirigentes guaraníes	Un concejal guaraní en ejercicio
2004	Capitanía Charagua Norte y Sur	Participación como pueblo indígena y sigla propia "APG"	Inclusión de otros sectores urbanos y no indígenas	Dos concejales electos, uno de ellos fue nombrado Alcalde en alianza con MNR, el 2006 cambio la alianza hacia el MAS y CACHA.
2004	Capitanía del Isoso	MAS	Candidaturas a concejales, toda la plancha	Un concejal guaraní en ejercicio.
2004	Líderes independientes en alianza	CACHA	Candidaturas a concejales	Ninguno. Aunque CACHA logró una Concejalía.
2010	Capitanía Charagua Norte y Sur	Participación como pueblo indígena "APG"	Candidatos a concejales y alcalde	Se logró un concejal para el gobierno municipal Transitorio.
2010	Bajo Isoso	VERDES	Candidatos a concejales y alcalde	Alcalde Guaraní y dos concejales (mestizos)
2010	Alto Isoso	MAS	Candidato a concejales y alcalde	Un concejal guaraní.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de (Bazoberry 2008: 85).

Como se puede observar, desde 1995 hasta 1999 lo guaraníes participaron en alianza de los partidos políticos tradicionales de entonces. Según Bazoberry (Op. cit.) "las organizaciones guaraníes del municipio intervinieron de distinta manera y con distintas alianzas. Aunque no lograron ponerse de acuerdo entre las tres zonas".

Entonces, las primeras experiencias de participación política de los guaraníes en Charagua fueron en alianza con los partidos políticos. En esas dos primeras gestiones (1995 y 1999), dentro el marco de la Participación Popular, no se logró llevar un guaraní como candidato para alcalde y los concejales guaraníes que eran parte del gobierno municipal, de alguna manera, respondían a los partidos políticos con los que se presentaron.

Esta participación, aunque condicionada, hizo que la organización y los dirigentes tengan experiencia en contiendas electorales. Además, varios líderes y ex-dirigentes, así como los concejales guaraníes, fueron ganando experiencia en la gestión municipal, ya que algunos, como Claudio López, fueron parte de los comités de vigilancia (gestión 1999), esta participación ha logrado que los guaraníes adquieran experiencia en el manejo y la administración de las instituciones públicas.

Con la experiencia lograda hasta ese entonces, la organización se plantea como desafío participar en los comicios electorales del 2005, pero esta vez con sigla propia, porque en febrero de 2004 se había reformado la CPE, que abrió la posibilidad de participación en elecciones municipales a través de las Agrupaciones Ciudadanas y Pueblos Indígenas. Entonces las tres capitanías deciden participar con la sigla “APG Charagua Norte”.

Bueno, así fue pasando los años de gestión, donde nos dimos cuenta de que no era suficiente con tener a nuestros hermanos como concejales. De esa manera nuevamente como Charagua Norte se sienta con las cuatro capitanías, porque la capitanía siempre tuvo esa fortaleza de poder hacer una gran evaluación y ver que todavía nos faltaba para poder llegar a las bases. Entonces ahí se decide el poder armar nuestra propia plancha y con el apoyo de algunas instituciones vemos que se puede discutir y analizar estos temas, de cómo podemos enfrentar y como las leyes estaban a nuestro favor, se dijo que se puede. De esa manera se busca la unidad de las cuatro capitanías para poder lograr nuestro primer alcalde. Entonces para que Claudio López pueda asumir ese desafío hemos trabajado bastante entre las cuatro capitanías. (R. Y. dirigente Ch.N. Comunidad el Espino, 02-11-2011)

Los resultados de las elecciones municipales de 2005 arrojaron resultados positivos para la organización guaraní. El siguiente cuadro elaborado por Bazoberry nos muestra la conformación del gobierno municipal de entonces, es decir, antes de que el municipio de Charagua entre al proceso de conversión a autonomía indígena.

Alcaldes y concejales, periodo 2005 – 2010

Concejal	Periodo	Origen y trayectoria	Fuerza política
Claudio López	Enero 2005 hasta el 2010	Alcalde, guaraní, ex-presidente del Comité de Vigilancia, activo en los proyectos de su comunidad, representante de Charagua Sur.	APG
Modesta Yabita	Enero 2005 hasta el 2010	Concejal, guaraní, representante a la Estación Charagua, forma con un migrante colla de la generación reciente.	APG
Carlos Bazan	Enero 2005 hasta el 2010	Concejal, guaraní, representante de la comunidad Masavi, nueva generación de líderes, representante de Charagua Norte.	APG
Filemón Suárez	Enero 2005 hasta el 2010	Concejal, guaraní, muy cercano a Bonifacio Barrientos (MNR), representante del Isoso.	MAS
Abrahán Anivarro	Enero 2005 hasta el 2010	Concejal, Cochabambino, médico inmigrante hace unos 20 años.	MNR
Gustavo Garcia	Enero 2005 hasta el 2010	Concejal, retornó de Santa Cruz para presentarse en las elecciones, representa a los residentes en Santa Cruz con apoyo especial de autoridades de la Universidad Gabriel René Moreno.	CACHA

Fuente: (Bazoberry 2008: 88).

La posibilidad que se generó con la Reforma de la Constitución Política del Estado en el 2004, posibilitó que los guaraníes del municipio de Charagua logren acceder al gobierno municipal con mayor representatividad, ya que lograron sacar dos concejales guaraníes y también el alcalde guaraní.

Así lo reflejan también Albó y Quispe (2004), en un estudio titulado “Quiénes son indígenas en los gobiernos municipales”, en una de las conclusiones a las que arriban con el estudio indican lo siguiente:

La democracia y la participación popular están facilitando ya el acceso de indígenas a las instancias de gobierno local, a pesar de que en el país todavía no se ha trabajado suficientemente la adecuación de las estructuras municipales a las características culturalmente diferenciadas de su población (2004: 140).

Con la participación de un guaraní como Alcalde se dió un salto cualitativo por el valor simbólico que tuvo este hecho, ya que se había logrado que un indígena guaraní logre ser autoridad municipal en Charagua, así lo refleja el director de Arakuaarenda que acompañó a la organización guaraní en todo este proceso:

Me llama la atención la gran marcha del 2007, con la gran marcha en Charagua, incluso con la llegada de Claudio López un indígena, antes ningún guaraní podía sentarse en la plaza. Se permitió más avances con la transmisión de un 6 de agosto en idioma guaraní y castellano, ahí se demandó una educación bilingüe, autonomía indígena y ahora esto se va consolidando, por eso la autonomía indígena no es casual, esto se fue demandando cotidianamente desde antes. (M.A.Q. Director de Arakuaarenda. Charagua, 08-05-2012)

Asimismo, la gestión de Claudio López, a pesar de las críticas tuvo buenos resultados porque se atendieron las demandas y necesidades de la población rural, pero también de la población urbana, por ejemplo, lo que no hicieron los anteriores alcaldes en Charagua centro como el asfaltado del perímetro de la plaza principal, en la gestión de Claudio López si lo realizaron.

Además, como indica Puerta y Arandia, se logró avanzar en la descentralización municipal:

Durante este periodo se profundizó la descentralización municipal como paso previo a la autonomía indígena, a partir de la asignación directa de recursos y de un equipo técnico al distrito Parapitiguasu como prueba piloto, quienes deben fortalecer los procesos de desarrollo propuestas desde su organización (Puerta y Arandia 2010: 6).

Esta experiencia de participación orgánica en espacios de poder local, sin duda alguna, ha permitido ir madurando la idea para demandar autonomía indígena. Porque ya se logró

ganar experiencia en la administración y gestión pública. Todo este proceso permitió que la organización vaya pensando en una participación más plena y equitativa.

g) Participación en la Asamblea Constituyente.

Todo lo descrito es parte de la experiencia acumulada en Charagua para plantear la autonomía indígena. Por otro lado, un hito para la demanda de autonomía indígena, que está presente en la memoria colectiva de los dirigentes, es la participación en la Asamblea Constituyente. Para lo cual se logró que Avilio Vaca sea el representante guaraní, que fue elegido por la circunscripción 59, el fue el único guaraní que participó en la Asamblea constituyente y fue el encargado de hacer conocer la propuesta de autonomía que la APG logró articular. El mismo Avilio Vaca menciona lo siguiente:

La demanda se lo elabora después de que nace la APG y la autonomía siempre se lo ha denominado como autodeterminación, eso es lo que se dijo después que nació la APG. Entonces la propuesta se lo elabora después de que nace la APG, pero se acelera esta propuesta cuando se plantea la Asamblea Constituyente. Ahí surge como una propuesta bien estructurada. (A. V. Asambleísta Parapitiguasu. Comunidad San Antonio del Parapety, 24-10-2011)

La Asamblea Constituyente fue el espacio oportuno para poder incluir el reconocimiento de la demanda autonómica de los guaraníes y poder plantear la propuesta de autonomía indígena donde se reflejaba el pensamiento del pueblo guaraní. El planteamiento enfatizaba en una autonomía que permita recuperar y desarrollar el poder político sobre los territorios indígenas, todo esto con la idea de mantener la unidad territorial del pueblo guaraní. Así lo refleja la propuesta de la APG elaborada para presentar en la Asamblea Constituyente

Debemos garantizar la unidad del pueblo guaraní y por consecuencia la unidad de los pueblos indígenas de Bolivia [...] ¿pero esta unidad que dimensiones abarca? la dimensión inicial de cualquier unidad de nuestros pueblos y reconstituírnos como naciones, es fundamentalmente la territorial. Por lo que los pueblos indígenas debemos ser dueños de nuestros espacios territoriales ancestrales y recuperar aquellos que nos han sido despojados por la colonia y principalmente por la República (APG 2006: 3).

Por tanto, el tema de las autonomías indígenas fue una de las propuestas planteadas desde las tierras bajas, pero principalmente por pueblo guaraní. Así lo refleja Carlos Basan, ex concejal guaraní de Charagua:

Gracias a la visión de los líderes que han pasado por la APG y las capitánías es que se ha podido ver esto de la autonomía indígena, nosotros en la Asamblea Constituyente tuvimos mucha incidencia para que se reconozca el tema de la autonomía indígena porque ha sido una propuesta desde las tierras bajas, no vino de

tierras altas, desde ese punto de vista vemos muy positivo este tema". (C. B. Asambleísta Alto Isoso. Charagua, 28-10-2011)

En ese marco, el planteamiento de autonomía indígena legal y reconocida por el Estado inicia con la participación en la Asamblea Constituyente y la aprobación de la NCPE. Posteriormente será ratificada en la Ley Marco de Autonomías y Descentralización y, para el caso que nos interesa, con la promulgación del decreto supremo N° 0231, que dio curso para que los municipios con población indígena mayoritaria puedan convertirse en autonomías indígena originaria campesinas.

4.2. Demanda de conversión de municipio a autonomía indígena en Charagua

En este punto detallaremos la demanda de conversión de municipio a autonomía indígena en Charagua, más allá del Decreto N° 0231, enfatizaremos en: la Ordenanza Municipal que dio el visto bueno para que se inicie el proceso de conversión del municipio de Charagua en Autonomía Indígena; la movilización y/o participación de las cuatro capitanías para acceder a la Autonomía Indígena; y algunas dificultades que se presentaron en este proceso, mismos que merecen ser tomados en cuenta para poder entender este hecho singular.

a) Decreto para la conversión de municipio a autonomía indígena

El 2 de agosto de 2009, antes de la promulgación de la Ley Marco de Autonomías y Descentralización, en la población de Camiri, el presidente Evo Morales promulgó el DS 0231, mismo que refleja y detalla una de las vías para poder optar a la AIOC vía municipio.

Este decreto fue promulgado en un momento crucial para la organización guaraní, ya que la APG se movilizó en las diferentes zonas para socializar la NCPE y hacer conocer que la CPE reconocía el derecho a la Autonomía indígena. Esto permitió que, algunas zonas con mayor población guaraní, puedan analizar la posibilidad de entrar en el proceso de conversión de municipio a autonomía indígena.

[...] La autonomía indígena ya estaba plasmada en la Constitución, después se lanzó el decreto que dio luz verde para la conversión de municipio a autonomía indígena. Entonces, nuevamente nos volvemos a organizar como Charagua Norte, a armar la comisión política para poder hablar con los del municipio, aunque teníamos al alcalde y algunos concejales que eran parte de la organización, esto nos ha costado mucho, pero se ha logrado el primer espacio para poder lograr una resolución de parte del consejo. (R. Y. dirigente Charagua Norte Comunidad el Espino, 02-11-2011)

Cabe mencionar también que debido a que el Decreto tuvo un plazo muy corto, algunos municipios que estaban interesados²⁴ en optar la conversión a AIOC no pudieron presentar a tiempo los requisitos exigidos²⁵.

b) Ordenanza que posibilitó el inicio de la autonomía guaraní en Charagua

Uno de los requisitos para iniciar el proceso de construcción tenía que ver con la Ordenanza Municipal emitida por el Concejo, solicitando a la Corte Departamental Electoral la realización del Referendo Municipal. Situación que no fue nada fácil porque no todos los concejales eran guaraníes y, sobre todo, porque no todos estaban de acuerdo con la conversión a AIOC.

Para lograr que el Concejo Municipal emita la Ordenanza, días antes de la promulgación de la Ley, las cuatro capitanías con el respaldo de la APG nacional tuvieron que reunirse y solicitaron la autorización a los miembros del Concejo Municipal, porque ya tenían conocimiento que se iba a promulgar el Decreto Supremo 0231.

Los concejales de Charagua dieron luz verde para que este municipio se convierta en autónomo indígena, siendo el primero de la provincia Cordillera del departamento de Santa Cruz y del país. El pasado miércoles, en una sesión extraordinaria, el Consejo Municipal Charaguense aprobó la ordenanza de convocar a referéndum para que se consulte a la población de la región. La consulta, en el marco del decreto supremo promulgado por el Poder Ejecutivo el 2 de agosto, se realizará el 6 de diciembre próximo paralelamente a las elecciones generales convocadas también para esa fecha (Noticias Erbol, Santa Cruz 7 Agosto 2010).

La Ordenanza Municipal planteaba la realización de un Referéndum, para que la población de Charagua pueda decidir si está de acuerdo o no en que el municipio se convierta en Autonomía Indígena. Con esta ordenanza Charagua fue el primer municipio que entró en este proceso de conversión.

c) Razones por las que se optó por la vía municipal

Para optar por autonomía indígena, la NCPE planteaba dos vías: vía municipios y la otra es por la vía TCO, pero antes las TCOs tienen que convertirse en Territorio Indígena Originario Campesino (TIOC), eso es lo que indica la Ley Marco de Autonomías que en

²⁴ En el caso de los municipios que tienen población guaraní que no lograron cumplir los requisitos está Lagunillas y Gutiérrez.

²⁵ Los requisitos tenían que ver con: llenado de libros con firmas del 10% del padrón municipal ordenanza Municipal del Concejo que solicite el Referendo Municipal a la Corte Departamental Electoral y la documentación correspondiente que acredite su condición de pueblos indígenas ante el Ministerio de Autonomías

ese entonces aún no se había aprobado, por tanto, la segunda opción, en ese momento, aún era incierta.

Es por esa situación que en el caso de Charagua se optó por la vía municipal. Ahora, las razones por las que las organizaciones indígenas de Charagua optaron por la vía municipal, son varias. Una de ellas lo plantea Avilio Vaca:

La autonomía indígena es un nuevo modelo de gestión pública para poder implementarse en las TCOs. En el caso de Charagua no se pensó hacer por la vía TCO porque hay cuatro zonas y que también son TCO. Entonces si hubiéramos ido por vía TCO, estaríamos quebrantados, es por eso que se pensó en que mejor vamos todo el municipio, de ahí parte esa visión. (Avilio Vaca. Asambleísta Parapitiguasu. Comunidad San Antonio del Parapety, 24-10-2011)

Otras de las razones tiene que ver con la posibilidad de que:

Se amplíen las competencias: las municipales más las de la autonomía indígena. Con eso tenemos más recursos y más posibilidades de desarrollo. Además, hay experiencias previas en la gestión del poder local a partir del municipio que demuestran que sabemos y podemos gobernar. Una última razón es la visión de territorialidad de la nación guaraní". (S. E. C. Asambleísta de la zona Parapitiguasu. Charagua 2011)

Las razones por la que optaron por la vía municipal, según lo planteado por los Asambleístas guaraníes tienen que ver con mantener la unidad territorial. Esto nos muestra que la autonomía indígena guaraní enfatiza en la unidad a partir del tan añorado sueño de la reconstitución territorial de la nación guaraní.

d) Movilización y/o participación de las cuatro capitanías para acceder a la Autonomía Indígena

Como indicábamos líneas arriba, la demanda por autonomía indígena, en este caso para la conversión del municipio, surge desde las cuatro capitanías que aglutinan a la población guaraní de Charagua. Lo rescatable de este proceso, es justamente esta unanimidad en cuanto al planteamiento y/o demanda de la Autonomía Indígena.

Los cuatro hemos demandado la autonomía, los cuatro hemos firmado para que se inicie con el proceso de conversión. En el Alto Isoso esa vez estaba como capitán grande el finado Dario Yandureza, él estaba apoyando el proceso. Actualmente está Choquimbi, pero no sé qué le ha pasado, parece que está caminando con los verdes, él también estaba de acuerdo, porque era asambleísta. (Avilio Vaca Asambleísta Parapitiguasu. Comunidad San Antonio del Parapety, 24-10-2011)

Este tema lo plantearon las capitanías, porque hubo una asamblea entre las cuatro zonas, yo en ese momento estaba como concejal, ellos se reunieron en la capitanía Charagua Norte y vieron el tema y se decidió convertir el municipio en autonomía indígena, también se invitó a la APG nacional, de allí empezó el tema de construir la autonomía indígena. (C. B. Asambleísta Alto Isoso. Charagua, 28-10-2011)

Entonces, el pueblo guaraní fue el que demandó la conversión de municipio a autonomía indígena. En esta demanda influyó mucho la experiencia y los resultados logrados hasta ese entonces, porque hasta la demanda de la conversión las cuatro capitanías estaban bien fortalecidas, porque después de la Ordenanza Municipal tuvieron que cumplir con otros requisitos como el llenado del acta y las firmas y, sobre todo, la campaña para la aprobación del “SI”.

En cuanto a los resultados del referéndum, Puerta y Arandia nos detallan los resultados alcanzados en cada distrito.

Resultados del referéndum Autonómico, 2009, según Distritos

Distrito	SI	%	NO	%	Total validos	Blancos	Nulos	Total emitidos
Charagua Centro	983	38	1.577	62	2.560	87	95	2.742
Charagua Norte	1.044	84	196	16	1.240	65	37	1.342
Parapitiguasu	659	72	260	28	919	43	20	982
Alto Isoso	531	52	493	48	1.024	90	43	1.157
Bajo Isoso	600	54	515	46	1.115	69	28	1.212
Total	3.817	56	3.041	44	6.858	354	223	7.435

Fuente: (Puerta y Arandia 2010: 9).

Este proceso de consulta se realizó el seis de diciembre de 2009, en esta misma fecha se llevó a cabo las elecciones nacionales. Los resultados del proceso autonómico en Charagua estuvieron influidos por la contra campaña realizada por los grupos de poder del departamento de Santa Cruz y también por los hacendados del mismo pueblo de Charagua, de ahí que el resultado alcanzó a un porcentaje de sólo 56 % de los votos válidos.

En el cuadro llama la atención el apoyo y la participación de las comunidades que pertenecen a Charagua Norte y Parapitiguasu. Estos votos fueron los que, de alguna manera, garantizaron la viabilidad de la conversión del municipio. Otro aspecto que resalta, son los resultados de Charagua Centro, ya que un 62 % de la población urbana dijo “NO” al proceso de conversión, es decir, que van en contra del proceso autonómico, esto no es nada raro porque en el centro urbano se encuentra la población más conservadora del municipio, además son estas personas las que se han beneficiado del poder en el gobierno municipal. Por otro lado, los votos emitidos en el Isoso nos hacen ver un relativo apoyo por el “SÍ a la autonomía”. Esto se explica porque en la zona del Isoso existe mucha injerencia de la gobernación.

Sin embargo, este resultado significó un triunfo del Sí a la autonomía indígena con 3,817 votos que representa el 56 %, mientras que el No obtuvo 3,041 votos que representa el 44 %, es decir, para este evento electoral estuvieron habilitadas 7,869 personas, de las cuales sufragaron aproximadamente 7,435 que representan el 94 de participación de los inscritos (CIPCA 2010: 10). Sin duda alguna, este resultado fue gracias a la participación masiva de la población guaraní.

4.3. Concepciones de autonomía indígena en Charagua

a) Concepción de la Autonomía indígena desde la visión guaraní

El proceso de conversión de municipio a autonomía indígena, en el caso de Charagua, ha generado debate y reflexión de manera general entre los habitantes de la población y particularmente, en las organizaciones zonales y comunales del pueblo guaraní que son parte de dicho municipio.

La autonomía lo venimos discutiendo y analizando desde antes, por eso en una de las movilizaciones la APG ha conseguido la autonomía indígena, ha conseguido el IDH, la Asamblea Constituyente, todo eso ha sido iniciativa de la organización, acompañando en varias marchas, por eso tenemos un nexo con el gobierno y esto no es reciente, sino que teníamos siempre. Ahora otro tema que hemos llegado a exigir es el tema de tierras, la reconducción territorial es otro tema que vamos a plantear nosotros como APG, o sea la Asamblea a eso mira, por eso hemos dicho que empezaremos con dos municipios y hemos ganado en estos municipios. (Rufino Pasquito, presidente del CEPOG gestión 2010-2011, Camiri 06-10-11)

Más allá del planteamiento que hizo la APG en la Asamblea Constituyente, la autonomía indígena responde a una forma de vida que caracteriza, en este caso, al guaraní, es decir, que las autonomías siempre han existido en las comunidades y eso se manifiesta en la costumbre, en su *“ñandereko”* o su *“modo de ser”*; pero en los últimos tiempos, con la aprobación de la NCPE, la autonomía indígena es de conocimiento social, entonces desde ahí se viene diciendo que la autonomía es todo lo que la comunidad vive, el ser *lyambae*, el ser libre, el cuidar y convivir con su naturaleza, hacer su fiesta como ellos quieren, trazar políticas de desarrollo para su comunidad, todo eso tiene que ver con lo que es la autonomía indígena.

...el guaraní siempre se ha considerado libre, esto ha surgido con el nacimiento del primer pueblo guaraní, cuando se conformó la organización nunca se ha sentido sujeto a alguien, siempre se ha considerado autónomo, por eso es que ahora se dice que el pueblo guaraní siempre ha sido autónomo, entonces lo que se quiere ahora es consolidar esto pero en algo escrito y legal, porque ahora la legalidad está en lo escrito, entonces de conciencia se trae de que el pueblo guaraní siempre ha sido autónomo. (G. H. ex técnico PEIB, San Antonio del Parapety 21-10-11)

Nosotros somos los dueños de la autonomía porque realmente nosotros sabemos qué es ser autónomo, eso lo aprendimos de nuestros padres, de nuestros abuelos, esa autonomía es lo que les ha permitido a nuestros antepasados vivir en armonía con la naturaleza, mantener ese equilibrio. Porque la autonomía es la que permite ver, visionar y utilizar los recursos con medida, sin dañar; porque lyambae quiere decir ser libre sin dueño, pero qué quiere decir eso de la libertad, a pesar de no tener dueño y ser libre vive en el parámetro de la reglas de la convivencia, eso es ser libre sin dueño, eso es ser autónomo. (Elsa Aireyu, maestra del PEIB y técnica de la RE. Camiri, 06-10.2011)

La autonomía tiene una relación directa con la naturaleza, con el territorio y la forma como el guaraní se desarrolla dentro su territorio, pero sin depender de nadie, ni siquiera del propio Estado. Es por eso que los Asambleístas y los dirigentes que participan en la elaboración del Estatuto Autonómico, plantean que la autonomía debe reflejar la realidad guaraní, es decir, debe reconocer y considerar sus propias instituciones como las Asambleas y sus autoridades propias como los Mburuvichas, mismos que son reconocidos por la estructura orgánica de la APG.

De esta manera, la autonomía planteada por los dirigentes y Asambleístas guaraníes, responde a lo planteado en la CPE y a su planteamiento político como guaraníes, es decir, que la autonomía forma parte del derecho de las naciones y pueblos indígena originario campesinos a su libre determinación, entendida como derecho al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales.

b) Autonomía indígena orientada a mejorar la gestión municipal

Con esta nueva forma de administración que se está construyendo, se pretende que sea diferente a la gestión municipal, porque la autonomía indígena debe permitir mejorar la calidad de vida de los habitantes, en este caso, de los propios guaraníes, así lo reflejan los Asambleístas que redactan el estatuto autonómico.

