

Guido C. Machaca Benito

Seis años de EIB en Piusilla: Una aproximación cuantitativa y cualitativa

14



**Seis años de EIB en Piusilla:
Una aproximación cuantitativa y cualitativa**

Cuidado de edición: PINSEIB

© Guido C. Machaca Benito

© PINSEIB / PROEIB Andes/Plural editores 2005

Primera edición: agosto de 2005

ISBN: 99905 - 63 - 60 - 8

D.L.: 4 - 1 - 1281 - 05

Producción

Plural editores

c. Rosendo Gutiérrez 595 esq. Ecuador

Tel. 2411018 / Casilla 5097 / La Paz-Bolivia

Email: plural@accelerate.com

Impreso en Bolivia

Guido C. Machaca Benito

Seis años de EIB en Piusilla: Una aproximación cuantitativa y cualitativa



Cuidado de edición: PINSEIB

© Guido C. Machaca Benito

© PINSEIB / PROEIB Andes/Plural editores 2005

Primera edición: agosto de 2005

ISBN: 99905 - 63 - 60 - 8

D.L.: 4 - 1 - 1281 - 05

Producción

Plural editores

c. Rosendo Gutiérrez 595 esq. Ecuador

Tel. 2411018 / Casilla 5097 / La Paz-Bolivia

Email: plural@accelerate.com

Impreso en Bolivia

Índice

Agradecimientos	7
Resumen	9
Resumen en quechua	11
Abreviaturas	19
Introducción	21

Capítulo I

Problema y objetivos de la investigación	23
1. Planteamiento del problema	23
2. Objetivos de la investigación	25
3. Preguntas clave	25
4. Justificación de la investigación	26

Capítulo II

Aspectos metodológicos	29
1. Tipo de investigación	29
2. Metodología	30
3. Muestra	31
4. Descripción de los instrumentos	32
5. Procedimiento para la recolección de datos	32
6. Procedimiento para la sistematización de los datos y elaboración del documento.	33

Capítulo 3

Fundamentación teórica	35
1. Las reformas educativas en Bolivia	35
2. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	40
3. Experiencias e investigaciones acerca de la EIB	46

4. La calidad educativa	51
5. Indicadores educativos	55
Capítulo 4	
Presentación de resultados	59
1. Descripción del Núcleo “René Barrientos Ortuño”	59
2. La implementación del Programa de Transformación en el Núcleo “René Barrientos Ortuño”	89
3. Resultados de eficiencia interna del Programa de Transformación en cuatro unidades educativas del Núcleo “René Barrientos Ortuño” en el sexenio 1997 -2002	99
4. Percepciones de los actores del Núcleo “René Barrientos Ortuño” sobre la implementación de la EIB en el sexenio 1997-2002	125
Capítulo 5	
Conclusiones	145
1. El desarrollo global de la EIB en el núcleo	145
2. La eficiencia interna	147
3. La calidad educativa	149
4. La educación multigrado	150
5. La nuclearización	151
6. Participación comunitaria en la educación	153
7. La formación y permanencia docente	154
8. Asignación inadecuada de docentes	154
Capítulo 6	
Propuesta	157
1. Definición, mediante una muestra distrital, de las tasas de eficiencia interna y determinación de políticas educativas municipales	158
2. Reorganización interna del Núcleo “René Barrientos Ortuño” y capacitación docente en la modalidad multigrado para garantizar la eficiencia interna	161
Bibliografía	167
Anexos	173

Prefacio

A los primeros 13 estudios con los que se inauguró esta serie, ahora se suman otros 6, cinco de los cuales son producto de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la Universidad Mayor de San Simón y uno de un activo promotor y pionero de la educación intercultural bilingüe en Bolivia.

Estas investigaciones buscan dar cuenta de los avances que tiene la EIB en los países andinos y, por ello, abordan algún aspecto específico de este quehacer. Su mérito es abordar la EIB desde aspectos diversos, cada uno de los cuales contribuye a hacer de ella un campo interdisciplinario de acción y reflexión. Se añaden por ello a los 13 estudios publicados entre el 2004 y el 2005 y engrosan el bagaje de la EIB, ofreciéndonos información sobre lo que ocurre con la aplicación en terreno así como también respecto de las visiones que de la EIB tienen sus actores.

Desde esta perspectiva, Guido Machaca comparte con nosotros en *Seis años de EIB en Piusilla: una aproximación cuantitativa y cualitativa* lo que acontece en una zona quechua de Bolivia con la aplicación de la EIB, en el marco de la transformación educativa que el país vive. A través de entrevistas a distintos actores de la EIB en Piusilla, así como de observaciones en aula, Guido Machaca devela la situación actual de la educación intercultural bilingüe en la zona estudiada y nos confronta con los puntos de vista y representaciones que de ella se van construyendo sus diversos actores.

Consciente de que su análisis aborda un proceso en curso y de los tiempos de maduración que requiere una innovación educativa para mostrar sus frutos, el autor es cauteloso al presentar sus hallazgos. No obstante, ellos mismos lo obligan a tomar posición frente a su objeto de estudio y lo convierten también en parte del proceso y, a medida que el

análisis prosigue y se profundiza, se compromete con esta nueva forma de hacer educación entre los quechuas y recoge y nos plantea las opiniones que sobre la EIB manifiestan tanto padres y madres de familia como maestros y los propios educandos que la ponen en práctica. Pese a los escollos que la EIB encuentra en su aplicación, en Piusilla ésta goza de la aceptación de la mayoría de sus actores, precisamente por los resultados observables no sólo en cuanto a rendimiento escolar, sino y sobre todo, como producto de la autoestima incrementada que demuestran los niños y niñas que pasaron por las aulas en las que la EIB se aplicó.

Como se podrá apreciar en este estudio, los educandos de Piusilla no sólo disfrutaban de sus clases y del trabajo que desarrollan con sus maestros y con sus compañeros, sino que, además, aprenden más y mejor y este hecho genera una reacción positiva entre los padres y madres de familia así como también entre los líderes comunitarios y autoridades educativas de la localidad. El estudio de Guido Machaca nos muestra cómo los maestros –cuando comprenden lo que tienen que hacer y trabajan comprometidamente– logran resultados positivos en sus educandos, hecho que a la vez genera satisfacción en ellos y los compromete cada vez más con la tarea.

Seis años de EIB en Piusilla: una aproximación cuantitativa y cualitativa versa sobre el desarrollo del PEIB en el área quechua. Ojalá su publicación anime a otros de los actores de esas épocas a recuperar informes, notas y manuscritos en general para reconstruir la historia del PEIB también en los territorios y comunidades aimaras y guaraníes en los que se desarrolló. Por ello consideramos valiosa la investigación sobre lo que acontece con la puesta en vigencia de la EIB en Piusilla. Creemos, además, que la lectura de este libro contribuirá a renovar la confianza en esta nueva forma de hacer educación en los Andes, en tanto también nos ofrece pistas sobre aspectos que es menester cuidar más y sobre los que aún también necesitamos aprender más.

La Paz, junio 2005.

Agradecimientos

A los dirigentes escolares y sindicales de la unidad central y de las seccionales del Núcleo “René Barrientos Ortuño” por haberme permitido conocer, de manera incondicional, su realidad socioeducativa y proponerles algunas sugerencias para que, en caso de que lo vean pertinente, puedan aplicarlas con miras a mejorar algunos aspectos de la educación formal.

A Víctor Pérez, Director del Núcleo, y Silverio Rasguido, Asesor Pedagógico del Núcleo, quienes me contactaron con los profesores, dirigentes escolares y padres de familia de las unidades educativas y, también, me proporcionaron información y sugerencias valiosas para el desarrollo de la investigación.

A todos y cada uno de los profesores, profesoras y personal administrativo del núcleo por haber colaborado conmigo durante el trabajo de campo, principalmente proporcionándome datos e informaciones que fueron esenciales en el proceso de realización de la investigación.

Al Dr. Luis Enrique López, Asesor de Tesis, por sus sabios consejos y su eficiente y oportuna orientación y apoyo permanente durante todas las etapas del presente estudio.

A Grover Cabrera, agrónomo y experto en informática, por haberme apoyado desinteresadamente en el diseño de los gráficos estadísticos. De igual manera a Cintia Durán, eficiente secretaria del PROEIB Andes, por haber coadyuvado a la revisión de la tesis.

A Elisa, mi amada esposa, Tania, Natalia, Zenia y Sofía, mis adoradas y entrañables hijas, quienes fueron la luz que me iluminó durante el recorrido del postgrado; además, porque fueron la razón esencial que me motivó a buscar nuevos derroteros. También les pido disculpas por haberles quitado el tiempo que debía pasar con ellas.

Resumen

La EIB, como parte sustancial del Programa de Transformación de la Reforma Educativa boliviana, se está desarrollando de manera diversa en las unidades educativas del Núcleo Escolar “René Barrientos Ortuño”, Distrito Morochata, del Departamento de Cochabamba. El desarrollo de la EIB, en gran medida, está condicionado por la historia, las expectativas y las concepciones educativas que poseen las comunidades campesinas quechuas.

A partir de un balance cuantitativo y cualitativo del sexenio 1997–2002, se demuestra que la EIB, en términos de eficiencia interna (promoción, deserción y reprobación), presenta resultados superiores en la unidad central que en las seccionales; así mismo, la población escolar femenina, con relación a la masculina, presenta tasas significativamente superiores. Las tasas de eficiencia interna de las unidades educativas que aplicaron la EIB, con relación a las unidades del entorno y del distrito educativo, son también relativamente superiores.

Se destaca que la calidad educativa, entendida como el desarrollo de competencias necesarias para la vida, debe contemplar también aspectos como la autoestima, la participación, la expresión oral y escrita en quechua y castellano, la creatividad en la producción textual y la auto conducción en los procesos educativos formales.

El estudio aborda temas referidos a la EIB, calidad y eficiencia educativa, educación multigrado, participación comunitaria en la educación, historia educativa comunal, expectativas y concepciones educativas y percepciones acerca de la EIB.

Resumen en quechua

Kawsaypuray iskay qallupi yachachiymenta

Piusilla yachaywasi juñipi

Qallariy

Kawsaypuray iskay qallupi yachachiymenta Bolivia suyu jatun kamachiymenta; kaytaq 1994 watamanta pacha maypicha yachaywasi wawakunaqa qichwata, aymarata, guaranitawan parlanku chaypi apaykachakuchkan.

Piusilla yachaywasi juñipiq tawa sullk'a yachaywasipi kay kawsaypuraymanta iskay qallupi yachay apaykachakuchkan, paykunataq kanku: mama yachaywasi Piusilla, sullk'a yachaywasi kuna Ch'ururi, Tuldu Muqu, chantapis Murmuntanipi ima.

Piusilla llaqtaqa Morochata ukhupi tarikun, Morochotataq juk sección municipal ñisqa

Ayopaya juch'uy suyumanta, kaytaq Qhucha Pampa jatun suyu ukhupi kachkan. Chay tawa yachaywasipiq, 1997 watamanta pacha kawsaypuray iskay qallupi yachachiypi llamk'achkanku. Chaypitaq yachachiqkuna, juñi yachaywasi kamachiq, yachaysi tatakunawan khushka sumaqtami kamachichkanku.

Kay juch'uy p'anqapiqa sasachayta, yuyay taripaykunata, yachay taripay ruwayninta, yachay kunamanta taripaykunata, tukuchayta chantapis yuyay allinyachiykunata ima riqsichisunchik.

1. Sasachay

Kay kawsaypuray iskay qallupi yachachiymenta suqta watataña Piusilla ukhupi apaykachkanku. Kaytaq Reforma Educativa jatun

kamachiyanta llusqin, apakuchkantaq tukuy Bolivia suyupi 1995 watamanta pacha, tukuy yachakuqkunapaq allin yachayta mask'aspa.

Piusilla yachaywasi juñipi, ñinchik jina, tawa sullk'a yachay wasipi 1997 watamanta pacha kay laya yachay ruwakuchkan; kunan-kamataq kay yachachiyanta manami tariykunata riqsinchikchu, maypichus tawantin yachaywasimanta pachak yachaaq wawakuna kanku.

Pikunachus yachaymanta t'ukuriqkuna, yachay kamachiqkuna, chantapis llaqtakunapi kawsakuqkuna runaqa, kay laya yachayta sumaqtami yachaywasikunata, yachakuqkunata ima riqsiy munaspa qhawachkanku. Paykunapaq tapurikunku:

¿Kay kawsaypuraymanta iskay qallupi yachachiywanqa ñawiyta, qillqayta, yapayta, qhichuyta, mirachiyta, rak'iyta ima yachakuqkunapaq yachachkankumanchu?

¿Yachakuqkuna qillqasqa, yachay atipaqquna, qhipakuqkuna ima kay suqta watapi sumaqyachkanmanchu?. Tinkuchina kanman wak yachaywasi juñiwan maypicha wawakuna mana yaykunkuchu chay iskay qallupi yachachiyman.

¿Tatakuna, mamakuna ima maypichus iskay qallupi yachay apakuchkan chaypi, imaynata kay wak yachayta qhawachkankuri, sumaqtachu kay laya yachachiyta qhawarisanku manachu?

¿Imataq kay wak laya yachachiyanta mamakunaman, tatakunaman ima astawan sumaqta rikch'anri?

2. Yuyay taripana

Kay yachay taripay rawakuchkan kay iskay yuyay taripanata junt'ay munaspa:

- a) Piusilla yachaywasi juñipi 1997 watamanta pacha kunankama imakunataq wakjina ruwakuchkan, sumaq yachachiy willa-chiqkunata tinkuchispa chayta qhawana kanman.
- b) Tatakuna, yachachiqkuna, umalliqkuna, yachaysiqkuna ima, kay iskay qallupi yachachiyanta imata t'ukurichkanku, yuyachkanku ima.

Wak parlaypi ñisunman, kay wakjina yachay taripayta, chantapis Piusilla yachaywasi juñimanta yuyaykunata riqsiy munaspa ñawpaqman apay munani.

3. Yachay taripay ruwaynin

3.1. Imayna yachay taripay

Sasachay, yuyay taripay ima, kay jatun yachay taripayqa “cuantitativa, cualitativa” ñisqa kasqanta ñiwanchik.

“Cuantitativa” ñisqa yachay taripayqa machkha wawakuna yachay wasiman yaykunku, machkha llusqipunku, maskha tukuchinku chaykunata yachanapaq; chantapis, kaykunataqa yachay willachiqlwan, wak yachaywasikunawan tinkuchispa qhawana kanman.

“Cualitativa” ñisqa yachay taripayqa imaptin yachaywasimanta wawakuna llusqipunku, imaptin qhipakunku chaykunata riqsinapaq. Chantapis, tatakuna, yachachiqlkuna, umalliqlkuna, yachaysiqlkuna ima, kay iskay qallupi yachachiymanta imata sunquchakunku, yuyarinku ima chaytawan riqsinapaq.

3.2. Yachay taripaypaq

Kay llamk'aypiqa iskay laya yachay taripayta tinkuchisayku, kaykunataq jina kanku:

- a) Qhawakipay. Imaynata wawakuna yachakunku, imaynata yachachiqlkuna yachachinku; chantapis imaynataq yachaywasi muyuynin kachkan, chayta riqsinapaq. Wak parlaypi ñisunman, kay kawsaypuray iskay qallupi yachachiy imaynata apakuchkan jaqay Piusilla yachaywasi juñipi chayta qhawanapaq.
- b) Tapuriy. Kaywanqa imaptin wawakuna yachaywasikunapi yaykunku, llusqinku, atipanku ima chay riqsinapaq. Chantapis tatakuna, yachachiqlkuna ima iskay qallupi yachachinamanta imata yuyachkanku chaytawan yachanapaq.

3.3. Akllasqata riqsiy

Yachay taripayta ruwachkani chayqa manami tukuy Piusilla yachaywasi juñimanta yachakuqlkunatachu qhawasun; pachak kimsayuk akllasqa yachakuqlkunallamanta t'ukurisunchik, pikunachus kay kawsaypuray iskay qallupi yachayman 1997 watapi yaykunku, chaykunamanta.

Tawa yachaywasikunawan llamk'achkayku, ñawpaqpi willanchik jina, chaypitaq yachachiqlmanta, yachakuqlmanta, yachaywasimanta ima khuskachasqayku, chaytataq akllasqata riqsiy ñispa sutichanku.

4. Yachaykunamanta

Bolivia suyunchikpi 1900 watamanta pacha kay 2000 watakama kimsa yachay allinchay kamachikusqa. 1900 wata qallariypi liberales ñisqa juk yachay allinchayta kamachisqanku, chaywantaq chakra runap kawsayninta, qallunta ima, chinkachiyta munasqanku. Paykunapaqqa chakra runakunaqa mana Bolivia suyuta ñawpaqman purichinkuchu, chayraykutaq kawsayninkuta pampachayta munaspa yachaywasipi kastilla simipillapi yachachisqanku.

1955 watapi, revolución nacional ukhupi, wak yachay allinchay kamachikusqa. Kaypipis chakra runakunata kikillantataq chinkachiy munasqanku, chayrakutaq campesino ñisqa sutita churasqanku. Yachay kamachiykunawanqa achkha yachaywasikunata chakra patapi sayachisqanku, kay yachaywasikunapiqa kikillantataq kastilla simipi wawakunata yachachisqanku, qallunkunata, kawsayninkunata ima chinkachiymunaspa.

Kimsa kaq yachay allinchay 1994 watapi kamachikusqa, kaytaq mana ñawpaq yachay allinchay jinachu kasqa. Kay yachay kamachiypi chakra runakunaqa sumaq qhawarisqa kasqanku, chayraykutaq kawsayninkuta, qallunkuta ima ñawpaqman apay munaspa kay kawsaypuray iskay qallupi yachachiyta kamachisqanku. Chantapis kay musuq laya yachayqa mana chakra runakunallapaqchu, llaqta yachaywasikunapipis apakunan tiyan.

Kawsaypuray iskay qallupi yachayqa manami Bolivia suyu wiraqucha kamachiqkunachu quwanchik. Kaytaqa chakra runakuna sayachisqanku, jatun instituciones ñisqa yanapayninwan; chayrayku chakra runakunaqa astawan kallpachaymunaspa jatun kamachiyman yaykuchinku.

Kay kawsaypuray iskay qallupi yachayta qawaqkuna, sumaq kasqanta ñiwanchik. Kay musuq laya yachaywanqa wawakunaqa astawan sumaqta yachakuq kasqanku, astawan ch'ikisqaman tukuq kasqanku, kastilla simipi chantapis chakra runa simipi qillqayta ñawiyta ima astawan waliqta yachaaq kasqanku; kikillantatak, p'inqachikuyta, manchachikuyta ima chinkachik kasqanku, chantapis yachakuq wawakunaqa manaña yachaywasimanta llusqipunkuchu.

5. Tariykuna

Kay yachay taripaywanqa, Piusilla yachaywasi juñipi, achkha tariykunata jurqhuni. Kunanqa imatachus sumaq kasqanta qhawani chayllata riqsichisaq.

Tawa yachaywasikunapi, 1997 watapi, 103 yachaqaqkuna yaykusqanku. Chaymanta, 2002 watakama 24 yachakuqkunalla suqta ñiqikama tukuchisqanku, kaymantataq 12 qharikuna, 12 warmikuna kasqanku. Chayta qhawaspa kayta ñisunman: suqta watapi Piusilla yachaywasi juñipi yachakuqkuna, 24% tukuchiq kasqanku, manami ni juk watata qhipakuchkankuchu; chay 76% puchukunamanta wakinqa llusirapunku yachay wasimanta, chantapis wakkunaqa astawan ura kaq ñiqikunapi qhipakunku.

Chay 24 yachaqkunamanta, 21 Piusilla mama yachaywasimanta kasqanku, 3taq Tuldu Muqu sullk'a yachaywasimanta. Murmuntani, chantapis Ch'ruri sullk'a yachaywasimanta ni juk yachakuqkuna kasqankuchu; chaytaq llakiy imaptinchus manasina sullk'a yachaywasikuna atinmanchu yachakuqkunata 6° ñiqi kama tukuchiya.

Chantapis, yachaywasimanta llusqikuna, qhipakuqkuna ima astawanmi sullk'a yachaywasimanta kanku. Manasina tatakuna wawakunata yachaywasipi yachanankupaq tanqankuchu; chantapis, yachaywasi juñiman sullk'a yachaywasimanta rinapaqqa ancha karu. Chayfiqta warmiwawatapis manami tatakuna yachaywasiman kachankuchu.

Kay kawsaypuray iskay qallupi yachachiywanqa iskay qallupi ñawiyta, qillqayta ima yachakuqkuna yachakuchkanku. Ñawiyta sumaqtami yachachkanku, jinata tatakuna, yachachiqkuna ima ñinku; sumaqta jap'ispa ñawinku ñinku, chantapis kastilla simipipis sumaqmi jap'inku ñinku.

Kawsaypuray is kay qallupi yachachiyman taqa sumaqtami
parlarinku mamakunaqa, tatakuna ima, paykunaqa sumaqta kasqanta
qhawarinku.

Ñuqaqa chayta kusalla qhawarini, wawasqa iskay qallupi yachachkanku. Iskaynin qallupi yachakuyqa kusalla ñuqapapqa. Ñuqapapqa kusa pero antes ¿a? iskayninpi, castellano qalluntinpi quichwa qalluntinpi parlarinku, chayqa kusa, iskayninta yachachkanku... (María Vegamonte, Piusillamanta mama).

Ñuqamanga sumaqlla rich'awan kay Reforma Educativaqa, maypichus libros bastante k'achitus qhawanaq, dibujitusninpis k'achitus, chantapis letrasinpis k'achituta willasan ñi? chayjinañiqтатаq ñuqaman k'achitu rikch'awan (Ciprián Saines, Murmuntanimanta tata).

...ari (wawasniyuqqa) astawan vivosman parachkanku, parlan ku tukuy ima yachasqankuta. 'Kay uñasqa aswanta yachanku tukuy imata y libre vivitos kanku (María Vegamonte, Madre de familia, Octubre del 2002).