Con la autonomía indígena vamos a plantear nuestro propio desarrollo y ya no va ser impuesto como lo fue hasta ahora, porque en el sistema municipal es todo impuesto, los proyectos se hacen dentro las cuatro paredes sin la participación de las comunidades, entonces todo eso ahora se lo quiere cambiar, por ejemplo, en la lógica municipal el poder radica en una sola persona, lo que queremos ahora es que el poder radique en la población como nosotros lo hacemos, en el pueblo guaraní el poder radica en las bases y eso se está reflejando en el estatuto, por eso vemos que esto es positivo. (C. B. Asambleísta Alto Isoso 28-10-11)

Yo creo que en la elección de sus autoridades, tendría que haber esa diferencia, porque se ha manejado de manera muy política, como le decía no es que elige el pueblo si no el partido político es quién define los candidatos y el pueblo es quién deposita nomás su voto. En este caso cambiaría esta forma de elección de autoridades, porque se elegiría de acuerdo a procedimientos propios, el pueblo

elegiría a la persona en quien confía, entonces esa es la diferencia. (Avilio Vaca. Asambleaísta Parapitiguasu 24-10-11)

Lo que tiene que cambiar, como reflejan los dos últimos testimonios, es en cuanto a la elección de autoridades y la participación de las comunidades. Hasta las elecciones municipales y departamentales de abril de 2010, la forma de elección ha sido orientada mediante el sistema electoral clásico, es decir por el voto y mediante los partidos políticos y las agrupaciones ciudadanas. Esta forma de elección de autoridades y participación política no ha respondido a las mayorías indígenas. En ese entendido, con las autonomías indígenas se piensa cambiar este tipo de elección por otra que es más directa y que responde a la democracia comunitaria mediante usos y costumbres.

En el estatuto se plantea como instancias de participación y control a los “**Ñemboati Reta**” (Órgano de decisión colectiva). Este órgano se constituye sobre la base de: “las asambleas comunales” “**Ñemboatimi**”, zonales “**Ñemboati**” y la “gran asamblea” o “**Ñemboatiguasu**”, es ahí donde se definirán las políticas para las diferentes áreas, es ahí donde las comunidades y las zonas participarán con voz y voto, así lo refleja el proyecto de Estatuto que fue enviado al Tribunal Constitucional.

Artículo 19.- (Ñemboati Reta-Órgano de Decisión Colectiva)

I. La Ñemboati Reta es un Órgano de Decisión Colectiva y máxima instancia de decisión del Gobierno Autónomo Guaraní Charagua Iyambae y se conforma por tres Asambleas de acuerdo al siguiente orden ascendente:

1. Ñemboatimi (Asamblea comunal)
2. Ñemboati (Asambleas Zonal)
3. Ñemboati Guasu (Asamblea Autónoma)

II. Las decisiones emanadas de las Ñemboati Reta (Órgano de Decisión Colectiva) son de observancia obligatoria para los Órganos de Gobierno Autónomo Mborokuai Simbika Iyapoa Reta (Órgano Legislativo) y el Tëtarembiokuai Reta (Órgano Ejecutivo) de acuerdo a sus atribuciones.

III. La Ñemboatimi Reta (Órgano de Decisión Colectiva) de manera directa y colectiva ejerce su función en forma ascendente en sus Tres Instancias de toma de decisiones de gestión pública, referidas ellas a los planes, programas y proyectos en el marco de sus atribuciones, ejerciendo los mecanismos de fiscalización, control y evaluación, promoviendo acciones y sanciones a quienes quebrantan la función pública. (Proyecto Estatuto final remitido al Tribunal Constitucional 22/06/2012)

Esta nueva forma de participación y control social es la que se aplica en las comunidades guaraníes, es la que ellos consideran como la democracia comunitaria, ahí es donde se

define y decide lo que se quiere hacer como organización. Al respecto, Mandepora refuerza esta forma de participación:

La asamblea o ñemboati 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 (Mandepora 2001: 41).

Por otro lado, con este planteamiento se puede advertir que se está apostando por la descentralización administrativa, este tema es un aspecto fundamental de la Autonomía Indígena que se viene construyendo en la región guaraní, en este caso, Charagua.

Si vemos las alcaldías están las sub alcaldías que son sistemas desconcentrados, pero lo que queremos nosotros es descentralizarnos, eso es lo que no entendían algunos técnicos como Julio. Además ese planteamiento se lo consultó a los técnicos del ministerio de hacienda, ellos dijeron que sí, entonces como esto es nuevo, tiene que ir adecuándose a las normas, pero sí o sí tiene que responder a la realidad. Lo que ahora estamos manejando es el sistema descentralizado y no el desconcentrado. (Avilio Vaca. Asambleísta, Parapitiguasu 22-05-12)

Por tanto, la autonomía indígena guaraní está orientada a profundizar la descentralización política, administrativa y económica, en ese planteamiento las zonas serán las encargadas de administrar sus recursos económicos. Durante la construcción del estatuto este fue uno de los puntos que generó mayor debate, pero al final se planteó de la siguiente manera:

El artículo 16.- (Organización Territorial)

I. El Gobierno Autónomo Guaraní Charagua Iyambae, se encuentra organizado en seis zonas, dos parques nacionales y un área de conservación e importancia ecológica, que son:

1. Zona Charagua Norte, asume el ámbito territorial de la capitanía Charagua norte y sus comunidades.
2. Zona Parapitiguasu, asume el ámbito territorial de la capitanía Parapitiguasu y sus comunidades.
3. Zona Alto Isoso, asume el ámbito territorial de la capitanía Alto Isoso y sus comunidades.
4. Zona Bajo Isoso, asume el ámbito territorial de la capitanía Bajo Isoso y sus comunidades.
5. Zona Estación Charagua, tiene como ámbito territorial el área urbana y su área de influencia.
6. Zona Charagua Pueblo, tiene como ámbito territorial el área urbana de la ciudad benemérita de Charagua y su área de influencia.
7. Parque nacional Kaa Iya del Gran Chaco.

8. Parque nacional Otuquis.
9. Área de Conservación e Importancia Ecológica de la nación Guaraní Ñembi Guasu.

II. Las zonas en la Autonomía Guaraní Charagua Iyambae son unidades territoriales políticas administrativas conformadas de acuerdo a la estructura sociocultural de la población. (Proyecto Estatuto final remitido al Tribunal Constitucional 22/06/2012)

La nueva organización territorial reconoce las zonas, que en este caso remplazarían a los cantones que fue reconocido con la LPP y posteriormente se encontraban los distritos indígenas. Entonces, las seis zonas serían las nuevas estructuras territoriales consideradas para la administración de los recursos, en este caso dos zonas corresponderían a la población urbana y las cuatro restantes a las comunidades guaraníes. Este planteamiento llama la atención porque las capitánías zonales asumirían nuevos retos y, en todo caso, tendrían mayor peso político dentro la autonomía indígena.

El planteamiento de las autonomías indígenas, para el caso de guaraní, va más allá de la descentralización administrativa. La autonomía indígena está orientado a la reconstitución territorial, de lo que un día fue el territorio guaraní, así lo refleja Avilio Vaca, ex asambleísta que participó en la elaboración de la NCPE:

El objetivo o la finalidad de las autonomías indígenas, para nosotros, es la reconstitución territorial, eso es lo que se quiere. Eso está planteado desde el nacimiento de la APG, realizar la reconstitución territorial. (Avilio Vaca, Asambleísta, Charagua 22-05-12)

Lo que pasa es que hemos perdido nuestra visión de ver la vida, por ejemplo, si decimos autonomía, nosotros somos Iyambae, es decir, no se necesita de un capataz para hacer lo que debe hacer o hacer cumplir lo que tiene que hacer, o sea la verdadera autonomía es esa, vivir en una sociedad y hacer cumplir las reglas para vivir en armonía, sin tener que escribirlas para hacerlas cumplir, como vivían nuestros antepasados. Le puedo decir que en los años setenta u ochenta incluso hasta los noventa me atrevo a decir que hubo todavía esa autonomía porque sabían cómo vivir como Iyambae dentro el marco del respeto en cumplimiento de sus responsabilidades (Elsa Aireyu, maestra del PEIB y técnica de la RE. Camiri, 06-10.2011)

La demanda de reconstitución territorial fue lo que motivó a los guaraníes de Bolivia conformar, primeramente la APG y posteriormente, en la Asamblea Constituyente, plantear las autonomías indígenas. Para el caso de los pueblos indígenas de tierras bajas este tema siempre fue la bandera de lucha en las diferentes marchas que protagonizaron.

Ahora, dentro el estatuto autonómico se abre esta posibilidad de lograr articular a las demás TCOS y/o TIOC para poder conformar el territorio guaraní, a pesar de que la Ley Marco de autonomías indica que las autonomías indígenas y regionales no deben

sobrepasar límites departamentales. Pero aún se tiene la esperanza de que esa situación pueda cambiar en el futuro, así poder articular a las otras TCOs guaraníes que colindan con el municipio de Charagua.

Artículo 17.- (integración territorial)

Las capitanías con comunidades fuera de la jurisdicción de la Autonomía Guaraní Charagua Iyambae, podrán ser integradas a ésta de acuerdo a la Constitución Política del Estado del estado Plurinacional y las normas vigentes. (Proyecto Estatuto final remitido al Tribunal Constitucional 22/06/2012)

El proceso iniciado en Charagua y Huacaya ha motivado a las demás capitanías que están en proceso de análisis y reflexión para poder optar por autonomía indígena, es el caso de los municipios donde existe población guaraní, como Gutiérrez, Lagunillas y Macharetí. Actualmente, las capitanías que son parte de estos municipios están analizando la posibilidad de plantear la conversión de municipio a autonomía indígena.

Por tanto, la autonomía indígena no es un regalo, ni una concesión de parte del Estado, mucho menos de los gobiernos de turno y/o de los políticos. Es una conquista histórica para los guaraníes y ahora una realidad plasmada en la Nueva CPE y en los tratados internacionales de Derechos Humanos.

4.4. Construcción del Estatuto Autonómico Guaraní

Implementar las autonomías indígenas, según lo planteado en la LMAD, implica cumplir ciertos requisitos y transitar por algunas fases. En este punto describiremos la segunda etapa o fase, misma que consiste en el proceso de elaboración del EAG. Norma básica que, según la Ley Marco de autonomías, le otorgará la cualidad de entidad territorial autónoma indígena.

Para el caso de Charagua, durante el proceso de elaboración del EAG se puede distinguir varias etapas que han estado sujetas a una “ruta crítica” que fue consensuada entre los propios asambleístas y en función a los plazos establecidos por la Ley Marco de Autonomías.

El proceso de construcción ha tenido varias etapas, ha habido una ruta crítica, esa ruta crítica ha sido como los pasos que han tenido que seguir los compañeros, ha empezado en julio del 2009. Después de eso en diciembre en el referéndum han elegido su representante cada capitanía y al mismo tiempo han hecho varios espacios de socialización para que vayan los de Charagua Centro y los de Charagua Estación. En estos espacios acompañados en algún momento por el CIPCA, en otros momentos por el ministerio y en algunos momentos por algún desconocido, con tal de socializar de que conozcan el proceso y se involucren. (M.G. Técnica CIPCA Cordillera 21-05-12)

Una de las primeras acciones desarrolladas en este proceso tuvo que ver con la elección de representantes por comunidad y por zona para que puedan participar como Asambleístas al momento de construir el EAG, cabe reflejar que dicha elección se realizó en base a normas y procedimientos propios. Sobre la base de los representantes se conformó la directiva de la Asamblea Autónoma. La posesión de los Asambleístas se realizó un par de meses después, exactamente el 30 de diciembre de 2010, en un evento donde participaron las cuatro capitanías y donde también estuvo el presidente Evo Morales Ayma. La directiva y los Asambleístas elegidos elaboraron la agenda de trabajo de la Asamblea autónoma y los lineamientos para la elaboración del estatuto. Un primer trabajo de los asambleístas tuvo que ver con la elaboración de la propuesta de reglamento interno de debates y funcionamiento para las sesiones de la Asamblea. La misma fue aprobada en grande y en detalle el 17 de diciembre de 2010.

Otra de las acciones iniciales que desarrollaron los Asambleístas fue llevar a cabo reuniones de socialización del proceso autonómico con las comunidades y la población urbana tanto de Charagua Pueblo y Charagua Estación, ya que estos últimos no estaban de acuerdo con la autonomía indígena. Este proceso de socialización reflejó la importancia de participar en el mismo. Dicha acción ha permitido que la población se informe un poco más y, de alguna manera, se comprometa a participar al momento de levantar las propuestas.

Una vez conformada la Asamblea y aprobado el reglamento interno de debates y funcionamiento, se conformaron las seis comisiones: Bases Fundamentales, Estructura de Gobierno, Participación y Control Social, Visiones de Desarrollo y Régimen Especial. Cada una de las comisiones contó con su propia metodología para recoger las propuestas de la población.

a) Levantamiento de propuestas en asambleas comunales y zonales

En el área rural, el levantamiento de propuestas fue coordinada con las capitanías. Como parte de la dinámica de la organización guaraní, se convocó a Asambleas comunales y zonales “se llevaron a cabo 72 asambleas comunales en las cuatro capitanías del pueblo guaraní en Charagua, con la participación de 2.387 hombres y 1.752 mujeres” (Ñande Ñee, boletín N° 2). Del mismo modo, a nivel zonal se llevaron a cabo Asambleas zonales, donde las capitanías lideraron dicho proceso.

Nosotros como dirigentes y como Asambleístas hemos estado en cada comunidad para recoger las propuestas desde las bases y así cada capitanía ha trabajado, cosa

que esa propuesta se convierta en uno sólo, se está trabajando pero todavía aún falta trabajar esa propuesta de cada capitania. Como dirigentes hemos visto que ellos aún están un poco pasivos en cuanto a las propuestas. Entonces nosotros como capitánías nos encargamos de recoger las propuestas a nivel comunal, luego a nivel de zona. (R. Y. dirigente Charagua Norte Comunidad el Espino, 02-11-2011)

Esta forma de trabajo responde a la dinámica orgánica del pueblo guaraní. En ese entendido, las Asambleas son espacios donde participan todos los miembros sin distinción de género y edad. Cómo dirían los propios guaraníes, las asambleas son la máxima instancia de representación y toma de decisiones. Al parecer las Asambleas, si bien son las máximas instancias de participación y representación, no siempre logran convocar a “todos” los actores, ya que no se logró la participación de los “otros”, que en este caso son los maestros.

b) Visita casa por casa, una forma de recabar propuestas

En el caso de las dos áreas urbanas, la metodología de levantamiento de propuestas se realizó consultando casa por casa. Esto debido a que las instancias orgánicas como las OTBs, gremiales y asociación de ganaderos no estaban de acuerdo con el proceso de conversión a autonomía indígena. Para el levantamiento de propuesta se aplicó una boleta.

En el pueblo estamos haciendo un trabajo casa por casa como los testigos de Jehová, hay buena perspectiva de la gente, algunos no conocían en qué consistía este proceso, entonces con esto hemos visto que la gente está respondiendo positivamente, la gente confía en que el nuevo modelo de gestión pública sea efectivo para un mejor desarrollo. (C. B. Asambleísta Alto Isoso. 28-10-11)

Este tipo de metodología permitió, en primer lugar, informar a los habitantes del área urbana; asimismo, conocer y levantar las propuestas con relación a los diferentes temas que tiene el estatuto, por ejemplo, muchos coincidieron en retomar y aprender la cultura guaraní, principalmente el idioma. Por tanto, si bien las instancias representativas del área urbana no quieren participar, la mayor parte de la población ha hecho conocer sus demandas, inquietudes y lo que cree que es importante cambiar y mejorar con la autonomía indígena.

c) Audiencias públicas un espacio para presentar propuestas

Para complementar y enriquecer las propuestas se convocaron a audiencias públicas, en la misma se invitó a instituciones, organizaciones, comité cívico, gremialistas y asociaciones para que puedan presentar sus propuestas.

Paralelamente a esto han ido abriendo estos espacios de audiencias públicas, las audiencias públicas son espacios que se abren a la ciudadanía individual u organizada para que traiga propuesta acerca de todos los temas que está tocando el estatuto. En ese espacio Arakuaarenda ha presentado su propuesta de jóvenes y mujeres; ha presentado el CIPCA su propuesta económica productiva que tiene como institución y el mismo Parapitiguasu como capitania ha elaborado su propuesta del manejo del recurso del agua, que como capitania creen que es algo importante. (M. G. Técnica CIPCA Cordillera 21-05-12)

En las audiencias públicas los únicos que presentaron sus propuestas fueron la Capitanía de Parapitiguasu y de las instituciones que trabajan con el pueblo guaraní, en este caso: CIPCA y Arakuaarenda, éste último trabajó una propuesta con la participación de estudiantes del último curso de secundaria y también con mujeres guaraníes.

Con los resultados de esta actividad, se puede ver que las instancias representativas del área urbana no tienen interés en construir un nuevo modelo de gobierno local, en este caso, no tienen el interés de aportar en el proceso de conversión del municipio en autonomía indígena. Además, tampoco se tuvo la participación del sector magisterio. Esta situación, en parte se debe a que las autoridades distritales no están de acuerdo con el proceso autonómico.

d) Sistematización de las propuestas y redacción del Estatuto

Una vez recolectados los insumos y propuestas para el estatuto, cada una de las seis comisiones sistematizó la información. Luego se conformó una comisión que se encargó de redactar el proyecto de estatuto autonómico. La Comisión Redactora estuvo conformada por asambleístas jóvenes y dirigentes con experiencia en la gestión municipal.

Esta Comisión fue designada por el órgano deliberativo e inició sus actividades el 10 de octubre de 2011. Los integrantes de la Comisión Redactora representan a diferentes zonas y estuvo conformada por los siguientes miembros:

Miembros designados	Organización/capitanía
Diego Alberto Cardozo Torrez	Charagua Estación
Fabiola Chavarría Méndez	Cap. Bajo Isoso
Juan Rosales Segundo Cuellar	Cap. Alto Isoso
Crispín Solano Menacho	Cap. Charagua Norte
Francisco Arredondo Pinto	Cap. Charagua Norte
Rubén Ortiz Casanova	Cap. Charagua Norte
Avilio Vaca Achico	Cap. Parapitiguasu
Silvia Eugenia Canda Baldivieso	Cap. Parapitiguasu
Rolando Robles Ayala	Cap. Parapitiguasu

Fuente: Lista de Asambleístas, 2012.

Esta conformación muestra una clara diferencia a favor de los varones, con sólo dos mujeres integrando la comisión. Otro aspecto, que se puede ver es la reducida participación de los guaraníes Ioseños y sólo un representante urbano de Charagua Estación. Los demás son guaraníes Ava que pertenecen a la capitanía de Parapitiguasu y Charagua Norte, ya que fueron estas dos organizaciones las que promovieron y levantaron la bandera de la conversión del municipio por la Autonomía Indígena.

Asimismo, en la Comisión Redactora se puede resaltar la participación de Avilio Vaca que fue ex concejal del municipio y también fue parte de la Asamblea Constituyente; también se tuvo la participación de Crispín Solano que fue ex comité de vigilancia y ex concejal del municipio. Por otro lado, se contó con la participación de jóvenes representantes como Diego Alberto Cardozo, Silvia Eugenia Canda, Juan Rosales y Rolando Robles.

4.5. Participación durante el proceso de elaboración del Estatuto

a) Participación de las capitanías y las comunidades

Hablando de participación de los diferentes sectores durante la elaboración del EAG, podemos distinguir y diferenciar niveles de participación, que varían según el sector y la zona. Sin duda alguna, uno de los sectores que mayor participación ha tenido en todo el proceso autonómico es la organización guaraní a nivel comunal y zonal, esto en comparación al sector urbano. Aunque claro está, dicha participación varía de zona a zona. Por ejemplo, en el caso del Ioso, se pudo constatar que la participación es reducida, esto debido a la influencia que tiene la gobernación y las relaciones de afinidad que tienen algunos dirigentes guaraníes con Rubén Costas y la agrupación VERDES²⁶.

Los verdes provenían de la larga trayectoria isoseña de relaciones y prebendas con la derecha cruceña, en especial a través de la CABI y la Fundación Kaa Iya, durante la larga gestión de Boni Chico. Recordemos, por ejemplo, que en las elecciones nacionales de 2002 éste último fue senador suplente por PODEMOS; y que los isoseños que habían llegado al Concejo Municipal fueron siempre personas allegadas a Boni Chico, que lo lograban no a través de la APG sino de algún partido (Albó 2012: 132).

²⁶ La asociación ciudadana VERDES (Verdad y Democracia Social). Este era el nuevo nombre que, en Santa Cruz, tomaron los herederos políticos del antiguo partido ADN, después reciclado como PODEMOS y, más recientemente, como el PPB-CN. El nuevo nombre es una directa referencia al color de la bandera departamental, por lo que se llama también “los verdes” [...]. A nivel local, es decir, Charagua, los VERDES son también los herederos de la asociación CACHA (Cambio Charagua), que ya había participado en la gestión municipal 2005-2009 y se pasó a la Asociación VERDES, tras perder el referendo de diciembre. A su vez se les asociaron los residuos del MNR, que en el pasado siempre había controlado este municipio (Albó 2012: 129).

Por tanto, la relación y la influencia que tienen los de la derecha cruceña con los guaraníes del Isoso es desde hace años atrás que hasta ahora aún se sigue replicando. Es por eso que en contiendas electorales, los isoseños recurren a sus aliados políticos y no tanto a la APG, es decir, a sus hermanos guaraníes Ava. Por otro lado, la capitanía que ha estado participando más activamente es Charagua Norte. Sus dirigentes son los que impulsaron el proceso de conversión a autonomía indígena. Las demás capitánías también participaron activamente en sus inicios, aunque durante el proceso de elaboración del estatuto no se vio el involucramiento de sus autoridades.

Mira, ya de cara cuando se reúnen las cuatro capitánías yo creo que hay una actitud positiva, ¿me parece? Pero ya después no se nota la participación de algunas capitánías, además los jefes, por ejemplo, el Uver del Bajo Isoso apoya la autonomía indígena y no sé si el presidente o el capitán grande de Parapitiguasu y del alto Isoso, no tengo una idea. Esto depende de los mismos asambleístas. (Padre. Mauricio Bacardí. Párroco de Charagua 20-05-12)

Por tanto, un aspecto positivo es la participación comprometida de las capitánías, principalmente las capitánías de Parapitiguasu y Charagua Norte, ya que el planteamiento de conversión de municipio a autonomías indígena surgió de estas dos zonas, esto debido a que ambas fueron ganando experiencia en cuanto al manejo administrativo de los recursos públicos y, sobre todo, porque tienen experiencia en la lucha por la reivindicación de sus derechos colectivos, como el acceso a tierra-territorio, acceso al poder, en este caso al gobierno municipal. Además, fueron estas dos capitánías quienes lograron reunir todos los requisitos para poder optar a la conversión de municipio a autonomía indígena.

b) Falta de participación de los *Karai*

El otro extremo, en este caso con una reducida y casi nula participación durante la construcción del EAG son las familias más conservadoras de la población de Charagua, consideradas como "*los karai*", que además, son los opositores a la conversión de municipio a autonomía indígena. Este sector conservador, que son representados por la Asociación de Ganaderos y el Comité Cívico, es el que no participó durante el proceso de elaboración del EAG.

Las razones por las que no quieren participar es que ellos dicen que este proceso es ilegal, uno, porque dicen que no les han consultado para hacer referéndum; otro es que si nosotros mandamos a nuestro representante vamos a dar un aval, dicen ellos, vamos a hacer que eso se legalice. (Avilio Vaca. Asambleísta zona Parapitiguasu. Charagua 24/10/2011)

Frente a esta situación los asambleístas han buscado la forma para que los Karai participen en este proceso, pero no hubo respuesta alguna. El Comité Cívico y la asociación de ganaderos, que son las instancias de representación de los Karai, nunca estuvieron de acuerdo con este proceso, es más, hicieron campaña contra el proceso autonómico, por ese motivo deducimos que no les interesa participar en la elaboración del EAG. Aunque, el pueblo guaraní ha agotado todos los mecanismos, a través de la invitación a reuniones llevadas adelante el 9 y 10 de septiembre en Charagua Centro con la presencia de Carlos Romero, Ministro de Autonomías; también el 15 de septiembre, 6 de octubre y 16 de octubre en Charagua Estación, todo ello para incluir a las minorías, tal como lo establece la LMAD.

Esta oposición al proceso no es casual, ya que ellos saben que la autonomía indígena afectará los privilegios que han venido gozando algunas familias, como el acceso la tierra y la permanencia en el poder político y, por ende, también afectará a sus intereses económicos.

Asimismo, muchos de los representantes de la asociación de ganaderos y del comité cívico de Charagua tienen relación con la gobernación de Santa Cruz, es decir, que responden al sector más conservador del pueblo e incluso del departamento, por esta razón tienen una visión politizada de la autonomía indígena, ya que la consolidación de la autonomía indígena afectará directamente en los intereses económicos y políticos de estos grupos locales.

Lo otro es que sus representantes están enganchados con los de la gobernación, con los verdes. Entonces ellos no quieren y por eso tienen su gente aquí haciendo política diciendo que no y obstaculizando el proceso, ellos saben que desprendiéndose de esa administración departamental esto va ir creciendo, porque te da el mismo rango constitucional, la autonomía indígena no es menor al departamento en rango constitucional. (Avilio Vaca Asambleísta zona Parapitiguasu. Charagua 24/10/2011)

Por tanto, es comprensible que se generen este tipo de actitudes y/o reacciones, ya que las autonomías indígenas implican una serie de transformaciones en diferentes ámbitos, por ejemplo, en las formas de representación. Esta situación, de alguna manera, implica pérdida de poder y de recursos económicos, tanto para algunos sectores de la sociedad civil como para los niveles nacionales y sub nacionales del Estado (Soliz 2012)²⁷.