Qhawanchik jina, mamakuna tatakuna ima kay iskay qallupi yachachiyta walliqlla kasqanta ñinku. Kay laya yachaywanga,

wawakunaqa mana ñawiyllatachu nitaq qillqayllatachu, qhichwa simipi yachasqankumanta, astawanpis sumaq ch'ikisqita kasqankuta qhawarisqankurayku.

6. Tukuychay

Kawsaypuray iskay qallupi yachachiyqa astawan sumaqta apakuchkan mama yachaywasipi, maypicha yachachiqkuna sumaqta llamk'achkanku; umalliq, chantapis yachaysiq ima waliqta kallpachachkanku kay musuq laya yachachiyta. Tatakunapis, sumaqta qhawaspas, ñawpaqman tanqachkanku.

Iskay qallupi yachachiywanqa yachay atipaqqunaqa astawan mama yachaywasimanta kanku, chantapis llusiqkuna, qhipakuqkuna ima juk chhikitalla kasqanku. Warmi wawakunapis, kay musuq lawa yachaywanqa, sumaqlata purichkanku, mana ñawpaqta jina achkhachu qhipakuchkanku.

Kawsaypuray iskay qallupi yachachiypiqa mana ñawiyta, qillqaytallatachu yachachinkuchu, astawanpis tatakunaqa sumaqta qhawachkanku kay wawanku ch'ikisqita kasqankuta. Yachakuqkunaqa manaña p'inqachikunkuchu, manaña ancha manchachikunkuchu; astawanpis, sumaqta parlarinku, tapurinku ima.

Mama yachaywasi juñimanqa mana sullk'a yachaywasimanta yachakuqkuna rinkuchu, chayraykutaq achkha yachakuqkuna qhipakunku, chantapis llusirapunku ima. 2002 watapi 2% yachakuqkunalla sullk'a yachaywasikunamanta mama yachaywasiman yaykunku karu kasqanrayku.

Sumaq yachayta yachakuqkunaman chayachiy munachiq chayqa yachachiqkunata llamk'achina kanman phichqa watata juk yachaywasipi, chantapis chay yachachiqkunaqa qhichwa simita yachananku tiyan parlayta, ñawiyta, qillqayta ima. Sullk'a yachaywasikunapi chayñiqta mana sumaqtachu chay kawsaypuray iskay qallupi yachachiy purichkan.

7. Yuyay allinyachinapaq

Yachaywasi juñita watiqmanta sayachinakanman imaptinchus yachakuqkuna sullk'a yachaywasimanta manami atinkuchu yaykuyta 3° ñiqimanta pataman. Chantapis, sullk'a yachaywasimanta anchamay kaspa 2% yachakuqkunalla yachaywasi juñiman yaykuy atinku.

Yachaywasi juñita sayachinapaqqa qhawanakanman imaynata yachakuqkuna, tukuy sullk'a yachaywasimanta, 8° ñiqikama tukuchisunman. Kaytaqa qhawananku tiyan tatakuna, yachachiqkuna, umalliqkuna ima.

Abreviaturas

CAA	Ciclo de Aprendizajes Aplicados
CAB	Ciclo de Aprendizajes Básicos
CAD	Ciclo de Aprendizajes Diferenciados
CAE	Ciclo de Aprendizajes Esenciales
CAT	Ciclo de Aprendizajes Tecnológicos
CEB	Código de la Educación Boliviana
CEE	Comisión Episcopal de Educación
CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
EB	Educación Bilingüe
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ETARE	Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
LRE	Ley de Reforma Educativa
MECyD	Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
RE	Reforma Educativa
SEDUCA	Servicio Departamental de Educación
SIE	Sistema de Información Educativa
SIMECAL	Sistema de Medición de la Calidad Educativa
PEIA	Proyecto Educativo Integrado del Altiplano
PEIB	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe
PEM	Programa de Escuelas Multigrado
PM	Programa de Mejoramiento
PEN	Proyecto Educativo de Núcleo
PER I	Proyecto Educativo Rural I
PT	Programa de Transformación

VEIPS Vice Ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria
(Desde marzo de 2003, Vice Ministerio de Educación
Escolarizada y Alternativa - VEEA)

Introducción

El estudio *“Seis años de EIB en Piusilla: Una aproximación cuantitativa y cualitativa”* se realizó en las Unidades Educativas Central, Ch’ururi, Murmuntani y Tuldu Muqu del Núcleo Escolar “René Barrientos Ortuño”¹, localizadas en el Municipio de Morochata, Provincia Ayopaya, del Departamento de Cochabamba.

Estas cuatro unidades educativas se ubican en comunidades indígenas que, por su idioma predominante y sus peculiaridades económico productivas, político organizativas y socioculturales, corresponden al pueblo quechua cochabambino. A nivel político poseen el sindicato como organización comunitaria principal y económicamente sus pobladores se sustentan con la producción agropecuaria; más concretamente, con la producción y comercialización de la papa, en sus diferentes variedades, y de la crianza, comercialización y consumo del ganado ovino y bovino.

La investigación, realizada mediante métodos cuantitativos y cualitativos, abordó básicamente temas relacionados con la eficiencia y calidad educativas; así como también la educación multigrado, la participación comunitaria en la educación, las expectativas educativas y percepciones sobre la EIB. Todos estos temas se circunscriben al sexenio 1997-2002, tiempo en el que se puso en vigencia –y aún hoy se sigue implementando– EIB como parte sustancial del Programa de Transformación (PT) de la Reforma Educativa (RE) boliviana.

1 Este núcleo es más conocido con el nombre de Piusilla porque su unidad central está ubicada en esa comunidad. En la presente tesis, por esta razón, utilizamos indistintamente ambos nombres para referirnos al mismo núcleo.

Esto, hasta donde sabemos, es probablemente uno de los primeros estudios referidos a la RE que, en base a un estudio de caso y con la participación de los diversos actores educativos, describe, analiza e interpreta el proceso de la aplicación de la EIB en una zona indígena quechua.

Este documento posee seis capítulos. En el primero se presenta el planteamiento del problema y su justificación respectiva e incluye las preguntas clave y los objetivos que orientaron el proceso de investigación. El segundo capítulo contiene aspectos del diseño metodológico de la investigación, y a grosso modo, describe los tipos de investigación que se desarrollaron, los métodos e instrumentos que se utilizaron y las fases y procedimientos generales que se siguieron en la recolección de los datos y la información.

En el capítulo tercero se expone un marco teórico que fundamenta los tópicos principales que se tocaron en la investigación. Se hace hincapié en las tres reformas educativas que se realizaron en Bolivia durante el siglo XX y en su incidencia en los pueblos y lenguas indígenas. De igual modo, se pone particular interés en revelar la génesis de la EIB en Bolivia en el contexto latinoamericano, los aspectos positivos y negativos de las experiencias de la EIB antes de que se convierta en política educativa pública y concluye mostrando una serie de definiciones acerca de la calidad y de indicadores educativos en el marco de la implementación de la EIB.

El cuarto capítulo concentra la sistematización de los datos e información empírica recabada en el trabajo de campo que, de modo general, muestra la situación actual en la que se encuentra el Núcleo “René Barrientos Ortuño”, las implicancias y repercusiones de la implementación de la EIB en las comunidades indígenas, los resultados de la EIB en términos de eficiencia educativa y las percepciones de los actores respecto a la implementación de la EIB durante los últimos seis años.

Los capítulos quinto y sexto muestran las conclusiones del estudio y, de manera operativa, dos propuestas específicas que pretenden coadyuvar al perfeccionamiento de la RE. Estas dos propuestas priorizadas están relacionadas con los objetivos de la pesquisa educativa; vale decir, la eficiencia educativa interna, la calidad educativa y la organización escolar con criterios que garanticen la permanencia escolar de los niños que acceden a las unidades seccionales.

Esperamos que este pequeño aporte sirva para repensar y relanzar la RE boliviana y, de ese modo, contribuir al mejoramiento de la tan nombrada y parcialmente comprendida calidad educativa del pueblo indígena quechua que, juntamente a otros, ha sido históricamente discriminado, minusvalorado y minorizado por el Estado y la sociedad boliviana.

CAPÍTULO I

Problema y objetivos de la investigación

1. Planteamiento del problema

En Bolivia en 1994 se promulgó la Ley 1565 de la Reforma Educativa (LRE) que, entre varios de sus objetivos, pretende “Mejorar la calidad y eficiencia de la educación haciéndola pertinente a las necesidades de la comunidad y ampliándola en su cobertura y en la permanencia de los educandos en el sistema educativo y garantizando la igualdad de los derechos de hombres y mujeres” (artículo 3, inciso 3). Esta norma propone, como ejes centrales, la interculturalidad, el bilingüismo y la participación de las juntas y consejos educativos.

A nivel nacional, la implementación de la mencionada ley, en el plano técnico pedagógico, se inició en 1996 mediante los Programas de Transformación (PT) y Mejoramiento (PM). El PT fue incorporando gradualmente a los núcleos educativos tanto del área rural como urbana. Hasta agosto del 2002 se tenía dentro del PT un 72% de núcleos de un total de 1.725 distribuidos a lo largo y ancho del territorio nacional².

A la fecha, los primeros núcleos que ingresaron al PT se encuentran en el séptimo año de implementación de la modalidad EIB de la RE, tanto a nivel pedagógico como institucional.

En el Núcleo de Piusilla, lugar donde se ejecutó este estudio, cuatro de sus unidades educativas se encuentran en el sexto año de implementación del PT con una cobertura poblacional de más de cien alumnos que, en 1997, iniciaron el programa señalado.

2 Información proporcionada por Orlando Murillo, Jefe de la Unidad de Análisis del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECyD) de Bolivia.

Después de más de media década de implementación, no se conocen investigaciones empíricas que hayan abordado los efectos y/o impactos de la RE con relación a sus objetivos propuestos, tanto a nivel nacional como departamental, distrital y nuclear. Tampoco se han contrastado los datos nacionales, con y sin reforma, a nivel de los indicadores de calidad y eficiencia educativas con los de un distrito o núcleo educativo para ver si las tendencias nacionales coinciden o no con las tendencias distritales y/o locales.

Lo que sí existen, son datos cuantitativos acopiados por los Servicios Distritales y Departamentales de Educación, los mismos que son centralizados en el Sistema de Información Educativa (SIE) dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECyD)³. De igual forma, se cuenta también con información poblacional y educativa del Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en 2001. Ambas fuentes pueden ser aprovechadas para aproximarse a la incidencia de la reforma.

Por otro lado, algunos padres de familia de los núcleos y unidades educativas donde se implementa la EIB ven con optimismo este proceso ya que sus hijos efectivamente están aprendiendo la lectoescritura en lengua indígena y castellana; es más, ellos se constituyen en los principales impulsores⁴. Otros, en contrapartida, al no ver los resultados inmediatos y no tener una comprensión cabal acerca del tema, comienzan a cuestionar la EIB y rechazarla.

Algunos profesores que fueron formados antes de la RE cuestionan el enfoque; más aún, ponen en duda su efectividad con relación al desarrollo de las competencias básicas porque, según ellos, se centra exageradamente en el activismo y el trabajo grupal y descuida la labor estrictamente de enseñanza de la lectoescritura⁵.

La sociedad civil, en general, pero principalmente los académicos relacionados con la educación u otras profesiones afines, también los diri-

3 A lo largo del documento mantendremos esta nomenclatura porque es la que estaba vigente durante la investigación.

4 Es el caso de los padres de familia de Piusilla donde, junto a Indalicio Vargas, realizamos el primer trabajo de campo de la maestría. Dichos padres inclusive determinaron que cualquier nuevo docente que desee trabajar en el núcleo deberá saber el idioma quechua.

5 Esta percepción fue recogida de un docente que trabaja en el núcleo educativo de Paracaya quien afirmó que “con los materiales y la metodología de la Reforma no garantizo que los niños aprendan a escribir y leer en el plazo previsto; pero sí con el método anterior. Por esa razón yo combino los materiales de la reforma [refiriéndose a los módulos] con los anteriores...”.

gentes sindicales intermedios y superiores y la gente que reside en los centros urbanos intermedios⁶ (o pueblos), esperan con ciertas expectativas los resultados pedagógicos, psicológicos y socioculturales de la EIB que se llevan a cabo, en una primera etapa, en el área rural de Bolivia.

2. Objetivos de la investigación

Considerando los argumentos anteriores que explicitan el problema, los objetivos principales que orientaron la presente investigación son:

- Conocer los cambios significativos o efectos que se realizan en el Núcleo de Piusilla como consecuencia de la ejecución de la EIB, en el marco de la reforma, en términos de indicadores de calidad y eficiencia educativas.
- Conocer las percepciones de los actores educativos del Núcleo Escolar de Piusilla respecto a la repercusión y los resultados de la implementación de la EIB.
- Conocer concepciones acerca de la EIB y expectativas educativas de las comunidades.

3. Preguntas clave

Las preguntas clave que en la fase de acopio de información orientaron la investigación fueron las siguientes:

Calidad educativa

- ¿Qué características poseen los docentes y qué tipo de formación han recibido antes y después de la implementación del PT?

6 Los actores educativos de los pueblos, donde sí existe un nivel de bilingüismo, en la mayoría de los casos son los que más rechazan la implementación de la EIB. Así viene ocurriendo, por ejemplo, en algunas unidades educativas del Municipio de San Benito que están asentadas en espacios sociogeográficos que, por su población y distribución espacial, ya no se consideran comunidades campesinas, pero tampoco son pueblos aunque sí lo desean.

- Durante las seis gestiones y en las cuatro escuelas, ¿cuál ha sido la relación alumno-docente?
- ¿Cómo, en qué y cuándo participa la junta escolar en las unidades educativas?
- ¿Cómo está actualmente organizada el aula?

Eficiencia educativa

- ¿En 1997, según unidades educativas, cuántos alumnos se inscribieron al primer año del Ciclo de Aprendizajes Básicos (CAB)?
- ¿De qué edad fueron los que se inscribieron y qué proporción de varones y mujeres hubo?
- ¿Durante el sexenio 1997-2002 cuántos alumnos, según unidad educativa y sexo, abandonaron, se promocionaron y reprobaron?
- Durante el sexenio 1997-2002, ¿cuántos alumnos se matricularon y promocionaron consecutivamente?
- ¿Cuáles fueron las razones por las cuales abandonaron y reprobaron los alumnos?
- ¿Cuál es la opinión de los actores de la comunidad educativa con relación a la implementación de la EIB?

4. Justificación de la investigación

Luego de más de seis años de implementación de la EIB en los tres pueblos o grupos étnicos de Bolivia con mayor población⁷, en el marco de la RE, se hace más que necesario realizar una primera aproximación a sus efectos y/o impactos parciales, tanto a nivel nacional como de núcleo educativo.

Esta aproximación, sin duda, posibilitaría conocer el grado de avance de la reforma con relación a sus objetivos y, de igual modo, permitiría conocer las percepciones y expectativas de los actores sociales, locales y no locales, involucrados en los procesos de la EIB.

7 Los tres pueblos a los que nos referimos son el quechua, el aimara y el guaraní. Según los resultados del censo del 2001, del total de la población de 6 años o más en Bolivia declaran hablar quechua 2.124.040 personas, aimara 1.462.286 personas y guaraní 57.218 personas (INE 2002a: 24).

Las conclusiones de este estudio, en gran medida, satisfacerán las inquietudes de los que apostaron para la implementación de la EIB, y de los que la miran desde lejos y con cierto escepticismo.

A nivel más técnico, consideramos que realizar la presente investigación es importante por las razones siguientes:

- Se cuenta con la información y la base de datos del SIE con relación al PT, la misma que una vez procesada, según indicadores, nos permite realizar una aproximación oportuna y necesaria a los impactos incipientes de la EIB.
- Existen distritos o núcleos educativos –exitosos o no exitosos– que ya se encuentran en el séptimo año de aplicación de la EIB. La información cuantificada del Núcleo Escolar de Piusilla, con relación a los indicadores de la calidad y eficiencia educativas, nos permite conocer, de forma rigurosa y detallada, los efectos de la EIB en un ámbito más micro y su repercusión en las comunidades de donde son oriundos los alumnos.
- Hay necesidad de contrastar las tasas o tendencias nacionales, departamentales y distritales con las de un núcleo educativo –en este caso del PT de Piusilla– para detectar algunas coincidencias y diferencias, las mismas que podrían constituirse en ideas, insumos y posibles pistas para la generación de políticas educativas relacionadas con la implementación de la EIB.

Al margen de revelar el nivel de avance de la EIB y las percepciones de los actores sociales, los resultados de la investigación servirán para detectar los aciertos, las dificultades y limitaciones en el proceso de la RE. De igual modo, se pretende aportar con insumos e ideas para la definición de políticas que contribuyan a la EIB, pero desde la vivencia y las perspectivas de los actores sociales involucrados en este tipo de procesos.

CAPÍTULO II

Aspectos metodológicos

1. Tipo de investigación

El tema que nos propusimos estudiar, así como el problema y los objetivos que nos planteamos, nos indujeron a identificar los tipos de investigación que desarrollamos: la cuantitativa y cualitativa. La cuantitativa nos permitió abordar el tema de la EIB desde la estimación estadística y la medición de la realidad educacional mediante indicadores; mientras que la cualitativa para explicar y fundamentar las tendencias estadísticas y sistematizar las expectativas, las percepciones y los impactos de la EIB en el ámbito del núcleo educativo y de las comunidades indígenas donde están establecidas las unidades educativas.

La investigación cuantitativa permite la enumeración y medición a través de las matemáticas, la misma que debe ser sometida a los criterios de confiabilidad y validez; busca reproducir numéricamente las relaciones entre los objetos y fenómenos y, por lo general, se la relaciona con los diseños denominados “tradicionales o convencionales”. En cambio, mediante la investigación cualitativa pueden ser abordados aquellos fenómenos que no pueden ser captados e interpretados por la estadística; utiliza la inferencia inductiva y criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad; recurre a múltiples fuentes, pero preferentemente a la observación y la entrevista abierta como técnicas en la recolección de datos (Cerdeña 1993: 47 y 48).

La investigación cualitativa busca llegar al conocimiento desde dentro, por medio del entendimiento de intenciones y el uso de la empatía. En cambio, la investigación cuantitativa busca llegar al conocimiento desde afuera, por medio de la medición y el cálculo. La investigación

cualitativa tiende a ser más inductiva, mientras que la cuantitativa más deductiva (Barrantes 2002: 68).

Esto implica que no hay razón para dicotomizar y contraponer ambos tipos o enfoques de investigación; así lo entendimos durante el proceso de investigación. Al contrario, ambos tipos de investigación deben complementarse y así permitir aproximarnos más y mejor al objeto de investigación, ya que son “dos formas generales de concebir la realidad y los utillajes necesarios para conocerla y manejarse en ella” (*op. cit.*: 67).

2. Metodología

Debido a que el trabajo consistió, fundamentalmente, en cuantificar, estimar y explicar las tendencias y/o tasas de los datos, las expectativas y percepciones, según algunos indicadores de calidad y eficiencia educativas, respecto de la ejecución de la EIB en los ámbitos nacional, distrital y del núcleo educativo, los métodos que utilizamos son la encuesta y la observación. La encuesta contempla la entrevista y el cuestionario.

Las tasas globales de eficiencia interna, a nivel nacional, se extrajeron del libro “Piedra sobre piedra: una década en busca de la equidad en la educación boliviana” que Luis Enrique López y un equipo de profesionales escribieron en el 2002.

A nivel del Distrito de Morochata el trabajo se centró en el procesamiento y el análisis de la base de datos que nos proporcionó, desde la gestión 1997 hasta el 2002, el SIE del Servicio Departamental de Educación (SEDUCA) de Cochabamba. Para el procesamiento de esta información, tanto a nivel de cuadros como de gráficos, se recurrió al programa Microsoft Excel de Windows.

En el núcleo educativo que estudiamos, en cambio, se aplicó una encuesta para reconstruir el historial académico, según indicadores de eficiencia, de los alumnos que estuvieron en el PT desde 1997 hasta el 2002. En lo posible, se recogió aquella información no oficial de las unidades educativas referidas a matrícula, deserción, promoción, reprobación y permanencia escolares, con el apoyo de los profesores, juntas escolares y de los mismos alumnos.

Cuando hicimos una revisión de los datos a nivel de detalle, nos dimos cuenta que éstos no eran lineales; al contrario, eran muy cambiantes y por ello requerían de un procesamiento con mayor rigor estadístico. El SPSS “no supo entender” que la repetición escolar no sólo se

daba por reprobación sino también por falta de oferta educativa; asimismo, “tampoco entendió” que, en las escuelas que fueron objeto de la investigación, los alumnos cuando se aplazan no sólo están destinados a repetir el curso, sino también a ser rebajados de grado según el criterio de los profesores. A estas alturas entendí que si diseñábamos una base de datos adecuada, que considerara las fluctuaciones de los datos, el SPSS nos iba a ser muy útil, pero renunciábamos a este paquete y tabulamos los datos de forma manual y para el procesamiento nuevamente recurrimos al programa Microsoft Excel de Windows.

Se recurrió también a la entrevista y a la observación para recoger las percepciones de los diversos actores sociales acerca de los impactos que viene generando la implementación de la EIB, como también de las fundamentaciones y/o explicaciones de las tendencias o tasas de calidad educativa, relacionadas con la formación docente, relación alumno-maestro, participación comunitaria y la distribución espacial y organización del aula.

Por entrevista, en la presente investigación, entendimos como una conversación que tiene un propósito y que consiste fundamentalmente en obtener información respecto a un tema, hecho o fenómeno; dicha información está relacionada a sentimientos u opiniones que normalmente no se pueden ver.

Por otro lado, observar fue usar la visión para recabar datos útiles para un estudio. Para que la observación sea un instrumento eficaz debe servir a los propósitos de estudio, seguir un plan y dejar registrado todo lo observado (Castro y Rivarola, 1998).

3. Muestra

Más que muestra, nuestra investigación está referida a un estudio de caso. El caso es un sistema delimitado. Hacer un estudio de caso implica examinar un fenómeno específico: un programa, un evento, un proceso, un grupo social dentro de ese sistema (*op. cit.*: 19).

La investigación se realizó en las Unidades Educativas Central, Ch’ururi, Murmuntani y Tuldu Muqu del Núcleo “René Barrientos Ortuño”, el mismo está ubicado en el Distrito de Morochata, Provincia Ayopaya, del Departamento de Cochabamba. Se eligieron estas escuelas porque comenzaron a aplicar el PT en 1997.

Se realizó un seguimiento académico personalizado, según los indicadores de calidad y eficiencia educativas y sus respectivas fundamentaciones, a más de cien estudiantes que iniciaron el PT de la

RE en 1997, los mismos que en la gestión 2002 deberían cursar el tercer año del Ciclo de Aprendizajes Esenciales (CAE) del Nivel Primario.

De igual manera, fueron parte del estudio de caso los dirigentes escolares y sindicales, profesores, padres de familia, directores y asesores pedagógicos, de las cuatro unidades educativas, a quienes se los entrevistó en las comunidades, allí donde están establecidas las escuelas, tanto de forma individual como colectiva.

4. Descripción de los instrumentos

Tal como ya indicamos en el acápite anterior, los datos oficiales del Distrito de Morochata y del núcleo fueron procesados y analizados utilizando para ello la base de datos del SIE y para este cometido recurrimos al programa Microsoft Excel de Windows.

En cambio, para el nivel de unidades educativas del núcleo educativo que estudiamos se elaboró una ficha de registro de información cuantitativa, una guía de entrevista para los actores locales, un cuestionario para los profesores que incluye preguntas relacionadas con la calidad y eficiencia educativas y, además, una guía de observación de aula que permitió recoger datos, fundamentalmente, de la organización pedagógica del aula.

La entrevista fue de tipo semiestructurado y se aplicó a alumnos, padres y madres de familia, directores, autoridades locales, técnicos y asesores de la Dirección Distrital de Educación. Como ya señalamos en uno de los párrafos precedentes, las preguntas estuvieron orientadas a recoger expectativas, percepciones y explicaciones de las tendencias y resultados de la EIB.

Los diversos instrumentos que usamos durante el trabajo de campo, en extenso, se encuentran en el Anexo 7.

5. Procedimiento para la recolección de datos

Los procedimientos generales que se siguieron para la recolección de los datos en el Núcleo Educativo de Piusilla fueron los siguientes:

- Reuniones con autoridades locales y educaciones del núcleo para explicarles y persuadirlos respecto a la importancia del plan de investigación.

- Inserción, adaptación y familiarización en las unidades educativas y comunidades donde se realizó la investigación.
- Reunión con profesores y dirigentes escolares para recabar datos sobre formación docente, relación alumno-docente, participación comunitaria y organización del aula.
- Reuniones con juntas escolares y profesores para reconstruir la información respecto a matrícula, deserción, promoción, reprobación y retención escolares y sus respectivas fundamentaciones de los alumnos que iniciaron el PT en 1997.
- Entrevistas, personales y grupales, con miembros de las comunidades educativas, principalmente con directores, profesores y juntas escolares para recoger información sobre expectativas, percepciones y fundamentaciones.
- Registro de la información cuantitativa y cualitativa en el cuaderno campo, las fichas específicas y en cintas magnetofónicas.

6. Procedimiento para la sistematización de los datos y elaboración del documento

La sistematización de los datos y la redacción del documento se realizaron siguiendo los pasos siguientes:

- Revisión general y específica de los datos, cuantitativos y cualitativos, recabados en el trabajo de campo.
- Transcripción de las entrevistas grabadas en cintas magnetofónicas.
- Tabulado manual de los datos cuantitativos.
- Introducción y procesamiento de los datos cuantitativos al programa Microsoft Excel de Windows.
- Categorización y jerarquización de los datos.
- Redacción preliminar del documento según bloques temáticos en base a un índice tentativo elaborado que incluyó la triangulación e interpretación de los datos.
- Validación y socialización de los avances de la investigación con los actores de las unidades educativas que estudiamos.
- Presentación parcial y total de los avances de la investigación al tutor principal e incorporación de las observaciones y sugerencias.
- Redacción definitiva del documento.

CAPÍTULO III

Fundamentación teórica

1. Las reformas educativas en Bolivia

Es sabido que las reformas educativas, tanto en Bolivia como en los demás países de América Latina y el mundo, se realizan por razones internas como externas a cada Estado nación. Dicho de otro modo, las reformas educativas, por lo general, responden a políticas internas ligadas al tipo de Estado y sociedad que tanto los grupos de poder como la sociedad civil pretenden formar y, también, a determinaciones y directrices de organismos supranacionales y nacionales que promueven técnica, financiera e ideológicamente el desarrollo socioeconómico de los países. Este último tópico, por cierto interesante, por no estar relacionado con los objetivos de la presente investigación, no será abordado tal como merece.

Según Contreras (2000:3) en Bolivia, durante el siglo XX, se diseñaron e implementaron tres reformas educativas relevantes: la de los liberales de principios de siglo, la de la revolución nacional de la década de los cincuenta y la denominada neoliberal, que se inició a mediados de la década de los noventa y está en actual vigencia. López, Murillo y Córdova (2002), en gran medida, coinciden con esa tipificación de reformas, aunque a la tercera la caracterizan por estar “enmarcada en el período neoliberal”. Entre estas reformas, según el tipo de gobierno que coyunturalmente manejó la cosa pública, se realizaron modificaciones, ajustes y complementaciones específicas que, sustancialmente, no cambiaron las directrices o políticas educativas. Estas reformas, en gran medida, estructuraron, organizaron y dinamizaron el actual sistema educativo boliviano.

En el presente capítulo expondremos, de forma sintetizada, estas tres reformas educativas. Los aspectos a los que más haremos referencia, en cada una de las reformas, como podrán apreciarlo más adelante,

son el tipo de proyecto de Estado al que responden, la ideología subyacente respecto a la población indígena y las lenguas vernáculas y la responsabilidad institucional de la administración educativa con respecto a la población indígena, entre otros.

La reforma de los liberales

La reforma educativa de los liberales tiene implícita la conformación de un Estado moderno, basado preponderantemente en la economía del estaño y tiene como aspiración estatal la imitación de paradigmas de desarrollo foráneos, inspirados principalmente en Europa.

Esta fue la primera reforma educativa del siglo XX que, entre otros puntos, recupera la escuela de los gobiernos municipales, propugna la instrucción del indígena, disputa espacios educativos con la Iglesia Católica, inicia la formación de recursos humanos para la educación primaria y secundaria, tanto urbana como rural y, como correlato de la dimensión política y económica, busca modelos educativos europeos y, por ello, se contrata a pedagogos belgas para que manejen la gestión, técnica y administrativa, de las primeras normales que fueron creadas en este periodo. Los centros de formación docente creados, en orden cronológico, fueron la Normal para Maestros de Primaria en Sucre (1906), en 1915 la Normal Rural de Umala y en 1916 el Instituto Normal Superior para Maestros de Secundaria; estos dos últimos en La Paz (Contreras 2000: 4).

Con relación a la población indígena, fiel a su postura modernizante, la reforma educativa tiene por objetivo “civilizarla”, vía la castellanización, para su posterior incorporación a la vida nacional. Vale decir, los indígenas –debido a sus diversas culturas e idiomas– constituyen una especie de dificultad o impedimento en el proyecto estatal y societal de las élites gobernantes y, por eso, hay que transformarlos lingüística y culturalmente para que, una vez “blanqueados” o “mestizados”, puedan integrarse más cómoda y fácilmente a la tan aspirada vida nacional.

La educación para la población indígena, o más propiamente la educación indigenal, estaba bajo la jurisdicción del Ministerio de Instrucción Pública⁸ (Martínez 1988: 2); que, a pesar de orientar su accionar en la consigna de que “la educación es una función principal del Esta-

8 En ese periodo habían tres organismos autónomos que manejaban la educación. Aparte del Ministerio de Instrucción Pública, también funcionaba el Concejo Nacional de Educación y la Universidad.

do”, hizo muy poco debido a que los intereses de la clase dominante preferían “contar con mano de obra iletrada para trabajar en las haciendas” (López et al 2002).

Los avances y la expansión, en este periodo de la educación indígena, se debieron más al esfuerzo de los mismos indígenas y a organizaciones eclesiásticas que a los esfuerzos estatales. Para los indígenas la escuela se convirtió en una “estrategia de sobrevivencia enmarcada en la lucha por frenar las expropiaciones de tierras comunales y restituir las comunidades usurpadas. La alfabetización se convirtió en una necesidad para conocer las leyes y realizar gestiones reivindicativas en mejores condiciones” (Contreras 2000: 5-6). La educación indigenal así como la alfabetización estaban concebidas en el idioma de los grupos dominantes, era el castellano.

La reforma de la revolución nacional

El Código de la Educación Boliviana (CEB) de 1955 es parte de un conjunto de medidas que buscaron la transformación de la estructura económica y social de Bolivia que el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) promulgó, como efecto de una gran insurgencia social, después de llegar al poder en 1952. En concreto, esta reforma educativa no es más que un correlato a la Nacionalización de las Minas, la Reforma Agraria y el Voto Universal (Martínez 1988: 6).

Estas medidas, al margen de lograr la expulsión del poder estatal de los terratenientes y de los propietarios de minas, estaban orientadas a la conformación de un Estado-nación mestizo y moderno. Dicha nación “la constituyen las mayorías nacionales [de] obreros, campesinos, artesanos y clases medias a las que se suma (...) la burguesía nacional” (*op cit*: 8). Todos estos sectores, en la filosofía del MNR, deberían propender a la integración nacional a través de la educación básica, la alfabetización y la educación técnica.

Como efecto de la Revolución Nacional, a partir de este periodo, los indígenas por decreto, se denominan campesinos, nominación que actualmente es asumida más por los indígenas del altiplano y los valles, y no tanto por los de las tierras bajas quienes se autodenominan indígenas. El denominativo de campesino, que responde más a la categoría de clase, pretende aniquilar las identidades étnicas, lingüísticas y culturales y enmarca a los pueblos indígenas dentro del proyecto estatal que busca la homogenización lingüístico cultural, la castellanización y la occidentalización; en definitiva, pretende constituir un Estado y una nación mestiza.

El CEB de 1955, emergente de la Revolución Nacional de 1952, prescribió que la educación debía realizarse en castellano. Excepcionalmente se aceptó usar los idiomas aborígenes como vehículos para la inmediata castellanización en las acciones de alfabetización en aquellos lugares donde aún no se hablara el castellano (Albó 1999: 22). En suma, mediante esta ley se impone una educación castellanizante a un país cuyos habitantes son preponderantemente indígenas con más de 30 idiomas que, a pesar de la opresión cultural, todavía persisten.

El CEB asume que la educación es la suprema función del Estado. Bajo esta premisa, la educación de la población indígena se constituye como sistema escolar campesino dentro del área de educación regular pero se encuentra bajo la responsabilidad del Ministerio de Asuntos Campesinos y no del Ministerio de Educación.

La reforma del período neoliberal

La LRE de 1994 sustituyó legalmente al CEB de 1955 que se implementó parcialmente durante cuatro décadas. Fue diseñada por el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE), el mismo que fue dirigido por el Ministerio de Planeamiento y Coordinación y, solamente en la etapa de su ejecución se involucró el MECyD.

La RE es parte de un conjunto de medidas de ajuste estructural que, posterior a la estabilización económica de 1985 con el D.S. 21060, se promulgaron para coadyuvar al proceso de reforma del Estado, con énfasis en la descentralización administrativa, la búsqueda del desarrollo del mercado y, por ende, del desarrollo de los recursos humanos.

Junto a la LRE, en este período, se promulgaron también –entre otras- la Ley de Participación Popular y la Ley de Capitalización. Estas normas fueron denominadas como las “leyes malditas” por dirigentes de las organizaciones sindicales campesinas porque, según ellos, fueron impuestas por el Fondo Monetario Internacional. Pero contrariamente a sus principios ideológicos, en este período neoliberal la educación continúa siendo responsabilidad del Estado, ya que este ente continúa definiendo las políticas y financiando y regulando su funcionamiento.

La LRE de 1994 debe verse en el contexto de los grandes cambios ocurridos en el ámbito mundial que privilegian a la educación como un factor clave para el desarrollo. Según Contreras (2000: 8), dos fueron los factores que influyeron en el diseño y su correspondiente promulgación: los eventos internacionales como la Conferencia Mundial sobre Educa-

ción para Todos, realizada en Jomtien en 1990, y la creciente conciencia de los diferentes gobiernos de la necesidad de fortalecer el capital humano para lograr mayores niveles de crecimiento económico y de que la educación es la mejor manera de mejorar la calidad de vida y corregir la mala distribución del ingreso. Habría que añadir que la sociedad civil, representada por un conjunto de instituciones y organizaciones de base, también fue un factor importante que incidió en el proceso de consumación de la RE; no otra cosa significa las propuestas de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), las Confederaciones de Maestros Urbanos y Rurales de Bolivia, la Iglesia Católica, entre otras.

A nivel de objetivo busca “mejorar la calidad y eficiencia de la educación; haciéndola pertinente a las necesidades de la comunidad y ampliándola en su cobertura y garantizando la permanencia de los educandos en el sistema educativo y garantizando la igualdad de los derechos de hombres y mujeres” (Capítulo 1, artículo 3 de la LRE). Para lograr este objetivo, a nivel operativo, define acciones orientadas a la transformación institucional administrativa y pedagógica curricular.

La RE, de manera sintética, propone un redimensionamiento del Ministerio de Educación, incorpora el enfoque de la educación intercultural y la modalidad bilingüe al sistema educativo, reorienta la formación de docentes mediante la aplicación de un nuevo diseño curricular base, promueve la participación de los padres de familia tanto en el control social como en la gestión educativa y pone énfasis en el aprendizaje de los educandos. En la primera etapa prioriza la atención a la educación del nivel primario para el que diseña un curriculum nacional base, reorganiza el aula, elabora módulos educativos en castellano y tres lenguas indígenas (quechua, aimara y guaraní), y guías didácticas para varias áreas de aprendizaje. La RE contempla también un programa específico para atender las demandas y necesidades educativas de los pueblos indígenas de la amazonía.

Sin duda, los aspectos nuevos son la educación intercultural bilingüe, que veremos con mayor detalle en el siguiente subcapítulo, y la participación social en la gestión educativa. Por tanto, la diversidad cultural y lingüística del país son consideradas, ya no como aspectos problemáticos, sino como factores que contribuirán al mejoramiento de la calidad educativa en los pueblos indígenas y, por ende, de todo el país. Además, de manera explícita, se promueve en la población indígena una formación ciudadana pero, esta vez, valorando la diferencia o la especificidad lingüístico cultural.

2. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

La EIB en América Latina

En América Latina, así como en la mayoría de los países del mundo, la diversidad cultural y lingüística es la norma y, en contraposición, el monoculturalismo y monolingüismo la excepción (Barnach-Calvó 1997). La noción y la comprensión vivencial -así como la valoración, el respeto y el reconocimiento de la importancia- de lo diverso, lo variado, lo pluri y lo multi referidos a la cultura y la lengua, en las últimas décadas, está adquiriendo una fuerte vigencia y, de esa manera, se está disminuyendo, en algunos casos desterrando, la concepción tradicional de la homogenización cultural que fundamentalmente afecta a los pueblos indígenas. El movimiento indígena, en este proceso de progresiva aceptación del pluralismo por parte del Estado y la sociedad, tiene una influencia relevante.

El Estado nacional moderno ha ido abandonando su afán homogenizador, aceptando cada vez más un mayor pluralismo. Así, algunos países han cedido grados de autonomía política a determinadas regiones o han reconocido la utilización de lenguas autóctonas para fines globales o específicos (*Ibid*). Los países latinoamericanos, en mayor o menor medida, están adscritos en el segundo caso.

Bajo esta perspectiva, en América Latina "...la EIB representa un paso muy significativo en el proceso de reconocimiento de la pluralidad lingüístico-cultural de los países de la región, plasmado ya en leyes y normas de nivel diverso. Su consolidación y generalización contribuirá sobremanera (...) a la viabilidad de auténticas sociedad multiculturales e interculturales, todavía lejanas" (*Ibid*). Pero veamos a grosso modo cómo se generó este proceso y en qué situación se encuentra en la actualidad.

La EIB en América Latina, desde principios de la década de los setenta hasta el presente, viene sufriendo un proceso de construcción y reinención permanentes con relación a su concepción y, principalmente, a su componente lingüístico y cultural.

En una primera etapa, a partir de los años 30, se otorga énfasis al componente lingüístico por iniciativa, fundamentalmente, de algunos maestros preocupados por la enseñanza de la lectoescritura a niños, jóvenes y adultos indígenas en lengua materna para, posteriormente, pasar al castellano (López y Kuper 2000: 29). Sin duda, esta propuesta iba contra corriente, en el sentido de que en esa época de forma oficial primaba el criterio de otorgar a los indígenas una educación en castellano para incorporarlos y/o asimilarlos a la vida nacional. Como se ve, en

esta etapa subyace una propuesta de bilingüismo de transición o bilingüismo sustractivo que, fundamentalmente, se presenta como una alternativa al sistema rígido y uniforme de la escuela rural que estaba orientada a lograr la homogeneidad cultural.

Durante la década de los años 70 y 80, en una segunda etapa, se da un paso más: se trasciende el ámbito de lo lingüístico y se le añade el componente cultural o intercultural. La concepción de la EIB, en ese contexto, es ampliada y entendida como “...una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal” (*op cit*: 33). Bajo esta óptica, de acuerdo con Barnach-Calvó (1997: 27), se “concibe lo bilingüe e intercultural en una doble y complementaria dimensión de un mismo proceso educativo”.

Actualmente se vienen desarrollando proyectos de EIB, Educación Bilingüe Intercultural (EBI) o de etnoeducación, bajo esa ampliada concepción, en 17 países de América Latina⁹; pero, todavía como acciones con pequeñas coberturas dentro de los sistemas educativos nacionales, aunque sí esta vez en un marco legal vigente que promueve dichas iniciativas, ya que las legislaciones en lo relativo a la educación contemplan ahora el reconocimiento de las diversidades étnicas y lingüísticas. ¿Pero qué significa la EIB en términos operativos?

La modalidad es bilingüe [porque] los niños desarrollan el conocimiento de su propia lengua y se instruyen a través de ella al mismo tiempo que aprenden una segunda lengua, generalmente la oficial del país respectivo. Es, por otro lado, intercultural, ya que parte de la cultura propia de los educandos para su revalorización y promoción, para así conseguir la plena identificación con ella, al mismo tiempo que les facilita la apropiación de técnicas y prácticas pertenecientes a otros pueblos. (*Ibid*)

Más allá de esa concepción pedagógica, la interculturalidad, también “desde la educación, [...] busca contribuir a la transformación radical de la sociedad boliviana de manera de hacer de ésta un ámbito más democrático en el cual se superen las asimetrías, por lo menos las mentales, y en el cual indígenas y no indígenas puedan convivir juntos y contribuir a la construcción de esa sociedad multiétnica, pluricultural

9 Estos son, a parte de Bolivia, México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela, Guyana Francesa, Surinam, Brasil, Ecuador, Perú, Chile, Paraguay y Argentina (cf. López 1999).

y multilingüe que la Constitución Política del Estado [...] reconoce en su artículo primero” (López et al 2000).

Es menester tener presente que la EIB, a nivel latinoamericano, nace ligada a reivindicaciones no sólo educativas, culturales y lingüísticas; sino también, a reivindicaciones sociales, políticas, económicas e, incluso, territoriales. Da la impresión de que los Estados nacionales, al legalizar y operativizar estas demandas, las pedagogizan exageradamente y despojan o excluyen las otras dimensiones. Eso se ha podido apreciar en las ponencias del Seminario de “Reformas Educativas y Educación Intercultural Bilingüe en Latino América”, realizado en enero del 2003 en el PROEIB Andes¹⁰.

También se pudo notar que, en diversos grados, existe un avance de la EIB en las legislaciones nacionales y educativas que, por el grado de respaldo que tienen y la apropiación de los pueblos indígenas, son hasta cierto nivel irreversibles. En la mayoría de los países lo que falta es operativizar dichas prescripciones mediante reglamentos específicos y, de igual modo, concretizarlas en prácticas específicas.

Lo evidente es que la EIB, tal como veremos también en el siguiente subcapítulo, ha sido mejor recepcionada y comprendida, tanto por los organismos estatales como por los indígenas de base, a partir de su componente lingüístico y no tanto desde la cultura y la interculturalidad. Es precisamente este segundo componente que conlleva la dimensión sociopolítica que, por el momento, no está siendo comprendida como tal; cosa que para la dirigencia indígena parece más claro.

La EIB en Bolivia

La EIB en Bolivia surge de manera más o menos similar al proceso que siguió América Latina. Tiene su origen en las experiencias de la educación bilingüe de facto y transicional que se realizaron antes y después de la Revolución Nacional de 1952.

La educación bilingüe de facto y transicional significa el uso de la lengua originaria del educando en la enseñanza, por parte de los docentes, para hacer menos duro y traumático el aprendizaje y lograr la castellanización y homogenización cultural para que dichos estudiantes se incorporen a la vida nacional.

10 En este evento participaron, en calidad de expositores, representantes de Bolivia, Perú, Colombia, Ecuador, Chile y Argentina. Permitió conocer el estado de arte de la EIB en estos países, desde la perspectiva del Estado y de la sociedad civil.

Con la llegada del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), a solicitud del Presidente Paz Estenssoro en 1955, se pasa de una educación bilingüe de facto a otra más planificada y con mayor nivel de profesionalidad; pero la ideología subyacente sigue siendo la misma: castellanizar, evangelizar y aculturar al indígena para su incorporación a la vida nacional (López et al 2000).

Durante los últimos años de la década de los setenta se añadieron otras experiencias de educación bilingüe llevadas a cabo por el Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA) y el Proyecto Educativo Rural I (PER I). Estas experiencias, que fueron financiadas por el Banco Mundial y la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (AID), lógicamente tenían la misma ideología con relación a la cultura y lengua indígena; vale decir, la castellanización y homogenización cultural (*Ibid.*).