²⁷ En CIPCA Notas

c) Poco involucramiento de la APG y el CEPOG

Si bien la elaboración del EAG es un proceso que la organización del pueblo guaraní lo asumió, algo que llama la atención es el poco involucramiento de la APG nacional y el CEPOG en este proceso de construcción del EAG. Así lo resaltan los propios Asambleístas:

Lo que me preocupa también es la poca participación del CEPOG y la dirección nacional, porque nos han dicho que prefieren apoyar a Huacaya. Nos hubiera gustado que estén los Mburubichas, ya sea del CEPOG o de la APG, en todo este proceso. No hubo esa coordinación para llevar adelante este proceso. (O. V. Asambleísta de Ch.N. Charagua 12-05-12)

Existe muy poca participación de la directiva nacional, sólo el de educación vino un día para hacer conocer la currícula que debe contemplar la educación, en ese entonces se hizo un taller; después se han perdido. (Avilio Vaca. Asambleísta Parapitiguasu. 24-10-2011)

Esta poca participación del CEPOG se debe a que los técnicos y los dirigentes del consejo están concentrados en la construcción del currículo regionalizado, el presidente de esta instancia orgánica manifiesta que una de las propuestas para el tema educativo en los municipios que optaron por autonomía indígena y también para los demás, será el currículo regionalizado que vienen elaborando desde hace mucho tiempo. También indican que la EIIP debe ser apoyada por todos los municipios y las AIOC para su implementación como política educativa que responde al planteamiento político de los pueblos indígenas (Este tema lo abordaremos con más detalle en lo que respecta a: *la EIIP como propuesta dentro el estatuto*, página 171).

En cambio, las pocas veces que el presidente de la APG nacional participó en la construcción del EAG fue para cuestionar el rol de las instituciones, incluso desacreditó y puso en duda la participación de los asambleístas.

Una vez vino Celso, pero a cuestionar, de eso hemos tenido problemas con él y hemos tenido que hacerlo llamar y encarar esa situación. Lo que cuestionaba y decía era que las instituciones ya lo tienen el Estatuto, decía que las instituciones eran las que elaboraban toda la propuesta, no lo ha hecho directo pero indirectamente. De ahí le dije que todo proceso de la organización, desde el nacimiento de la APG, a no ser las comunidades que anden solas, pero zonales, nacionales es con apoyo técnico, las comunidades es la que no cuentan con apoyo técnico, pero algunas andan. Aquí no se vayan a decir que porque están las instituciones, son ellas las que están haciendo. (Avilio Vaca. Asambleísta Parapitiguasu 24/10/2011)

Durante la elaboración del EAG se escuchó un fuerte discurso de los sectores que estaban en contra del proceso autonómico, ellos manifestaban que son las instituciones quienes estaban elaborando el estatuto autonómico, de hecho este tipo de comentarios

tuvieron la intención de desacreditar este proceso encarado, principalmente, por la organización guaraní de Charagua.

Sin embargo, el discurso manejado por Celso, responde a un grupo de dirigentes de la APG que reivindican lo guaraní, pero desde y con la participación de los propios guaraníes y la propias organizaciones comunales, zonales y la nacional, es decir, sin intromisión de externos como las instituciones de desarrollo u ONGs. Sin embargo, este planteamiento no es compartido por todos los guaraníes.

d) Participación de las ONGs e instituciones

En este proceso de construcción del EAG, incluso en el proceso inicial de demanda para autonomía indígena, las instituciones u ONGs han sido instancias de acompañamiento para con la organización indígena, en este caso, con las capitánías que vienen encarando la conversión de municipio a autonomía indígena en Charagua.

Ahora bien, durante el proceso de construcción del EAG, CIPCA Cordillera viene ejecutando un proyecto financiado por *Mundo Bat*, para acompañar técnica y económicamente a los assembleístas, el proyecto cubre gastos de pasajes y alimentación de los assembleístas durante las sesiones. En la misma línea, se encuentra Arakuarenda que está apoyando con las instalaciones en Charagua para que puedan sesionar los assembleístas; también está el programa NINA, que está apoyando con tres técnicos, entre ellos Walter Limache, director nacional del Programa NINA y dos técnicos que manejan la parte económica; otra institución que se sumó al trabajo de las comisiones es ISBOL, que también apoyó con un abogado que brindó apoyo jurídico.

De entrada está CIPCA y ha estado desde un comienzo, también ha estado el proyecto Mundo Bat, esa es la instancia que indirectamente apoya en la parte económica, pero eso salió a petición de Parapitiguasu, entonces si no hubiese eso, esto no hubiera marchado; después estaba el ministerio de autonomías, a un comienzo pero luego se alejó; después está ISBOL que está apoyando un poco en pagar la alimentación de los assembleístas y con un técnico; Arakuarenda que está apoyando con instalaciones y equipamiento con computadoras; y el programa NINA que está apoyando con técnicos. (Avilio Vaca. Asambleísta Parapitiguasu 24/10/2011)

Como se puede apreciar son las instancias no gubernamentales las que están apoyando y acompañando económica y técnicamente en este proceso; además, cabe resaltar que estas instituciones (CIPCA Cordillera y Arakuarenda) son las que vienen trabajando desde hace mucho tiempo con el pueblo guaraní. Actualmente, ambas están trabajando en el tema productivo y organizativo con las diferentes comunidades guaraníes del municipio de Charagua.

Por otro lado, el gobierno, mediante el Ministerio de Autonomías, en sus inicios estuvo participando en las sesiones de construcción del EAG; mientras que durante el proceso de elaboración del mismo, su participación fue irregular y las pocas ocasiones en las que participaron los técnicos sólo se limitaron a retomar lo planteado en la LMAD. Y que las propuestas de redacción se encuentren dentro el marco de la Ley.

Cuando se habla de apoyo técnico, los Asambleístas reflejan que faltaron técnicos especializados en algunas temáticas, como es el tema agrario, el tema de educación y el tema de salud.

En el tema agrario tendríamos necesidad de un técnico, después en el tema de educación, salud y que no lo tenemos, después en la parte de régimen económico que hay dos, uno que es de CIPCA y el otro que es del programa NINA, y para la última parte vamos a necesitar un constitucionalista y un jurídico más que necesitamos, porque tendríamos que tener dos para tener el criterio de cada uno. (Avilio Vaca, zona Parapitiguasu 24/10/2011)

Por tanto, si bien se pudo observar la participación y apoyo técnico de las ONGs durante el proceso de elaboración del EAG, los asambleístas demandan el asesoramiento técnico en algunas áreas que también son importantes para definir lineamientos para la nueva entidad territorial autónoma. Esta necesidad se pudo observar cuando los asambleístas de la Comisión Redactora estaban analizando temas relacionados al Régimen Agrario.

A. V.: No se cuenta con información precisa sobre la cuestión territorial. Para definir qué se va hacer sobre estas zonas o sobre la cuestión territorial, necesitamos un experto en la cuestión agraria.

M.G.: se tendría que hacer una inspección técnica del territorio, porque no sólo son seis zonas, hay que hablar también de las zonas de reserva, actualmente parques y hay un espacio entre estas zonas. En ese espacio hay empresas agrícolas, entonces se tiene que considerar todo eso (Obs. Sesiones de la Comisión Redactora. Charagua, 12-10-2011)

El apoyo técnico fue fundamental al momento de “aclarar”, “brindar mayor información” y generar la “reflexión”; aunque en algunas situaciones, la participación de los técnicos fue muy frecuente y reiterativa. Esta situación, desde mi punto de vista, no responde al rol de “acompañamiento” que deben tener los técnicos de las diferentes instituciones.

Los que más van aportando son don Avilio, don Crispín que son asambleístas mayores; Asimismo, los asambleístas jóvenes van escribiendo o acompañando a Silvia, asambleísta joven que se encuentra en calidad de secretaria de la Comisión Redactora. Por otro lado, los técnicos de las instituciones NINA y CIPCA son los que más argumentos dan, y los que van generando discusión sobre temas que merecen reflexión, ejemplo, lo urbano y rural, democracia comunitaria, asamblea. Los asambleístas jóvenes van consultando ciertos temas, pero relacionando con la gestión municipal. (Obs. Sesiones de la Comisión Redactora. Charagua 12-10-2012)

Durante la elaboración y redacción del EAG, también se pudo percibir dos visiones: la de los técnicos, que tienen una lógica y vivencia más citadina, y la de los Asambleístas que tienen una visión más de comunidad. Asimismo, se reflejó una postura de los técnicos que tiene que ver con lo ideal y; la otra postura, de los Asambleístas que responde a lo real o vivencial, por ejemplo, esta situación se reflejó al momento de analizar el tema de la aplicación de la justicia indígena, donde los técnicos argumentaban para que la aplicación de la justicia indígena no “debe” transgredir los derechos humanos; por otro lado, los asambleístas relataban la forma “cómo” se resuelven los conflictos mediante usos y costumbres con la participación de los sabios indígenas y los brujos.

El tema de la aplicación de la justicia indígena fue muy debatido y queda aún mucho por analizar, ya que es un tema delicado porque existen prácticas de aplicación de justicia indígena guaraní que van en contra los derechos humanos, pero se aplican y ayudan a mantener el equilibrio en las relaciones de los propios guaraníes dentro las comunidades.

4.6. Dificultades en el proceso de elaboración del Estatuto

Este proceso de construcción del EAG, como indicábamos, es un proceso nuevo que la organización indígena de Charagua viene encarando, por esa situación viene tropezando con algunas dificultades, que los mismos asambleístas lo perciben. Dichas dificultades, de alguna manera, obstaculizaron el buen desarrollo de las sesiones.

Entre las principales están: falta de incentivo económico a los asambleístas, falta de coordinación entre los asambleístas que redactan el estatuto, falta de información de los asambleístas y las bases, falta de apoyo y poco involucramiento del gobierno para llevar adelante este proceso, el proceso de construcción del EAG es largo y genera desgaste entre los dirigentes y Asambleístas.

a) Falta de incentivo económico a los Asambleístas

Una de las dificultades más sentidas por parte de los Asambleístas está relacionada con la falta de apoyo y/o incentivo económico. Si bien están las instituciones apoyando con alimentación, hospedaje y pasajes de los asambleístas, pero no cubre las necesidades de las familias de los asambleístas, ya que las sesiones duran como mínimo una semana y tres semanas como máximo. Durante este tiempo los asambleístas se encuentran en la población de Charagua, es decir, lejos de sus familias y sus comunidades.

El asambleísta no recibe remuneración y eso es una dificultad al menos si tiene varios hijos. Ahora puede tener voluntad pero lo que no tiene es dejarle algo para su familia, esa es la dificultad más grande, pese a ello están participando. Eso a mí me motiva a

seguir trabajando, pero también me pone triste porque ellas están comiendo pero que estarán haciendo su familia, aunque ahí también se ve la solidaridad de parte de las abuelas, de los tíos, entonces esa es una fortaleza. (Avilio Vaca. Asambleísta zona Parapitiguasu. Charagua 24/10/2011)

Lo que yo veo como problema es que nosotros no tenemos remuneración y lo estamos haciendo por convicción, solo hemos conseguido para alimentación y algunas capitanías nos apoya algunas veces, con eso estamos, eso nos dificulta un poco; algunas veces no vienen los compañeros porque tiene que ir a trabajar para dejar a la familia, esos son los aspectos que dificultan el trabajo. (R.G. Asambleísta zona Charagua Norte. Charagua 24-10-11)

Esta situación, en muchos casos ha generado que algunos de los asambleístas abandonen las sesiones, incluso, esta situación ha hecho que no se logre el “*corum*” “mínimo de Asambleístas que se necesitan para sesionar”. Los asambleístas que continúan son los que tienen compromiso con su organización y con la autonomía indígena, así lo reflejan los técnicos que acompañan este proceso:

El trabajo que ha hecho la asamblea autonómica realmente es un trabajo que solo lo pudo haber movido el compromiso y la convicción de cambiar una realidad en los nuevos escenarios, nadie hace ahora las cosas solo por convicción, pero algunas personas lo han hecho porque ellos no han tenido ni un apoyo, ni un sueldo. Nadie se queda sesionando veinte días solo por compromiso y eso es algo valorable en los compañeros. (M. G. Técnica CIPCA Cordillera. Charagua 21-05-12)

b) Falta de coordinación y participación del sector magisterio

En el caso de la coordinación de los asambleístas con sectores como el magisterio, se pudo constatar que no hubo una relación favorable entre ambos, principalmente al momento de levantar propuestas educativas. El proceso de construcción del EAG, evidentemente tropezó con estos aspectos negativos, ya que sobresale el poco involucramiento y/o participación de los maestros, así lo reflejan los propios actores de la educación.

Otra cosa que me parece importante es que también debería haber la participación de los maestros o buscar la forma de que participen, principalmente los maestros bilingües o hacer que se arme una propuesta por núcleo, eso sería mucho mejor. Aunque los asambleístas han venido para hacer la socialización y algunas propuestas, pero ha sido muy mezclado tanto comunidad, padres de familia y todo eso, tanto en salud, educación y todas las temáticas, entonces yo decía que nosotros como profesores también podríamos armar una propuesta educativa, parece que no han buscado la forma cómo pedirnos un día de licencia y que vengan los asambleístas aquí y nosotros poder trabajar con ellos las propuestas en el tema de educación. (Hernán Cuellar. Director de núcleo Bruno Barrientos. El Espino 31-10-2011)

Si bien en las comunidades, “las asambleas” fueron parte de la metodología para el levantamiento de propuestas, éstas no lograron la participación plena de los diferentes

actores, en este caso los maestros, ya que no se coordinó con la dirección distrital para que los maestros puedan participar de las asambleas

En este caso tampoco hemos sido invitados, no hemos sido participes en la elaboración del estatuto, pero al inicio si fuimos a la comunidad de Kapeatindi, cuando se estaban reuniendo los asambleístas, eso fue al comienzo cuando se estaba trabajando en principio, pero cuando se estaban trabajando otros temas ya no participamos. (Reunión con profesores de la Central de Núcleo Guarikusari Aguilera, Alto Isoso. Copere Brecha, 16-05-2012)

Este aspecto un tanto negativo, se debe a la falta de gestión y coordinación de los Asambleístas con la dirección distrital. Por tanto, durante la elaboración del estatuto no hubo una participación plena de todos los maestros del distrito de Charagua. Frente a esta situación la mayoría de los Asambleístas tenían pensado organizar mesas temáticas, esto con el objetivo de enriquecer la propuesta de educación dentro el EAG; sin embargo, hasta la aprobación del Proyecto de Estatuto, que se realizó la segunda y tercera semana de febrero del 2012, no se llevó a cabo las mesas temáticas que se tenían pensado realizar.

c) Concejales guaraníes se oponen al proceso de conversión a autonomía indígena

Las actuales autoridades del municipio, como indica la LMAD, son autoridades en transición, pero al parecer existe la intención y el deseo de quedarse los cinco años de gestión como autoridades del municipio. Por esta razón no están de acuerdo con la construcción del EAG, es decir, no tienen la voluntad política de acompañar el proceso de conversión.

[Los concejales] son los primeros opositores, no hay una buena mirada a este proceso de parte de ellos, aunque ellos saben los cambios que se pueden y se generarán, pero no les conviene. Ellos quieren estar cinco años y quieren tener su gestión, pero se termina sus cinco años y se van a sus casas; yo creo que debería de ser diferente su política, más bien deberían de apoyar esto para que se los pueda reelegir. Horacio Sambaquiri, que es guaraní y es de la comunidad de Tarenda, es el primer opositor. Para dar conformidad a la gente dice y apoya a la autonomía, pero en el fondo no es así. (Avilio Vaca Asambleísta zona Parapitiguasu. Charagua 24/10/2011)

Por tanto, la lógica de las autoridades” transitorias” del gobierno municipal de Charagua es mantenerse en el poder, por eso no están apoyando y no se están involucrando en el proceso de elaboración del EAG, más al contrario están haciendo campaña en contra de este proceso, así lo refleja también el Párroco de la iglesia de Charagua

De parte de la alcaldía hay toda una campaña fuerte en contra del proceso de autonomía indígena, por dos razones, la primera es que si se aprueba la autonomía indígena tienen que dejar la alcaldía el municipio, entonces están defendiendo sus

pegas y la otra razón es por la gobernación, los verdes no le interesa que se apruebe la autonomía indígena porque pierden poder, o sea todo esto está en juego. (Padre. M. B. Charagua 20-05-12)

En este proceso autonómico, se juegan intereses individuales y colectivos, donde los intereses individuales pesan más que lo colectivo al momento de tomar decisiones en contra de la autonomía indígena. Asimismo, algunos Asambleístas no están del todo convencidos con este proceso, porque no conocen y no fueron parte de la demanda por autonomía indígena, así lo refleja una de las líderes de la organización guaraní.

Hay también personas de la oposición que quieren obstaculizar incluso de los mismos hermanos guaraníes. En la conformación de los asambleístas no todos son de los que habíamos luchado para la autonomía indígena. Entonces hay también hermanos que nos estaban de acuerdo o que no fueron parte de este proceso. Del mismo directorio de la asamblea hay oposición y eso siempre lo hemos visto. En este proceso hemos visto gente que no quiere avanzar, no quiere que se logre. (R.Y. dirigente capitania Charagua Norte, comunidad El Espino, 02-11-2011)

Esta situación, si bien refleja el poco convencimiento de algunos asambleístas, ha hecho que la organización guaraní de Charagua se movilice mediante la realización de asambleas inter-zonales, donde se informó sobre los avances y las dificultades que se tienen dentro la asamblea, resaltando también la importancia que tiene este proceso para el pueblo guaraní. Frente a ello, las capitanías respaldaron con su apoyo orgánico la conclusión el proceso y, sobre todo, recordaron a los Asambleístas la responsabilidad que tienen con las diferentes comunidades.

d) El proceso de construcción es largo y genera desgaste entre los asambleístas

Como indicábamos líneas arriba, desde el domingo 2 de agosto de 2009 hasta el 22 de junio de 2012, fecha en la que fue remitido el Proyecto de EAG al Tribunal Constitucional, han pasado un poco más de tres años que se hizo el lanzamiento oficial de las autonomías indígena originario campesinas, evento que fue realizado en la población de Camiri. Durante este tiempo han sucedido una serie de situaciones que han exigido a las capitanías de Charagua emprender acciones orientadas a consolidar la autonomía indígena.

En ese marco, tanto para las organizaciones indígenas como para los asambleístas que redactaron el Proyecto de Estatuto, ha implicado esfuerzo y compromiso, en muchos casos a costa de sus propias familias, ya que ninguno de ellos percibe un salario o remuneración económica por el trabajo que vienen realizando, razón por la que muchos Asambleístas han abandonado el trabajo de redacción del EAG.

Son dos años, [redactando el estatuto] se nota también un desgaste en los líderes en los que están ingresando en el proceso de escribir esto, que son los asambleístas y también en el liderazgo de las organizaciones porque es lento, ellos son de una cultura oral, ellos se toman su tiempo para analizar, entre ellos toman su tiempo para consensuar, a veces ya está consensuado algo y piensan en el no guaraní o piensan que hay otra realidad en alguna otra capitania y vuelven discutir y analizar, todo eso implica tiempo. (M. G. Técnica CIPCA Cordillera. Charagua 21-05-12)

La mayoría de los Asambleístas quieren concluir el proceso de redacción del EAG, se percibe cansancio porque las sesiones para analizar y discutir en comisiones dura entre dos a tres semanas continuas. En ese tiempo deben permanecer en la población de Charagua, lejos de sus familias, por eso quieren que este proceso concluya de una vez. Así lo manifiesta el presidente de la Asamblea Autónoma: “lo que queremos es terminarlo e ir a descansar porque estamos un año trabajando así” (R.G. Asambleísta zona Charagua Norte, 24-10-2011).

e) No hay interés del gobierno para implementar la Autonomía Indígena

Otro aspecto que, de alguna manera, se constituye como algo negativo es el poco apoyo e interés que demuestra el gobierno a favor de la implementación de la Autonomía Indígena, en este caso, para con la construcción del EAG de Charagua.

Incluso considerando algunas situaciones promovidas desde el gobierno se puede decir que se generaron ciertas trabas que obstaculizaron el proceso iniciado el 2009 por los once municipios que dijeron “sí al proceso de conversión de municipio a autonomía indígena”. Esta afirmación se puede comprobar cuando el gobierno promulga el reglamento para las elecciones departamentales y municipales del 4 de abril de 2010, convocadas por la Ley Electoral Transitoria N° 4021, donde establece que todos los municipios, incluyendo los once que optaron por autonomía indígena originario campesina tienen que elegir sus autoridades.

Artículo 28.- (elección en municipios convertidos en autonomía indígena originario campesinas)

En los municipios que se convirtieron en autonomía indígenas originario campesinas en los referendos del día 6 de diciembre del año 2009, las autoridades municipales que resulten electas en las elecciones del 4 de abril de 2010 desempeñarán sus funciones de manera provisional, hasta el momento en el que sean reemplazados por las autoridades instituidas en los respectivos estatutos vigentes, de conformidad con lo dispuesto por los artículos 289, 290 parágrafo II, 292 y 296 de la Constitución Política del Estado (CNE, reglamento de la Ley 4021, diciembre 2009).

La dirigencia de una de las capitánías, también percibe este hecho como una forma de obstaculizar la consolidación de la autonomía indígena.

El gobierno de la noche a la mañana lanza un decreto donde nuevamente los municipios que lograron entrar en el proceso autonómico iban a entrar a entrar en proceso de elección de sus autoridades municipales. Entonces cuando nosotros creíamos que era lo último y nosotros podríamos entrar directamente sin hacer campaña para hacer gobierno. Ahí fue como un vaso de agua fría para nosotros, con eso nuevamente nos tocó trabajar. Entonces ahí fue cuando cada capitania optó por su lado y se dividió. El Isoso se quiso ir por el otro lado. Nosotros como Charagua Norte quisimos unirnos nuevamente y nos costó mucho, porque el Isoso se fue con los verdes, Charagua sur con el MAS, nosotros como APG. Entonces nos quedamos solos y armamos nuestra plancha, pero lamentablemente perdimos ahí con la campaña y ahí no falta nuestros hermanos de dos caras que los llamamos "Mokoirobas", que nos dijeron que nos iban a apoyar pero llegado el momento no fue así. Fue un fracaso para nosotros porque solamente nos quedamos con un concejal, fue una pérdida total, muchos de nuestros hermanos se debilitaron. (R.Y. dirigente capitania Charagua Norte, comunidad El Espino, 02-11-2011)

Entonces, este tipo de situaciones hacen que el proceso autonómico iniciado sea lento y burocrático. En el caso de Charagua, esta situación fue la que generó la división de las capitancias, porque hasta ese entonces las cuatro capitancias habían promovido la conversión de municipio a autonomía indígena. Así lo refleja también la parte técnica de las instituciones que trabajan con el pueblo guaraní y que acompañaron en todo este proceso:

Hasta el 2009 las organizaciones estaban empoderadas y se creía que esa autonomía ya se ejercitaría el 2010, pero por el acuerdo del gobierno con la derecha generó una ley transitoria, donde la autonomía más bien da un retroceso porque se convocaba otra vez a elecciones para alcaldía, esto genera dudas del gobierno y confundió a las capitancias. (Ent. M. G. Técnica CIPCA Cordillera. Charagua 21-05-12)

Este hecho también generó que las comunidades se encuentren divididas, esto se percibe cuando se llevó a cabo el levantamiento de propuestas, así lo refleja uno de los maestros del Isoso:

En las comunidades hay autonomistas y masistas, esa pelea o pugna hay en todas las comunidades, o sea hay gente que está de acuerdo con este proceso y hay gente que no está de acuerdo. Por ejemplo, no hay asambleístas del centro Isoso, ahí la mayoría son masistas, entonces estas situaciones son las que perjudican el proceso. (Reunión con profesores de la escuela seccional, comunidad Kapeatindi, zona Alto Isoso, 14-05-2012)

Considerando este tipo de comentarios, se nota que la injerencia tanto de los VERDES como también del partido oficialista MAS, hizo que el proceso autonómico, de alguna manera, se politice y se genere reacciones negativas de la población con respecto al proceso autonómico.

Asimismo, durante la elaboración del estatuto no se ha percibido el apoyo del gobierno, así lo refleja el director nacional del CIPCA al momento de hacer un balance de ¿cuánto se avanzó con las autonomías indígena originario campesinas?

Buena parte de los avances logrados hasta ahora en la elaboración de los estatutos autonómicos ha sido, salvo excepciones, al costo de los “asambleístas” y las organizaciones indígena originario campesinas que demandaron la conversión. Otros muchos escollos se presentaron en el camino: autoridades de los gobiernos municipales elegidos en abril de 2010, salvo excepciones, fueron los primeros en oponerse al proceso y así asegurar su permanencia en sus cargos; el estado no otorgó la acreditación correspondiente a los miembros del “órgano deliberativo” o “asambleístas”, como manda la Ley de Autonomías y Descentralización; tensiones y conflictos e intereses diversos en la sociedad civil, en y/o entre las mismas organizaciones fueron otro factor de demora y escaso avance (Soliz 2012: 1).

Sin duda, el poco interés que manifiesta el gobierno con respecto a la implementación de las autonomías indígenas, nos hace entender que este importante proceso que vienen encarando las organizaciones indígenas no es parte de la agenda política del gobierno del MAS. Esto porque la consolidación de las autonomías indígenas, de alguna manera, atenta contra los intereses económicos del gobierno, principalmente porque están en juego la administración y explotación de los recursos naturales que existen dentro los territorios indígenas. Estas serían las razones por las que el gobierno no tendría mucho interés en que se concreten las autonomías indígenas.