A partir de 1982, con la ascensión de la Unidad Democrática Popular (UDP) al poder, se retorna a la democracia y se cuestiona el modelo de la homogenización cultural. En este contexto, el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y la Comisión Episcopal de Educación (CEE) implementan varios proyectos educativos pero, esta vez, bajo el enfoque de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas; es decir, plantean un bilingüismo aditivo (*Ibid.*). Los resultados de las experiencias del PEIB, como veremos en el siguiente subcapítulo, son los que en gran medida inspiran la propuesta de la EIB inserta en la LRE de 1994.

Es así que la EIB se constituye en uno de los componentes centrales de la RE. Es una propuesta educativa multidimensional que conlleva objetivos y contenidos pedagógicos, sociológicos, psicológicos y obviamente también políticos que, antes que se promulgue como LRE, fue sugerida por varios sectores del movimiento popular, indígena y campesino de Bolivia.

Uno de estos sectores es, por ejemplo, la CSUTCB que en su Propuesta Educativa, titulada *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe*, contiene definiciones operativas respecto al bilingüismo y la interculturalidad:

El curriculum será bilingüe, en la medida en que en el proceso educativo se empleen dos lenguas, las lenguas maternas como primera lengua, y el castellano, como segunda lengua. El curriculum será intercultural, y, por lo tanto abierto, en tanto y en cuanto parta de la afirmación de la identidad cultural y social de los educandos y en la medida en que se tienda a la consolidación de la cultura propia del niño, para paulatinamente ir incorporando otros elementos de los diversos horizontes culturales que coexisten en el país y en el ámbito universal. (Centro Cultural Jayma, 1991. Raymi N° 15: 21)

Si bien en esta definición está clara la distinción de los componentes bilingüismo e interculturalidad, por lo general las percepciones acerca de la EIB, tanto de los miembros de las comunidades educativas, como de los técnicos y autoridades, están restringidas al componente lingüístico y se hacen muy pocas referencias a la cuestión cultural¹¹.

Es más, cuando se indaga respecto a la interculturalidad a lo más que se llega es a entenderla como una simple contextualización cultural; es decir, a hacer referencia a las características o elementos culturales locales o regionales propios relacionados con la historia, las costumbres y los conocimientos y saberes propios, pero se obvia la dimensión que es sustancial de la llamada interculturalidad, que es precisamente el relacionamiento, contacto y tolerancia con la alteridad; es decir, con los sujetos y dimensiones de las otras culturas.

En el ámbito lingüístico no hay dónde perderse. Está muy claro que los programas de educación bilingüe, de modo general, presentan dos modelos de bilingüismo: el de transición y de mantenimiento. En el modelo de transición la educación es bilingüe en la etapa inicial de la escolaridad para luego continuar empleando sólo una de las lenguas en la instrucción; mientras que en el modelo de mantenimiento se usan la primera y segunda lengua, simultáneamente, como instrumentos de educación a lo largo de toda la escolaridad del niño (Zúñiga 1993: 18). La RE boliviana ha optado, obviamente, por el modelo de mantenimiento y desarrollo.

La percepción de la EIB centrada en lo lingüístico ocurre probablemente porque, en términos educacionales, es relativamente más fácil objetivar el idioma que la cultura. Consideramos que es necesario y urgente pedagogizar el componente cultural de la EIB para evitar que la comprensión se restrinja solamente a lo lingüístico, tal como ahora viene ocurriendo.

Los estudiantes de la segunda promoción de la Maestría del PROEIB Andes, con la intención de aclararse conceptualmente y aportar al debate, de forma colectiva elaboraron una definición acerca de la EIB, la misma que –entre otras características– trasciende el plano pedagógico y lingüístico para constituirse en una propuesta eminentemente política con énfasis en la interculturalidad:

11 Esta afirmación está basada en los trabajos de campo que realizamos (Morochata y San Benito) y, también, en los debates y entrevistas que sostuvimos con miembros del Ministerio de Educación que vinieron al PROEIB Andes en calidad de facilitadores de algunos módulos.

La EIB es un enfoque político, educativo, crítico y de construcción dialéctica orientado a conseguir la democratización y reestructuración de las relaciones de poder, el respeto y el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística para, de ese modo, lograr un desarrollo socioeconómico autónomo, recuperando la tradición oral, las formas propias de aprender-enseñar y la cosmovisión de las diversas nacionalidades con la participación de la sociedad en su conjunto, buscando visibilizar las diferencias históricamente construidas para forjar igualdad de oportunidades en un contexto donde el ejercicio de poder sea equitativo, equilibrado, que genere conocimiento y ciencia y permita enfrentar el tema de la modernidad / postmodernidad, partiendo de lo propio e incorporando aspectos positivos de otras culturas. (PROEIB Andes 2001)

Otros autores, en cambio, consideran la EIB como una propuesta limitada a lo pedagógico y lingüístico. Así ocurre con Ipiña, para quien la EIB es un enfoque diferente de educación, hace énfasis en la experiencia del educando, debe estar centrada en el aprendizaje y en la lógica constructiva a partir de la experiencia y debería ser planteada “lógica y naturalmente en la lengua materna del educando”¹².

Con todo, la EIB en términos generales debe ser concebida como un instrumento que, si bien podría mejorar la eficiencia educativa en términos de cobertura y permanencia educacionales, coadyuva al empoderamiento de los pueblos y grupos sociales históricamente excluidos y minorizados en la sociedad boliviana. Dicho empoderamiento, más allá de un simple fortalecimiento, debe ser comprendido como proceso y acto de acceso y conquista, por parte de los grupos excluidos, a los espacios e instancias de poder y decisión para que desde allá puedan favorecer a los sectores sociales de los cuales forman parte.

A manera de cierre de este acápite, tal como evidenciamos en el proceso, podemos afirmar que en Bolivia la EIB en menos de cuatro décadas logró dar un salto cualitativo y cuantitativo; es decir, pasó de ser un conjunto de experiencias esparcidas y realizadas en algunas escuelas rurales con poblaciones indígenas, y con poco apoyo gubernamental, a ser una política estatal, que tiene una cobertura nacional y trasciende el ámbito rural y la población indígena, que impregna todo el sistema educativo y cuyos efectos sobrepasan los límites escolares.

12 Ipiña, Enrique. 1994. Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia. Citado en Martínez (1996: 58). Este autor, cabe complementar, es miembro del MNR y, como tal, ha sido Ministro de Educación en las décadas pasadas en tres periodos gubernamentales.

Esa parece ser una diferencia sustancial del caso boliviano respecto a los otros países andinos; es decir, una EIB aplicable a poblaciones indígenas y no indígenas, a áreas rurales y urbanas, en coherencia al Artículo 1 de su Constitución Política del Estado, promulgada en 1995, que a la letra señala: “Bolivia libre, independiente, soberana, *multiétnica y pluricultural*, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos” (resaltado nuestro). Este precepto legal también se concretiza, mucho más, en la LRE, promulgada en 1994, que en el Capítulo de Bases y Fines de la Educación Boliviana señala:

Es intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.

Es derecho y deber de todo boliviano, porque se organiza y desarrolla con la participación de toda la sociedad *sin restricción ni discriminación de etnia, de cultura*, de región, de condición social, física, mental, sensorial, de género, de credo o de edad (resaltado nuestro).

Sin embargo, luego de más de ocho años de implementación de la LRE, habrá que ver hasta qué punto se ha podido implementar dichos postulados esenciales relacionados con la interculturalidad y el bilingüismo, tanto en centros educativos de habla castellana como de lenguas indígenas.

3. Experiencias e investigaciones acerca de la EIB

La EIB, como vimos en el anterior subcapítulo, no comienza ni mucho menos concluirá con la LRE de 1994. Antes de 1994 se realizaron en Bolivia, en calidad de pilotaje, varias experiencias de educación formal bilingüe en el nivel primario con los tres grupos étnicos mayoritarios: aimara, quechua y guaraní.

En efecto, desde mediados de la década del 70 hasta algunos días antes de la promulgación de la LRE, en 1994, se desarrollaron varios procesos educativos de Educación Bilingüe (EB) y de EIB con fines ideológicos diferentes, alguno de ellos mediante convenios suscritos entre el Ministerio de Educación con organismos internacionales y otros por iniciativa de instituciones privadas de desarrollo. Para ilustrar estas experiencias, de forma muy sintética, a continuación hacemos una relación de ellas, recurriendo para ello a Albó (1999: 22-26), López (1994) y López et al (2003).

- Entre 1976 y 1981, en seis núcleos rurales de Cochabamba, se ejecuta el Proyecto Educativo Rural I (PER I) mediante convenio entre el Ministerio de Educación y cultura (MEC) y USAID. Se implementó un programa de educación bilingüe de transición, en los tres primeros grados de la escuela primaria, con niños monolingües quechuahablantes, incluyó la elaboración de textos y guías metodológicas para las áreas de lectoescritura, castellano oral y matemática.
Los resultados de la evaluación del PER I, pese a ciertas deficiencias, mostraron resultados positivos en relación a la educación bilingüe en tópicos referidos a la lectura comprensiva, en quechua y castellano, a la escritura en quechua, y al manejo de conceptos y procesos básicos de la matemática.
- Entre 1978 y 1980, a través de un convenio con el Banco Mundial, se ejecutó el Proyecto Educativo Integrado Altiplano (PEIA) en 15 escuelas de cuatro provincias del altiplano aimara del Departamento de La Paz.
Este proyecto, similar al anterior, pretendía un bilingüismo de transición y para ello utilizó un libro con el cual se quería enseñar a los niños del primer grado a leer simultáneamente en aimara y en castellano. Con los alumnos de segundo y tercer grado se promovió el uso de materiales escritos solamente en castellano para apoyar la enseñanza del lenguaje y estudios sociales. El PEIA, luego de una evaluación interna, fue suspendido y no concluyó su tercer año de experimentación.
- El Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que se estableció en Bolivia a partir de 1955 por invitación del entonces Presidente Víctor Paz Estensoro, en 1983 atendía en el oriente 49 escuelas bilingües que abarcaban 9 grupos lingüísticos.
La ejecución del proyecto de educación bilingüe del ILV, bajo la ideología de castellanizar y evangelizar para la incorporación a la vida nacional, implicó la elaboración de materiales en lengua indígena y en castellano para los primeros grados de la primaria. Los misioneros de esta institución, si bien atendieron preponderantemente a los pueblos indígenas minoritarios del oriente boliviano, también trabajaron con pueblos indígenas del altiplano, como es el caso de los Uru Chipaya. Por más de 30 años, las escuelas del ILV fueron las únicas en muchas regiones de la Amazonía; y los jóvenes indígenas, capacitados por esta institución, trabajan como maestros bilingües en la educación formal.

- La Comisión Episcopal de Educación, desde 1981 hasta 1985, ejecutó el Proyecto Texto Rural Bilingüe que, a diferencia de las anteriores experiencias, planteó un bilingüismo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas y su uso a lo largo del ciclo básico.

El indicado proyecto, implementado en varias escuelas andinas, contempló la elaboración de textos, en aimara y quechua, para la educación primaria con el apoyo financiero de MISEREOR de Alemania. La experiencia se inició en 25 escuelas rurales con materiales de iniciación a la lectura y escritura en quechua y aimara y para el aprendizaje del castellano oral.

- Finalmente, desde 1988 hasta aproximadamente 1992, se pone en marcha el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), coauspiciado por UNICEF y el Ministerio de Educación. Este proyecto en 5 años cubrió 30 núcleos escolares con aproximadamente 140 escuelas y 400 maestros en áreas selectas del mundo quechua, aimara y guaraní.

Similar al proyecto de la Comisión Episcopal de Educación, el PEIB postuló desde el inicio un bilingüismo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas originarias desde un enfoque intercultural que, entre otras cosas, significó el uso de las lenguas indígenas a lo largo de toda la escolaridad, lo que trajo consigo la tarea inevitable de la normalización idiomática de las lenguas indígenas y la elaboración de materiales educativos que generaron prácticas con nuevos enfoques pedagógicos.

Este proyecto, al margen de preparar maestros bajo ese enfoque, también pretendió instaurar un modelo de gestión que promovía la participación de los representantes de base en la toma de decisiones del proyecto, para lo cual creó consejos educativos comunales.

No cabe duda que la praxis del PEIB fue la que más inspiró tanto a los dirigentes de las organizaciones populares, indígenas y campesinas, como también a los proyectistas de la nueva legislación, debido principalmente al tiempo en el que se desarrolló, la cobertura geográfica y poblacional y principalmente los resultados positivos logrados, en varias dimensiones, a los que nos referiremos más adelante.

Así como hubo varios proyectos, también se efectuaron varias evaluaciones, tanto internas como externas a los mencionados proyectos. En este entendido, hasta donde se conoce, el PEIB fue el que a más procesos evaluatorios se sometió. De acuerdo a lo recogido y descrito por

Muñoz (1994: 18-38), este proyecto fue analizado, entre 1991 y 1993, desde varias perspectivas y dimensiones: los destinatarios directos (auto evaluaciones), el rendimiento académico, aprovechamiento lingüístico, los textos escolares y aspectos metodológico didácticos, entre otros.

Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Evaluación Longitudinal, es el título de una de las evaluaciones efectuadas al PEIB, en su cuarto año de experimentación (1990-1994), por un equipo multidisciplinario dirigido por Gustavo Gottret. Esta evaluación contempló aspectos contextuales de la propuesta curricular, el rendimiento escolar en matemáticas y ciencias de la vida, y el desarrollo socio afectivo de los destinatarios. De forma sintética, la investigación, entre sus conclusiones, destaca que el PEIB se constituye en una respuesta educativa a la realidad pluricultural y multilingüe de Bolivia y los rendimientos promedio y el nivel de autoestima de los alumnos del proyecto, respecto a los grupos control, son significativamente superiores¹³ (Gottret, del Grado, Solíz y Barreta 1995: 201).

Otra de las evaluaciones realizadas al mismo proyecto fue efectuada por Héctor Muñoz bajo el título *Apreciación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia*. Este estudio se centró en la descripción e interpretación de los procesos metodológicos, las estrategias didácticas, las concepciones socioeducativas de los docentes y de las funciones pedagógicas de las lenguas comunitarias en las escuelas bilingües contempladas en el proyecto. Entre las conclusiones de este estudio se destaca que el trabajo en las aulas del PEIB se constituye en un proceso significativo de reconstrucción interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje debido al uso pedagógico de la lengua materna y a la mayor participación y expresividad de los alumnos; de igual modo, se relieves el apoyo sociopolítico que los padres y las organizaciones otorgan al proyecto y, finalmente, que el PEIB ha canalizado esperanzas de justicia, de participación democrática y de reivindicación etnolingüística (Muñoz 1994).

Pero para ampliar los resultados positivos de las investigaciones ya descritas y otras realizadas al mismo PEIB por otros investigadores, a continuación presentamos de forma extensa la síntesis que López et al (2003) realizaron al respecto. Según estos autores, es posible afirmar que los alumnos y alumnas que pasaron por este proyecto:

13 Las pruebas fueron aplicadas a una muestra representativa de más de 400 niños.

- a) Mejoraron su participación oral en el salón de clases, como resultado del uso de la lengua materna, y por el predominio de un clima cordial dentro de la clase (cf. Gottret 1995, Hyltenstam y Quick 1996, Muñoz 1997).
- b) Trabajan en grupos, dado que “había una atmósfera abierta y positiva en los salones de clase... Se notaba un esfuerzo bastante consciente por desarrollar una interacción maestro-alumno y alumno-alumno de carácter horizontal”. Esto guardaba relación con la forma cómo las aulas estaban organizadas. (Hyltenstam y Quick 1996:15).
- c) Desarrollaron competencias de lenguaje, en cuanto a la lectura y producción textual en lengua materna (Gottret 1995, Muñoz 1997).
- d) Tienen mejor rendimiento en ciencias de la vida (ciencias sociales y naturales).
- e) Se reafirmaron identitariamente y se comunicaban con confianza y familiaridad en el aula (Gottret 1995, Hyltenstam y Quick 1996).
- f) Lograron “...un nivel de autoestima significativamente superior en relación a la muestra de alumnos de escuelas de control” (Gottret *op. cit.*: 199).
- g) Alcanzaron “...una mayor capacidad de adaptación y un yo menos débil, más tolerante a la frustración” (*Ibid.*: 114 y ss).

Como podemos ver, la propuesta de la EIB está orientada al desarrollo integral del niño y afecta muchas de sus dimensiones. Por ello, hay que concebir la EIB como una propuesta que posee dimensión pedagógica, social, lingüística, cultural, psicológica y política. Esta constatación contrasta, en gran medida, con las percepciones que tiene una mayoría de la sociedad, e incluso algunas autoridades educativas, maestros y cientistas sociales, cuando emiten juicios sobre la EIB muy restringidos al desarrollo de las competencias en lenguaje y matemáticas.

Sin embargo, de cara a mostrar la EIB como una experiencia humana, conviene también mencionar algunos de sus puntos negativos. Las evaluaciones realizadas mostraron deficiencias respecto al aprendizaje eficiente del castellano como segunda lengua; de igual modo, aunque el medio idiomático de la educación cambió, se detectaron prácticas pedagógicas tradicionales que enfatizan la repetición, la memorización y la copia. En cuanto a los contenidos culturales, cabe señalar que la EIB, por priorizar lo cotidiano y tradicional, descuidó el tratamiento de los temas científico tecnológicos que los estudiantes indígenas necesitan aprender (López et al 2003).

Fuera de Bolivia, en el Perú se realizaron otras evaluaciones de experiencias similares. Una de ellas es la efectuada por un equipo mexicano bajo la dirección de Elsie Rockwell, en 1989, al Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P). Esta investigación, que

tuvo como objetivo realizar una evaluación de la eficiencia educativa de las escuelas experimentales bilingües, abordó temas relacionados con el dominio de la lengua 1 y lengua 2, el aprovechamiento escolar, la participación de los alumnos en la escuela y el grado de aceptación de la educación bilingüe (Rockwell, Mercado, Muñoz, Pellicer y Quiroz 1989). La eficiencia interna, en este caso, aborda indicadores diferentes a los contemplados en la presente tesis.

Los objetos de las evaluaciones y/o investigaciones anteriores, si bien se refieren a procesos de educación intercultural bilingüe con población indígena, tienen la característica de ser experimentales o piloto; de ahí que focalizan su análisis en muestras representativas y abordan temáticas relacionadas con la eficiencia de sus respectivos proyectos.

Ninguna de las investigaciones revisadas, desde nuestro punto de vista, toca los tópicos de la eficiencia educativa a la que el presente estudio hace referencia; aunque sí, abordan temas referidos a la calidad educativa. Los resultados de las investigaciones del caso boliviano, debido a su carácter experimental, el escaso tiempo de ejecución y porque las experiencias no formaban parte de políticas educativas, son susceptibles de ser contrastados con resultados a un nivel macro, pero con rigurosidad y mucha responsabilidad.

4. La calidad educativa

Definiciones

El término de calidad educativa, en general, es muy ambiguo; vale decir, da lugar a diversas apreciaciones e interpretaciones. Por ello, la calidad educativa puede ser entendida de diversas maneras y depende, en gran medida, de quién la mencione, refiriéndose a qué aspectos y desde qué contextos. Pero no cabe duda que este término tiene una multiplicidad de elementos y categorías educacionales que conviene dilucidar.

Etimológicamente, calidad procede del latín “qualitas” que significa “cualidad”. Una definición, en su primera acepción, señala que calidad es “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarlo como igual, mejor o peor que las restantes de su especie” (Donoso 1992: 300). Esto implica que el término calidad, inevitablemente, hace referencia a la emisión de un juicio de valor sobre algo con relación a un conjunto de parámetros elaborados de forma convencional. Es decir, el uso del término calidad genera, propicia, motiva

y, hasta cierto punto, obliga a la realización de una evaluación, entendida esta última en su acepción amplia.

Cuando se habla de calidad educativa, por tanto, nos estaríamos refiriendo a ciertas cualidades, componentes, funciones, objetivos, contenidos, competencias, programas, etc., de la educación que son susceptibles de ser evaluados en base a unos criterios previamente establecidos, puesto que siempre se emite un juicio de valor en base a un referente.

Según Casassus y Arancibia (1997), siguiendo esta misma línea, cuando se habla de calidad educativa se hace una referencia directa a un juicio sobre el resultado o sobre algún aspecto del proceso educativo. De forma complementaria, cuando se formula un juicio sobre la calidad educativa siempre se hace referencia a algún criterio, aspecto o dimensión educacional; dicho juicio, además, se hace sobre la base de un estándar o condiciones de satisfacción que los usuarios establecen para la educación.

Para otros autores, la calidad educativa es entendida en términos de eficiencia y eficacia. Ambos términos, propios de la economía, fueron adaptados y resignificados por la educación. En este sentido, la eficiencia es utilizada para estimar la optimización que hace el sistema de los recursos disponibles; por su parte, la eficacia se refiere al grado de cumplimiento del sistema educacional respecto de los objetivos propuestos. De esta manera:

...el sistema educativo suma al interés de asegurarse cuántos ingresan, cuántos son retenidos y son promovidos de un grado a otro hasta egresar, su interés por saber qué y cuánto aprenden los educandos en su paso por el sistema, qué aspectos le afectan en el aprendizaje, qué satisfacción tiene la sociedad con el servicio que recibe. (Barrera 1997)

Para Felipe Martínez, citado por Lovera (1997: 67), la noción de calidad educativa deberá concebirse de una forma multidimensional que comprenda la relevancia, la eficiencia interna y externa, el impacto y la eficiencia. Para este autor, un sistema educativo de calidad sería aquel que:

- Establece un curriculum adecuado a las necesidades de la sociedad en que se ubica (relevante).
- Logra un elevado acceso de destinatarios a la escuela, la permanencia de éstos hasta el final del trayecto previsto (eficiencia interna), y egresen habiendo alcanzado los objetivos de aprendizaje (eficiencia externa).
- Consigue que el aprendizaje relevante alcanzado sea asimilado en forma duradera y sea utilizado para mejorar su desempeño como adultos en los diversos papeles sociales (impacto).

- Hace todo lo anterior aprovechando de la mejor manera los recursos que dispone, evitando despilfarros y derroches (eficiente).

Para Ulloa et al (1989), citado por Schmelkes (1997: 12), “La calidad de la educación básica debe entenderse como un complejo que implica relevancia, equidad, eficacia y eficiencia”. Ciertamente, en este caso, esta autora nos presenta una definición también muy compleja. Pero, inspirada en ésta, es que Schmelkes (*op cit*: 25) nos ofrece una definición muy operativa que a la letra dice:

...entendemos por calidad de la educación primaria, individual y de cada escuela, el logro de aprendizaje relevante para la vida (competencias para la vida). No obstante, globalmente no puede concebirse la calidad de la educación básica -obligatoria para todos los niños en edad de cursarla- si no se incorpora la equidad en su concepción. Por tanto, la equidad en la distribución de oportunidades educativas -de permanencia, promoción y aprovechamiento- nos habla de la calidad... El concepto de equidad complementa el de aprovechamiento en una valoración global de calidad del sistema educativo.

Algunos autores, por otro lado, identifican tres componentes de la calidad en educación: calidad del diseño, del proceso y de los resultados. La calidad del diseño se refiere tanto al diseño de los resultados como al de los procesos; el diseño de los procesos se relaciona con la manera cómo se organizan los distintos factores que conducen al logro del resultado. La calidad de los resultados de qué y cuánto han aprendido los alumnos, qué porcentaje de logro se alcanza (Casassus y Arancibia 1997: 26, 27).

Como pudimos apreciar, existen varias acepciones acerca de la calidad educativa; de igual modo, los autores nos presentan diferentes componentes, dimensiones y/o características. A nuestro juicio, y para fines de la presente investigación, la calidad educativa debe realizarse, materializarse u objetivarse preponderantemente en el actor principal de la educación que, en este caso, es el destinatario, la población meta, el estudiante o el educando.

Al margen de que la calidad como concepto pueda aplicarse a espacios educativos (escuela, aula), a componentes (objetivos, contenidos, metodologías), a etapas (diseño, proceso, resultados), a dimensiones (relevancia, eficiencia, impacto), etc., el estudiante o destinatario deberá ser su elemento esencial, sin el cual no tiene sentido hablar de calidad educativa. Dicho de otro modo, es el educando en quien, en última instancia, se evidencia la calidad educativa.

En ese sentido nos parece atinada la definición de Schmelkes, para quien la calidad educativa no es más que el logro de aprendizaje relevante que consigue el estudiante lo que, de manera concreta, equivale al desarrollo de competencias¹⁴ para la vida. En esta acepción, lo que más importa, no son los conocimientos aislados que adquiere el destinatario, sino también las habilidades y actitudes que desarrolla, las mismas que son indispensables para la vida. Para esta autora, la calidad educativa está íntimamente asociada a la equidad, la misma que deberá entenderse no como una igualdad, como parece indicar su origen etimológico, sino como una otorgación de oportunidades educativas a los sujetos según las necesidades reales que poseen.

Esta manera de concebir la calidad educativa significa que los sistemas que realizan la medición de la calidad educativa, que en el caso de Bolivia es el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMECAL), debe incorporar en las pruebas periódicas que realizan dos tipos de competencias: generales y específicas. En la primera están ciertas competencias universalmente necesarias como la comprensión lectora y el razonamiento matemático; y en la segunda, competencias específicas que pueden variar según el contexto sociocultural como, por ejemplo, el desarrollo de la autoestima en niños indígenas cuyos pueblos fueron históricamente explotados y oprimidos, lo que ha incidido para que tengan una autoestima baja cuando mantienen contacto con los otros que no son de su propia cultura. Es muy cierto que la autoestima, según el grado de desarrollo en el que se encuentra en un sujeto, influirá en el tipo de relación intercultural que se establezca.

Por otro lado, cualquiera sea el enfoque, la definición y los componentes que asumamos cuando nos referimos a la calidad educativa, siempre será necesario recurrir a indicadores. Los indicadores, tal como veremos en mayor detalle en el subcapítulo siguiente, son tipos de información o mediciones que caracterizan o informan acerca del estado en general, así como de las peculiaridades, de un sistema educativo. En otras palabras, los indicadores nos permiten aproximarnos a la realidad educacional mediante algunos aspectos o elementos cuantificables y cualificables de la misma.

14 Una competencia, de forma operativa, debe ser entendida como "...un aprendizaje complejo que integra habilidades, aptitudes y conocimientos básicos. [De igual modo, una competencia está integrada por] ...tres tipos de saberes: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser). [Las competencias] son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (metacognición)" (Pinto 1999:12).

Concepciones de calidad en América Latina

Si se hace un puntteo histórico respecto a la concepción de la calidad educativa en América Latina, de acuerdo a los programas de mejoramiento de la calidad educacional, podemos encontrar 4 momentos (Barrera 2000:11-12):

- Durante la década de los años 50 y 60 la calidad era entendida como sinónimo de ampliación de las coberturas escolares y, para ello, se tomaron medidas que permitan facilitar el acceso a la mayoría de la población.
- Por los años 70, orientados por la preocupación de la planificación curricular y administración escolar, la calidad se centró en el diseño de estrategias instruccionales basadas en las taxonomías de objetivos educacionales.
- La calidad educativa, en la década de los 80, se caracterizó por la búsqueda de instrumentos que permitan aproximaciones a la eficiencia interna de los sistemas educativos con la finalidad de optimizar los recursos económicos invertidos. Aquí adquieren importancia los sistemas de información estadística.
- En los 90, la calidad educativa ha estado orientada por los mandatos de las reuniones internacionales y acuerdos que influyeron sobre los gobiernos nacionales para que realicen reformas en sus sistemas educativos, como parte de otras de carácter más estructural. En este periodo se concibió la educación como palanca para el desarrollo económico y social de los países.

5. Indicadores educativos

Al igual que la calidad educativa, el término indicador es polisémico y también ha sido adaptado por los cientistas sociales en los años sesenta de la economía con el “propósito de facilitar la comprensión y la representación de una realidad compleja a través de un conjunto limitado de datos significativos” (Tiana 1997: 104). Para este autor, el indicador es una señal que permite captar y representar aspectos de una realidad que no es directamente accesible al observador.

A nivel educacional, un indicador es un constructo que proporciona información relevante acerca de un aspecto significativo de la realidad educativa; este artificio normalmente suele ser un dato cuantitativo; también un indicador puede contener información cualitativa. En

suma, los indicadores son de alcance limitado que se difunden por su carácter sintético y su capacidad para orientar la toma de decisiones. Su contribución consiste en iluminar la realidad y aportar elementos de juicio para interpretarla (*op. cit.*: 106).

Para Muñoz (1997: 113), “Los indicadores pretenden informar de una manera sintética acerca de aspectos relevantes del sistema educativo con una finalidad preponderantemente diagnóstica”. La OCDE ha diseñado un modelo de sistema de indicadores que se está aplicando en varios países. Este modelo posee cuatro componentes, a saber (*Ibid*):

- a) *Indicadores de contexto*. Pretenden servir de explicación de otros indicadores de las condiciones demográficas, socioeconómicas y culturales en las que se desarrolla la educación. Informan de actitudes y expectativas de la población respecto a la educación y, también, informan sobre los resultados del sistema educativo a largo plazo. Por ejemplo, el nivel general de formación de la población.
- b) *Indicadores de recursos*. Dan cuenta de las entradas al sistema a través de los recursos materiales y humanos; involucran al personal empleado como al alumnado que participa en ella. Por ejemplo, un indicador podría ser la remuneración a los profesores.
- c) *Indicadores de proceso*. Son los más difíciles de formular y tratan de informar sobre organización y funcionamiento de centros, prácticas educativas y clima escolar. Están relacionados con aspectos cuantitativos y cualitativos de la educación.
- d) *Indicadores de resultado*. Informan sobre los logros del sistema educativo en tres campos: resultados de los alumnos mediante pruebas de evaluación, resultado de los alumnos a través de certificados y títulos; y la inserción en el mercado laboral.

Los países y sus respectivos sistemas educativos, para mostrar la situación socioeducacional en la que se encuentra su población y el estado de sus diversos recursos educacionales (maestros, equipamiento, infraestructura, etc.), sean éstos de índole formal o alternativo, utilizan criterios e indicadores convencionales que posibilitan medir y comparar sus sistemas educativos con otros sistemas y subsistemas.

Dado que la EIB es un enfoque educativo alternativo que intenta dar una respuesta educacional a demandas y necesidades de pueblos socioculturalmente diferentes, cabe hacerse las siguientes preguntas: ¿es pertinente cuantificar y cualificar los procesos de la EIB con los conceptos de calidad educativa e indicadores convencionales? ¿Estos indicadores convencionales recogen aspectos esenciales de la EIB? ¿Hasta

qué punto es pertinente buscar otras nociones, criterios e indicadores también diferentes a los convencionales? Si los indicadores de calidad educativa son iguales para todos los contextos y alumnos, ¿no será que estamos homogeneizando a la población escolar?

En nuestra búsqueda aún no hemos podido encontrar material bibliográfico que, al menos, nos aproxime a las interrogantes que planteamos, suponemos que aún no existen trabajos consumados al respecto porque el desarrollo de la EIB en los países andinos, en el contexto de las reformas estatales, es de reciente data y las nociones de calidad educativa están en proceso de construcción y son también de relativa reciente incorporación al planteamiento educativo latinoamericano que, hasta hace no mucho, estuvo más preocupado por la ampliación de cobertura. Sin embargo, nos animamos a sugerir que la medición de la calidad educativa de los procesos de EIB tendría que tomar en cuenta, obviamente sin excluir los indicadores convencionales: pertinencia cultural curricular, grado de fortalecimiento de la identidad cultural, manejo idiomático (L1 y L2), participación comunitaria, grado de desarrollo de la autoestima, competencias productivas, entre otros.

En la presente tesis nos aproximamos al tema de la calidad y eficiencia educativas de la EIB, mediante los siguientes indicadores:

Calidad educativa

- a) *Formación del docente.* Nivel de formación de los docentes previo o posterior a la ejecución del Programa de Transformación.
- b) *Relación alumno-maestro.* Tipo de relacionamiento que mantienen en el proceso educativo.
- c) *Participación comunitaria.* Actividades de control y gestión educativa que desarrollan las juntas escolares.
- d) *Organización del aula.* Características que presenta el aula con relación a la organización pedagógica (grupos de nivel, rincones de aprendizaje, biblioteca de aula, láminas y materiales educativos y módulos de aprendizaje).

Eficiencia educativa

- a) *Matrícula.* Cantidad de alumnos que se inscriben o matriculan a principios de la gestión escolar.
- b) *Deserción.* Porcentaje del número total de alumnos que abandonan la escuela.

- c) *Promoción*. Porcentaje de alumnos que, una vez concluida la gestión escolar, logran pasar al año y/o ciclo inmediato superior.
- d) *Reprobación*. Porcentaje de alumnos que, una vez concluida la gestión escolar, no logran pasar al año y ciclo inmediato superior.
- e) *Retención (o permanencia)*. Cantidad de alumnos que concluyeron el segundo ciclo, con relación a los que iniciaron el primer año del primer ciclo.
- f) *Acceso a la unidad central de núcleo educativo*. Cantidad de alumnos que, una vez aprobado el grado máximo que se oferta en su unidad seccional, accede a la unidad central para dar continuidad a su formación escolar.

Las estadísticas educativas nacionales de calidad y eficiencia, por lo general, no suelen discriminar la información según los grupos o pueblos indígenas específicos que viven en Bolivia. A lo mucho, las categorías más usuales son el espacio socio geográfico (departamento, provincia, sección municipal); el tipo de población (urbana y rural); y la categoría de género. Con la presente investigación hemos tenido la oportunidad de adentrarnos a la situación socio educativa de un núcleo educacional con población escolar del pueblo quechua cochabambino.

CAPÍTULO IV

Presentación de resultados

En este capítulo se presentan, de forma ordenada, los resultados generales y particulares de la investigación. Dicho orden se ha establecido, fundamentalmente, orientado por los objetivos de la tesis y por la tendencia de los datos y la información recabada *in situ* que posteriormente fue categorizada y jerarquizada.

Los resultados están agrupados en cuatro áreas temáticas que, inevitablemente, están estrechamente relacionadas; quizás por eso algunos aspectos son abordados, desde diferentes ópticas, en dos o tres de los subcapítulos. El primero pretende mostrar la situación actual en la que se encuentra el Núcleo “René Barrientos Ortuño” de Piusilla; el segundo, las implicancias o efectos que tuvo, en su momento y hasta el presente, la implementación del Programa de Transformación (PT) en cuatro unidades educativas; el tercero, explicita los resultados parciales del PT a nivel de indicadores de eficiencia educativa; y el cuarto recoge las percepciones de los actores educativos acerca la ejecución de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

1. Descripción del Núcleo “René Barrientos Ortuño”

Breve historia

En este acápite mostraremos, desde la visión de los actores locales, el proceso de constitución de la escuela y/o educación escolar en el interior de la comunidad, en ese entonces hacienda, hasta su ampliación y conversión en núcleo educativo y, posteriormente, en una unidad educativa priorizada para la implementación del PT de la Reforma Educativa (RE).

Una escuela antes del Código de la Educación de 1955

En el Departamento de Cochabamba, de modo general, la educación pública para la población indígena se generalizó con la promulgación del CEB, en 1955, como uno de los logros de la llamada Revolución Nacional del 9 de Abril de 1952, en cuyo marco se dieron la Reforma Agraria, el Voto Universal y la Nacionalización de las Minas.

En el área rural cochabambina, antes de 1955, se conocen experiencias excepcionales de acceso a la educación formal por parte de la población indígena que, en esa época, vivía bajo el régimen de la hacienda republicana. Una de esas experiencias sucedió en la Comunidad de Piusilla, la que en los siguientes párrafos describiremos.

Cuentan los excolonos¹⁵ que durante la administración del último propietario de la hacienda de Piusilla, Don José Abujter¹⁶, se iniciaron actividades escolares en el interior del templo y en el seno de la comunidad que en ese entonces era su hacienda¹⁷:

Escuelaqa kaypi karqapuni. Patrón yaykumuntaq escuela qallarikuntaq. Ñawpa patrunwan mana karqachu escuelaqa. Paywan kaypi escuela qallarikun. Escuela primirituta kay iglesiapi karqa, chaytaqa patrones runaswan ruwachinku, chantaqa waqta ruwachin, kunantaq astawan yapakun.

Gubiernocha patronesta escuela ruwaychiq nin ¿a?. Kaypi manaraq Reforma Agraria kaptin karqaña escuelaqa. Estado pagarqa, mana patroneschu pagarqankuchu. (Domingo Vergara, ex colono de San Isidro, Noviembre 2002)¹⁸

15 Con el denominativo de “excolono” nos referimos a las personas que, en esa época, trabajaban en calidad de peones impagos en el interior de la hacienda.

16 El penúltimo propietario de la hacienda de Piusilla habría sido don Deterlino Torga quién, a diferencia de Abujter, prohibió todo tipo de actividad educativa.

17 En este capítulo se presentan, en calidad de citas, fragmentos de las entrevistas en lengua quechua. La transcripción se la realizó tal como hablan los sujetos de la zona que, como se sabe, hablan el quechua con una proporción significativa de palabras en castellano.

18 Aquí había siempre escuela. Apenas entró el patrón se inició la escuela. Con el antiguo patrón no había escuela. Con él aquí se inició la escuela. La escuela primero estaba en la iglesia, la hicieron construir con las personas, después hizo hacer otra, ahora se ha aumentado más.

El gobierno les ha dicho a los patrones que hagan escuela. Aquí antes que haya la Reforma Agraria ya había escuela. El Estado ha pagado, no pagaron los patrones.

En la mencionada escuela se ofrecían a los jóvenes e hijos de los colonos los grados primero y segundo de la educación básica; la remuneración al maestro probablemente fue financiada por el Estado; y en ella aprendieron a leer y escribir algunos de los ancianos que aún hoy viven en la comunidad, tal como nos revela uno de ellos:

Kaypi patrón karqa José Abujter, warmintaq karqa doña Nicolasa Espinoza. Kaypi astawan doña Nicolasalla tiyakuq, don José Cochabambapi hotelninta atiendeq.

Rosca tiempopi karqapuni kaypi escuelaqa, iskay cursulla karqa, primero y sigundulla karqa. Escuelataqa estadupuni pagaq ¿a? Don José munarqa escuela.

Ñuqaqa yaykurqani escuelamanqa, chaypi leyeyta yachani, pero kunanqa chharpuña ñawiyqa; firmaytapis yachani, segundo curso kamalla yaykurqani. (Julio Dávalos, ex colono de Piusilla, Noviembre 2002)¹⁹

Como hemos podido apreciar, en Piusilla los hijos de los colonos, seguramente muy pocos, tuvieron la posibilidad de alfabetizarse, de aprender la lectura y escritura que sus padres nunca pudieron desarrollar. Por ello, quizás importe poco, porque no es objeto de la presente investigación, qué año se inició la escuela, quién la financió, dónde y quiénes la construyeron. Lo que sí hay que relieves es el hecho de que sí hubo educación escolar para los indígenas en un contexto local y regional adverso para esa tarea.

En las otras comunidades donde están asentadas las escuelas seccionales del Núcleo de Piusilla (Ch'ururi, Murmuntani, Pararani, Pata Morochata, Tuldu Muqu y Turrini), según los testimonios de los ancianos, no se realizó ninguna actividad referida a la educación escolar; es más, la realización de actividades orientadas a la alfabetización de los colonos y de sus hijos estaba prohibida por los patrones. Conozcamos dos diálogos, a manera de testimonio, con relación a esto:

19 Aquí el patrón era José Abujter, su mujer era doña Nicolasa Espinoza. Aquí vivía más doña Nicolasa, Don José atendía su hotel en Cochabamba.

En tiempos de la rosca había siempre aquí escuela, dos cursos nomás habían, primero y segundo habían. El Estado pagaba la escuela. Don José quería la escuela.

Yo entré a la escuela, ahí aprendí a leer, pero ahora mis ojos ya no ven bien; sé firmar también, entré hasta segundo curso nomás.

- ¿Qan ñawiy yachankichu?²⁰
- Mana. Patrunes mana munaqchu kanku escuela kananta.
- ¿Imaraykutaqi?
- Pero paykuna ñawiyuq kanqanku nispa mana munaqchu kaq kanku ¿a? Kay qipamanña kunan yachanku. (Ricardo Saines, ex colono de Murmuntani, Noviembre 2002)²¹
- ¿Rosca tiempospi kaypi escuela kargachu?
- Mana kargachu. Chaymantaña sindicato jallp'a rantispa escolata kaypi sayachin.
- ¿Papasuyki colono kasma yacharqachu ñawiyta qillqayta ima?
- Pisisitu yacharqa.
- ¿Pitaq yachachirqari?
- Es que ñawpaqtacha escuela karqa chaypicha pagaspacha imacha yachakurqa. Pisilla yacharqa papasuyqa, mana sumaqta ni leyeyta ni qillqayta yacharqachu. (Sebastián Mamani, Presidente de la Junta Escolar de Tuldu Muqu, Noviembre de 2002)²²

Las versiones de los dos entrevistados, un excolono y un hijo de excolono, son evidentes. Ambos afirman que, en la época de la hacienda, no hubo escuela en sus comunidades y por eso no aprendieron a leer y escribir. Los pocos ancianos que saben leer y escribir, o lo supieron, lo aprendieron parcialmente en las escuelas que establecieron sus sindicatos después de la Reforma Agraria.

20 En diálogos como éste, y otros que presentaremos a lo largo del capítulo, el entrevistador es el investigador y el entrevistado diversos actores de las comunidades educativas.

21 - ¿Tú sabes leer?
 - No. Los patrones no quería que haya escuela.
 - ¿Y por qué?
 - Pero ellos [los campesinos] van a tener ojos diciendo no querían [que haya escuela]. Ya más después han aprendido.

22 - ¿En tiempos de la rosca (de los patrones y/o de la hacienda) había aquí escuela?
 - No había. Ya después [de la Reforma Agraria] el sindicato comprando tierra ha construido aquí escuela.
 - ¿Tu papá siendo colono sabía leer y escribir?
 - Sabía aliguito.
 - ¿Y quién le enseñó?
 - Es que más después [de la Reforma Agraria] ha debido haber escuela, en ahí tal vez pagando ha aprendido. Sabía poco mi papá, no sabía leer y escribir bien.

Hay dos aspectos que, en las respuestas que dieron los entrevistados, merecen ser destacados, comentados y relacionados. Aparentemente, en el idioma quechua el saber leer está asociado y/o equivale a tener ojos o sentido de la vista y a la posibilidad de poder ver, diferenciar, interpretar y comprender no solamente letras, oraciones y textos, sino también la realidad y la situación en la que se vive. Esa parece ser la idea que nos señala Don Ricardo Saines para justificar por qué no había escuela en la época hacendal. En palabras de él, para los patrones el hecho de que los colonos supieran leer significaba también que supiesen ver.

El otro aspecto está referido a la relación entre escuela y sindicato. En el caso de la Comunidad de Tuldu Muqu, y seguramente otras aldeñas a ella, la escuela en tanto infraestructura fue construida y equipada por la organización comunal, que en este caso es el sindicato, en una superficie de tierra comprada para dicho fin, con la participación de sus dirigentes y afiliados. Esto significa que la escuela, concebida como una institución, fue introducida por los mismos comunarios, quizá con la esperanza de tener un sentido de la vista que les permita leer textos y el contexto socio económico en el que viven.

Del rayado en piedras al rayado en papel

Conviene saber la razón por la cual el nuevo propietario de la hacienda de Piusilla concedió la posibilidad de alfabetizarse a los hijos de los colonos.