4.7. Aspectos positivos durante la elaboración del Estatuto

Durante el proceso de elaboración del EAG también se pudo apreciar aspectos sobresalientes y/o positivos. Situaciones que son muy valoradas por los propios actores internos y externos. Entre los aspectos positivos están: el compromiso de los asambleístas durante la construcción del estatuto; las sesiones de los asambleístas ha significado un espacio de formación de dirigentes; lo intercultural y el reconocimiento de lo guaraní dentro el estatuto.

a) Compromiso de los asambleístas durante la elaboración del Estatuto

Líneas arriba indicábamos que el proceso de construcción del EAG es largo y genera abandono por parte de algunos asambleístas. Sin embargo, la mayoría que fue elegida y respaldada por sus comunidades ha sido consecuente y ha participado de manera comprometida durante este proceso.

La construcción del EAG, para muchos de los asambleístas, también ha significado un desafío y un reto, ya que el no cumplir con lo encomendado por la organización significa

quedar mal frente a los *karai* y/o los que se opusieron a la autonomía indígena. Por tanto, el concluir con la elaboración del EAG implicó hacer un sacrificio y un compromiso con su organización para hacer realidad el sueño de las comunidades guaraníes que han planteado la conversión de municipio a autonomía indígena.

b) Las sesiones un espacio de formación y/o fortalecimiento

Si bien los constituyentes pertenecen a diferentes comunidades y son de diferentes grupos étnicos y de género, el tiempo que se encontraban sesionando ha permitido que se logre generar una comunidad de aprendizaje. En las sesiones se profundizaron diferentes temáticas que, en muchos casos, los asambleístas no conocían; por tanto, el haber analizado en grupo y desde diferentes visiones ha permitido tener una mirada más global, en este caso, a nivel de municipio.

Creo yo, que este ha sido uno de los más grandes espacios de formación de liderazgo, creo que eso ha sido lo más rico de la conclusión de las sesiones completas con los cuarenta y tantos representantes. Juan Rosales que es parte de la Comisión Redactora, cuando a él lo escogieron de asambleísta él se excusó y dijo NO, yo no puedo no soy profesional, yo no tengo las capacidades, yo no voy a poder y él es jovencito. Ellos son orales, les cuesta, a nosotros mismo nos cuesta agarrar un libro y darnos una amanecida porque lo necesitamos. Mira en todo este proceso hubo auto-capacitación, aunque no todos tenían el mismo nivel, o sea, no se tenía algo homogéneo, pero siempre hay personas que hablan más o que desde un principio reconocen su liderazgo, pero estas personas no sumaban o no pensaban por todos [de la Comisión Redactora]. (M. G. Técnica CIPCA Cordillera. Charagua 21-05-12)

Sin duda alguna, todas las sesiones han significado un espacio de formación, capacitación y fortalecimiento para todos los Asambleístas, desde el más joven con poca experiencia hasta el más experimentado. Es decir, los dirigentes que tenían más experiencia en relación a la organización, gestión municipal y gestión territorial, han fortalecido la actitud y la visión de los más jóvenes, asimismo, los más jóvenes han contribuido con una visión diferente pero complementaria.

Cuando fui elegido por mi comunidad yo no estaba estudiando, ellos dijeron que participemos los jóvenes pero yo no me sentía preparado, no conocía las diferentes mucho, no conocía las leyes, por eso no quería participar. Mi padre es el capitán comunal y él me apoyó pero mi madre no quería porque decía que ya no voy a estudiar. Al final acepté y soy el único de mi comunidad que está participando como asambleísta. Aquí aprendí mucho, porque hay dirigentes que conocen y tienen mucha experiencia como don Avilio. Ahora también estoy capacitándome con Kausay, hemos viajado a Cochabamba y también hemos conocido otros lugares que también están redactando sus estatutos. (Juan Rosales, Asambleísta de la zona Alto Iroso. Charagua 24-10.2011)

En las sesiones se han abordado y profundizado diferentes temáticas y para poder redactar el EAG, se analizaban las diferentes leyes como ser: Ley Marco de Autonomías,

Ley de Revolución Productiva, Ley de Deslinde Jurisdiccional y sobre todo la Nueva Constitución Política del Estado. Entonces, este proceso de análisis permitió a los asambleístas apropiarse sobre el planteamiento de las nuevas leyes emitidas para consolidar el Estado Plurinacional. Por tanto, todas las sesiones han significado un espacio de formación y fortalecimiento de liderazgos.

Todo este proceso, en términos de Gustafson, se enmarca dentro “los saberes como redes de práctica social y política”. Este autor analizando la memoria histórica de los guaraníes sobre la masacre de Kuruyuki, menciona que “el conocimiento existe en forma de una *red* de intercambios y relaciones sociales y políticas que se centra en el pueblo guaraní pero que se entrelazan con otros sitios, sujetos y formas de articular el significado en la expresión pública” (2004: 9). Es decir, las diferentes temáticas abordadas, analizadas y consensuadas en las sesiones de la Asamblea Autónoma son parte de los saberes y conocimientos indígenas del pueblo guaraní, que son y serán transmitidos como parte de la identidad y del proyecto político de los guaraníes.

c) Lo intercultural y el reconocimiento de los no guaraní dentro el estatuto

Como ya lo mencionamos líneas arriba existió mayor participación de los guaraníes y una oposición de parte de los “Karai” (no guaraní) dentro la Asamblea que viene elaborando el estatuto; sin embargo, algo que resaltó durante el proceso de redacción del EAG es el hecho de incluir y respetar los derechos de todos los habitantes de Charagua, incluyendo los karai, aunque no tengan representantes. Es decir, que el EAG considera criterios de interculturalidad, donde se garantiza el derecho que tienen los no guaraní.

Otra de las percepciones positivas, que es lindo ver al interior del órgano deliberativo, es cómo a pesar de que tienen una falencia de los representantes del área urbana que han renunciado a su derecho de participar. Ellos [Asambleístas guaraníes] siempre piensan desde su identidad guaraní qué es lo quieren para ese estatuto, pero también hacen el esfuerzo de pensar en los no guaraníes y tratar de plasmar sus formas de elección y normas de organización que ellos normalmente tienen. Eso es algo realmente valorable porque en algunas naciones y pueblos indígenas, los han reducido a un artículo donde dice “minorías” y han escrito cuáles son las organizaciones, derechos de estas minorías y nada más. Yo creo que aquí está como una transversal los no guaraníes e incluso al interior de sus espacios, por ejemplo, para las decisiones que tiene que ver con la gestión pública, han garantizado su participación. (M. G. Técnica CIPCA Cordillera. Charagua 21-05-12)

Esta percepción sobre el trabajo que realizó la Asamblea Autónoma durante el proceso de elaboración del EAG resalta y valora el trabajo de los asambleístas, ya que los guaraníes que vienen redactando el Estatuto, desde su condición de guaraníes, también consideran la incorporación de los “otros” que, en este caso, son “minoría”. Por ejemplo,

en el estatuto se estableció que la forma de elección será en función a los usos y costumbres, pero esta situación es válida para las cuatro zonas donde existe mayor población guaraní; en el caso de las zonas urbanas, se respeta sus formas de elección que hasta ahora se viene aplicando, es decir, mediante partidos políticos y agrupaciones ciudadanas.

Este planteamiento de los guaraníes nos muestra que el EAG considera criterios de interculturalidad, donde se respeta y garantiza los derechos de todos y cada uno de los habitantes de Charagua.

4.8. Temas abordados durante la elaboración del Estatuto

Una vez que las diferentes comisiones han sistematizado la información recolectada los Asambleístas estructuraron el formato del EAG con los diferentes temas. Por tanto, durante las sesiones de la Asamblea Autónoma se abordaron y analizaron las temáticas en función a los contenidos mínimos que están definidas en el Artículo 62 de la LMAD. En el caso de las AIOC, los estatutos autonómicos también deben considerar los siguientes elementos:

La definición de la visión y estrategias de su propio desarrollo en concordancia con sus principios, derechos y valores culturales, la definición del órgano y sistema de administración de justicia, así como prever la decisión del pueblo de renovar periódicamente la confianza a sus autoridades. Es también obligatorio que el contenido especificado en el numeral 2 del párrafo anterior incluya la denominación de la respectiva autonomía indígena originaria campesina en aplicación del Artículo 296 de la Constitución Política del Estado (Congreso Nacional de Bolivia 2010 b: 73).

En ese marco, la Asamblea autónoma guaraní estructuró el EAG considerando los siguientes aspectos:

Estructura del Estatuto Autónomo Guaraní Charagua Iyambae

TÍTULOS	CONTENIDOS
TÍTULO I YAIKO KAVI PÄVE (PARA VIVIR BIEN)	<ul style="list-style-type: none"> • Entidad territorial autónoma • Jerarquía del estatuto • Alcance de la autonomía • Denominación • Idiomas • Símbolos • Religiosidad y espiritualidad • Valores y principios • Derechos, deberes y garantías • Territorialidad de la autonomía

TÍTULO II ÑOMBOATĠ JUPIGUE (ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL GOBIERNO)	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura de gobierno • Órgano de decisión colectiva (Asamblea comunal, zonal y Autonómica) • Órgano legislativo • Órgano ejecutivo • Jurisdicción indígena
TÍTULO III RÉGIMEN COMPETENCIAL Y FISCAL	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias (exclusivas, compartidas y concurrentes) • Recursos financieros
TÍTULO IV MBAĠU MBAEYEKOU REGUA (VISIÓN DE DESARROLLO)	<ul style="list-style-type: none"> • Producción • Recursos naturales • Gestión territorial • Recursos hídricos y riego • Turismo • Energía y transporte • comunicación
TÍTULO V ÑEMBOE YANDE REKO REGUA (EDUCACIÓN Y CULTURA)	<ul style="list-style-type: none"> • Educación • Teko - Cultura • Teko Roġsa – Salud • Deporte
TÍTULO VI REFORMA DEL ESTATUTO AUTONÓMICO GUARANÍ	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma parcial • Procedimiento de reforma • Disposiciones de la transición • Disposición final

Fuente: sobre la base del Proyecto de Estatuto enviando al Tribunal Constitucional.

Desde el momento que la Asamblea Autonómica inició el trabajo de sistematización y redacción se visibilizaron temas que merecieron mayor análisis, entre ellos: Ordenamiento territorial dentro la autonomía; estructura y organización del gobierno; jurisdicción indígena; régimen competencial y fiscal; tierra territorio y recursos naturales. Estos temas han sido los que demandaron mayor tiempo en el análisis por parte de la Asamblea Autonómica y principalmente de la Comisión Redactora.

Por otro lado, los temas que fueron parte de los regímenes especiales como educación, cultura y salud son los que todavía hay que profundizar. Esta situación también es reflejada por los Asambleaístas cuando se pregunta sobre los temas poco abordados.

Es necesario trabajar el tema de educación en una mesa técnica y trabajarlo con los profesores. Pero en el planteamiento del estatuto, ahora ya se tienen las líneas gruesas, los marcos generales. Yo pienso que con la reglamentación se van a plantear políticas educativas más claras para que sean aplicables, para eso necesitamos tener una instancia que impulse todo esto (B.S. Director de la UNACH y Asambleaísta. Charagua 11-05-12).

Entonces, por el trabajo realizado en la Asamblea Autonómica durante la redacción del EAG, se puede inferir que los Asambleaístas dieron mayor preferencia a algunos temas. Es decir, se priorizaron temáticas, que de alguna manera, son más relevantes para garantizar

el ejercicio del poder (Estructura y organización de Gobierno) y, sobre todo, para la sobrevivencia (Territorialidad de la Autonomía). Por tanto, la priorización de algunos temas es a costa de la postergación de otros, como es el caso de educación.

4.9. La EIIP como propuesta dentro el Estatuto

En el Proyecto de Estatuto aprobado en grande y en detalle por la Asamblea Autonómica, la EIIP está considerada como modelo educativo para la nueva entidad territorial autónoma. Este planteamiento se enmarca dentro los postulados del CEPOG y la nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. Sin embargo, en este planteamiento no se visibiliza el componente político de la educación que la APG y el CEPOG plantean como organización.

Antes de analizar el planteamiento educativo dentro el Proyecto de Estatuto vamos a recuperar las propuestas que recogieron los miembros de la Comisión de Régimen Especial en las diferentes comunidades. También retomaremos el planteamiento del CEPOG con respecto a educación para la región guaraní.

a) Propuestas de las comunidades con respecto a educación

La Comisión de Régimen Especial se encargó de sistematizar la información concerniente a: Educación, Salud, Turismo y Deportes. En cuanto a educación, tema que analizaremos, la información fue recolectada en función a algunas preguntas y fue sistematizada de la siguiente manera:

Consignas	Sistematización de propuestas
¿Cómo queremos que sea la educación en nuestro territorio? <i>¿kairaipa yaipota moromboe pandereta rupi?</i>	Educación gratuita, obligatoria, de calidad, participativa, activa, productiva, competitiva, tecnológica, comunitaria, contextualizada, intracultural, intercultural, plurilingüe . Sin discriminación de cultura, raza, religión e idioma y con equidad de género. (Educación tiene que ser práctica).
¿Qué quisiéramos que nuestros hijos aprendan en nuestro territorio? <i>¿kairaipa yaipota moromboe ñandereta rupi?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Principios, valores y costumbres de acuerdo a las diferentes identidades culturales. - Conocimiento de la historia del pueblo guaraní, la organización y la formación para ser buenos líderes y dirigentes. - Valores de respeto, amor, buen vivir y para la convivencia con los demás y con el medio ambiente. - En las cuatro zonas del territorio autónomo como L1 será el guaraní y como L2 el castellano. En los centros urbanos la L1 será el castellano y como L2 se podrá elegir una de las lenguas originarias presentes en el territorio de Charagua. Sugerencias: Diseñar políticas de educación para fortalecer la metodología de enseñanza y aprendizaje de acuerdo al contexto.

¿Qué personas deben participar de la educación de nuestros hijos? ¿kiaretapa yaipota oporombori ñemboe rendape?	Padres de familias, autoridades comunales o tutores, arakuaaiyas, profesores, directores de unidades educativas y director Distrital Sugerencias: Que la sociedad civil se organice para participar del fortalecimiento de la educación.
¿Cómo quisiéramos que sean nuestros profesores? ¿keraitapa yaipota oporomboe vae reta?	Participativo, dinámico, creativo, responsables, especialistas en la materia, con vocación de servicio y ética profesional , con conocimiento y competencia de calidad, con conocimientos metodológicos adecuados al contexto. Sugerencias: - Que los docentes participen en nuestras organizaciones. - Que haya normas que regulen y fortalezcan el interrelacionamiento entre profesores y la sociedad civil para lograr un nivel de coordinación.
¿De qué forma tienen que enseñar los profesores a nuestros hijos? ¿keraipa yaipota oporomboe vae rete oporomboe?	De forma estricta con metodología contextualizada teórico – práctica y participativa, con responsabilidad compartida. Promoviendo valores éticos y de respeto mutuo a las diferentes culturas.
¿Cómo quisiéramos que sea el calendario escolar? ¿keraiyavepa ñande michiaretakavi oyemboe?	De acuerdo al clima.
Además de la escuela, ¿en qué espacios o lugares creen que se podría aprender? ¿ñemboe renda guire kaipeyepa?	En el hogar, en el chaco, en el templo, canchas deportivas, reuniones, talleres, espacios de la comunidad, centros de salud, medios audiovisuales e internet.

Esta información fue socializada en la Asamblea Autonómica donde estuvieron todos los Asambleístas. En estas sesiones se socializaron también la información sistematizada por las otras comisiones. Las sugerencias fueron planteadas por la Asamblea Autonómica para que la Comisión Redactora tome en cuenta estos aspectos.

Como se puede apreciar, cuando se hace referencia al **tipo de educación** para la nueva entidad autónoma, las propuestas de las comunidades, más allá de los aspectos básicos que plantean, resaltan elementos como: “lo intracultural, intercultural y plurilingüe”. En cuanto a lo que debe enseñarse en el territorio autónomo, enfatizan también en: los principios y costumbres, la historia del pueblo guaraní, la enseñanza del idioma guaraní (como L1 en lo rural y como L2 en lo urbano), como sugerencia hacen énfasis en fortalecer las metodologías de enseñanza.

Asimismo, cuando se habla de las personas que deben participar en la educación regular, más allá de los actores de la educación (PPFF, directores y maestros), consideran la participación de los “*Arakuaa Iyas*” (sabios indígenas) y las autoridades comunales; como sugerencia también se plantea que la sociedad civil se “organice para participar”. Este

planteamiento nos hace confirmar que las juntas escolares y/o los responsables comunales de educación no están funcionando en el distrito Charagua.

En cuanto a las competencias que demandan de los maestros en las diferentes comunidades, resaltan: la “vocación de servicio”; aunque no se hace referencia explícita a las competencias lingüísticas de los maestros, pero si plantean que el maestro tenga “metodologías adecuadas al contexto”. Además como sugerencia plantean “la participación de los docentes en la organización”. Este planteamiento también nos hace confirmar que los maestros no coordinan ni se involucran en las actividades de la organización (a nivel comunal y zonal). Por esta razón no hubo participación de los maestros al momento del levantamiento de propuestas, porque éstas se realizaron en Asambleas comunales y zonales.

Las propuestas que se lograron recoger de las comunidades enfatizan más en la cuestión pedagógica y no tanto así en la cuestión política de la educación. Además, se puede constatar que las metodologías de levantamiento de propuestas (Asambleas comunales, zonales y las audiencias públicas) no lograron convocar a todos los sectores. En lo que respecta al tema de educación, no se tuvo la participación de los maestros. De ahí que no hay una propuesta que refleje la visión que tiene este sector. Aunque la Asamblea Autónoma tenía previsto la realización de las “mesas técnicas” antes de enviar el Proyecto de Estatuto al Tribunal Constitucional, especialmente para enriquecer el tema educativo, pero al final no se realizó.

b) Propuesta educativa del CEPOG para la región guaraní

En esta misma línea, el CEPOG, cuando se reunieron con los Asambleístas que redactaron el EAG, hicieron conocer el planteamiento de la organización con respecto a educación para la región guaraní. En los pocos documentos que pude encontrar sobre el planteamiento del CEPOG, especialmente en las diapositivas que utilizaron como presentación, la propuesta educativa indica lo siguiente:

La educación en todas sus formas metodológicas o didácticas debe enfocarse a la unidad lingüística, cultural y organizativa de la Nación Guaraní (INTRA) ofreciendo y mostrando la calidad de sus valores al mundo (INTER) sin descuidar la formación de sus recursos humanos en los otros saberes no guaraníes (pluriculturalidad y plurilingüismo)²⁸.

²⁸ Extracto de una de las dos diapositivas que las autoridades del CEPOG presentaron en la Asamblea Autónoma de Charagua.

El planteamiento del CEPOG enfatiza en la unidad lingüística, cultural y organizativa, a partir de ello trabajar la intraculturalidad y la interculturalidad. Este planteamiento responde a la propuesta política de la APG que está orientada a mantener la “Unidad” del pueblo guaraní a partir de la de lengua y la cultura. Sobre esta base se construye el “Ñandereko” (modo de ser guaraní). Desde ese punto de vista, estos dos elementos (lengua y cultura) son fundamentales para fortalecer la identidad de la Nación Guaraní.

Al respecto Corder, indica que: “la lengua es un medio por el cual se transmite mensajes, pensamientos, patrones culturales y la conducta de los miembros de una comunidad” (1992: 69). Es por eso que para la APG, existe una relación muy estrecha entre lengua y cultura, porque todas las lenguas implican la transmisión de códigos y valores de un determinado grupo social. Además, mediante la lengua los pueblos reproducen los saberes y/o conocimientos propios de una determinada cultura.

Por otro lado, en cuanto a la propuesta educativa para la educación formal y dentro de ella para los diferentes niveles, el CEPOG plantea los siguientes aspectos:

Niveles	Propuesta
Inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Todas las escuelas de las comunidades guaraníes deben contar con el nivel Preescolar y con docentes guaraníes especializados y/o capacitados en la materia. - Todos los niños de este nivel deben recibir una educación en la lengua guaraní y deben contar con su material didáctico correspondiente.
Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - Renuclearización de acuerdo a las necesidades administrativas reales. - Todas las escuelas guaraníes del nivel primario, deberán obligatoriamente aplicar la modalidad de guaraní como primera lengua (L1) y castellano como segunda lengua (L2) o según el caso, castellano como primera lengua y guaraní como segunda lengua.
Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre la base de la renuclearización se debe priorizar la creación de un centro educativo para el nivel medio (evitando la proliferación sin proyecciones reales). El estado debe dotar de infraestructura necesaria, del personal especializado y debe contar con todos los medios didáctico-técnicos que garantice la competitividad del egresado para acceder a estudios superiores. - En estos colegios, la implementación de EIPP será aplicado desde el nivel inicial hasta el bachillerato. - Para garantizar que los niños de las escuelas adyacentes a este colegio, puedan completar el ciclo medio, se crearán internados lo que serán apoyados económicamente con recursos del municipio y del gobierno departamental y con fuentes externas - La APG-CEPOG administrará estos internados a través de la delegación de responsabilidades a una institución de apoyo de confianza de la población guaraní, a la que fiscalizará a través de sus instancias correspondientes.

Estos planteamientos enfatizan en la gestión pedagógica y administrativa, y están dirigidas a todos los distritos y/o municipios con población guaraní. Las mismas están planteadas en función a la propuesta política de educación de la APG. Por ejemplo, en todos los niveles se tiene que enseñar en lengua guaraní, es más, en el nivel primario se

considera la aplicación de la modalidad bilingüe de manera “obligatoria”. También se hace referencia a la implementación de la EIIP en todos los niveles. Otros aspectos que se plantean tienen que ver con: la re-nuclearización y la construcción de infraestructura e internados que serán administrados por el CEPOG.

Asimismo, entre los planteamientos que el CEPOG tiene considerado para los diferentes distritos y/o municipios con población guaraní está la **propuesta de asesoramiento técnico** para el nivel primario y secundario.

Para garantizar la EIIP en la nación guaraní el Ministerio de Educación debe dotar de un ítem de técnico EIIP departamental, un técnico EIIP distrital y un técnico EIIP por núcleo. Con estos ítems se consolidará el Equipo Técnico Multidisciplinario Trans-territorial que actualmente está trabajando pero que está utilizando ítems que no son legalmente reconocidos para estas funciones (CEPOG 2011).

El planteamiento del CEPOG, después que desaparecieron los Asesores Pedagógicos, ha sido crear ítems para técnicos que acompañen la implementación de una educación con calidad y pertinencia lingüística y sociocultural, es decir, de la EIB. “Ahora en el actual contexto del Estado Plurinacional y con la Nueva Ley de Educación, la EIB ha sido retomada y, hasta cierto punto, ampliada y profundizada porque debe aplicarse en todo el sistema educativo nacional, aunque bajo el denominativo de EIIP (Machaca 2007: 77). En ese marco, el CEPOG plantea y demanda la creación de ítems para técnicos de EIIP.

Está claro que el CEPOG tampoco hizo mucha incidencia para que el planteamiento educativo de la organización guaraní pueda ser retomado en el Proyecto de Estatuto. Es decir, las autoridades del directorio nacional de la APG, en este caso, el Responsable de Educación no se involucró en el trabajo de la Asamblea Autonómica y mucho menos en el trabajo de la Comisión Redactora para que la propuesta educativa sea retomada y considerada en el EAG.

Esta situación también está ligada a la presencia masiva de las instituciones no gubernamentales que estuvieron acompañando a los Asambleístas durante la redacción del EAG. Estas instituciones trabajan en lo que respecta al ámbito productivo y organizativo brindando capacitación técnica en esos ámbitos; es decir, no tienen incidencia en lo que respecta a la educación formal y regular.

c) Componente educativo dentro el Estatuto

Como indicábamos anteriormente, el planteamiento del componente educativo dentro el EAG fue sobre la base de las propuestas recogidas en las comunidades, poco o nada se

consideró del planteamiento educativo que tiene el CEPOG. Por esta razón el artículo que hace referencia a educación quedó de la siguiente manera:

Artículo 86.- (Educación)

*El Gobierno Autónomo Guaraní Charagua Iyambae promueve una educación gratuita, obligatoria, de calidad, participativa, activa, productiva, competitiva, técnica tecnológica, comunitaria, contextualizada, **intracultural, intercultural, plurilingüe**, sin discriminación de cultura, religión e idioma y con equidad de género en el marco de la Constitución Política del Estado Plurinacional, que tome como referencia fundamental la cosmovisión guaraní. (Proyecto Estatuto final remitido al Tribunal Constitucional 22/06/2012) resaltado es mío.*

En este planteamiento se puede ver que no aparece el componente político de la educación que plantea el CEPOG y principalmente la APG para la región guaraní. Más al contrario resaltan, de manera general, los mandatos constitucionales que también se encuentran en la Nueva Ley de Educación y que es válido para todos los pueblos indígena originario campesinos.

En ese marco y considerando las competencias que se tienen para las AIOC en cuanto a educación, los Asambleístas plantearon también ciertas acciones orientadas a fortalecer la educación.