...el [último] patrón creó la escuela para los hijos de los colonos. Al respecto la historia cuenta que durante las noches los colonos, junto a sus hijos, acompañaban al patrón hasta que éste se duerma y observaban lo que escribía; a partir de ese momento, los hijos de los colonos empezaron a imitar al patrón rayando en las piedras y en el suelo figuras. Actitud que fue observada por el Jilaqata²³ quien dio parte de inmediato al patrón, el mismo que hizo llamar a los niños y les regaló hojas de papel para que escribieran. Más tarde contrató a un profesor de la ciudad para que esos niños fueran alfabetizados; creándose desde entonces la escuela y funcionó en la iglesia que hasta hoy existe. (Rasguido, Benitez, Benito y Cruz 2000: 5)

23 El Jilaqata, en ese contexto, era una persona de la misma comunidad que era elegida y contratada por el propietario para que, en calidad de capataz, colabore en las tareas de organización y control a los colonos para que realicen las actividades productivas. En algunos lugares del Valle Alto de Cochabamba se les dio el nombre de kuraka.

Es evidente que la actitud e interés de los niños respecto al aprendizaje de la lecto escritura influyó fuertemente en Don José Abujter, en ese entonces nuevo propietario de hacienda, para que éste promoviera la alfabetización. Este hecho, probablemente, le afectó en sus entrañas y, por ello, regaló cuadernos a los niños, contrató un profesor de la ciudad, determinó usar el templo como aula y dio luz verde a la educación escolar. No se sabe con certeza cuándo se inició esta experiencia de educación formal; pero, según los testimonios recogidos de algunos ancianos, podemos estimar que fue alrededor de 1940.

Más allá de la aparente dádiva del patrón, conviene analizar esta experiencia en el contexto nacional; aunque hubiera sido interesante analizarla también en el ámbito cochabambino, cosa por ahora imposible por la carencia de material bibliográfico al respecto. Aparentemente la escuela de Piusilla no formó parte del movimiento de escuela indigenal que, desde 1900 hasta antes de la Revolución de 1952, surgió y se materializó con bastante fuerza en el área aimara de Bolivia, pero con mayor preponderancia en el Departamento de La Paz. Este movimiento, entre otros logros, implantó las llamadas “escuelas ambulantes”, fundó varias escuelas normales para preceptores indígenas, constituyó e hizo funcionar varias escuelas rurales, creó también un centro educacional a nivel nacional denominado “Sociedad República del Qullasuyu” y fue partícipe de la fundación de la Escuela Indigenal de Warisata (Choque 1992: 19-30).

No se tienen evidencias de la forma cómo este movimiento habría influido, aunque de manera tardía, en la conformación de la escuela de Piusilla. Con todo, lo que sí se puede afirmar es que, en alguna medida, la legislación educativa²⁴ en esa época tenía ciertas bases que favorecían a la población indígena que, por lo que se deduce, no eran conocidas en su amplitud por los colonos que residían en las haciendas de la zona de Morochata. Por eso, probablemente, los ancianos

24 Nos referimos, principalmente, a la Ley del 11 de diciembre de 1905 que establece un premio pecuario a quienes impulsen la creación de escuelas rurales de primeras letras en las comunidades indígenas; y al Proyecto de Ley, de 1922, del entonces Presidente Bautista Saavedra que conminaba a los propietarios de fundo rústico, con 60 peones, a mantener una “escuela elemental”; para ello, el Ministro de Instrucción suministraría gratuitamente equipamiento en mobiliario y material escolar. Los que no poseían la cantidad establecida de peones podrían asociarse con otros fundos y sostener esa escuela común, caso contrario, deberían pagar una multa de Bs. 300 anualmente (*Ibid*).

entrevistados en Piusilla afirman con cierta seguridad que: “El gobierno les ha dicho a los patrones que hagan escuela”. “El Estado ha pagado, no pagaron los patrones”.

No cabe duda que también influyó la coyuntura socioeconómica en la cual estaba inserto el nuevo patrón. Se supone que en esos momentos ya se podía sentir el movimiento social que se consumaría con la llamada Revolución de Abril de 1952 que tenía, precisamente, como una de sus demandas la educación para la población campesina. Probablemente la dádiva educativa del patrón no fue más que un anticipo a esa conquista que tendría la finalidad de mostrar un rostro bondadoso antes que la Ley de Reforma Agraria lo expulsara. O, también, puede haber ocurrido que si bien los colonos estaban informados de algunos de sus beneficios legales en el ámbito educativo, no tenían la fuerza necesaria, como en el caso aimara, para llevar adelante y materializar dichos beneficios en las comunidades y en el interior de las haciendas.

De una escuela unidocente hacia una unidad educativa completa

La primera escuela de Piusilla se fundó alrededor de 1940 y funcionaba en el actual templo que forma parte de la unidad central. Comenzó con los dos primeros grados del nivel básico y con un docente pero, de forma gradual, fue incluyendo otros profesores hasta que, en 1980, posterior a una serie de negociaciones, logró conseguir más ítems y, de esa forma, completar sus servicios hasta el ciclo intermedio. Lo que implica que la comunidad tardó 40 años en lograr ocho años de escolaridad para su población escolar.

En las elecciones municipales de 1998 fue elegido Alcalde del Municipio de Morochata Don Sinforiano Córdova, un campesino agricultor de Piusilla, quien, desde su cargo, apoyó en la tramitación de nuevos ítems y en la gestión de recursos financieros para la construcción de infraestructura para que la mencionada escuela tenga también el nivel secundario o colegio. De ese modo, actualmente el centro educativo, desde 1999 hasta el 2002, ya promocionó a cuatro grupos de bachilleres con un total de 53 alumnos —45 varones y 8 mujeres— una gran mayoría de ellos oriundos del lugar.

El salto de una escuela a un núcleo

La Escuela de Piusilla, desde 1954 hasta 1971, dependió administrativamente del Núcleo de Punakachi, ubicado en la misma Sección Mu-

nicipal de Morochata; fue una de sus escuelas seccionales de más de 15 que poseía. En 1971, con la finalidad de ofrecer un mejor servicio educativo a la población campesina del Núcleo de Punakachi, se desdobra el Núcleo de Lach'iraya. Piusilla, por la cercanía con la escuela central de Lach'iraya, pasa a ser una de sus escuelas seccionales, hasta 1975. En 1975, debido principalmente a su considerable población escolar, con el apoyo de los docentes y autoridades escolares y sindicales, la Escuela de Piusilla se convierte en Núcleo Educativo "René Barrientos Ortuño" con nueve unidades educativas²⁵ bajo su dependencia. Lleva este nombre porque este señor "siempre estuvo al lado de los campesinos y de su pueblo". Pero fue recién en julio de 1994, durante la dirección del Prof. Rafael Claire Rioja, que se tramita la documentación legal en calidad de núcleo ante las autoridades correspondientes y se declara su aniversario el 2 de Agosto (Libro Actas del Núcleo de Piusilla, 1994).

Del núcleo tradicional al núcleo de transformación

Aproximadamente en 1997, como parte del proceso de transformación institucional y administrativa de la RE, el Núcleo de Piusilla se renuclearizó basándose en criterios de accesibilidad, homogeneidad cultural, límites territoriales, consenso y número de unidades educativas (SNE 1996: 9-12). En este proceso se disminuyó a siete de las nueve unidades que antes lo confrontaban. Concretamente, las unidades educativas de Jatun Ciénaga y Villa Qullpa se transfirieron al Núcleo Mariano Baptista de Morochata, el mismo que está localizado en la capital de la sección municipal.

Fue también en 1997 que este núcleo ingresa al PT de la RE que, en términos curriculares, implica que sus unidades educativas deben implementar la nueva organización pedagógica, usar los módulos de aprendizaje y contar con una asesoría pedagógica y capacitación docentes permanentes (UNSTP 1995: 10 – 13).

En la gestión 2002, el Núcleo "René Barrientos Ortuño" posee seis escuelas seccionales con una oferta educativa máxima hasta quinto de primaria y su escuela central cuenta con todos los grados (ahora años) de los niveles inicial, primario y secundario. En esa misma gestión, el núcleo contó con una población de 852 alumnos matriculados (452 va-

25 Las unidades educativas fueron René Barrientos, Ch'ururi, Murmuntani, Pararani, Pata Morochata, Tuldu Muqu, Turrini, Jatun Ciénaga y Villa Qullpa.

rones y 400 mujeres), 39 maestros, 7 administrativos y 1 Asesor Pedagógico (Documentación final. Gestión 2002).

Ubicación geográfica

El Núcleo “René Barrientos Ortuño” de Piusilla se encuentra ubicado en la Sección Municipal de Morochata, Provincia Ayopaya, del Departamento de Cochabamba (ver en Anexo 1, Mapas 1 y 2). Como resultado del proceso de renuclearización, descrito en el acápite anterior, está conformado por una unidad central y seis unidades seccionales localizadas alrededor de la central y con distancias y tiempos de viaje a pie diferentes (ver Cuadro 1 y, en Anexo 2, Croquis 1).

Cuadro 1
Núcleo René Barrientos: Unidades educativas según distancia y tiempo de viaje a pie desde la central

Nombre de la unidad	Distancia desde la unidad central	Horas viaje a pie desde la unidad central
Ch'ururi	7 Km	1,5 horas
Murmuntani	20 Km	4 horas
Pararani	12 Km	2,5 horas
Pata Morochata	15 Km	3,5 horas
Tuldu Muqu	8 Km	1,5 horas
Turrini	10 Km	2 horas

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Proyecto Educativo de Núcleo. 2002.

La organización curricular u oferta educativa

El Decreto Supremo 23950, Reglamento sobre Organización Curricular, define que la organización curricular comprende áreas, niveles, ciclos y modalidades (artículo 1). El Núcleo de Piusilla, en lo concerniente a su organización curricular, en la gestión 2002 presentó las características que podemos apreciar en el Cuadro 2.

Cuadro 2
Núcleo René Barrientos: Niveles, ciclos y docentes, según escuelas,
en la gestión 2002

Unidad educativa	Nivel inicial	Nivel primario								Nivel secundario				Número de cursos o grados	Número de docentes
		CAB ²⁶			CAE			CAA		CAT		CAD			
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	1º	2º	3º	4º		
Central ²⁷	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	19	22
Ch'ururi	X	X	X		X	X								5	3
Murmuntani	X		X											2	1
Pararani		X	X	X	X	X								5	3
Pata Morochata	X	X	X	X	X	X								6	3
Tuldu Muqu		X		X										2	1
Total	4	6	5	5	4	4	1	1	1	1	1	1	1	41	34

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Libro de Promociones. 2002.

De modo general, la estructura curricular u oferta educativa del Núcleo de Piusilla, con 41 cursos y 34 docentes, desde 1999 hasta el 2002 se ha mantenido más o menos constante; vale decir, la unidad central contó con prácticamente todos los niveles, grados o cursos y las unidades seccionales con parte del nivel primario.

26 Las siglas del cuadro tienen los siguientes significados: CAB = Ciclo de Aprendizajes Básicos; CAE = Ciclo de Aprendizajes Esenciales; CAA = Ciclo de Aprendizajes Aplicados; CAT = Ciclo de Aprendizajes Tecnológicos; CAD = Ciclo de Aprendizajes Diferenciados.

27 Solamente en la unidad central, debido a considerable población escolar, existen paralelos en los dos primeros ciclos del nivel primario; por ello, el número total de cursos (19) es más que los 13 establecidos hasta concluir la secundaria.

La organización curricular del núcleo está centrada prácticamente en el nivel inicial y los dos primeros ciclos del nivel primario; el tercer ciclo del nivel primario y los dos ciclos del nivel secundario están cubiertos solamente por la unidad central. Pese a ello, las siete unidades educativas pueden clasificarse en tres tipos de escuelas:

Escuela pluridocente, que corresponde a la central, tiene 19 cursos o grados y 22 docentes y cubre desde el nivel inicial hasta el secundario.

Escuela tridocente, que corresponde a Ch'ururi, Pararani y Pata Morochata, cada una de ellas cuenta con tres docentes y cubre desde el nivel inicial hasta el segundo año del CAE.

Escuela unidocente, que corresponde a Murmuntani, Tuldu Muqu y Turrini, cada una de ellas cuenta con un sólo docente y cubre máximo hasta el tercer año del CAB.

Matrícula, deserción, reprobación en el sexenio 1997-2002

La información contenida en el Cuadro 3 puede dar lugar a diferentes interpretaciones; pero queremos referirnos solamente a la evolución de los tres indicadores educativos explicitados durante el sexenio 1997-2002, tanto a nivel global como según la variable género.

Cuadro 3
Núcleo René Barrientos: Matrícula, deserción y reprobación
en el sexenio 1997-2002

	1997			1998			1999			2000			2001			2002		
	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T
Nº Matriculados	326	232	558	225	139	364	449	368	817	457	396	853	468	405	873	452	400	852
% Matriculados ²⁸	100	100	100	69,0	59,9	65,2	137,7	158,6	146,4	140,9	170,7	152,7	143,6	174,6	156,4	138,6	172,4	152,7
Nº Deserción ²⁹	15	4	19	17	5	22	33	18	51	40	33	73	41	28	69	51	42	93
% Deserción	4,6	1,7	3,4	7,6	3,6	6,0	7,3	4,9	6,2	8,7	8,3	8,6	8,8	6,9	7,9	11,3	10,5	10,9
Nº Reprobación	17	21	38	10	3	13	23	14	37	9	3	12	17	7	24	7	1	8
% Reprobación	5,2	9,0	6,8	4,4	2,2	3,6	5,1	3,8	4,5	2,0	0,8	1,4	3,6	1,7	2,7	1,5	0,2	0,9

Fuente: Elaboración propia en base a datos de los Libros de Promociones. 2002

28 En rigor, se trata de mostrar la evolución de la matrícula en el sexenio con relación al primer año que, para este caso, se constituye en el 100%.

29 La deserción y reprobación, en cambio, se calcula sobre la base de la población matriculada de la misma gestión.

La población matriculada durante el sexenio, con excepción del año 1998, se ha ido incrementando gradualmente. Dicho incremento, tanto en términos absolutos como relativos, es significativo ya que se pasó de 558 alumnos en 1997 a 852 en el 2002. En porcentaje el incremento de la matrícula entre el 1° y 6° año equivale al 53%, muy superior a lo que ocurre a nivel nacional y en el área rural nacional que en el año 2000 registró un 5,8% y 2,5%³⁰, respectivamente.

Sin embargo, si hacemos el análisis de este indicador considerando la variable género vemos que existen similitudes y diferencias. En efecto, ambos sufren una caída fuerte de alrededor del 30% en el segundo año del sexenio y una caída leve, a su significativo incremento, en el sexto año. A partir del tercer hasta el sexto año el incremento porcentual de la población masculina matriculada oscila entre el 38% y el 44% respecto al primer año; en contrapartida, las mujeres matriculadas, por lo general, han ido aumentando en cifras relativas de forma significativa, ya que pasaron del 60% en el segundo año al 172% en el sexto; aunque en términos absolutos, durante los seis años, los varones fueron siempre más que las mujeres.

Por otro lado, vemos en el cuadro que la deserción escolar durante el sexenio se ha ido incrementando gradualmente: de 3,4% en 1997 pasó a 10,9% en el 2002. La tasa de deserción del 2002 equivale al 10,9%, esta cantidad prácticamente supera a la tasa nacional y nacional rural que en el año 2000 llegó a ser 6,9% y 7,7% respectivamente.

Las mujeres, con relación a los varones, en los seis años han sido las que menos han abandonado y han mantenido también porcentajes por debajo del registrado en los varones. Estos datos nos demuestran que si bien las mujeres se matriculan en cantidades inferiores a los varones, ellas presentan porcentajes inferiores de deserción.

De acuerdo a los actores de la comunidad educativa a quienes entrevistamos, existe una infinidad de causas generales³¹ que pueden explicar la deserción, pero las más coincidentes y relevantes serían las siguientes:

30 Las tasas de los indicadores educativos del nivel nacional han sido extractadas del libro, todavía no publicado, "Piedra sobre piedra: una década en busca de la equidad en la educación boliviana", escrito por un equipo bajo la coordinación de Luis Enrique López.

31 Aquí, como se indica en el párrafo, presentamos las causas generales de la deserción en el núcleo; en el subcapítulo 4.3, de forma más concreta, presentaremos las causas específicas, aquellas que explican el abandono de los alumnos del Programa de Transformación.

- Suelen abandonar más aquellos(as) alumnos(as) que no son de la comunidad donde está establecida la escuela. Las distancias considerables que deben recorrer diariamente, y la poca alimentación que consumen durante el día, llegan a cansarlos y afectarlos y una mayoría de ellos al final termina abandonando sus estudios.
- También abandonan los(as) alumnos(as) huérfanos(as); es decir, aquellos(as) niños(as) que no tienen padre y/o madre quienes normalmente suelen exigirles la continuidad de sus estudios. Estos, por lo general, se quedan bajo la tutela de algún pariente a quien poco o nada le interesa el estudio del niño.
- Otra causa de deserción es la urgencia o necesidad de trabajo de tipo agropecuario al que muy tempranamente es introducido el/la niño(a) campesino(a). Los/as alumnos(as), cualquiera sea la edad que tengan, forman parte de la mano de obra con la que la familia rural cuenta cuando se trata de realizar las actividades agrícolas como las pecuarias.
- La escasez de los recursos económicos también afecta a la continuidad escolar de los hijos en algunas familias, principalmente en aquellas que tienen varios hijos en edad escolar. Algunos padres de familia, al no contar con los recursos financieros necesarios para solventar los gastos escolares de todos sus hijos a la vez, suelen sacar a uno de sus hijos que, en la mayoría de los casos, recae en los de sexo femenino.
- Otros/as alumnos(as) abandonan la gestión escolar por el trato despectivo, discriminatorio y prepotente que muestran algunos profesores. Algunos/as alumnos(as) sólo por haber sufrido una primera agresión o discriminación por parte de su profesor deciden no volver más a la unidad educativa.
- Lamentablemente todavía existe en algunos padres de familia la idea de que para sus hijos es suficiente que la escuela les enseñe a escribir su nombre y firmar. Esta idea, en mayor proporción, se aplica más a las mujeres.

Por otro lado, en el Cuadro 3 mostramos que la reprobación durante el sexenio, contrariamente a la deserción, ha disminuido drásticamente: de 6,8% en 1997 a 0,9% en el 2002. La tasa de reprobación de 2002, que es de 0,9%, se encuentra muy por debajo de la registrada a nivel nacional (4,9%) y nacional rural (4,2%) en el año 2000.

Según este mismo indicador, los varones en los seis años presentaron porcentajes que fluctúan entre 1,5% y el 5,2%. En las mujeres, en cambio, este rango se amplió más, desde 0.2% hasta un 9%. Excepto en

el primer año, en los cinco restantes las mujeres presentaron, con relación a los varones, porcentajes de reprobación inferiores; este hecho nos permite concluir que las mujeres, a pesar de ser menos a nivel de matrícula, reprueban en menor cantidad que los varones.

Cabe aquí hacer, sin embargo, algunas puntuaciones. Según el D. S. 23950, se establece en el nivel primario las promociones por ciclos y se anula la promoción por grado o año. Esto implica que los indicadores de reprobación deberían no tener cifras en el primero y segundo año de los Ciclos de Aprendizajes Básicos y Esenciales. Pero no ocurre así en los datos que recabamos en Piusilla, ya que prácticamente en todos los años de los dos ciclos hay alumnos reprobados. Nos da la impresión que los docentes aún no manejan adecuadamente el sistema desgraduado, la promoción por ciclos y según los indicadores por competencias, porque la mayoría de ellos en su accionar cotidiano continúan manejando la noción de grados del sistema anterior muy aislados de las competencias. En suma, podemos afirmar que las prescripciones legales aún no se aplican adecuadamente por falta de conocimiento y comprensión por parte de los docentes y, por esa razón, en la práctica continúa imponiéndose la costumbre y concepción anterior a la Reforma Educativa.

La educación multigrado

La educación multigrado, desde la práctica cotidiana y experiencia docente en el Núcleo de Piusilla, puede ser definida como aquella modalidad educativa donde un docente atiende, simultáneamente, a dos o tres grados en una misma aula. Los grados fusionados, de modo general, no siempre son consecutivos; es decir, se unen cualquier grado del CAB o CAE a otro que no siempre corresponde al inmediato inferior o superior. Podemos apreciar esta situación de manera evidente en el Cuadro 4, donde están las siete unidades educativas del núcleo durante el sexenio 1997-2002.

Cuadro 4
Núcleo René Barrientos: Educación multigrado en las unidades educativas desde
inicios del Programa de Transformación³²

Nombre de la unidad	Gestión 1997	Gestión 1998	Gestión 1999	Gestión 2000	Gestión 2001	Gestión 2002
Ch'ururi	1º; 2º-3º; 4º-5º	Inic-3º; 1º-2º; 4º-5º	Inic-1º; 2º-3º; 4º-5º	Inic; 2º-3º; 4º-5º	1º; 3º; 5º	Inic-1º; 2º; 4º-5º
Central	1ºA; 1ºB	2ºA; 2ºB	3ºA; 3ºB	4º	5º	6ºA; 6ºB
Murmuntani	1º-2º	2º-3º	1º-3º-4º	2º-4º	1º-4	Inic-2º
Pararani			1º-2º; 3º-4º	1º-2º; 3º-4º	1º-2º; 3º-4º	Inic-1º; 2º-3º; 4º-5º
P. Morochata			nic-1º; 2º; 4º-5º	Inic-1º; 2º-3º; 4º-5º-6º	Inic-1º; 2º-3º; 4º-5º	Inic-1º; 2º-3º; 4º-5º
Tuldu Muqu	1º-3º	1º-2º	1º-3º	2º-4º	Inic-3º	1º-3º
Turrini				1º-3º	2º-4º	1º-3º

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a Unidades Educativas. 2002.

Excepto en la unidad central, prácticamente en todas las unidades seccionales se evidencia la práctica de la educación multigrado; es más, el Programa de Transformación, desde el comienzo, se ha desarrollado en este contexto en todas y cada una de las escuelas seccionales. En las escuelas unidocentes (Murmuntani, Tuldu Muqu y Turrini), con excepción de un solo caso, durante el sexenio, siempre se han fusionado dos grados y, en la mayoría de las veces, los grados no han sido consecutivos y el grado máximo atendido ha sido el cuarto. Mientras que en las escuelas tridocentes (Ch'ururi, Pararani y Pata Morochata) se ha atendido hasta quinto grado, excepto en un caso, y dos docentes de los tres siempre han atendido dos cursos fusionados que fueron, en general, consecutivos.