Artículo 87.- (Fortalecimiento de la Educación)

El Gobierno Autónomo Indígena Guaraní Charagua Iyambae, con el fin de fortalecer la educación dentro del territorio Autónomo Guaraní Charagua Iyambae, realiza las siguientes acciones:

- a. Formula, aprueba y ejecuta planes de educación a partir de políticas y estrategias del Estado Plurinacional en el ámbito de su Jurisdicción Territorial Autónoma Guaraní, en el marco de la currícula regionalizada, incorporando los principios, valores, costumbres, historia, cultura, cosmovisión, medicina tradicional y saberes ancestrales del Pueblo-Nación Guaraní y de las diferentes identidades culturales que la integran.
- b. Apoya la actualización y capacitación continua de profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores y comprometidos con la democracia y las transformaciones sociales, para la mejora de la calidad educativa.
- c. Fomenta y apoya la participación social comunitaria en la gestión educativa con el objetivo de integrar la comunidad a la escuela y la escuela a la comunidad, a partir de la solución colectiva a los problemas comunitarios y zonales.
- d. Garantiza la implementación de la currícula regionalizada, a partir de características socioculturales y socio productivas de cada zona con objetivos que consolidan y desarrollan la interculturalidad, resguardan, fortalezcan y desarrollan los saberes, las técnicas, la lengua, la espiritualidad y cosmovisiones ancestrales de la Nación Guaraní.
- e. Fortalece la participación social comunitaria para garantizar el control social en la educación, de manera coordinada en las instancias de decisión colectiva.

- f. Apoya la educación inclusiva de personas con discapacidad, dificultades de aprendizaje y personas con talentos extraordinarios de manera oportuna y pertinente a sus necesidades y expectativas.
- g. Impulsa la profesionalización de jóvenes, mujeres y hombres que habitan en la entidad autónoma en base a una planificación que responda a sus necesidades.
- h. Promueve y prioriza la educación formal de mujeres en sus distintos niveles.
- i. Impulsa la educación alternativa y especial, democrática, participativa, comunitaria, intracultural, intercultural, plurilingüe y de calidad que promueva la equidad de género con la misma calidad de la educación regular.
- j. Prioriza y garantiza el acceso y permanencia de niñas, niños y adolescentes, a la educación primaria y secundaria dando igualdad de condiciones.
- k. Reconoce, promueve e impulsa la participación de los Arakua Iya en todo el sistema formal y alternativo.
- l. Gestiona el acceso a todas las formas de tecnologías en la educación (Proyecto Estatuto final remitido al Tribunal Constitucional 22/06/2012).

Como se puede advertir, estas acciones están orientadas a coadyuvar la aplicación de los derechos reconocidos por la Nueva CPE y la Nueva Ley de Educación en lo que respecta a educación para todos. Es decir, son acciones un tanto generales que no especifican lo intracultural, lo propio de la cultura guaraní; salvo aquellas acciones orientadas a implementar el currículo regionalizado y la participación de los **Arakua Iya** “sabios indígenas”. Entonces, el hecho de pensar en una educación que responda a las diferentes características socioculturales de la población charaguëña que no solamente son guaraníes, de alguna manera, limita la consolidación del **Ñandereko** “modo de ser guaraní” desde la educación formal.

Por otro lado, hay algunos aspectos que no fueron considerados en el Proyecto de Estatuto y que merecen ser tomados en cuenta, como ser: la cuestión de los items para técnicos de EIIP que el CEPOG plantea y las comunidades demandan para que acompañen la implementación de la misma.

d) Componente lengua

Un elemento que demandó mayor atención por parte de los Asambleístas fue el tema de la lengua guaraní. Si bien en la Nueva CPE ya se oficializan los idiomas de los pueblos indígena originario campesinos, durante el trabajo de la Comisión Redactora, cuando se abordó el tema de los idiomas para la nueva entidad territorial, se consideró el guaraní como idioma oficial para la nueva Entidad Territorial, enfatizando su uso de manera primordial en los diferentes ámbitos.

Artículo 5. (Ñee Reta - Idiomas)

Son idiomas oficiales de la Autonomía Guaraní Charagua Iyambae, el guaraní como primera lengua y el castellano como segunda, respetándose otros idiomas que se hablen dentro el territorio.

Se brindará especial protección al idioma Guaraní, promoviendo su uso, su difusión en los medios de comunicación y su enseñanza, respetándose la voluntariedad en su aprendizaje.

Los documentos y actos oficiales de la administración autonómica serán redactados, celebrados y publicados en idiomas Guaraní y Castellano respectivamente (Proyecto Estatuto final remitido al Tribunal Constitucional 22/06/2012).

Por lo que se entiende en el enunciado del artículo relacionado a los idiomas, podemos decir que existe un planteamiento político fuerte para la revitalización y/o fortalecimiento lingüístico del idioma guaraní; aunque, por el momento, sólo sea a nivel normativo y a nivel de *status*.

Este planteamiento de revitalización y/o fortalecimiento del idioma guaraní es algo que fue considerado por la mayoría de los miembros de la Comisión Redactora. Incluso cuando se abordó la enseñanza de lenguas, inicialmente se planteó que la enseñanza debería de impartirse en guaraní como primera lengua dentro las cuatro zonas rurales y en castellano en las zonas urbanas.

Sin embargo, con los resultados del diagnóstico lingüístico preliminar donde se constató que la situación lingüística de los niños y niñas varía de zona a zona, el planteamiento sobre la enseñanza de lenguas dentro la nueva Entidad Territorial Autónoma fue más flexible y consciente.

Esta situación se puede distinguir en el siguiente cuadro que refleja el planteamiento de la enseñanza de lenguas en el primer borrador del Estatuto y en el Proyecto de Estatuto que fue enviado al Tribunal Constitucional:

Estatuto Autonómico (Primer borrador)	Proyecto de Estatuto enviado al Tribunal C.
Artículo 83.- (Lengua de enseñanza) I. La educación en las cuatro zonas Charagua Norte, Parapitiguasu, Alto Isoso y Bajo Isoso se realizara la enseñanza en guaraní como primera lengua y el castellano como segunda lengua. II. En las zonas de la Estación y Pueblo de Charagua la educación se realizara en castellano como primera lengua y el guaraní	Artículo 88.- (Enseñanza de lenguas) I. El Gobierno Autónomo de la Autonomía Guaraní Charagua Iyambae promueve y apoya la enseñanza de la lengua Guaraní en la educación formal, considerando diagnósticos socio-lingüísticos en cada zona, conforme a la Constitución Política del Estado y las leyes II. Promueve la Enseñanza de idiomas extranjeros de acuerdo a los planes del Estado

<p>como segunda lengua.</p> <p>III. Adicionalmente se promoverá la enseñanza en otros idiomas, de acuerdo a planes nacionales o a solicitud de alguna zona (Primer Articulado proyecto de Estatuto, 26/12/2011).</p>	<p>Plurinacional y a solicitud de alguna zona de la Autonomía Guaraní Charagua Iyambae.</p> <p>III. Impulsa y cogestiona con el Estado Plurinacional la creación del Instituto de Lenguas y Culturas de la Nación Guaraní en el marco de las leyes vigentes (Proyecto Estatuto final remitido al Tribunal Constitucional 22/06/2012).</p>
--	---

Entonces, si bien existe un planteamiento político fuerte en cuanto a la enseñanza del idioma guaraní en el EAG, también se considera la posibilidad de realizar diagnósticos sociolingüísticos en cada zona. Con esto se percibe que la decisión de oficializar el guaraní como primera lengua dependerá de la situación real de los hablantes en cada zona.

Una de las preocupaciones de los dirigentes del pueblo Guaraní siempre fue la cultura y con ello el tema lingüístico, ya que por la educación que se impartía en las comunidades antes de 1990, el idioma guaraní estaba siendo poco usada por las generaciones más jóvenes. En la actualidad, aún está vigente esta necesidad de recuperar y revalorizar el idioma mediante el uso del idioma guaraní.

Por lo observado, durante el trabajo de campo, se puede decir que en algunas zonas el guaraní ha sido desplazado por el castellano, pero en otras, como es el caso del Iso, aún existe fidelidad lingüística. Entonces, considerando esta situación queda la tarea, en algunos casos, de fortalecer y, en otros casos (zona Parapitiguasu y Charagua Norte) recuperar la lengua, porque el idioma guaraní es una de las características que le identifica como pueblo y, en este caso, como entidad territorial autónoma.

En ese marco, entendemos que la formulación de leyes a favor de las lenguas indígenas ayuda pero no es suficiente, ya que se encuentra en un nivel abstracto. Es por eso que su realización y cumplimiento es determinado por las autoridades, la población y por una planificación lingüística que responda a la realidad sociolingüística de los hablantes.

Además, para la enseñanza del guaraní como primera lengua implica contar con maestros formados y capacitados, implica también contar con materiales educativos bilingües y que la población, en este caso, los padres de familia se involucren en la enseñanza y revalorización del idioma guaraní y, tomando en cuenta que en muchos niños su primera lengua es el castellano, será necesario que los docentes tengan conocimiento o estén capacitados para desarrollar el guaraní como segunda lengua, es decir, que cuenten con metodologías y materiales para este cometido.

Asimismo, también será necesario explicitar el uso oficial que se le dará en las instituciones públicas, incluso al momento de contratar el personal para la administración de la entidad territorial autónoma, ya que la revalorización del idioma guaraní no sólo pasa por la escuela, también pasa por el uso que se le dé en los diferentes ámbitos.

Considerando esta necesidad de recuperar el idioma guaraní y considerando el planteamiento que se hace en el EAG sobre el idioma guaraní, podemos inferir que la intención de los Asambleístas y las capitanías zonales es la “reivindicación política de la lengua guaraní, de su uso, de su valor, de su prestigio” (Green 1996: 4).

e) Consideración del currículo regionalizado en el Proyecto de Estatuto

Uno de los elementos fundamentales que está considerado en el EAG está relacionado con el currículo regionalizado. En ese entendido, El CEPOG, con la participación de los diferentes actores ha trabajado la sistematización de los conocimientos y saberes que han sido incorporados en el currículo regionalizado para la región guaraní, esto implica a los guaraníes de los tres departamentos.

En el tema del currículo regionalizado el consejo ha socializado, por eso es que el técnico del consejo lo está viendo conjuntamente con Charagua y Huacaya que entra el tema del currículo regionalizado y diversificado, porque ahora lo que más ha impulsado el currículo regionalizado han sido estos dos municipios, también hemos realizado eventos a nivel más departamental, eso también estaremos discutiendo más entre el 22 y 23 de este mes para ver los últimos detalles y con la presencia del ministerio y así avanzar hasta el 2012. (Rufino Pasquito, presidente del CEPOG gestión 2010-2011, Camiri 7/10/11)

Además, las autoridades de la organización guaraní en los diferentes niveles (departamental, zonal y comunal) esperan que también se implemente el currículo regionalizado en todos los distritos educativos que tengan población guaraní.

En el planteamiento del EAG, con el objetivo de fortalecer la cultura guaraní dentro la entidad autónoma, se considera que el currículo se planificará considerando el currículo regionalizado que fue elaborado por el CEPOG para la región guaraní. Entonces este currículo es el marco general para poder trabajar los conocimientos y saberes guaraníes en la Autonomía Guaraní Charagua Iyambae.

Sin embargo, algo que también plantean algunos dirigentes con experiencia en el tema educativo dentro la región guaraní es la implementación de un currículo diversificado; es decir, un currículo propio que refleje las características particulares del municipio de Charagua que se encuentra en transición a Autonomía indígena.

Tendríamos que trabajar un currículo aparte que responda netamente a la autonomía. Porque cuando se habla del currículo regionalizado se habla de los tres departamentos donde se encuentra el pueblo guaraní. Estos tres departamentos tienen sus particularidades y no podemos implementarlo por igual, aquí mismo en Charagua hay ciertas particularidades en cuanto al pueblo guaraní. En esa parte nos queda mucho trabajo todavía, hay que considerar y ver estas particularidades. Entonces yo creo que tendría que trabajarse un currículo diversificado para el caso concreto de Charagua. (Osman Velez, Asambleísta Charagua Norte. Charagua 12/05/2012)

El planteamiento de este dirigente es muy oportuno para el caso de Charagua, ya que este municipio está viviendo un proceso histórico particular. Incluso, como indicábamos anteriormente, pocos son los que realmente conocen todo lo que se está generando con el proceso de transición a autonomía indígena.

En ese entendido, la construcción de un currículo diversificado que dé cuenta del proceso vivido y, sobre todo, de lo que implica la Autonomía Indígena Guaraní es realmente necesaria; aunque no haya sido incluido en el EAG.

CAPITULO V

Desafíos de la EIIP en contexto de la autonomía guaraní Charagua Iyambae

Como vimos en el capítulo cuatro, el municipio de Charagua, a partir de noviembre de 2009, se encuentra en proceso de conversión a Entidad Territorial Autónoma indígena. Este proceso de conversión de municipio a autonomía indígena implica la reestructuración de muchos aspectos como: la estructura de gobierno; la forma de elección de autoridades; la forma de administración de los sistemas de justicia, salud, educación y otros aspectos. Mismos que fueron analizados e incorporados al EAG.

A la fecha, los guaraníes de Charagua ya cuentan con un Proyecto de Estatuto que se encuentra en el Tribunal Constitucional desde junio del 2012, es decir ya pasaron más de un año desde que se remitió el proyecto de Estatuto para su revisión constitucional. Este documento fue elaborado principalmente con la participación de las cuatro organizaciones zonales del pueblo guaraní del municipio Charagua: Parapitiguasu, Charagua Norte, Alto Isoso y el Bajo Isoso. Los Asambleístas que participan en la elaboración del EAG, desde sus posibilidades y experiencias han aportado en la construcción y el planteamiento de los diferentes temas que considera el Proyecto de Estatuto.

En ese marco, según los datos presentados en cuanto a la implementación de la EIB en el distrito Charagua y, principalmente, considerando el planteamiento educativo dentro el EAG que retoma la propuesta de la Nueva Ley de Educación, que en este caso es la EIIP, plantaremos algunos desafíos que nos parecen oportuno considerar en el contexto de la Autonomía Guaraní Charagua Iyambae.

Asimismo, considerando las expectativas que tienen los diferentes actores locales para la consolidación de la autonomía indígena y, por ende, para el reconocimiento de muchos derechos indígenas que no fueron tomados en cuenta con la anterior administración municipal, identificamos también algunos desafíos orientados a la consolidación de la Autonomía Guaraní en Charagua.

1. Para la Implementación de la EIIP

Revisando la historia sobre la implementación de la EIB en la región guaraní podemos constatar varios elementos. Uno de ellos y que me parece fundamental es el éxito que tuvo la EIB en sus inicios cuando fue proyecto. Este éxito se debe en parte a que tuvo financiamiento y acompañamiento técnico, donde la organización guaraní jugó un rol determinante en su implementación. En cierto modo, este éxito de la EIB se debe también

a que el proyecto estaba un tanto descentralizado. Es decir, fueron los propios guaraníes quienes asumieron su implementación con el apoyo financiero de UNICEF y, además, se realizó en algunos núcleos específicos.

Posteriormente, con la RE se oficializa este modelo educativo, extendiéndose a todos los núcleos. En esta etapa el Estado asume su implementación. Entonces con la oficialización de la EIB, de alguna manera, este modelo educativo se centraliza. Por esta razón, la experiencia exitosa que tuvo la implementación de la EIB en la región guaraní fue decayendo el punto que los maestros retomaron su práctica tradicional.

Actualmente, con la aprobación de la Nueva Ley de Educación se retoma el planteamiento de la EIB, pero esta vez con el denominativo de EIIP. Pero hasta la fecha no existe muchos avances. Salvo la implementación del nuevo currículo base en los primeros ciclos del nivel primario y secundario.

En ese marco, los diferentes actores del distrito educativo Charagua (maestros, PFFF, dirigentes y Asambleístas) perciben que la educación impartida en este distrito ya no considera el modelo educativo planteado por la APG, es decir, ya no se implementa una educación que responda a las características culturales y sociolingüísticas de la población guaraní. Este modelo educativo inicialmente fue conocido como EIB y en la actualidad, en el marco del Estado Plurinacional, se lo denomina EIIP. Así lo refleja Machaca:

La EIB y la EIIP, [...], en esencia son lo mismo, sólo que la modificación del nombre le ha posibilitado ampliarse, profundizarse y radicalizarse; es decir, ahora debe aplicarse en todo el sistema educativo y recuperar su dimensión política primigenia con la que nació. [...].

La educación de acuerdo con la nueva Constitución, es ahora Intracultural Intercultural y Plurilingüe (EIIP); además de participativa, comunitaria y descolonizadora. La EIIP, desde nuestro punto de vista, se constituye en una propuesta de continuidad inevitable de la EIB; a pesar de que algunos las contraponen y presentan como diferentes. Son propuestas que se complementan; es más, la EIIP no puede ser entendida prescindiendo de la EIB porque es su fuente y su referente fundamental (2010: 1-8).

Entonces, si bien con la aprobación de la Nueva CPE y la Nueva Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez se hace referencia a una EIIP, en la misma está inmerso el modelo educativo planteado por las organizaciones indígenas. Por lo mismo, en este nuevo contexto autonómico se percibe la necesidad de retomar e implementar el modelo educativo que considere el componente cultural y lingüístico, pero sobre todo que considere el componente político de la educación que la EIB consideraba en sus inicios.

Ahora para retomar la EIB o, en todo caso, implementar la EIIP, hay que tomar en cuenta ciertos aspectos. Entre los más recurrentes y que los propios actores de Charagua indican, están los siguientes: tiene que haber acompañamiento técnico; enseñanza del guaraní considerando la situación sociolingüística de cada zona, pero además se tiene que trascender lo lingüístico para abordar el componente cultural, especialmente, considerando el fortalecimiento de la identidad guaraní de los estudiantes; hay que generar la participación y el involucramiento de los PPF en la educación (aquí entra el rol del CEPOG a nivel local); hay que elaborar materiales educativos; implementación del currículo regionalizado y el currículo local (hay que trabajar la intraculturalidad ya que es una asignatura pendiente).

a) Tiene que haber acompañamiento técnico

Si tomamos en cuenta la situación actual de la educación en las comunidades, un aspecto que se refleja e influye en el poco interés que tienen los diferentes actores, principalmente los maestros, para implementar una educación que responda a las características culturales y sociolingüísticas en el distrito de Charagua, es la ausencia de acompañamiento técnico, es decir, no existen técnicos a nivel distrital que acompañen el proceso de implementación del modelo educativo como la EIB o en todo caso la EIIP.

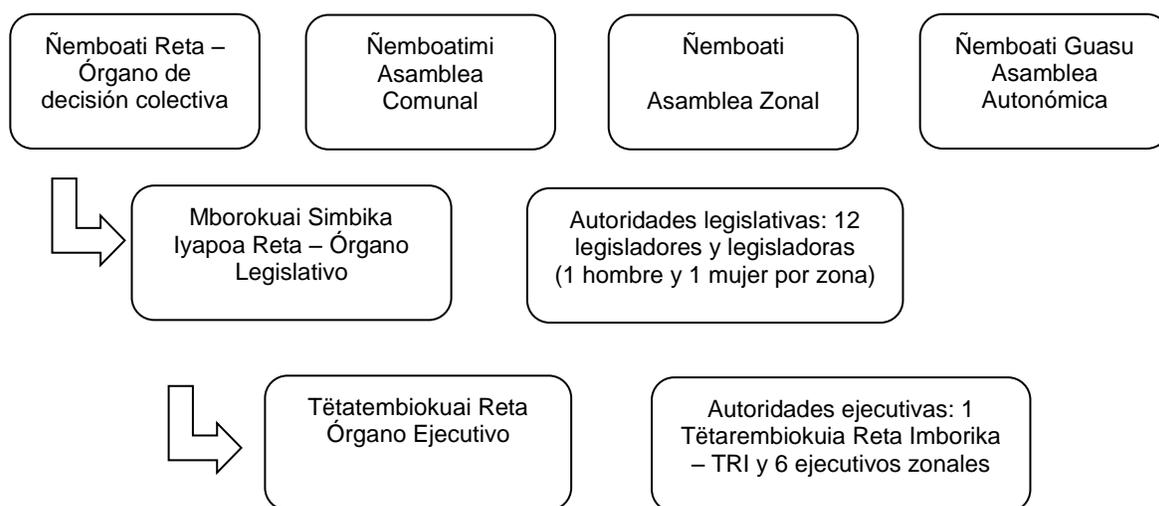
Lo que tendría que plantearse es la incorporación de un técnico bilingüe guaraní, especialmente en la distrital, es decir que exista un equipo técnico para las zona de Charagua norte, el Ioso y Parapitiguasu y que acompañen el proceso educativo, pero la cosa es que trabajen, por ejemplo hay responsables de educación a nivel zonal pero no funcionan, lo que se quiere es que si van a ver técnicos que trabajen y cumplan con su compromiso. Actualmente no tenemos técnicos en EIB, hay un solo técnico de la distrital, pero no es bilingüe, es más para el tema administrativo y es una sola, pero el municipio y el distrito es grande, por eso es que no llegan a todas las unidades educativas, ni siquiera las autoridades educativas del distrito llegan. (Hernán Cuellar, Director de núcleo, zona Charagua Norte 31/10/2011)

La cuestión del acompañamiento técnico es fundamental y con un técnico por distrito no se hace nada. Además los técnicos que yo conozco hacen cualquier cosa, menos acompañamiento técnico, se dedican a realzar actividades administrativas pero no están en las aulas, porque la cuestión del asesoramiento técnico es en las aulas, no fuera del aula. (José Barrientos, maestro del PEIB y técnico de la RE. Camiri, 24-05-2012).

Entonces, en este nuevo escenario autonómico existe una fuerte demanda en cuanto a la existencia de técnicos que acompañen el proceso de implementación de la EIIP. En ese entendido, uno de los desafíos tiene que ver con establecer e institucionalizar técnicos bilingües y/o guaraníes para que impulsen el modelo educativo planteado para la Entidad territorial autónoma guaraní.

En esta misma línea, uno de los planteamientos fuertes dentro el EAG es la forma de organización territorial y administrativa para este nuevo escenario donde se reconocen seis zonas, cuatro zonas rurales (Charagua Norte, Parapitiguasu, Alto Isoso y Bajo Isoso) y dos zonas urbanas (Estación Charagua y Charagua Pueblo). Además, de los dos parques nacionales y un área de conservación ecológica que están dentro el territorio de Charagua (ver página 148).

Para mayor comprensión de lo que implica la propuesta de administración para la Autonomía indígena en Charagua, presentamos el siguiente esquema:



Fuente: (Ministerio de Autonomías 2012: 35)

Como se puede apreciar, en este nuevo planteamiento se toma en cuenta la estructura orgánica que maneja la Asamblea del Pueblo Guaraní. Es decir, reconoce la institucionalidad de la organización guaraní donde las zonas rurales (Parapitiguasu, Charagua Norte, Alto Isoso y el Bajo Isoso) y las dos zonas urbanas son consideradas unidades territoriales políticas administrativas. Además con esta nueva estructura de gobierno se garantiza la participación de hombres y mujeres en los diferentes niveles de gobierno.

Ahora si consideramos este planteamiento sobre la nueva administración de la entidad territorial autónoma, tendrían que crearse instancias técnicas para cada zona, es decir, a nivel pragmático queda el desafío de institucionalizar técnicos bilingües para cada zona. Por otro lado, también está el desafío de generar una gestión desde las propias organizaciones que responda a las necesidades de cada zona, o sea, una gestión desde

abajo con la participación de los actores locales. Sólo así se podrá implementar la EIIP con mayor compromiso.

Además, la institucionalización de técnicos por zona responde al nuevo planteamiento del CEPOG sobre la gestión administrativa, ya que en su propuesta de “zonificación y regionalización de la educación” están consideradas las 25 zonas y dentro de ellas se encuentran las cuatro zonas rurales de Charagua (ver página 58).

b) Enseñanza del guaraní considerando la situación sociolingüística de cada zona, especialmente, considerando el nivel lingüístico de los estudiantes

Si tomamos en cuenta los resultados del diagnóstico preliminar sobre la situación lingüística de los niños del tercer grado de primaria, nos daremos cuenta que el nivel lingüístico de los estudiantes en el distrito Charagua varía según la zona. En la zona del Isoso (Alto y Bajo Isoso) se puede ver que existe mayor fidelidad y fortaleza lingüística por parte de los niños con respecto al uso del guaraní. En el caso de las otras dos zonas rurales (Charagua Norte y Parapitiguasu) la situación es muy distinta, ya que un gran porcentaje de los niños tiene como lengua materna el castellano. En estas dos zonas se ha generado un proceso de desplazamiento del idioma guaraní por el castellano y los pocos niños que aún mantienen el guaraní como primera lengua son los que viven con sus abuelos; pero se puede decir, que la mayoría son monolingües en castellano.

Tomando en cuenta esta situación, los Asambleístas han planteado en el Proyecto de Estatuto que la lengua de uso oficial debe ser el guaraní. Este planteamiento si bien responde a una postura política de reivindicar la lengua en este nuevo escenario autonómico, hay que considerar y tomar en cuenta la realidad lingüística de las diferentes zonas.

Con respecto al fortalecimiento de la lengua guaraní en la nueva entidad autónoma, queda el desafío de coordinar acciones con el CEPOG y el instituto de lenguas y culturas, que se ha creado para los pueblos indígenas de tierras bajas, para realizar los diagnósticos socio-lingüísticos. Sobre esa base hacer una planificación de revitalización lingüística para cada zona, incluyendo las dos zonas urbanas.

c) Hay que generar la participación y el involucramiento de los PPF en la educación

Otro aspecto que sobresale como algo negativo en el distrito Charagua es la falta de participación de los PPF y la comunidad en la educación. Se recuerda con nostalgia

aquellos años donde con el PEIB existía la participación de los actores sociales (los consejos comunales de educación). En esos años algo que promovió la participación de la comunidad y los PPF fue el rol que jugó el Mboroakua Guasu, ya que fue esta instancia orgánica la que capacitó a los PPF y a las juntas comunales. Posteriormente, con la RE también se continuó con esta dinámica, pero esta vez el Mboroakua al ser reconocido por el Estado, se denominó CEPOG. En la actualidad, el rol de esta instancia orgánica ha descuidado a las instancias locales, es decir, que el relacionamiento del CEPOG con las comunidades y las zonas es menos frecuente. Por tanto, el nivel de participación de los PPF y la comunidad en el ámbito educativo se ha reducido.

Se tiene que trabajar más en la participación de los padres de familia en la educación, porque también es cierto que las juntas ya no participan, ellos han recibido capacitación pero hace tiempo atrás. Entonces eso también hay que fortalecer más todavía. Porque ellos son parte fundamental dentro la educación. (Taller con profesores de la U.E. Manuel Arias Vaca, comunidad El Espino, Zona Charagua Norte 01/11/2011)

En ese tiempo del PEIB se lo tomó muy en serio y con mucha responsabilidad, en cambio ahora lo que está faltando a nivel organizativo es retomar ahí. Por ejemplo, nuestro Consejo Educativo tiene que estar nuevamente retomando la EIB, porque nuestra organización tiene que empezar a trabajar con las bases, con el pueblo con los dirigentes, porque antes los dirigentes decían esta es nuestra demanda aquí se tiene que llevar la EIB y los directores también tenían que hacerlo. Ahora se lo ha dejado de manera muy confiada como si se fuera a hacer sólo, entonces yo creo que está faltando la participación de la organización para que esto se lo vuelva a retomar, de repente eso es por las múltiples funciones que deben cumplir como consejo, pero me parece que hace falta un reencuentro para hacer EIB y revisar las políticas educativas, ver cómo está la educación en los lugares donde se hacía EIB, en función a eso retomar la EIB. (Rubena Velásquez, ex técnica del PEIB, actual Directora del INSPOC. Camiri 07/10/2011)

Entonces, otro desafío en el distrito Charagua tiene que ver con la responsabilidad que deben asumir las organizaciones locales, zonales y, sobre todo, el CEPOG en velar por la implementación de una educación con pertinencia cultural y sociolingüística y/o programas educativos que respondan a los intereses y necesidades de las comunidades guaraníes. En síntesis, debe existir mayor involucramiento por parte del CEPOG en estos subniveles.

d) Hay que elaborar materiales educativos contextualizados

Otro elemento que está relacionado con el poco interés de los maestros por implementar un modelo educativo como la EIB, es la falta de materiales que tengan contenidos que reflejen la realidad sociocultural de las comunidades guaraníes. Los materiales que se elaboraron para implementar la EIB, tanto en el Proyecto y durante la RE, ya no son

utilizados por los maestros, es más, los pocos que quedan están archivados en las vitrinas de las direcciones de núcleo. Frente a esa situación, los maestros del nivel primario han optado por utilizar libros y textos de diferentes editoriales, que no necesariamente consideran aspectos culturales del pueblo guaraní. Entonces, esta es también una de las razones para la no implementación de la EIB.

Otra cosa que hace falta para la implementación de la EIB son los materiales, antes teníamos todo eso, nos enseñaban a planificar para la enseñanza tanto de la L1 y L2, planificábamos para una semana y por las tardes nos dedicábamos a hacer los materiales. Entonces para que se implemente una EIB más efectiva es necesario que exista materiales, capacitación, seguimiento y eso implica más trabajo. (Faustino Yerema, maestro del PEIB. Núcleo Alto Isoso. Copere Brecha 18/05/2012)

Lo que también creo que es necesario tener para hacer EIB, son libros, pero que los libros sean bilingües, que no sea sólo en guaraní o en castellano. Porque he visto libros para enseñar el guaraní pero todo es en guaraní y, para mí, no son muy manejables. Si hubieran ese tipo de textos nos ayudarían muchísimo, porque ahora no tenemos nada, ningún texto tenemos para enseñar el guaraní. (Aidé Caballero, maestra U.E. Enrique Quintela. Comunidad S.A. del Parapetí 23/05/2012)

Considerando esta realidad y tomando en cuenta el planteamiento educativo dentro el Estatuto, existe el desafío de trabajar materiales educativos que tomen en cuenta los saberes y conocimientos de la cultura guaraní. Además estos materiales deben ser elaborados de manera bilingüe. En su elaboración deben participar los PPF, los miembros del CEPOG y, principalmente los maestros, ya que ellos serán los que implementen dichos materiales.

e) Implementación del currículo regionalizado y el currículo local (trabajar lo intracultural)

La autoridades de la organización plantean una educación que responda a las comunidades, que no sea una educación ajena al contexto, además que el tipo de educación también les permita defenderse con los no indígenas, es decir, que el tipo de educación sea intracultural, pero también intercultural

Lo que queremos es una educación que responda a la comunidad, pero que también nos permita defendernos hacia afuera, que no sea muy cerrado; si decimos que va a ser una autonomía indígena, en Charagua también hay gente de todo lado, es como un pequeño Estado, ya no solo somos guaraníes, hay chapacos, collas y también hay los menonitas, es por eso que tenemos que prepararlo bien el tema de educación, tampoco podemos decir sólo nuestra cultura, es por eso que nosotros hemos dicho que participen todos los interculturales con sus propuestas, eso es lo que Charagua no nos entiende, porque les hemos dicho que estamos predispuestos a aceptar todas las propuestas de los que viven, pero también somos mayoría los indígenas. (R. Y. Kuña Mburuvicha zonal Charagua Norte, el Espino 02/11/2011)

Estamos viviendo en un contexto de dos rieles, ahora no podemos decir que somos autonomía indígena y por eso tenemos que ser más indígenas, porque también hay otras personas. Entonces ahí entra la intraculturalidad, entonces los textos tiene que ser interculturales y tiene que ser Bilingüe, la educación tiene que venir de ambos lados, no solo tiene que ser guaraní o castellano, porque así vamos a entendernos, yo creo que los materiales tiene que ser muy bilingües y muy interculturales. (Felipe Román, Arakua iya, Camiri 03/11/2011)

En la visión de los dirigentes, la educación no sólo debe estar orientada a revalorizar la cultura guaraní; también debe responder al contexto multicultural de Charagua. Es decir, si bien tiene que enfatizar en lo intracultural, eso no quiere decir que deben someter a las otras culturas que habitan el territorio guaraní. Este aspecto lo tienen muy claro los asambleístas y dirigentes de Charagua, por eso plantean que el tema educativo dentro el EAG tiene que reflejar y promover la interculturalidad. En todo caso, la educación debe permitir convivir entre todos los habitantes sin perder la identidad como pueblo.

Aquí está el desafío de implementar el currículo regionalizado que consiste básicamente en la relación complementaria de los currículos propios (de cada nación y/o pueblo indígena originario) y el currículo base elaborado por el Ministerio de Educación. En esa lógica, con la implementación del currículo regionalizado se estaría promoviendo lo intracultural, es decir, se propiciarían aprendizajes orientados a fortalecer la identidad cultural del pueblo guaraní. En cambio, con la implementación del currículo base u oficial se estaría posibilitando el carácter intercultural de la educación, porque propiciaría los aprendizajes universales.

Otro aspecto que sobresale cuando se habla de la implementación del currículo regionalizado, es el hecho de trabajar aspectos más específicos, es decir implementar un currículo local que considere hechos y acontecimientos como los que se están viviendo en Charagua con el proceso de conversión de municipio a Autonomía Indígena.

Se habla del currículo regionalizado, pero no sé, por qué regionalizar el currículo en esta nueva forma de ver la educación, desde mi punto de vista, puedo estar equivocado, es como si no tendría sentido, porque no es un currículo regionalizado. Es la construcción de un currículo a partir de la realidad, que no es lo mismo, creo. Porque lo de regionalizado es como si hubiera un currículo grande para todos, pero yo cómo lo hago aterrizar en lo mío. En cambio si yo pienso un currículo a partir de mi realidad, puede que también sea currículo regionalizado pero la palabra es lo de menos, lo importante es que el currículo surja de aquí y que no venga de allá, o sea de manera impuesta, es decir, empezar aquí (abajo) e ir abriendo al universo. Que no pase como en la reforma, donde había un tronco común y luego las ramas diversificadas; más bien que sea al revés, o sea partir del contexto para luego llegar a lo general para luego proyectarse. Entonces yo prefiero hablar de un currículo a partir de lo propio. (José Barrientos, maestro del PEIB, técnico de la RE y docente actual del INSPOC. Camiri, 24-05-2012)

Tendríamos que trabajar un currículo aparte que responda netamente a la autonomía. Porque cuando se habla del currículo regionalizado se habla de los tres departamentos donde se encuentra el pueblo guaraní, estos tres departamentos tienen sus particularidades y no podemos implementarlo por igual, aquí mismo en Charagua hay ciertas particularidades en cuanto al pueblo guaraní, porque lo que voy a aplicar en el norte no puedo llevarlo al Isoso, es muy diferente la vivencia allá. (Osman Velez, dirigente y Asambleísta, zona Charagua Norte. Charagua 12/05/2012)

Según el criterio de uno de los maestros guaraníes que fue parte del PEIB y la RE, sería mejor trabajar un currículo “a partir de lo propio”, “a partir de la realidad local”, es decir, trabajar un currículo que surja desde abajo para luego abrirse a lo regional, nacional y/o universal. Esta forma de trabajar el currículo regionalizado y/o diversificado parece ser la más oportuna para municipios que se encuentran en proceso de conversión a autonomía indígena, ya que se tendría más posibilidades de trabajar estos temas que hacen referencia a la realidad local.

Además, el desafío principal que tiene la EIIP en este contexto autonómico es contribuir en la consolidación de la autonomía guaraní Charagua Iyambae. Porque el carácter político del modelo educativo planteado por las organizaciones indígenas siempre estuvo orientado a transformar el Estado y la sociedad. En ese marco, la educación para el caso de Charagua debe estar orientada a consolidar el proceso autonómico guaraní.

Más allá de estos desafíos que tiene la educación en el contexto de la Autonomía Indígena Guaraní Charagua Iyambae, mismos que son a mediano y largo plazo, también se deben considerar algunas acciones inmediatas. Principalmente en lo que respecta a enriquecer el planteamiento educativo dentro el EAG. Por ejemplo, hay que incorporar y reflejar el componente político de la educación que plantea la organización guaraní, hay que visibilizar también las instancias técnicas que plantea el CEPOG para que se pueda acompañar la implementación de la EIIP en la región guaraní y, en este caso, en la Autonomía Guaraní Charagua Iyambae.

2. Desafíos para la consolidación de la Autonomía indígena

En el caso de Charagua, a tres años de haber iniciado el proceso de conversión de municipio a AIOC se han visto una serie de aspectos positivos y negativos, los cuales han influido en el trabajo que la Asamblea Autónoma ha desarrollado y, en cierto modo, ha influido en los vacíos que existe en alguno de los articulados, por ejemplo, en el caso del planteamiento de educación.

En ese marco, los desafíos inmediatos que se visibilizan para la consolidación de la autonomía indígena guaraní en el caso de Charagua son varios. Sin embargo, en este

punto, me limitaré a indicar algunos que me parecen fundamentales, como ser: Mayor involucramiento de la APG y el CEPOG en este proceso autonómico; Socialización del proyecto de EAG con los diferentes sectores (comunidades urbanas y rurales, magisterio, comité cívico); generar alianzas entre las cuatro capitanías para encarar el proceso de consulta y, por último, la EIIP tiene que ser promotora de la Autonomía indígena y la reconstitución territorial.

a) Tiene que haber mayor involucramiento de la APG y el CEPOG

Durante este proceso de conversión de municipio a AIOC iniciado el 2009, la participación de las organizaciones matrices del pueblo guaraní han sido un tanto tibias. La APG en sus inicios sí estuvo participando activamente en la demanda de autonomía, incluso apoyó en la conformación de la Asamblea Autonómica. Sin embargo, durante el proceso de elaboración del EAG, su participación no fue muy puntual y poco sistemática; por esta razón, muchos de los Asambleístas guaraníes han demandado el involucramiento de la APG. Asimismo, en el caso del CEPOG casi pasó lo mismo, ya que su participación fue muy puntual durante las sesiones para la elaboración del EAG. Por esta razón, el planteamiento educativo dentro el Proyecto de Estatuto no refleja el componente político de la EIIP que se promueve desde el CEPOG para la región guaraní.

Ahora que se está a la espera de los resultados que logre emitir el Tribunal Constitucional con respecto al proyecto de EAG, es oportuno que ambas organizaciones se involucren y apoyen durante el proceso de socialización y posteriormente durante el referéndum para la aprobación del Estatuto. Porque hasta ahora el proceso que han iniciado los once municipios se encuentra paralizado. A eso se suma la falta de voluntad política del Estado con respecto a la implementación de las AIOC. En ese contexto, las organizaciones matrices del pueblo guaraní deben articular esfuerzos con las organizaciones locales para agilizar el proceso.

b) Socializar el Proyecto de Estatuto con los diferentes sectores

Por la demanda que existe, de parte de la población de Charagua, en cuanto a socialización del proyecto de EAG, se puede decir que uno de los desafíos inmediatos es la generación de espacios para hacer conocer cada uno de los articulados. En ese entendido, las organizaciones locales deben realizar acciones para que exista una mayor participación de las comunidades guaraníes en las diferentes zonas.

Asimismo, se deben propiciar espacios de socialización en las áreas urbanas, para que esta población también esté informada y, de alguna manera, se comprometa con su participación durante el proceso de consulta.

En este tema de la autonomía, por ejemplo, en principio habíamos hecho un compromiso entre las tres zonas de Charagua, pero eso también ha ido tambaleando y es por eso que nos divorciamos, nos acabamos de desentendernos, cada uno por su lado. Entonces eso da mucho que pensar entre nosotros. Eso también hace pensar qué va pasar en el referéndum para aprobar el estatuto. Porque ahorita se está moviendo gente de toda clase para llevar la campaña por el "NO". Aquí puede pasar como las elecciones judiciales, donde ganó el nulo; aquí tampoco se sabe que va a pasar, yo no puedo ilusionarme si no estoy seguro que piensa el de mi lado, yo lo veo de esa manera. Por eso digo quizás estamos a tiempo de empezar a trabajar bien, porque no se está haciendo todavía una campaña, yo digo que en las Asambleas se deberían de informar sobre estos temas, ahorita no hay nadie que esté informando, es decir hacer tipo campaña de este proceso, entonces a mí me preocupa esta situación. (Gumerindo Huayco. ex técnico PEIB, San Antonio del Parapety 21-10-11)

En esta misma línea, un aspecto que sobresalió en la investigación, fue la poca o casi nula participación del sector magisterio. Sabemos bien que este sector puede influir en las decisiones que pueden tomar las comunidades y la población en su conjunto. Aquí, es importante y urgente que las organizaciones zonales generen alianzas y/o involucren a los maestros durante la socialización del EAG. Todo ello con la finalidad de que éste sector no se opongan al proceso de consulta y más al contrario se sientan parte del proceso autonómico.

c) Generar alianzas entre las cuatro capitanías para encarar el proceso de consulta

Considerando que las elecciones municipales del 2010 han generado fricciones entre las organizaciones que demandaron el proceso de conversión a AIOC, es necesario que las capitanías logren articular alianzas con carácter pragmático, es decir, sin anteponer intereses ideológicos y/o partidarios. Para esto será fundamental la participación de la APG.

Sin la participación orgánica del pueblo guaraní se corre el riesgo de que el proceso no logre concretarse, es por esta razón que las capitanías comunales y zonales tienen que articularse para encarar el proceso de aprobación del EAG mediante el referendo.

Entonces, para que la población de Charagua se encuentre informada y tomada en cuenta dentro el Proyecto de Estatuto, es necesario que conozcan cada uno de los articulados del EAG, así lo considera los dirigentes de la organización guaraní. Ahora, las capitanías en coordinación de los Asambleístas son los encargados de hacer conocer el

contenido del EAG, para que se logre mayor participación de la población durante el referéndum aprobatorio.

En esta misma línea, Marcelo Alberto, director de Arakuaarenda plantea que:

Las organizaciones indígenas deberán realizar distintas acciones como el impulsar la participación de los assembleístas en todas las reuniones zonales para generar un escenario favorable al proceso. Así también deberán tener presencia cotidiana en las comunidades informando sobre el contenido del estatuto paliando, de alguna manera, la desinformación de los opositores al proceso. Las dirigencias indígenas deberán nuevamente reactivar sus alianzas con sectores urbanos y planificar junto a ellos, una estrategia de socialización del proyecto de estatuto autonómico incluyente e intercultural para su aprobación vía referéndum. Así también, las organizaciones indígenas deberán buscar y asegurar el financiamiento correspondiente para garantizar la aprobación del proyecto de estatuto (M.A.Q. Director Arakuaarenda. Charagua, 08-05-2012).

d) La reconstitución territorial como desafío a largo plazo

La autonomía indígena, como lo plantea la APG, no sólo implica la profundización de la descentralización y la distribución del poder. La autonomía indígena, principalmente tiene que ver con la reconstitución territorial. Así lo refleja uno de los Assembleístas guaraníes de la zona Parapitiguasu que tiene mucha experiencia con respecto a la cuestión orgánica

El objetivo o la finalidad de las autonomías indígenas, para nosotros, es la reconstitución territorial, eso es lo que se quiere. Eso está planteado desde el nacimiento de la APG, realizar la reconstitución territorial (Avilio Vaca. Assembleísta zona Parapitiguasu. Charagua 24/10/2011).

Por tanto, este es el tema de fondo de las autonomías indígenas para el caso de los guaraníes en Bolivia. En ese entendido, un desafío que se visibiliza a largo plazo y que no hay que perder de vista es la “*Reconstitución Territorial*” y sumar las otras autonomías que se vayan a generar²⁹. Al respecto, Albó plantea trabajar la conformación de la “autonomía regional indígena”, otra vía que se considera en la CPE y la Ley Marco de Autonomías; para lo cual plantea considerar ciertos criterios:

Dos son los criterios allí mencionados, que nos permiten avanzar en el encaje. El primero es que en la región AIOC se puede hacer todo tipo de combinaciones agregando “municipios, distritos municipales y/o autonomías IOC” que hayan decidido hacer tal conversión “mediante referendo y/o de acuerdo a sus procedimientos, según corresponda” (CPE 295.II). El segundo es que a cualquier “entidad territorial” AIOC, sea formada a partir de un TIOC, municipio o AIOC, cabe irle agregando fragmentos que hayan quedado fuera, aplicando el principio de la “integración territorial de la autonomía indígena” (LMAD, art. 47) [...]

²⁹ Los otros municipios que también tienen la posibilidad de convertirse en autonomía indígena son Gutierrez y Lagunillas, que el 2009 no lograron reunir a tiempo los requisitos para la conversión de municipio a autonomía indígena. Pero en la actualidad, las capitanías guaraníes que son parte de estos municipios se encuentran reflexionando con miras a ser autonomía indígena.

En el departamento de Santa Cruz, ya contamos –si no hay contratiempos- con el inmenso Municipio de Charagua y, por el oeste, le ensamblamos también el municipio de Gutiérrez. El proceso queda reforzado por tener ya en su interior a las cinco mayores TIOC de estos dos municipios AIOC.

Más al oeste, la mancha puede seguir creciendo por dos vías alternativas que, si hace falta, incluso podrían sumarse: la vía municipal aplicada al municipio de Lagunillas, que califica plenamente para ello, y/o la vía TCO. Por el principio de la integración, la TIOC lupaguasu, al norte, ya calificaría, pese a su escasa población por tener una buena parte dentro del municipio AIOC de Gutiérrez; claro que la otra parte, al sur, dentro de Lagunillas, debería, en lo posible, lograr previamente su título como TIOC. Pero incluso si no logra, podría también juntarse a la gran mancha, siquiera como distrito municipal IOC.

Por el sur, pueden enseguida pegarse a la mancha grande el pedazo de la TCO/TIOC Parapitiguasu (o Charagua Sur), que además ya está titulada, porque la parte principal ya es parte de la AIOC Charagua.

Avanzando al sudoeste, se les pega la TIOC Kami, que colinda con Charagua y la misma Parapitiguasu y, hacia el norte, con Gutiérrez y su TIOC ya titulada Gran Kaipependi Kaarovaicho. Más al sudeste, la mancha puede expandirse también al Alto Parapetí, que también está titulada.

Y aquí acaba la expansión de la región guaraní del departamento de Santa Cruz. Los municipios de Boyuibe y Cuevo, al perder la parte que es TIOC y que tiene bastante población, quedarían significativamente reducidos y, tal vez si entonces, se podría concertar con ellos que todo el conjunto se transforme en parte de la gran AIOC regional (Albó 2012: 271).

Lograr este cometido no será nada sencillo, pero lo cierto es que existe esa posibilidad y que también los dirigentes guaraníes así lo conciben. Entonces, considerando el proceso iniciado en Charagua, más los otros TIOC y/o autonomías indígenas que se logren conformar en adelante, existirá esta posibilidad de conformar la región guaraní. Es decir, lograr el anhelado sueño de la reconstitución territorial, que se refleja en el artículo dos de la NCPE.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA:

SISTEMATIZACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA SOBRE LA AUTONOMÍA INDÍGENA GUARANÍ EN CHARAGUA EN EL MARCO DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO EDUCATIVO DIVERSIFICADO

1. Planteamiento del Problema.

El pueblo guaraní, como indicábamos en los resultados de la investigación, ha protagonizado una serie de hechos orientados a mantener su cultura, idioma, su autonomía y su territorio. Para ello, en las últimas tres décadas ha planteado e implementado un modelo educativo que es la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Este tipo de educación ha sido planteada por la naciente APG en los años 80' y 90', en ese entonces fue denominado Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), ya que fue desarrollado de manera experimental con el apoyo económico de UNICEF. En cuanto a la cobertura, en el caso del distrito Charagua, el proyecto abarcó siete núcleos que fueron parte de las tres zonas: Charagua Norte, Parapitiguasu y el Iso. Durante los cinco años (1989-1994) que duró el PEIB, en la región guaraní se lograron resultados positivos.

Elevada autoestima de los niños y niñas; en el aula, los niños, pierden el miedo al maestro y su participación es mayor; hay una familiaridad entre padres de familia y maestros, como consecuencia de lo anterior, los niños no tienen dificultades en estudiar. Además, la EIB ha desencadenado procesos de revitalización lingüística, con particular fuerza en la región guaraní (Muñoz 1993: 13).

Posteriormente, en 1994, con la RE la EIB se convierte en política pública; con ello, este modelo educativo se extiende a todas las unidades educativas de las diferentes zonas. Sin embargo, según la percepción de los diferentes actores locales (dirigentes, padres de familia, maestros guaraníes, técnicos del PEIB), la EIB no tuvo el mismo impacto y menos los resultados que se alcanzaron cuando fue proyecto. El fracaso que se le asigna a la RE en la región guaraní tiene muchos factores, como ser:

El Estado no tomó en cuenta la experiencia de participación de la organización; la APG como organización perdió control sobre el desarrollo de la EIB; se descentralizó el grupo de profesionales guaraníes que liderizaba la acción y pasaron a ser asesores de diferentes instancias. Asimismo, se centralizó la producción de textos, y las metodologías de educación adoptaron perspectivas oficiales (Mandepora 2001: 126).

Además, desde el magisterio se tildó a la RE y todo lo que implicaba la misma como parte de las leyes "malditas", es decir, como parte de las medidas neoliberales. Por otro lado, los asesores pedagógicos no cumplieron a cabalidad la función que se les había

encomendado, porque tuvieron conflictos con el magisterio, particularmente con los directores de núcleo, hasta que el 2003 desaparecieron.

Entonces, cuando el gobierno asume la EIB, el trabajo que se venía realizando y los logros que se habían alcanzado hasta ese entonces fueron decayendo, es decir, no se avanzó más. Una de las causas para el bajón de la EIB en las unidades educativas fue el poco seguimiento y o acompañamiento a la implementación de la misma. No hubo seguimiento ni del Estado, ni de la propia organización.

Actualmente, considerando lo anteriormente indicado, se puede decir que la educación en el distrito Charagua ya no responde al modelo iniciado por la APG en los años 80' y 90', es decir, la educación en la actualidad, sólo considera el currículo oficial y no considera aspectos locales. Además, la enseñanza en y del guaraní poco a poco se va dejando a un lado, porque las clases son desarrolladas, en la mayoría de los casos, sólo en castellano y considerando los contenidos universales sin tomar en cuenta los saberes y conocimientos del pueblo guaraní.

El currículo regionalizado, que fue elaborado por el CEPOG, aún no ha sido implementado en las unidades educativas. Es por eso que los contenidos que se imparten en la actualidad sólo toman en cuenta el currículo base planteado por el ministerio de educación. Además, si bien el currículo regionalizado considera los saberes y conocimientos generales de la cultura guaraní, no considera aspectos históricos locales como los que se vienen generando en Charagua, con el proceso de transición de municipio a autonomía indígena.

Otro aspecto que también influirá en la implementación del currículo regionalizado es el poco involucramiento de los maestros durante su elaboración, principalmente de los maestros guaraníes. Por tanto, es necesario generar una participación real de los maestros para implementar los currículos regionalizados y diversificados.