Pero, más allá de la simple fusión, es más interesante saber cómo los docentes organizan a los alumnos de los dos grados dentro del aula y cómo ellos desarrollan los docentes las actividades educativas. Para ilustrar este fenómeno mostraremos lo que sucede en dos escuelas del núcleo. En Ch'ururi, escuela tridocente, el profesor de cuarto y quinto de primaria, en la gestión del 2002, mantuvo separados muy notoriamente a los dos grupos e internamente, cada grupo, estaba compuesto por subgrupos que, según el docente, fueron constituidos en base a la

32 En el Cuadro 4 el signo (;) significa independiente o suelto; mientras que el signo (-) equivale a fusionado. Por ejemplo, la Escuela de Ch'ururi en la gestión 1997 debe leerse de esta manera: el 1º grado fue atendido por un profesor, el 2º y 3º de forma fusionada por otro profesor y el 4º y 5º, también fusionados, por otro profesor.

amistad, afinidad o por sorteo³³. Pero "...a veces cuando desarrollo temas comunes, por ejemplo el cuerpo humano, les junto y les atiendo como si fueran de un solo curso. Trato de no dejar suelto a ningún grado y les atiendo simultáneamente. A un grupo le doy un tema y al otro una secuencia didáctica" (Policarpio Choque, comunicación personal). En las observaciones realizadas se constató que los alumnos cuentan con material didáctico necesario (módulos y libros de lectura), todos poseen mobiliario y el aula reúne las condiciones pedagógicas necesarias. Para el profesor la educación multigrado es normal en la escuela y no implica mayores dificultades, simplemente hay que realizar una doble planificación.

En cambio en la escuela unidocente de Murmuntani, en la gestión del 2002, la docente también separó a los alumnos según los grados (inicial y segundo). Cada grado estuvo subdividido en grupos entre tres a cinco alumnos. Los dos grupos de inicial estaban localizados adelante y los tres del segundo en la parte posterior del aula³⁴. A los alumnos de inicial la profesora los mantiene con actividades de psicomotricidad en los rincones de aprendizaje y a los de segundo desarrollando temas de los módulos. Se apreció en esta aula la existencia suficiente en materiales didácticos, los pupitres de regular estado y un aula que no reúne las condiciones pedagógicas aceptables. La profesora al respecto dice: "...no es ningún problema trabajar de esa manera, porque siempre lo he hecho así, solamente que significa planificar doble e imprimir un doble esfuerzo en las actividades curriculares" (Lola Vázquez, comunicación personal).

Si bien en el Cuadro 4 se observa a todas las escuelas con la modalidad multigrado, en la práctica en las escuelas de Pata Morochata y Turrini los docentes trabajan en la mañana con un grado y en la tarde con el otro; es decir, en estas escuelas no se estaría aplicando la modalidad multigrado, más bien sería una atención a dos grados en dos turnos diferentes, lo que supone que los docentes estarían trabajando una doble jornada de la que nadie les reconoce en términos monetarios.

33 La distribución de grados, grupos y subgrupos se puede ver en el Anexo 2, Croquis 2: Distribución especial del 4º y 5º de primaria en la Unidad Educativa Ch'ururi.

34 La distribución de grados y grupos puede verse en el Anexo 2, Croquis 3: Distribución especial del nivel inicial y 2º de primaria en la Unidad Educativa de Murmuntani.

Personal docente

Los Cuadros 5 y 6 muestran las peculiaridades de los docentes del núcleo que, en la gestión 2002, trabajaron en las escuelas que iniciaron el PT de la RE en 1997. De todas las particularidades apreciadas queremos destacar aquellas que, de alguna forma, han podido influir en el desarrollo de las acciones educacionales.

Dos escuelas seccionales (Ch'ururi y Murmuntani), según el Cuadro 5, cuentan con docentes oriundos del Departamento de Oruro que, según ellos, hablan los idiomas quechua y aimara. Según el Asesor Pedagógico, estas personas, al contrario, tienen serias dificultades en el manejo de los módulos diseñados en lengua quechua lo que, en gran medida, viene influyendo para que en dichas escuelas no se esté desarrollando el PT al igual que en la central (Silverio Rasguido, comunicación personal). Sin embargo, este hecho lo veremos con mayor profundidad en el siguiente sub capítulo cuando toquemos el tema de las reacciones a la EIB.

Cuadro 5
Núcleo René Barrientos: Características particulares de los docentes
que participaron en el Programa de Transformación en el sexenio 1997-2002

Unidad educativa	Nombre	Lugar nacimiento	Edad actual	Estado civil	Idiomas originarios que habla
Ch'ururi	Policarpio Choque	Carangas (Oruro)	42 años	Casado	Aim. y Quech.
	Teresa Nina T.	Corque (Oruro)	46 años	Casada	.Aim. y Quech.
	Norah Delgadillo	Cliza (Cochabamba)	48 años	Casada	Quechua
Tuldu Muqu	Elva Arispe P.	Arani (Cochabamba)	23 años	Soltera	Quechua
Murmuntani	Lola M. Vasquez M	Sur Carangas (Oruro)	23 años	Soltera	Aim. y Quech.
Piusilla	Alicia Cano G.	Cliza (Cochabamba)	34 años	Soltera	Quechua
	Antonio Bonifacio C.	Punata (Cochabamba)	59 años	Casado	Quechua
	Raúl Rocha	Punata (Cochabamba)	31 años	Casado	Quechua
	Rosario Arispe	Arani (Cochabamba)	32 años	Casada	Quechua
	Adalberto Yave	Oruro	34 años	Casado	Quechua
	Aleida Salazar	Santa Fe (Oruro)	34 años	Casado	Quechua
	JuliettaUriarte V.	Chulumani (La Paz)	39 años	Casada	Quechua
	Macario Guamán Z.	Vacas (Cochabamba)	36 años	Casado	Quechua
	Martha Alcocer	San Pedro (Potosí)	42 años	Casada	Quechua
	Rosmery Quispe D.	Llallagua (Potosí)	39 años	Soltera	Quechua
	Gregoria Mamani	Inquisivi (La Paz)	57 años	Soltera	Quechua

Fuente: Elaboración propia en base a Cuestionario a Docentes. 2002.

Cuadro 6
Núcleo René Barrientos: Características educativas de los docentes que participaron en el Programa de Transformación en el sexenio 1997-2002

Unidad educativa	Nombre	Nivel de formación	Especialidad	Años en Programa Transformación
Ch'ururi	Policarpio Choque Teresa Nina T. Norah Delgadillo	Norm. Rural, Caracollo Norm. Rural, Caracollo Norm. Rural, Sacaca	Básico Básico Básico	3 años 3 años 4 años
Tuldu Muqu	Elva Arispe P.	Téc. Sup. Paracaya	Primaria	2 años
Murmuntani	Lola M. Vasquez M.	Bachiller interina		2 años
Piusilla	Alicia Cano G. Antonio Bonifacio C. Raúl Rocha Rosario Arispe Adalberto Yave Aleida Salazar JulietaUriarte V. Macario Guamán Z. Martha Alcocer Rosmery Quispe D. Gregoria Mamani	Norm. Rural, Vacas Norm. Rural, Caiza D Téc. Sup. Vacas Téc. Sup. Vacas Téc. Sup. Téc. Sup. Vacas Norm. Rural, Warisata Téc. Sup. Vacas Norm. Rural, Chayanta Téc. Sup. Chayanta Téc. Sup. Vacas	Básico Básico Primaria Primaria Primaria Primaria Básico Primaria Básico Primaria Primaria	6 años 2 años 5 años 5 años 5 años 5 años 3 años 5 años 2 años 3 años 3 años

Fuente: Elaboración propia en base a Cuestionario a Docentes. 2002.

En cambio en la unidad central la mayoría de los docentes son de las provincias de los Departamentos de Cochabamba y Potosí y manejan la lengua quechua con menos dificultades que los de las otras escuelas. Además, varios de estos docentes se capacitaron en lecto escritura de la lengua quechua durante la gestión 2001 y 2002.

En el Cuadro 6 mostramos que la formación de los docentes que participan en el PT posee dos tendencias características: la mitad se acreditaron como “técnicos superiores” para el nivel de primaria; es decir, tuvieron una formación terciaria en el contexto de la RE y, probablemente, recibieron una primera formación sobre los temas de interculturalidad, el bilingüismo, manejo de módulos, proyectos de aula, la nueva organización pedagógica y otros temas afines a la implementación de la Reforma Educativa boliviana. La otra mitad, en concreto siete docentes, egresaron con la acreditación de “normalista rural” de centros de formación docente ubicados, en una mayoría, en Provincias del Departamento de Potosí. Estas personas, a diferencia de los otros, recibieron una formación con un enfoque no similar a los anteriores pero, juntamente con los otros, se capacitaron en temas de la RE.

Constatamos también que los docentes formados con el enfoque de la RE; vale decir, los “técnicos superiores”, prácticamente todos trabajan en la unidad central y, además, son los que tienen más cantidad de años de trabajo en el PT. Tal vez este hecho viene influyendo para que la escuela central esté mejor avanzada en lo referente a la EIB, tal como veremos en los siguientes capítulos.

Participación comunitaria en la educación escolar

En las unidades educativas del Núcleo de Piusilla, la junta escolar es una organización y/o directiva campesina infra comunal presidida, anualmente, por un promedio de cuatro personas -con cuatro carteras- que son elegidas por la asamblea sindical; la misma, es parte de la estructura sindical y, por ello, informan de las actividades que desarrollan, referidas a la educación y escuela, a sus respectivas asambleas comunitarias. Tiene su origen en la llamada “Junta de Auxilio Escolar” que, junto al CEB, emergió en 1955. La LRE, promulgada en 1994, sustituyó el denominativo “Junta de Auxilio Escolar” por el de “Junta Escolar”, y le otorgó una serie de funciones relacionadas al ámbito de la educación formal.

Luego de casi una década de la promulgación de la LRE el paso de la “Junta de Auxilio Escolar” a la “Junta Escolar” no sólo es nominal. Es una transformación de concepción y de práctica que, gradualmente, los miembros de las directivas escolares y de las organizaciones sindicales van asumiendo. De igual modo, aunque con mucha resistencia pero de forma inevitable, la están también asumiendo los docentes y personal administrativo de las escuelas.

Este cambio de concepción y de práctica significa, desde una visión sociológica, un salto cualitativo en lo referente a la participación comunitaria en la educación escolar, tal como lo veremos en los dos acápite siguientes. Pero lo que está ocurriendo en Piusilla no es fenómeno aislado. Al contrario, está ocurriendo también, en diferentes grados, en gran parte de las comunidades quechuas de nuestro país. Así nos ratifica don Froilán Condori, Presidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) quien, por el cargo que ocupa, posee una visión mucho más amplia con relación a este tema.

Antes la junta era de auxilio escolar. Los que cumplían este cargo parecían ser los empleados domésticos del maestro. Tenían la función de que funcione la escuela y se cuente con un maestro; por eso llevaban sus cosas; limpiaban su cuarto, limpiaban el jardín; cumplían el papel de chaski lle-

vando y trayendo avisos y convocatorias e, incluso, llevaban cartas a las autoridades con contenidos en su contra.

Ahora con la Reforma Educativa la Junta Escolar participa en las acciones educativas con poder de decisión. Las juntas son órganos de base con participación en la toma de decisiones en la gestión educativa porque coadministra los recursos humanos, económicos y el equipamiento de las escuelas. Pero también debe participar en la diversificación curricular, según las necesidades básicas, definiendo los conocimientos locales. (Froilán Condori, Presidente CENAQ, Marzo 2003)

Funciones de la Junta Escolar según los actores locales

En este apartado mostraremos, desde la visión de los diferentes actores sociales, las funciones que la Junta Escolar realiza y, posteriormente, las confrontaremos con lo que la legislación educativa vigente dice al respecto.

En criterio del *Director del Núcleo*, la Junta Escolar cumple básicamente las siguientes funciones:

- Coopera en los trabajos de mejoramiento del establecimiento educativo.
- Colabora en las actividades festivas y cívicas que se organizan.
- Controla, aunque muy poco, la asistencia de los profesores y alumnos al establecimiento.
- Realiza una evaluación trimestral de la educación (Vargas y Machaca 2001: 12).

Para el *Asesor Pedagógico* del Núcleo las funciones específicas que está cumpliendo la Junta Escolar son éstas:

- Ayuda en la administración de los recursos materiales del establecimiento.
- Ha participado, junto a la dirección, en la elaboración del Proyecto Educativo de Núcleo.
- Cada trimestre, entrando a las aulas, realiza una evaluación de la aplicación de la reforma educativa. Cuando tiene tiempo, cualquier momento ingresa a las aulas para controlar el avance de los temas.
- En las asambleas sindicales, donde la educación es un tema específico a tratarse, realiza un informe acerca del avance de la reforma educativa en la escuela.
- Coordina y colabora en las actividades que se realizan en la escuela; por ejemplo, los festejos, eventos cívicos, etc.

- Ha participado en la elaboración de las ramas diversificadas.
- Apoya a la dirección y asesoría pedagógica en las diversas actividades que requiere su concurso (op. cit.: 13-14).

Los *Profesores del Programa de Transformación*, en cambio, indican que la Junta Escolar realiza las siguientes funciones:

- Controla, una vez por semana, la asistencia de los alumnos y profesores.
- Llevan y traen mensajes de y hacia la central.
- Recoge de la central los materiales que corresponden a la escuela.
- Hace cumplir el aporte de papa que se da a los docentes.
- De vez en cuando, entra al aula y observa las clases y controla el trabajo que realiza el profesor.
- En las reuniones ordinarias, evalúa el trabajo que se realiza en la escuela.
- Coordina con el director (o director responsable) las actividades cívicas y festivas que se realizan en la escuela (Cuestionario a profesores, Noviembre 2002).

En cambio, para los *dirigentes sindicales y escolares*, las funciones que realiza la Junta Escolar son éstas:

- Controla la asistencia de todo el personal del colegio; dicha actividad no se realiza cada día, sino sólo cuando se puede.
- Se preocupa del mantenimiento de la infraestructura de la escuela.
- Controla la asistencia de los alumnos al colegio y el apoyo que los padres de familia deben brindar a sus hijos.
- Participo en la elaboración del calendario regionalizado.
- Resguarda el equipamiento y todos los materiales educativos de la escuela, mediante un inventario.
- Apoya, mediante solicitudes y cartas, las gestiones para conseguir materiales para la escuela.
- Evalúa, tres veces al año, el funcionamiento del establecimiento, la asistencia del equipo docente y la ejecución del programa de transformación.
- Informa a la asamblea de la comunidad, en las reuniones ordinarias, acerca de los temas relacionados con la educación (Vargas y Machaca 2001: 13).

Según el Decreto Supremo 23949, Reglamento sobre Órganos de Participación Popular, las Juntas Escolares (de unidad, de núcleo y de distri-

to) son órganos de base con directa participación de los interesados en la toma de decisiones³⁵ sobre la gestión educativa (MECyD 1995: 69).

De acuerdo con el Decreto Supremo 25273³⁶, las funciones que la Junta Escolar deberá realizar son las siguientes:

- Supervisar el funcionamiento del servicio escolar en su unidad educativa.
- Participar en la definición del contenido del proyecto educativo de su unidad educativa y supervisar su ejecución.
- Controlar la asistencia del director, maestros, personal administrativo e informar mensualmente a la Dirección General de Coordinación Funcional del MECD.
- Evaluar el comportamiento del director, maestros y personal administrativo e informar mensualmente a la Dirección Distrital y al SEDUCA sobre irregularidades.
- Velar por el mantenimiento y buen uso de la infraestructura y mobiliario de la unidad educativa.
- Controlar la administración de todos los recursos que la unidad educativa reciba.
- Representar ante las autoridades educativas aquellos acuerdos y decisiones que fueren perjudiciales para el funcionamiento de la unidad educativa.
- Apoyar el desarrollo de actividades curriculares y extra curriculares programadas por el director y los maestros de la unidad educativa.
- Gestionar ante las autoridades del municipio los recursos para cubrir las necesidades de infraestructura y equipamiento.
- Requerir el procesamiento del director, maestros y personal administrativo de la unidad educativa por faltas graves cometidas en el ejercicio de sus funciones.
- Definir el destino de los fondos provenientes de los descuentos a los docentes por paros sindicales y asumir la responsabilidad de su administración.

35 En contrapartida, los Consejos de Educación (Departamental, de Pueblos Originarios y Nacional) y el Congreso Nacional de Educación son órganos consultivos.

36 Este decreto ha derogado varios artículos del Decreto Supremo 23949, donde se señalaban responsabilidades y roles de las Juntas Escolares del nivel de unidad educativa, núcleo y distrito.

Como pudimos apreciar, las funciones que la Junta Escolar realiza varían según el tipo de actor entrevistado, la escuela a la cual pertenece y el cargo que ocupa dentro del núcleo. Pese a ello, hay muchas funciones en las que coinciden más de dos actores y también funciones específicas a cada actor o que cada actor ve relevante respecto a otras funciones.

Las funciones enunciadas por los actores locales y las que consig-nan las normas legales, a grosso modo, pueden ser clasificadas en cuatro grupos: de mantenimiento de la infraestructura y el equipamiento; de control de recursos humanos y financieros; de gestión curricular; y de apoyo al director y director responsable.

En el listado de los actores locales las funciones hacen énfasis en el control a los recursos humanos y en la gestión curricular; en cambio, en el listado legal se hace fuerza en los de mantenimiento de la infraestructura y el control a los recursos humanos. Lo que demuestra que para la legislación la gestión educativa está limitada al control y abarca muy poco lo curricular; es más, la gestión educativa tiene un fuerte énfasis en el control social de los recursos de unidad educativa.

Si hacemos un contraste entre lo que dice la Ley y lo que hace la Junta Escolar apreciamos que la Junta Escolar cumple la mayoría de las funciones legales e, incluso, va más allá, ya que gradualmente está asumiendo funciones de la gestión curricular, no otra cosa significa su aporte en la elaboración del Proyecto Educativo de Núcleo, en la definición de los temas centrales de las Ramas Diversificadas y en el diseño del Calendario Regionalizado, aunque en estas actividades ha participado motivado por personas o instituciones externas³⁷.

Si por gestión educativa entendemos la participación de la sociedad civil organizada en la concepción, diseño, ejecución y evaluación de los planes, programas y proyectos educativos y por participación como la intervención en la toma de decisiones de un grupo social y que dicha toma de decisiones implica una selección de alternativas para tratar de alcanzar un objetivo, para la estrategia a seguir y para la evaluación de las consecuencias (Gento 1992: 11 y 41), consideramos que las Juntas Escolares de las unidades educativas del Núcleo de Piusilla, que

37 La elaboración del Proyecto Educativo de Núcleo fue financiada por el VEIPS, mientras que las Ramas Diversificadas y el Calendario Regionalizado fueron impulsados por la institución Centro de Comunicación y Desarrollo Andino (CENDA) que viene apoyando a las Juntas Escolares del Núcleo otorgándoles capacitación y apoyo logístico para que participen en la gestión educativa.

están en el Programa de Transformación, están asumiendo de manera gradual su participación en la gestión educativa.

Se podría afirmar que en los hechos se está pasando de la concepción de “Junta de Auxilio Escolar”, que consideraba a los directivos como meros apoyos logísticos y resguardadores de la infraestructura y el equipamiento escolar, a la de “Junta Escolar” que, ante todo, considera a los directivos como representantes de la comunidad en materia educativa y con poder de decisión en temas relativos al control de los recursos (humanos, materiales y financieros) y la gestión curricular.

La participación en la gestión educativa, así entendida, está provocando conflictos en los docentes antiguos quienes se sienten exageradamente controlados y evaluados por las Juntas Escolares y les cuesta aceptar el cambio sustancial que se está dando; prueba de ello puede ser, por ejemplo, que en el mes de noviembre del 2002 la mayoría de los docentes, tanto de la central como de las seccionales, estaban a la expectativa de las decisiones que tomarían las respectivas asambleas acerca del cambio o la ratificación docente para la próxima gestión. Cuando se les preguntaba si al año siguiente continuarían en la escuela era muy común escuchar “...desearía, pero no sé que dirán los dirigentes... qué dirán pues los padres de familia...”.

Expectativas educacionales

Existen varias acepciones acerca del término “expectativa” pero, para nuestro caso, quisiéramos adscribirnos a dos de ellas: “Esperanza de conseguir una cosa, si se depara la oportunidad que se desea. Conjunto de actitudes o comportamientos esperados por un grupo social de cada uno de sus miembros” (Océano Uno 1997: 661).

Por tanto, si unimos a “expectativa” el término “educacional” podemos entender como la esperanza, el deseo o la aspiración que tienen las personas, grupos sociales o comunidades con relación a la formación escolar de sus hijos. Dicho de otro modo, es el objetivo terminal que, implícita o explícitamente, tienen los padres de familia respecto a la educación escolar de sus hijos. En este apartado deseamos mostrar las expectativas educacionales que subyacen en las comunidades donde se implementa el Programa de Transformación de la Reforma Educativa.