Ahora, cuando se habla sobre la historia de la organización guaraní, es decir de la APG, Caurey indica que:

Los procesos y/o hitos históricos del pueblo guaraní se conocen y se manejan en espacios restringidos como la dirigencia, sus pocos intelectuales, y en los ámbitos académicos. Está claro, que la comunidad conoce muy poco o casi nada acerca de este hecho histórico (conformación de la APG), a pesar de haber participado en ella (2012: 33).

En ese entendido, consideramos que es importante trabajar desde la escuela aspectos históricos, culturales, lingüísticos locales, así como la construcción de la autonomía indígena, proceso iniciado el 2009, donde el pueblo guaraní de Charagua optó por la conversión de municipio a autonomía indígena. En ese marco, es imprescindible contar con documentos que den cuenta de la memoria histórica del pueblo guaraní para que se pueda trabajar en el aula, Todo ello, en el marco del currículo educativo propio para el caso concreto de Charagua.

2. Finalidad

El proyecto tiene como finalidad promover una EIIP que fortalezca la identidad cultural guaraní de los estudiantes del nivel primario y secundario a través de la recuperación y revalorización de las historias propias del pueblo guaraní en Charagua.

3. Objetivos

a) Objetivo general

Elaborar materiales educativos que reflejen el proceso histórico sobre la autonomía indígena del pueblo Guaraní, en el marco de la construcción de un currículo educativo diversificado con la participación de los maestros.

b) Objetivos específicos

- Conformar un equipo de trabajo donde estén presente los sabios indígenas, autoridades zonales y comunales y principalmente los maestros
- Elaborar una propuesta didactizada sobre el proceso histórico de la autonomía indígena del pueblo guaraní en Charagua tomando en cuenta aspectos político-organizativos, territoriales y socioculturales
- Validar la propuesta didactizada de la memoria histórica sobre la autonomía indígena guaraní con la participación de maestros, autoridades comunales, zonales y estudiantes del nivel secundario para su posterior implementación.

4. Justificación.

Como habíamos visto en los resultados de la investigación, el proceso de demanda por la autonomía indígena en la región guaraní tiene larga data. Como parte de la memoria histórica se encuentran los enfrentamientos que propiciaron los guaraníes con los Incas y posteriormente con los españoles, en ambos casos fue por mantener su territorio y su libertad. Pero, después de la masacre de Kuruyuki en 1892, la situación de los guaraníes

cambió, ya que fueron despojados de su territorio y con esto los dueños del territorio pasaron a ser “siervos o esclavos” en las haciendas que conformaron los criollos y mestizos, especialmente aquellos guaraníes que se encuentran en Chuquisaca, Tarija y una parte en Santa Cruz. Sin embargo, a pesar de lo sucedido en Kuruyuki, los guaraníes del Ioso y algunos guaraníes Ava de la zona Gran Kaipependi Karovaicho han logrado mantener sus estructuras orgánicas.

Es a partir de la iniciativa de estas zonas que, en las dos últimas décadas del siglo XX, los guaraníes han tenido que propiciar una serie de hechos frente al Estado para defender sus derechos como pueblo indígena: primeramente con la conformación de la APG, la recuperación de sus territorios (TCOs), hasta la participación política en espacios públicos y, últimamente, la demanda y el reconocimiento de la autonomía indígena.

Con la aprobación de la nueva CPE, los pueblos indígenas lograron que el Estado reconozca el derecho a las AIOC. En ese entendido, desde el 2009, el municipio de Charagua entró al proceso de conversión de municipio a AIOC. Sin embargo, este proceso encarado por la organización guaraní está pasando por una serie de trabas internas y externas, esta situación se debe, en parte, a su reciente y novedosa construcción, pero también a la poca comprensión de lo que implica la autonomía territorial del pueblo guaraní, pero sobre todo, al poco conocimiento que tiene la población sobre este último proceso, entre los cuales se encuentran la población estudiantil del distrito Charagua.

Además, todo este proceso de construcción y consolidación de la autonomía indígena guaraní en Charagua, no se lo está sistematizando y mucho menos didactizando para que se pueda abordar dentro la escuela como parte de las historias locales del pueblo guaraní. En ese entendido, la propuesta de sistematización de la memoria histórica sobre la demanda de autonomía indígena y su posterior didactización será un insumo para ser abordado como parte de las áreas curriculares o de conocimientos que se considera en el currículo regionalizado guaraní; pero, específicamente será un insumo para la construcción del currículo propio y/o diversificado de la nueva entidad territorial autónoma.

Con ello, también se estaría aportando en la consolidación de la autonomía indígena guaraní en Charagua desde la escuela, es decir, que mediante la educación se promoverá una actitud crítica y consciente en la población estudiantil con respecto a este nuevo proceso autonómico de manera particular y, de manera general, con respecto a la construcción del Estado Plurinacional.

Por otro lado, con el desarrollo del proyecto se generará un proceso de reflexión entre las autoridades guaraníes de cada capitanía, los sabios indígenas y los Asambleístas que redactaron el EAG. Con ello, de alguna manera, se contribuirá en el fortalecimiento de la propia organización guaraní para encarar los nuevos desafíos que implica la consolidación de la Autonomía indígena.

Del mismo modo, con la participación y el involucramiento de los maestros se contribuirá a concientizar sobre la importancia del proceso autonómico que se viene encarando en el municipio de Charagua, todo ello con la intención de generar una participación informada al momento de realizar el referendo de aprobación del EAG.

5. Destinatarios

Los beneficiarios directos serán estudiantes del nivel secundario de todo el distrito Charagua, mismos que alcanzan, a un total de 2357 estudiantes entre hombres y mujeres. También serán beneficiados de manera directa los 391 maestros y maestras que trabajan en los 11 núcleos y las 69 unidades educativas del distrito de Charagua, ya que contarán con un documento sobre la memoria histórica del pueblo guaraní.

Por otro lado, de manera indirecta, se beneficiarán con el proyecto las cuatro organizaciones locales que representan al pueblo guaraní en Charagua (Capitanía Charagua Norte, Parapitiguasu, Alto Isoso y Bajo Isoso) y las diferentes comunidades.

6. Desarrollo

a) Participación de los diferentes actores

Para la realización del proyecto se tiene previsto coordinar acciones con el CEPOG, las cuatro capitanías, sabios indígenas “arakuaaiyas”, maestros guaraníes y Asambleístas que redactaron el EAG.

La entidad responsable de la ejecución del proyecto será la Fundación Centro Arakuaarenda en coordinación del Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG). Asimismo, las cuatro capitanías (Parapitiguasu, Charagua Norte, Alto Isoso y el Bajo Isoso) serán las organizaciones indígenas locales que coadyuvarán en el desarrollo del proyecto.

Se menciona a la Fundación Arakuaarenda como la instancia responsable del proyecto debido a que ellos son los que trabajan el tema educativo en Charagua y, como tal, cuentan con el equipo técnico y logístico para la ejecución del mismo. Además,

Arakuaarenda tiene previsto trabajar temas relacionados a la autonomía indígena con población estudiantil, específicamente con estudiantes del nivel secundario. En ese entendido, aunque no se cuenta con un convenio escrito, existe la predisposición de realizar el proyecto.

Por otro lado, el CEPOG como la instancia técnica y política de la APG especializada en el área educativa, será la instancia de supervisar la ejecución y velar el buen desarrollo del proyecto, además será la instancia encargada para que posteriormente el documento llegue a las unidades educativas del distrito Charagua.

En el caso de las capitanías, que son las instancias orgánicas que representan a las comunidades ante instituciones públicas y privadas, serán las que garanticen la participación de todos los involucrados, es decir, de los assembleístas, sabios indígenas y autoridades zonales y comunales al momento de sistematizar y didactizar los materiales.

Se coordinará también con los maestros, principalmente con los maestros guaraníes del distrito Charagua, porque considero importante la participación de este sector en la sistematización de la memoria histórica sobre la autonomía indígena, ya que ellos serán los actores fundamentales para la implementación en el aula.

Por último, se contará con la participación de los Assembleístas que participaron en la redacción del proyecto de Estatuto autonómico, para conocer los contenidos y los diferentes temas que se abordaron en las diferentes sesiones.

b) Sobre la metodología para la recolección de datos

Como parte de la metodología para la sistematización de la memoria histórica sobre la autonomía indígena guaraní, se tiene considerado las siguientes estrategias: Participación en las Asambleas y reuniones zonales, realización de talleres y/o conversatorios, entrevistas colectivas e individuales y la revisión de información bibliográfica.

Participación en Asambleas y reuniones zonales

Se participará en las Asambleas y/o reuniones zonales, primeramente para coordinar las diferentes actividades que implica el proceso de sistematización. Asimismo, en estos espacios propios de la organización guaraní se validará la propuesta sistematizada, es decir, también serán espacios donde se recibirán aportes de los distintos actores para reconstruir la memoria histórica del proceso autonómico.

Para la realización de las Asambleas y/o reuniones zonales, el equipo técnico apoyará en la parte logística. Del mismo modo, durante los eventos, se encargará de recoger todas las propuestas y/o sugerencias en cuanto a la sistematización de la memoria histórica de la autonomía indígena guaraní en Charagua.

Desarrollo de Encuentros y/o conversatorios

Los encuentros y/o conversatorios serán los espacios principales para trabajar la didactización del proceso histórico de la autonomía indígena del pueblo guaraní en Charagua. Para lo cual se tienen previsto realizar dos conversatorios por zona, es decir, 8 eventos, los mismos se llevarán a cabo en las diferentes zonas, específicamente, se tiene previsto desarrollarse en las siguientes comunidades:

Zona	Comunidad
Parapitiguasu	San Antonio del Parapetí
Charagua Norte	El Espino
Alto Isoso	Coopere Brecha
Bajo Isoso	La Brecha

Por otro lado, los criterios para la selección de los participantes en los encuentros y conversatorios serán los siguientes:

Mburuvicha zonal (capitán zonal), que es la máxima autoridad de la zona, es decir, tiene atribuciones para decidir y hacer conocer los intereses de las comunidades. Además, por su condición de autoridad conoce la historia de la organización y los últimos acontecimientos sobre el proceso de demanda de la autonomía indígena.

Kuña Mburuvicha (autoridad femenina), es la representante femenina, por tanto, es la que puede dar información desde la visión de las mujeres guaraníes.

Arakua iya (sabio indígena), son las personas mayores y/o ancianos que tienen experiencia en diferentes temas, es decir, son los que manejan el conocimiento relacionado a la cultura, historia y todo lo relacionado al modo de ser guaraní.

Capitanes comunales, son los representantes de las comunidades y son las personas que han participado en los últimos eventos para la demanda de conversión a autonomía indígena.

Asambleístas, son las personas que fueron elegidas para la construcción del Estatuto Autonómico, es por eso que su participación es fundamental, ya que podrán aportar en la reconstrucción del proceso de conversión a municipio indígena.

Maestros, son las personas que conocen el trabajo que se realiza en aula. Además, será importante su participación para que se involucre con el proceso autonómico de Charagua.

Los dos eventos por zona tendrán una duración de dos días para cada. Para la realización de los talleres y/o conversatorios se definirá una metodología participativa a través de preguntas generadoras, como ser:

¿Cuáles son los hitos históricos del pueblo guaraní?

¿Qué significa la autonomía para los guaraníes?

¿Qué implica la autonomía indígena para el pueblo guaraní?

¿Quiénes y cómo participaron en el proceso de conversión de municipio a autonomía indígena?

¿Qué debemos hacer para consolidar la Autonomía indígena?

¿Cómo lograr la reconstitución territorial de la Nación guaraní?

Si bien estas preguntas son las motivadoras para la reflexión sobre el proceso histórico de la demanda por autonomía indígena en la región guaraní y, específicamente en Charagua, también están sujetas a cambios y/o modificaciones que puedan ser sugeridas por las autoridades guaraníes.

Revisión documental

En la misma línea, o sea con la intención de profundizar y/o complementar la información se consultará documentos producidos sobre la historia y la cultura del pueblo guaraní. Por ejemplo, se consultará autores como: Francisco Pifarré, Baromeu Melia, Xavier Albó, Thierry Saignes, Isabelle Combes y toda la información bibliográfica que se ha producido con respecto al pueblo guaraní, principalmente aquella relacionada con la autonomía indígena.

c) Didactización de los materiales

El resultado final del proyecto es el documento sistematizado sobre la memoria histórica de la autonomía indígena del pueblo guaraní en Charagua y su didactización para poder trabajarlo en aula.

La didactización, como indicábamos anteriormente, se realizará en función a las áreas curriculares o de conocimientos que se tiene considerado en el currículo regionalizado

para la región guaraní elaborado por el CEPOG. Entre los que se encuentran cuatro áreas curriculares:

1. **Educación para la identidad** y las temáticas que se tiene previsto trabajar en el primer ciclo del nivel secundario están: principios y valores, música y danza, simbología y espiritualidad.
2. **Educación para la vida y la comunidad**, con las temáticas: historia, gobierno y organización comunitaria, justicia e idioma.
3. **Educación para la vida armónica**, con temáticas relacionadas a: salud, espacio, naturaleza, tierra y territorio.
4. **Educación para la producción**, con temáticas referidas a: economía y producción, artes, tecnología, cálculo y estimación.

En ese entendido, la didactización del proceso de demanda de autonomía indígena guaraní se realizará en función a las dos primeras áreas curriculares. Es decir, educación para la identidad y educación para la vida y la comunidad.

8. Evaluación

En cuanto a la evaluación del proyecto, se tiene considerado realizar la evaluación con todos los involucrados, ya que dicha acción nos permitirá ver si los objetivos se han alcanzado. La evaluación se la realizará de manera interna, es decir, entre los responsables del proyecto y los involucrados (CEPOG y las capitanías).

En ese entendido, la evaluación considerará los siguientes aspectos: Participación en Asambleas y/o reuniones zonales, número de encuentros y/o conversatorios realizados, número de participantes, memorias de cada evento, acuerdos logrados con las capitanías, actas elaboradas por cada evento, informes semanales y mensuales de las actividades realizadas; primer documento borrador de la memoria histórica sobre la autonomía indígena territorial del pueblo guaraní y por último el documento validado, todo ello en el marco de los tiempos establecidos.

9. Factibilidad

El proyecto es factible, porque se tiene previsto la participación de una institución como Arakuaarenda que tiene experiencia de trabajo con la población guaraní en el tema educativo; asimismo, se tiene previsto contar con el apoyo y el involucramiento del CEPOG, organización que trabaja en el tema educativo en toda la región guaraní. Por otro lado, la predisposición de los maestros guaraníes por participar en este tipo de eventos será fundamental; esta situación, de alguna manera permitirá el involucramiento de los maestros en este proceso autonómico.

9. Tabla de sistematización.

Objetivo	Actividad(es)	Participantes		Recursos	Tiempo	Pre-requisitos Condiciones de factibilidad	Indicadores verificables
		Responsables	Destinatarios				
Conformar un Comité de trabajo donde estén presente los sabios indígenas, autoridades zonales y comunales y principalmente los maestros	4 reuniones de información y coordinación del proyecto con autoridades de las diferentes capitanías zonales y Asambleístas	Director y Equipo técnico en coordinación del CEPOG	Directivas zonales. Asambleístas de cada zona	Alimentación para dirigentes y Asambleístas Materiales didácticos. Data display	5 semanas	Apertura y predisposición de las organizaciones zonales (capitanías) Suscripción de convenios (acuerdos con las cuatro capitanías)	Fotografías Fotocopia del libros de actas. Lista de participantes. Actas de aprobación de las capitanías para la realización del proyecto
	Reunión con sabios indígenas para coordinar actividades	Equipo técnico	Personas que conocen la historia y la cultura guaraní	Materiales didácticos. Data display		Predisposición de los sabios indígenas	Fotografías. Lista de participantes.
	Selección de materiales bibliográficos respecto a la historia, cultura y autonomía indígena guaraní.	Equipo técnico en coordinación de técnicos del CEPOG		Computador personal	2 semanas	Existen documentos en la biblioteca de Arakuaarenda y en instituciones que trabajan con el pueblo guaraní	Fotocopias. Libros. Artículos. Investigaciones.
Elaborar una propuesta didactizada sobre el proceso histórico de la autonomía indígena del pueblo guaraní en Charagua tomando	- 8 Encuentros y/o conversatorios de reflexión a nivel zonal para el trabajo de didactización (2 por zona).	Comité de Trabajo en coordinación de los técnicos de Arakuaarenda y el CEPOG.	Mburuvichas zonales, Kuña mburuvichas, maestros guaraníes, Asambleístas que redactaron el EAG, sabios indígenas y	Transporte y alimentación Alquiler de ambientes Rotafolios Data display Cámara	8 semanas	Participación y compromiso de las autoridades de la organización guaraní. Involucramiento de los	Fotografías. Grabación y transcripción de las entrevistas y/o conversatorios en audio digital.

en cuenta aspectos político-organizativos, territoriales y socioculturales			padres de familia.	fotográfica, computadoras		Asambleístas y sabios indígenas guaraníes.	
	- Sistematización de la información en gabinete.	Comité de Trabajo		Computador personal	8 semanas		Primer informe del documento didactizado
Validar la propuesta didactizada de la memoria histórica sobre la autonomía indígena guaraní con la participación de maestros, autoridades comunales, zonales y estudiantes del nivel secundario para su posterior implementación.	- 4 Talleres zonales para socializar y validar la información del documento.	Comité de Trabajo en coordinación de los técnicos de Arakuaarendá y el CEPOG.	Mburuvichas zonales, Kuña mburuvichas, maestros guaraníes, Asambleístas que redactaron el estatuto, sabios indígenas y padres de familia.	Transporte y alimentación Alquiler de ambientes Rotafolios Data display Cámara fotográfica, computadoras	4 semanas	Información categorizada de acuerdo a los tópicos previstos.	Lista de participantes, y actas de las reuniones y talleres.
	Ajuste y complementación del documento oficial	Equipo técnico y Diagramador		Computador personal	2 semanas		Documento de sistematización corregido
	Presentación pública del documento didactizado	Equipo técnico en coordinación del CEPOG	Autoridades zonales y comunales, maestros y directores, padres de familia y estudiantes del nivel secundario		Alquiler de un ambiente para presentación. Data display. Computador personal.	2 semanas	Fotografías. Documento presentado

Bibliografía

- Albó, Xavier y Víctor Quispe
2004 **Quiénes son indígenas en los gobiernos municipales.** La Paz. Plural/CIPCA
- 2012 **El chaco guaraní camino a la autonomía. Charagua, Gutiérrez y proyección nacional.** La Paz: CIPCA/Ministerio de Autonomías.
- Albó, Xavier y Amalia Anaya
2004 **Niños alegres, libres y expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia.** La Paz: UNICEF/CIPCA.
- Arispe Hinojosa, Valentín
2006 **Mbaravikiyekua INSPOC Pegua. Cómo irradia el trabajo del INSPOC.** PINSEIB. La Paz: Plural Editores.
- Asamblea Legislativa Plurinacional
2010 **Ley Nº 070, Ley de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”.** La Paz: UPS editorial.
- 2010 **Ley Nº 031, Ley Marco de Autonomías y Descentralización “Andrés Babiáñez”.** La Paz: UPS editorial.
- Asamblea del Pueblo Guaraní (APG)
2006 **“Ore ñemongeta”. Propuesta hacia la Asamblea Constituyente.** MIMEO.
- 2008 **Plan estratégico de la nación guaraní “situación y estrategias”. Plan de vida guaraní.** APG: Territorio Guaraní.
- APG Capitanía Parapitiguasu
2004 **Plan de Gestión Territorial TCO Parapitiguasu.** Diagnóstico socioeconómico y estrategia de gestión territorial. APG Charagua Sur/CIPCA.
- Bazoberry Chaly, Oscar
2008 **Participación, Poder Popular y Desarrollo: Charagua y Moxos.** La Paz: UPIEB/CIPCA.
- Barrantes, Rodrigo
2002 **Investigación, un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo.** Costa Rica: Universidad estatal a distancia.
- Bertely, B. María
2000 **Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.** México: Paidós.
- Bloque Educativo Indígena (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ Y CEA)
2004 **Por una educación indígena originaria.** Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural. Santa Cruz.

Caurey, Elías

2010 “Educación intercultural bilingüe en el pueblo guaraní: una aproximación socio-antropológica al proceso”. En: **Situación actual de la EIB en la región guaraní: Luces y sombras a dos décadas**. Santa Cruz: PPE-CNC/CEPOG.

2012 **Nación guaraní: ñamae ñande rekore una mirada a nuestro modo de ser** (Ensayos socioantropológicos). Territorio Guaraní.

CEPOG

2007 **Saberes y conocimientos y administración educativa del pueblo guaraní**. Camiri: CNC - CEPOs.

CNC-CEPOs

2009 **Tierra, territorio y educación**. Propuesta de gestión administrativa en educación desde la visión de las naciones indígenas originarias. La Paz: CNC/ Embajada Real de los países Bajos/Danida/ FAUTAPO.

CIPCA

2010 **Por una Bolivia democrática equitativa e intercultural**. Plan estratégico 2011-2015, (documento interno). La Paz: CIPCA.

CIPCA, equipo de autonomías

2011 “A un año de las elecciones autonómicas: Autonomías en Bolivia, entre incertidumbre, prudencia y dejadez”. En: revista de opinión, análisis y propuesta **“Mundos Rurales” Nº 4**. Versión electrónica. (Pag. 2-11).

Chivi Vargas, Idón Moisés

2010 “Constitucionalismo emancipatorio, desarrollo normativo y jurisdicción indígena”. En: **Bolivia Nueva Constitución Política del Estado, conceptos elementales para su desarrollo normativo**. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

Choque, Roberto

1986 **Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?** La Paz: Aruwyrí.

Clastres, Hélène

1989 **La tierra sin mal, el profetismo tupí-guaraní**. Buenos Aires: Ediciones del sol

Combès, Isabelle

2005 **Etno-historias del Ioso Chané y Chiriguano en el Chaco boliviano** (siglo XVI a XX). La Paz: PIEB.

Congreso Nacional de Bolivia

2010 a **Nueva Constitución Política de Bolivia**. La Paz: La Gaceta Oficial.

2010 b **Ley Nº 031. Ley Marco de Autonomías y Descentralización “Andrés Ibáñez”**. La Paz: La Gaceta Oficial.

2010 c **Ley Nº 026. Ley del Régimen Electoral**. La Paz: La Gaceta Oficial.

Consejo de Ministros

2009 **Decreto Supremo N°0321.** La Paz: La Gaceta Oficial.

Corder, Pit

1992 **Introducción a la lingüística aplicada.** Mexico.

Contreras, Manuel y Talvera, María Luisa

2004 **Examen parcial. La Reforma Educativa boliviana 1992-2002.** La Paz: PIEB/ASDI.

Corte Nacional Electoral

2009 **Reglamento para las elecciones departamentales y municipales del 4 de abril de 2010, convocadas por la Constitución y la Ley No 4021.** La Paz: La Gaceta Oficial.

Crespo, Carlos y Omar Fernández

2005 Factores y dispositivos de poder en la guerra del agua en Cochabamba. En: **Conflictos y colaboración en el manejo de recursos naturales (experiencias de Bolivia y Argentina).** La Paz: JAINA, CESU, PLURAL.

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)

2004 **¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia.** Bogotá: CRIC/PEBI.

CSUTCB

1983 **Tesis política y estatutos.** La Paz: CSUTCB.

Díaz Polanco, Héctor

2006 **Elogio de la diversidad, globalización, multiculturalismo y etnofagia.** Siglo XXI editores. México.

Díaz Polanco, Héctor y Sánchez, Consuelo

2002 **México diverso, el debate por la autonomía.** México: Siglo XXI editores.

Equipo Permanente de Reflexión Interdisciplinario del Centro Cuarto Intermedio (EPRI-CCI)

2010 **Autonomía: ¿Espejismo político o realidad?** Estudios & Ensayos. Cochabamba: Cuarto Intermedio.

Espinoza Cuellar, Magaly

2009 **Autonomía indígena en tierras bajas. Documento de trabajo N° 5.** La Paz: IDEA Internacional.

Garcés, Fernando

2010 **El Pacto de Unidad y el proceso de la propuesta de Constitución Política del Estado. Sistematización de la experiencia.** La Paz: UNITAS.

Gustafson, Bret

2004 "El concepto de "red" y los conocimiento indígenas en la EIB". En: **Quinasay, revista de educación intercultural bilingüe N° 2**. Cochabamba: PROEIB Andes/GTZ.

Guzmán, Ismael, coord., Eulogio Núñez, Pelagio Paty, Julio Urapotina, Miguel Valdez y Alfredo Montecinos

2008 **Saneamiento de la tierra en seis regiones de Bolivia, 1996-2007**. La Paz: CIPCA.

Hammersley, Martyn; Paul, Atkinson

1994 **Etnografía. Métodos de investigación**. Barcelona: Paidós

Hurtado Morón, Mauro

2008 **Ser libre no es fácil, pero vale la pena. Reasentamientos de familias guaraníes en el chaco chuquisaqueño, 1993-1997**. La Paz: CIPCA.

Instituto Nacional de Estadística (INE)

2002 **Santa Cruz: Resultados Departamentales**. Serie II. La Paz: INE.

Lehm Ardaya, Zulema

1999 **Milenarismo y Movimientos sociales en la Amazonía boliviana. La búsqueda de la loma santa y la marcha indígena por el territorio y la dignidad**. Santa Cruz de la Sierra: Centro de Investigación y documentación para el desarrollo del Beni.

López, Luís Enrique

2005 **De resquicios a boquerones**. La educación intercultural bilingüe en Bolivia. La Paz: PROEIB Andes/Plural.

Machaca Benito, Guido

2006 "Actores, propuestas y desafíos en el proceso Pre-congreso Nacional de educación en Bolivia". En: **Qinasay, revista de educación intercultural bilingüe N° 4**. Cochabamba: PROEIB Andes/GTZ.

2010 "De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado Plurinacional". En: **Carrera Ciencias de la Educación (UMSS) Cuadernos Pedagógicos N° 7**. Cochabamba: UMSS.

Mandepora Chundary, Marcia

2001 Opaete, Jokuaereta Jae Participación (todo eso es participación) participación guaraní y gestión educativa en las comunidades de Ivamirapinta e Ipatimiri. Cochabamba: UMSS (Maestría en EIB).

Melià, Bartomeu

1988 **Los guaraní-chiriguano. 1. Ñande Reko nuestro modo de ser**. La Paz: CIPCA.

Ministerio de Autonomías

2012 **Por los caminos de las autonomías indígena originario campesinas: avances y desafíos.** La Paz: Ministerio de Autonomías.

Ñande Ñee

2011 **La autonomía va a beneficiar a todos. Boletín N° 3.** Charagua: APG Charagua Norte/CIPCA.

Ortiz, Elio y Elias Caurey

2009 **Justicia comunitaria guaraní.** Ministerio de Justicia, Viceministerio de Justicia Indígena Originaria Campesina. La Paz: COSUDE.

Pacto de Unidad

2007 **Propuesta consensuada del pacto de unidad. Constitución Política del Estado: “Por un Estado Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático y social”.** La Paz.

Patzi, Félix

2006 “Las tendencias en el movimiento indígena en Bolivia”. En: **Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo.** Puebla: México. (pag. 63-70).

Postero, Nancy

2005 “Movimientos indígenas bolivianos: articulaciones y fragmentaciones en busca de multiculturalismo”. En Luis E. López (eds.): **Movimientos Indígenas y Estado en Bolivia.** La Paz: PROEIB Andes/CENDA/Plural.

Programa NINA-UNITAS

2010 **Compendio Constitución Política del Estado,** convenio 169 de la OIT, Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. La Paz: UNITAS.

PROEIB Andes y CEPOs

2008 **Historia del Movimiento Indígena en Bolivia.** Cochabamba: PROEIB Andes.

Puerta, Santiago y Marcelo Arandia

2010 “Charagua, líder en las reivindicaciones del pueblo guaraní, avanza a la autonomía indígena”. En: **Revista digital Mundos Rurales N° 2.** La Paz: CIPCA.

Rivera Cusicanqui, Silvia

2003 “Mirando al pasado para caminar por el presente y el futuro”. En: su **Oprimidos pero no vencidos.** La Paz: THOA 2° Edición.

Rodríguez Sandoval, Ligia

2002 Las NEBAs de jóvenes y adultos de las comunidades de Ipati y Angua Guasu y el Proyecto CEMA Rural Ipati, Área Guaraní. Cochabamba: UMSS (Maestría en EIB).

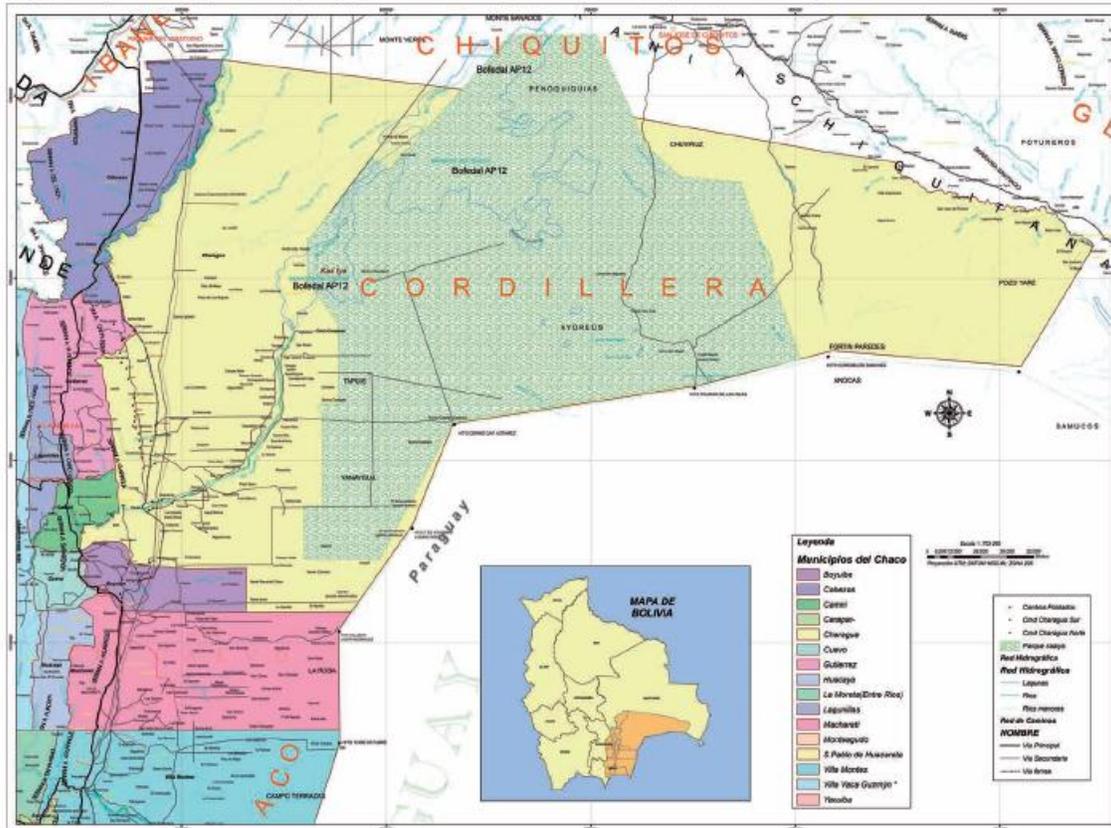
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez
1999 **Metodología de la investigación cualitativa.** Granada Málaga: ALJIBE
- Romero Bonifaz, Carlos
2005 **El proceso constituyente boliviano. El hito de la cuarta marcha de tierras bajas.** Santa Cruz: CEJIS.
- Solíz, Lorenzo y Silvia Aguilar
2005 **Producción y economía campesino-indígena. Experiencias en seis eco-regiones de Bolivia 2001-2003.** La Paz: CIPCA.
- Solíz Lorenzo
2012 **Autonomías indígena originario campesinas, ¿Cuánto hemos avanzado?.** La Paz: CIPCA.
- Ticona Alejo, Esteban
2000 **Organización y liderazgo aymara 1979-1996.** Cochabamba: AGRUCO/Universidad de la Cordillera.
- Tito Herrera, Abraham L.
2009 La interculturalidad en el proceso de formación docente de EIB en el INSPOC. Cochabamba: UMSS (Maestría en EIB).
- UNICEF, PROCESO, TEKÓ GUARANÍ Y APG
1995 **Tataendi el fuego que nunca se apaga. Campaña de alfabetización en guaraní.** Santa Cruz: UNICEF/TEKO.
- Villagómez, Fredy
2012 “Autodeterminación y autonomías indígena originario campesinas no son prioridad en la agenda política”. En: **Mundos Rurales. Revista de opinión, análisis y propuesta, N°7.** La Paz: CIPCA.
- Walsh, Catherine
2009 **Plurinacionalidad e interculturalidad en su Interculturalidad, Estado, sociedad, luchas de-coloniales de nuestra época.** Quito: Universidad Simón Bolívar.
- Zegada, Maria Tereza; Yuri Torrez y Patricia Salinas
2007 ¿Cómo se construyen los discursos autonómicos? En: **Revista Cuarto Intermedio N° 82.** Cochabamba: Compañía de Jesús.

Anexos

Anexo Nº 1

MAPA POLÍTICO DEL MUNICIPIO CHARAGUA

Mapa 1. Municipio de Charagua (incluido el Parque Kaaiya) en la Provincia Cordillera y el Chaco. (Límites municipales anteriores a 1995)

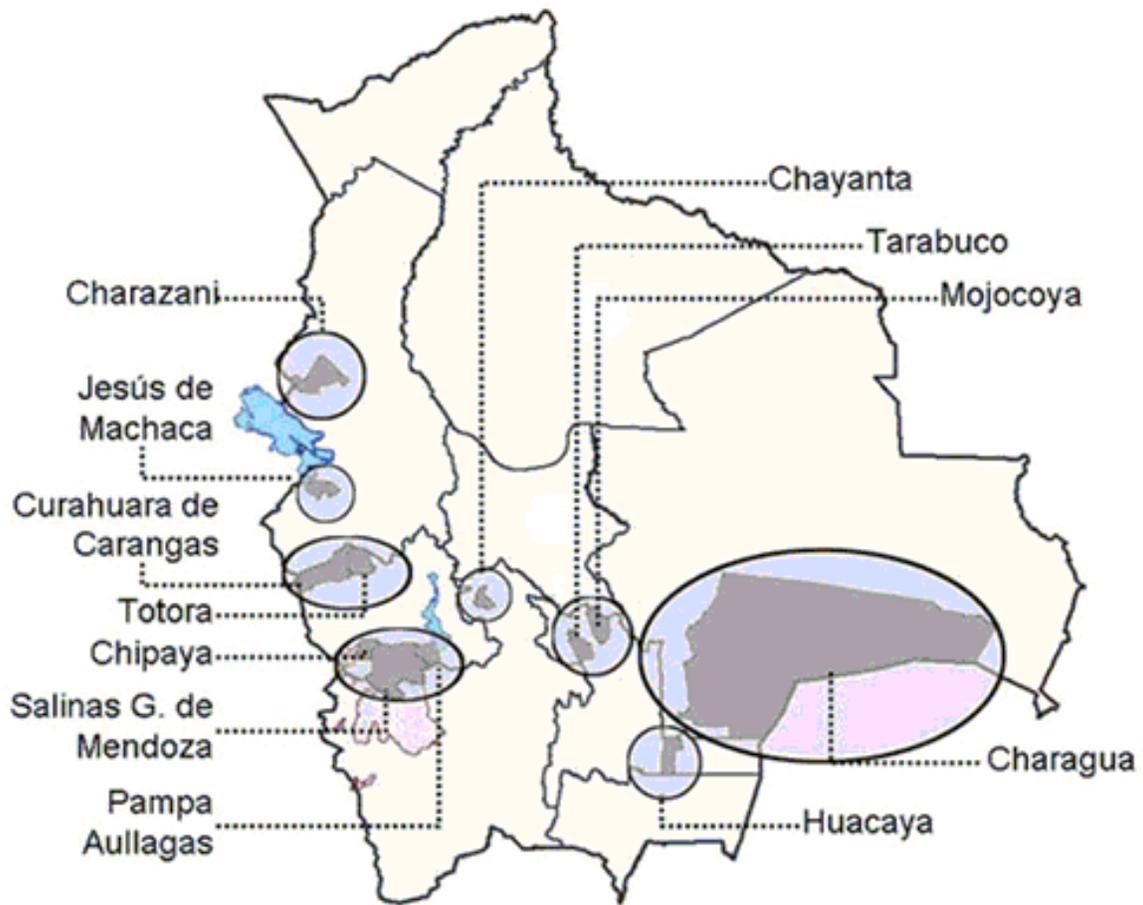


Fuente: CIPCA Camir

Fuente: (Albó 2012: 345).

Anexo N° 2

MAPA DE LOS MUNICIPIOS QUE OPTARON POR CONVERTIRSE EN TERRITORIO AUTÓNOMO INDÍGENA



Fuente: Fundación Tierra 2010.

Anexo Nº 3

GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS DIRIGENTES DEL CEPOG Y LA APG

Datos de entrevista

Lugar:..... Fecha:..... Hora:.....

Entrevistador:.....

Datos del entrevistado

Nombres y apellidos..... Sexo..... Edad.....

Grado de instrucción..... Lenguas que habla.....

Organización a la que pertenece:..... Cargo.....

Implementación de la EIB en las comunidades indígenas guaraníes

¿Qué significa la EIB para el pueblo guaraní?

¿Desde cuándo se está implementando la EIB en la región guaraní y qué relación tiene con los planteamientos del CEPOG?

¿Por qué se implementó el proyecto de EIB?

¿Cuál fue el grado de aceptación de las comunidades?

¿Qué cambios se generó con la EIB en el trabajo escolar en las comunidades guaraníes?

¿Cómo se está trabajando la EIB en la escuela?

¿Según el CEPOG, de qué manera la EIB contribuye a la afirmación cultural del pueblo guaraní?

¿Qué resultados de la EIB se observan en la región guaraní?

¿La EIB implementada en las comunidades guaraníes, responde a la demanda del pueblo guaraní?

¿Cuáles serían las tareas pendientes para mejorar la EIB en la región guaraní?

¿El programa de alfabetización en qué medida favoreció a la consolidación de la APG?

¿La EIB contribuyó para que se puedan titular las TCOs?

Participación del CEPOG en la implementación de la EIB

¿Qué tipo de actividades realizó el CEPOG en el proceso de implementación de la EIB en la región guaraní?

¿En qué actividades de la escuela participa el CEPOG?

¿Usted como dirigente (responsable de educación) qué actividades coordina con los profesores y el director de las escuelas?

¿El CEPOG cómo participa en la programación de los objetivos y temas de enseñanza en la escuela?

¿Actualmente, qué tipo de actividades realiza el CEPOG en el proceso de implementación de la EIB en la región guaraní?

¿En el caso de los municipios que optaron por la autonomía indígena, como se está coordinando para el tratamiento de la EIB en dichos contextos?

¿Qué aspectos se consideran en el currículo regionalizado del pueblo guaraní?

Percepción sobre la educación en las autonomías indígenas

¿Qué implica las autonomías para el pueblo Guaraní?

¿Cómo ve el proceso de conversión a autonomía indígena en Charagua?

¿Qué aspectos en el tema educativo se están considerando en el Estatuto autonómico de Charagua?

¿Desde el CEPOG existe una propuesta de Educación para el caso de las autonomías indígenas?

¿Qué aspectos positivos y negativos observa sobre el tratamiento del tema educativo que se le está dando en la construcción del estatuto para la autonomía indígena en Charagua?

¿Qué aspectos considera que deberían incorporar al estatuto autonómico de Charagua para profundizar la EIB?

Anexo N° 4

GUÍA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA A DIRIGENTES DE LAS CAPITANÍAS Y LOS ASAMBLEÍSTAS QUE REDACTAN EL ESTATUTO AUTONÓMICO

1. DATOS GENERALES

Datos de entrevista

Lugar:..... Fecha:..... Hora:.....

Entrevistador:.....

Datos personales:

Nombre completo..... lengua que habla.....

Nivel de formación y/o profesión.....

Cargo que ocupa actualmente..... tiempo.....

2. PREGUNTAS GENERADORAS

Autonomía indígena

¿Qué entiende por autonomía indígena guaraní?

¿Qué implica la autonomía indígena para la capitanía u organización?

¿Quiénes plantearon la conversión de municipio a autonomía indígena y por qué?

¿Cómo funcionaba antes el municipio y cómo tendría que funcionar con la autonomía indígena?

Participación de la organización guaraní

¿Cómo ha participado la capitanía en el proceso de conversión de municipio a autonomía indígena?

¿Cómo está participando la capitanía en la construcción del estatuto autonómico de Charagua?

¿Cuál es la propuesta de la capitanía en cuanto al tema educativo?

¿Cómo es la coordinación entre la capitanía y la APG para la construcción del estatuto autonómico?

¿Qué instituciones están apoyando a la organización para que participe con propuestas en la construcción del estatuto?

Historia del proceso educativo en Charagua

¿Qué aspectos sobresalientes puede mencionar sobre la historia del proceso educativo del pueblo guaraní en Charagua?

¿Qué piensa de la EIB?

¿La EIB desde su implementación hasta la fecha ha generado cambios significativos en los niños? ¿Cuáles?

¿Qué tipo de educación están planteando en el estatuto autonómico de Charagua?

Tratamiento del tema educativo en la Asamblea autonómica

¿Cómo se lo está trabajando el tema educativo en el proceso de construcción del estatuto?

¿Qué tipo de educación se está planteando para la autonomía indígena?

¿Cómo se está considerando el tema del idioma guaraní en el estatuto autonómico?

¿Cómo se está planteando los conocimientos y saberes del pueblo guaraní?

¿Cómo se está coordinando con el CEPOG el tratamiento de la educación en el estatuto autonómico?

Percepciones sobre educación en el contexto de la autonomía indígena

¿Cuál es su percepción con relación a la construcción del estatuto para la autonomía indígena en Charagua?

¿Cuál es su percepción con relación al tratamiento del tema educativo en la Asamblea autonómica?

¿Qué tipo de educación tendría que ser implementada en la nueva Entidad Territorial Indígena?

¿Qué aspectos se tendría que mejorar en el tema educativo en la nueva Entidad Territorial Indígena?

Anexo N° 5

GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS DIRIGENTES COMUNALES

1. Datos generales

Ficha N°.....Lugar.....fecha.....

Datos de entrevista

Lugar:..... Fecha:..... Hora:.....

Entrevistador:.....

Datos del entrevistado

Nombres y apellidos..... Sexo..... Edad.....

Grado de instrucción.....Lenguas que habla.....

Hijos en la Escuela:.....

Organización a la que pertenece:.....Cargo.....

Implementación de la EIB en las comunidades indígenas guaraníes

¿Desde cuándo está implementando la EIB?

¿Cuál fue el grado de aceptación de la comunidad?

¿Qué perspectivas tiene de la EIB la comunidad?

¿Qué cambios se generó con la EIB en el trabajo escolar?

¿Cómo concibe la implementación de la EIB en la escuela?

¿Cómo se está trabajando la EIB en la escuela?

Participación de la comunidad en la educación

¿Qué tipo de actividades realiza la escuela con la comunidad?

¿En qué actividades de la escuela participan los directivos de la comunidad?

¿Cómo participan los directivos de la comunidad en las actividades de la escuela?

¿Usted como dirigente (responsable de educación) qué actividades coordina con los profesores y el director de la escuela?

¿Usted, en qué actividades de la escuela no participa?

¿En qué actividades de la escuela le gustaría participar?

¿Los dirigentes de la comunidad cómo participan en la programación de los objetivos y temas de enseñanza en la escuela?

¿Cuáles de los saberes y costumbres propios de su cultura enseñan los profesores en la escuela?

¿Cómo y cuándo coordinan los profesores y el director con los dirigentes de la comunidad?

¿Quién o qué instituciones capacitan a los dirigentes y padres de familia de la comunidad con respecto a la participación en la gestión educativa de la escuela?

¿Qué otras capacitaciones reciben los dirigentes, sobre qué temas y por qué instituciones?

¿Qué entiende usted por participación comunitaria en la gestión educativa de la escuela?

Percepciones sobre educación en el contexto de la autonomía indígena

¿Cuál es su percepción con relación a la construcción del estatuto para la autonomía indígena en Charagua?

¿Cuál es su percepción con relación al tratamiento del tema educativo en la Asamblea autonómica?

¿Qué tipo de educación tendría que ser implementada en la nueva Entidad Territorial Indígena?

¿Qué aspectos se tendría que mejorar en el tema educativo en el marco de la autonomía indígena?

Anexo Nº 6

GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS PADRES DE FAMILIA Y LA JUNTA ESCOLAR

1. Datos generales

Lugar:..... Fecha:..... Hora:.....

Entrevistador:.....

Datos del entrevistado

Nombres y apellidos..... Sexo..... Edad.....

Grado de instrucción..... Lenguas que habla.....

Hijos en la Escuela:.....

Organización a la que pertenece:.....

Implementación de la EIB en las comunidades indígenas guaraníes

¿Desde cuándo está implementando la EIB en la comunidad?

¿Qué cambios se generó con la EIB en el trabajo escolar?

¿Cómo concibe la implementación de la EIB en la escuela?

¿Cómo se está trabajando la EIB en la escuela?

Participación de la comunidad en la educación

¿Qué tipo de actividades realiza la escuela con la comunidad?

¿En qué actividades de la escuela participan los PPF?

¿Cómo participan los PPF en las actividades de la escuela?

¿Usted como PPF o Junta Escolar qué actividades coordina con los profesores y el director de la escuela?

¿Usted, en qué actividades de la escuela no participa?

¿En qué actividades de la escuela le gustaría participar?

¿Los PPF cómo participan en la programación de los objetivos y temas de enseñanza en la escuela?

¿Cuáles de los saberes y costumbres propios de su cultura enseñan los profesores en la escuela?

¿Cómo y cuándo coordinan los profesores y el director con los PPF?

¿Quién o qué instituciones capacitan a los padres de familia de la comunidad con respecto a la participación en la gestión educativa de la escuela o la EIB?

¿Qué otras capacitaciones reciben los dirigentes, sobre qué temas y por qué instituciones?

Percepciones sobre educación en el contexto de la autonomía indígena

¿Cuál es su percepción con relación a la construcción del estatuto para la autonomía indígena en Charagua?

¿Cuál es su percepción con relación al tratamiento del tema educativo en la Asamblea autonómica?

¿Qué tipo de educación tendría que ser implementada en la nueva Entidad Territorial Indígena?

¿Qué aspectos de la cultura guaraní sería importante que se enseñe en la escuela?

¿Qué aspectos se tendría que mejorar en el tema educativo en el marco de la autonomía indígena?

Anexo N° 7

GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL DIRECTOR Y LOS DOCENTES

1. Datos generales

Ficha N°.....Lugar.....fecha.....

Unidad educativa.....

Datos del entrevistado

Docente.....sexo.....

Edad.....años de servicio.....

Cargo.....formación.....

Normalista.....egresado normalista.....

Titular por antigüedad.....

Lenguas que habla.....

Implementación de la EIB en las comunidades indígenas guaraníes

¿Desde cuándo está implementando la EIB?

¿Cuál fue el grado de aceptación de la comunidad?

¿Qué perspectivas tiene de la EIB la comunidad?

¿Qué cambios se generó con la EIB en el trabajo escolar?

¿Cómo concibe la implementación de la EIB en la escuela?

¿Cómo se está trabajando la EIB en la escuela?

Participación de la comunidad en la educación

¿Qué tipo de actividades realiza la escuela con la comunidad?

¿En qué actividades de la escuela participan los directivos de la comunidad?

¿Cómo participan los directivos de la comunidad en las actividades de la escuela?

¿Usted como director/ profesor qué actividades coordina con los padres de familia y los dirigentes de la comunidad?

¿Cómo y cuándo coordinan los profesores y el director con los dirigentes de la comunidad?

¿En qué actividades de la escuela le gustaría participen los padres de familia y los dirigentes comunales?

¿Los dirigentes de la comunidad cómo participan en la programación de los objetivos y temas de enseñanza en la escuela?

¿Cuáles de los saberes y costumbres propios de la cultura guaraní enseñan en la escuela?

¿Los dirigentes comunales en qué casos coordinan con los profesores y el director de la escuela?

¿Quién o qué instituciones capacitan a los dirigentes y padres de familia de la comunidad con respecto a la participación en la gestión educativa de la escuela?

Percepciones sobre educación en el contexto de la autonomía indígena

¿Cuál es su percepción con relación a la construcción del estatuto para la autonomía indígena en Charagua?

¿Cuál es su percepción con relación al tratamiento del tema educativo en la Asamblea autonómica?

¿Qué tipo de educación tendría que ser implementada en la nueva Entidad Territorial Indígena?

¿Qué aspectos de la cultura guaraní sería importante que se enseñe en la escuela?

¿Qué aspectos se tendría que mejorar en el tema educativo en el marco de la autonomía indígena?

Anexo Nº 8
GUÍA PARA EL TALLER CON LOS DIRIGENTES DE LA CAPITANÍA

Esta actividad se realizará en las reuniones que tengan planificadas las capitanías, es decir, se coordinará con los dirigentes para que se pueda incorporar esta actividad en el orden del día de sus reuniones o Asambleas.

Temas a abordar:

1. La educación intercultural bilingüe (proceso histórico, logros y dificultades).
2. Autonomía Indígena y participación de la organización en este proceso (Logros y dificultades).
3. Planteamientos de la organización para la construcción del Estatuto Autonómico.
4. Propuestas sobre educación para las autonomías indígenas (de las cuatro capitanías, CEPOG y la APG).

Nota:

Esta actividad se acompañará con un taller por parte del investigador sobre lo que implica la nueva ley de educación. Esto con la idea de que ambos (investigador y dirigentes o asambleístas) salgan beneficiados.

GALERÍA DE FOTOGRAFÍAS

1. Charagua: zona urbana y rural



Plaza principal, Charagua Pueblo (zona urbana)



Pesca en el río Parapety, zona Alto Isoso



Comunidad San Antonio de Parapety, zona Parapitiguasu

2. Ámbito escolar del distrito Charagua



U.E. Manuel Arias Vaca. Comunidad El Espino, zona Charagua Norte



(15 de mayo) Aniversario U.E. Seferino Cuellar. Comunidad Kapatindi, zona Alto Isoso



3er. ciclo de primaria U. E. Rafael Peña. Comunidad S. Antonio del Parapety, zona Parapitiguasu

3. Proceso Autonómico en Charagua



Acto de posesión a Asambleístas del órgano deliberativo (foto: CIPCA Cordillera)



Trabajo de las comisiones en la Asamblea Autónoma (foto: CIPCA Cordillera)



Avilio Vaca Asambleísta guaraní durante el trabajo de la Comisión Redactora