En la unidad central

En Piusilla, donde está localizada la unidad central, los testimonios variados que recogimos fueron los siguientes:

Por eso antes pensábamos que haya aquí un colegio, ahora ya hay colegio. Ahora, después de colegio, también queremos un instituto normal politécnico, aunque no muy superior; es eso lo que están pensando hacer aquí. Pero todos los padres de familia siempre estamos pensando llevar más adelante la educación, pero no hay interés en los alumnos; pensamos así, pero no sabemos cómo podemos hacer. Nosotros pensamos así [que los alumnos salgan bachilleres y profesionales] pero los alumnos casi no piensan nada. (Julián Vegamonte, dirigente escolar de Piusilla, Noviembre 2002)

Nosotros lo que estamos pensando es lo siguiente...nosotros queremos crear un instituto superior en la comunidad, en ese tema estamos, pero ahorita tenemos ciertos tropiezos y divisiones en la organización sindical, eso es lo que un poco nos está atrasando. Queremos crear una universidad técnica, en esas instancias estamos. (Herminio López, dirigente de la subcentral, Noviembre 2002)

Ellos [la comunidad] dicen siempre que es bueno superarse un poquito más en la educación. Bueno, ellos dicen que tienen que ingresar [sus hijos] a la universidad o a institutos; así dicen, pero hablan nomás, no lo hacen en la práctica. Sí, aquí queremos [instalar un politécnico], pero hay que ir a averiguar hasta el ministerio... muy bueno sería pues aquí un instituto superior, tal vez de agronomía. (Justo López, comunario Piusilla, Octubre 2002)

Bueno, la aspiración que tienen ellos es propiamente sacar bachilleres y formarlos; que una mayoría sean bachilleres. La segunda aspiración es, ya que muchos bachilleres no pueden ingresar a institutos superiores, crear aquí un instituto superior de educación para que salgan ellos técnicos superiores en agronomía, en veterinaria, esa es la proyección más grande. De los tres bachilleratos tenemos apenas seis alumnos que están en la universidad, y eso con becas. Así por cuenta propia no hay. (Víctor Pérez, Director Núcleo Piusilla, Octubre 2002)

En su mayoría creo que aquí hay mucha economía, mucha entrada económica de la papa, entonces la expectativa es salir bachiller y después creo que hasta ahí nomás prosperan. Uno que otro va prosperando, pero muchos se quedan ahí nomás según hemos visto. (Melitón Copajira, docente de la central, Octubre 2002)

Los testimonios precedentes nos permiten constatar que la expectativa educativa de las Comunidades de Piusilla y San Isidro está centrada en el bachillerato y la profesionalización.

El bachillerato, luego de un arduo trabajo dirigencial, ya ha sido cumplido a plenitud; es más, hasta la fecha lograron promocionar, en cuatro gestiones, a 53 alumnos³⁸, de los cuales 45 fueron varones y 8

38 De forma específica, en 1999 se promocionaron 9 varones; en el 2000, 13 varones y 1 mujer; en el 2001, 9 varones y 2 mujeres; finalmente, el 2002, 14 varones y 5 mujeres.

mujeres. El colegio, antes de 1999, nunca había formado bachilleres y los casos excepcionales de bachilleres del lugar se promocionaron en Quillacollo o en la ciudad de Cochabamba.

La profesionalización es ahora la expectativa vigente y por hacer realidad ésta, dirigentes y bases no escatiman esfuerzos. De los 53 bachilleres, lamentablemente, sólo 4 están estudiando en el nivel terciario; en este caso, en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS): dos varones de la promoción 2000 y dos mujeres de la promoción 2001³⁹. Los cuatro tienen beca que les otorgó la UMSS, en convenio con el Gobierno Municipal de Morochata, lo que implica que están exonerados del pago de la matrícula y tienen también comedor universitario hasta concluir sus respectivas carreras.

Según los dirigentes escolares, en la gestión 2002 fueron a dar exámenes de ingreso al Instituto Normal Superior de Vacas (INS Vacas) 4 alumnos, quienes no lograron aprobar y, por ello, se encuentran trabajando en sus comunidades o, también, en Quillacollo y en Cochabamba. Este fracaso ha sido asumido por toda la comunidad, prueba de ello es que la asamblea determinó que los dirigentes escolares viajen a la ciudad de La Paz con la finalidad de lograr que dichos estudiantes ingresen a la normal; pero, aún así, los dirigentes también quedaron frustrados.

Esta realidad, al parecer, tiene conflictuados a los padres de familia. Apostaron por el bachillerato, pero ahora son muy pocos los bachilleres que acceden a la educación terciaria y, los que lo intentan, se ven impedidos de hacerlo, principalmente porque no aprueban el examen de ingreso.

Creo que por esa razón ahora se han fijado una meta educativa, la cual es lograr la profesionalización de sus bachilleres, a nivel técnico, pero en su lugar. No otra cosa significa la idea de constituir un politécnico. Esto demuestra que la comunidad, más específicamente los padres de familia, están muy empeñados y no renunciarán a la educación terciaria para sus hijos.

Sin embargo, habría que indagar por qué estos bachilleres realmente no están haciendo estudios superiores. ¿Será que no lo ven necesario? ¿No forma parte de las expectativas de los alumnos? ¿Se dejan absorber por las actividades agropecuarias? ¿El nivel educativo con el que salen será insuficiente para acceder a los centros de educación terciaria?

39 Estos alumnos son Hugo Córdova que cursa el 2º año de Pedagogía, Juvenal Vergara el 2º año de Informática, María López y Vilma Córdova el 2º semestre de Pedagogía.

Con todo, se tiene la impresión de que las aspiraciones educativas de los padres de familia no coinciden con la de sus hijos bachilleres, los ingresos económicos familiares que perciben no les permiten ver a los alumnos que la educación es también un mecanismo de ascenso socio-económico, y el nivel educativo que recibieron es insuficiente para que puedan continuar sus estudios. Estas ideas o conclusiones preliminares, que intentan explicar la interferencia o ruptura educativa de los alumnos bachilleres de la unidad central, son compartidas por algunos padres de familia que, de hecho, dan otras explicaciones más para justificar este problema.

En las unidades seccionales

En algunas de las comunidades donde están las escuelas seccionales los testimonios respecto a las expectativas señalan lo siguiente:

Kaypiqa papasusniyuqkata, ichapis mana kanchu factor económico, chayranku wawasninku ajina segundo básico, cuarto, o primer medio chaykama estudiaspa dejarpanku; mana wawasninkuta astawan aplicankuchu. Ñuqayku niyku basta, ñukayku ichapis riksiyku patallanta; entonces, wawasninku aswan tumpawan ñukaykumanta aswan yachayniyuq llusqinanku tiyan. Mayoría cuarto kamalla chayanku, chantataq dejapunku escuelata. Yachanki jina, mana kanchu qullqisitu, chay qullqisitu niktatakri viajapunku. Wakin papasus ninku, wawayqa manaña escuelaman rinqachu, wakata, owijata qhawanan tiyan nispa. (Ciprian Saines, dirigente escolar de Murmuntani, Noviembre 2002)⁴⁰

Wakin munanku [escuelata] tukuchiyta, wakinkunataq mana munankuchu. Chaykamalla ñuqaykuta churawarqayku, chaykamalla qankunapis estudianaykichis tiyan nispa ninku, ajinapi mana churankuchu wakinqa. Si estudiachiy munanku chayqa estudiachinku, mana munankuchu chayqa ajinapi qhipachinku. (Sebastián mamani, Dirigente Escolar de Tuldu Muqu, Noviembre 2002)⁴¹

40 Aquí tal vez de nuestros padres no hay factor económico, por eso nuestros hijos estudiando 2° básico, 4° ó 1° medio lo dejan; no exigen a sus hijos. Nosotros dijimos basta. Nosotros tal vez conocemos la parte superior; entonces, nuestros hijos con algo más de conocimientos tienen que salir. La mayoría llega hasta 4°, después lo dejan la escuela. Como sabes, no hay plata, por ese dinero viajan. Algunos papás dicen, mi hijo ya no irá a la escuela, tiene que mirar a las vacas y a las ovejas.

41 Otros quieren que terminen la escuela, otros no. A nosotros nos pusieron hasta ahí nomás, hasta ahí nomás ustedes tienen que estudiar, nos dicen; de esa manera no ponen a sus hijos [a la escuela] algunos. Si quieren hacerles estudiar, les hacen estudiar, si no quieren ahí nomás les hacer dejar.

Bueno, es muy diferente. Los ideales que tienen, por ejemplo, las comunidades de Murmuntani, Tuldu Muqu y otras comunidades es muy limitada, todo porque no existe un colegio secundario y llevarles a la ciudad les implica un poco más gasto, entonces su expectativa de ellos es que terminen el ciclo básico y hay nomás quedar. [Avanzan] hasta sexto o hasta el curso que exista. Si existe hasta quinto, hasta quinto; si hay hasta sexto, hasta sexto o sino un poquito más, aunque sexto es el último. Hasta sexto grado culminan y eso algunos ya no hacen culminar, lo ideal para ellos parece que es que sepan leer y escribir y nada más, que sepan leer, escribir y firmar y creen que con eso ya han cumplido con su función de padres. Algunos otros todavía aspiran hasta hacer terminar el ciclo básico a los varones, a las mujeres hasta en eso les discriminan. (Víctor Pérez, Director Núcleo Piusilla, Octubre 2002)

Está claro que la expectativa de los padres de familia en las escuelas seccionales es que sus hijos estudien hasta concluir, máximo, el CAE o 6° de primaria. Que estudien hasta el grado que ellos han podido estudiar o hasta que logren saber leer, escribir y firmar. Atribuyen este hecho a la falta de dinero, la considerable distancia que existe desde la seccional a la central, al trabajo pecuario que realizan y a la ausencia del CAA y la secundaria en la comunidad.

Sean cuales fueren las causas, lo evidente es que en las comunidades que tienen escuelas seccionales, sean éstas unidocentes o tridocentes, sus expectativas educacionales también están seccionalizadas. Parece que en la comunidad existiera la mentalidad de que los alumnos que estudian en las seccionales están condenados a no concluir la primaria, menos aún la secundaria.

De acuerdo a lo que pudimos observar, son cuatro las causas por las cuales los alumnos de las unidades seccionales no asisten a escuela central a continuar su educación escolar: la distancia, la mentalidad o tradición comunal de estudiar lo mínimo, la ausencia de motivación escolar y familiar, y el bajo nivel educativo que reciben en sus escuelas, principalmente en las de tipo unidocente.

Nociones acerca de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Tener noción, en términos generales, significa tener una idea, una información o un conocimiento elemental respecto de alguien o de algo. En este apartado mostraremos las nociones que poseen algunos actores sociales con relación a la EIB que se está implementando en el Núcleo “René Barrientos Ortuño”, desde hace más de cinco años.

A continuación presentaremos fracciones de las entrevistas que realizamos a varios actores con relación a la EIB con la finalidad de aproximarnos al manejo y deslinde conceptual. Frente a la pregunta, ¿qué entiendes por EIB?, esto es lo que contestaron algunos de los entrevistados:

La EIB, como su nombre indica, significa que los niños están aprendiendo en las dos lenguas, la primera lengua que es el quechua y la segunda el castellano. Aparte de eso también, a partir de los módulos, se está desarrollando temas locales y con los proyectos de aula también se están rescatando o revalorizando, por ejemplo, las costumbres, las tradiciones de la comunidad, la medicina natural. También podemos decir toda la organización, por ejemplo, cómo están organizados las autoridades naturales, si existen todavía o ya no existen, los sindicatos, los platos típicos, todo eso. (Silverio Rasguido, Asesor Pedagógico del Núcleo, Octubre 2002)

Es enseñar en lengua quechua y castellano. Es una educación que nos permite recuperar nuestra cultura, la cultura de los antepasados. Con esta educación debemos recuperar el tejido, la música, la danza, el folclore, etc. (Norah Delgadillo, Profesora de Ch'ururi, Octubre 2002)

Mayormente, en el área rural, el docente debe enseñar a los alumnos en su propia lengua, luego pasar al castellano oralmente. En el primer ciclo se debe enseñar, mayoritariamente, la lectura y escritura en quechua; mientras que el castellano, en minoría, sólo de forma oral. En el tercer ciclo se debe enseñar más en castellano. (Elva Arispe, Profesora de Tuldu Muqu, Octubre 2002)

Es enseñar en dos lenguas. En L1, que es la lengua quechua, y en L2, que es el castellano. (Lola Vásquez, Profesora de Murmuntani, Noviembre 2002)

Es una enseñanza en L1 y L2, practicando costumbres y tradiciones. Es una educación que se da en lengua materna rescatando valores y actitudes del niño. (Raúl Rocha, Profesor de la Central, Noviembre 2002)

A mí me parece bien nomás, aunque algunos padres no aceptan porque piensan que se va enseñar a los alumnos solamente en quechua. Después de varios cursos ahora entiendo que se debe enseñar en quechua y castellano y por eso yo estoy de acuerdo con esta educación. (Sebastián Mamani, Presidente Junta de Tuldu Muqu, Octubre 2002)

Es aplicar en la educación el quechua y el castellano. Con la EIB los profesores ayudan y los alumnos aprenden más. Antes los profesores dictaban y usaban el pizarrón, ahora ya no, los niños investigan. En nuestra comunidad actualmente un 40% de la gente no lo ven bien la EIB, pero el 60% lo apoya porque lo ve bien. (Julián Vegamonte, Presidente Junta de Central, Noviembre 2002)

Aunque no está expresado en las citas precedentes, es obvio que las nociones de los sujetos han ido cambiando durante el sexenio en la medida en que recibieron sesiones de formación y capacitación, pusieron

en práctica los módulos en idioma quechua y formularon y aplicaron los proyectos de aula y de núcleo en las unidades educativas. Dicho de otro modo, la noción acerca de la EIB en los diversos actores se está construyendo gradualmente de forma proporcional a la implementación del PT de la RE en el núcleo.

Las citas denotan diferencias sustanciales en las nociones de los diferentes actores. El asesor pedagógico, como no podía ser de otra manera, es el que posee mayor deslinde conceptual. Por su parte, la mayoría de los profesores pone énfasis en el componente lingüístico; mientras que los dirigentes escolares, más que nociones, expresan sus opiniones y, principalmente, su posicionamiento con relación a la EIB.

Las citas de los profesores, sin pretender ser muy rigurosas, también reflejan su nivel de capacitación y de comprensión y el avance de la EIB en las escuelas donde trabajan. En efecto, salvo la excepción de Ch'ururi, en las escuelas seccionales de Murmuntani y Tuldu Muqu, con relación a la central, los profesores se notan rezagados respecto a la comprensión global de la EIB, ya que destacan solamente su componente lingüístico.

Por otro lado, en las citas existen dos ideas fuerza que se reiteran en lo que dicen los entrevistados. La primera es que la EIB es una enseñanza que se realiza en dos idiomas, obviamente en quechua y castellano, cosa que es verídica en la acepción teórica de la EIB. La segunda idea es que mediante la EIB se puede recuperar la cultura, incluida dentro de ella el idioma, y otros aspectos culturales como las tradiciones, las costumbres, los valores, los tejidos, la música, las danzas, la medicina natural y el folclore.

Como podemos ver, existe una cierta claridad en los profesores con relación a la administración del componente lingüístico, aunque no precisan cómo y cuándo deben usarse las dos lenguas en el proceso educativo. Respecto a la cultura, en términos generales, está claro que la EIB recuperará varios componentes culturales de la comunidad o región; pero aún no se puede trascender hacia más allá de la cultura propia y nacional, porque la interculturalidad implica también el conocimiento y relacionamiento con otras culturas o elementos culturales de otras regiones y países.

En rigor, cuando se trata de cultura habría que hablar más que de recuperar de desarrollar la cultura, por eso está dentro del modelo de mantenimiento y desarrollo. Parece que a nivel lingüístico existe una mayor comprensión por parte de los dos actores, pero con relación a lo cultural, muy a pesar de los enunciados generales, queda mucho para encarar un trabajo sistemático de una pedagogización de los conocimientos y saberes indígenas.

2. La implementación del Programa de Transformación en el Núcleo “René Barrientos Ortuño”

Cuadro 7
Núcleo René Barrientos: Unidades educativas según año de inicio del Programa de Transformación

Nombre de la unidad	Año de ingreso al Programa Transformación
Ch'ururi	1997
Central	1997
Murmuntani	1997
Pararani	1999
Pata Morochata	1999
Tuldu Muqu	1997
Turín	2000

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Proyecto Educativo de Núcleo. 2002.

En 1997, según la determinación del VEIPS, deberían haber ingresado al PT de la RE todas las unidades del Núcleo de Piusilla⁴²; pero esta determinación se cumplió sólo con cuatro unidades educativas (Ch'ururi, Central, Murmuntani y Tuldu Muqu) y no así con las otras tres (Pararani, Pata Morochata y Turrini) porque dichos establecimientos, en 1997, formaban parte del Sub Núcleo “Gualberto Villarroel” que, desde 1995 hasta 1998, funcionó de forma autónoma administrativamente.

Las unidades educativas del Sub Núcleo “Gualberto Villarroel”, cuando vieron que no cumplían algunos requisitos durante el proceso de la renuclearización, en 1998, volvieron a formar parte del Núcleo de Piusilla y, a partir del siguiente año, ingresaron al PT como unidades dependientes del Núcleo de Piusilla.

Si el PT de la RE, en cuatro de las siete unidades, comenzó en 1997, en la gestión 2002 debería de estar implementándose en el tercer año del CAE o su equivalente del 6° grado de la primaria. Pero, como observa-

42 Ese año, junto a Piusilla y en calidad de núcleos piloto, ingresó al Programa de Transformación el Núcleo “Mariano Baptista”, con sus tres seccionales, cuya unidad central se encuentra en la población de Morochata. Los años siguientes, en 1999 y el 2001, ingresaron todos los demás núcleos del Distrito de Morochata que son diez.

mos en el Cuadro 4, no fue así, solamente en la central se tiene continuidad y se encuentra en el 6° año. En las unidades seccionales este proceso ha sido interferido, según los maestros, “por la falta de alumnos para continuar con el grado inmediato superior”.

En la escuela de Ch'ururi los alumnos que iniciaron el PT continuaron el proceso hasta la gestión 2001 con el 5° grado de primaria y ya no habilitaron el 6° grado, en el año 2002, porque los alumnos eran muy pocos y como los tres docentes debían atender 5 grados, no había otro docente que los atendiera y, además, según los docentes, nunca se atendió a alumnos del 6° grado. En cambio, en las unidades educativas de Murmuntani y Tuldu Muqu, ambas unidocentes, los alumnos de transformación fueron atendidos hasta el 4° de primaria, en la gestión 2000, porque también los alumnos eran pocos y los docentes debían atender como máximo a dos grados cada uno.

Pero cabe aquí preguntarse, ¿quién define y en base a qué criterios, qué niveles y qué grados habrá en una gestión escolar? Los que deciden esto son la comunidad (los padres de familia) y el profesor de la escuela. Ellos, viendo la cantidad de alumnos para cada grado, realizan el balance correspondiente y deciden por los grados. Las escuelas unidocentes, por norma consuetudinaria en el núcleo, sólo deben atender hasta el tercer año del CAB o, en casos excepcionales, hasta el 4° grado o primer año del CAE; mientras que las tridocentes máximo hasta el 5° grado o segundo año del CAE (Víctor Pérez, Director del Núcleo, comunicación personal).

Los alumnos que no pueden continuar a su formación en la escuela de su comunidad deben ir a la escuela más cercana o, por norma, a la unidad central; hecho que en la práctica no ocurre así, como veremos con mayor detalle en el acápite 4.3.5. del subcapítulo siguiente. Este fenómeno muy típico de las escuelas seccionales, visto desde la situación del Núcleo de Piusilla, no es afrontado por la Reforma Educativa. Es decir, los alumnos de las escuelas seccionales, con o sin reforma educativa, aparentemente están destinados a no concluir ni siquiera el CAE del nivel primario.

En el Municipio de Morochata tres fueron las entidades responsables de implementar el PT de la RE: la Dirección Distrital de Educación de Morochata, la Dirección del Núcleo “René Barrientos Ortuño” y la Asesoría Pedagógica.

En nuestra estadía, durante el trabajo de campo, observamos que los involucrados e interesados más directos para que el proceso de RE marche fueron el Director del Núcleo y el Asesor Pedagógico. El primero en el plano administrativo institucional y el segundo a nivel téc-

nico pedagógico; ambos, desde nuestro punto de vista, realizan acciones complementarias y una coordinación efectiva tanto interna como externa al núcleo. Ante la interrogante sobre las estrategias utilizadas para poner en marcha el Programa de Transformación en el núcleo, manifestaron lo siguiente:

Primero trabajamos con los padres de familia, a ellos les explicamos qué significa el Programa de Transformación, qué significa la EIB, qué debemos hacer y cómo debemos trabajar. Al comienzo en la central hacíamos reuniones con los padres de familia cada mes, exclusivo para ellos, donde tocábamos los temas de la educación bilingüe, los rincones de aprendizaje, los proyectos de aula, etc.

Después, y casi paralelamente, trabajamos con el cuerpo de profesores. A ellos les explicamos igual que a los padres de familia, aunque de manera más técnica en seminarios, tanto en Morochata como en la unidad central. Aquí en el núcleo les capacitamos a los profesores a todos en general, como también exclusivamente a los que estaban con transformación. (Víctor Pérez, Director del Núcleo, Enero 2003)

A los padres de familia, cuando nos pedían, les explicábamos acerca de la reforma y del Programa de Transformación en sus reuniones sindicales que realizan cada mes. Cuando hacíamos capacitación a los docentes también les invitamos a las juntas escolares para que participen y observen el desarrollo de las clases, las clases demostrativas que hacíamos para los docentes en la central, casi trimestralmente en el primer año.

Los maestros, al principio, no aceptaron. Nos pedían clases demostrativas y nos decían “primero queremos ver cómo se hace”. Por eso nos lanzamos a hacer talleres teóricos y prácticos casi cada trimestre. En esos talleres les demostramos cómo se debe realizar las clases con el enfoque de la Reforma Educativa. (Silverio Rasguido, Asesor Pedagógico del Núcleo de Piusilla, Enero 2003)

Probablemente varios de los elementos de estrategia a los que hacen referencia las dos personas están enfocados más a partir de la experiencia de trabajo en la unidad central porque es el centro de operaciones del núcleo y porque, además, es donde más avance cuantitativo y cualitativo se registra en términos de aplicación del PT.

Está claro que dos fueron los interlocutores con los que más permanentemente se enfrentaron y mantuvieron contacto el director y asesor: los padres de familia y los profesores. Entre los padres de familia hay que aclarar que fueron más los miembros de Junta Escolar y los padres cuyos hijos estaban en el PT; mientras que entre los profesores fueron más aquellos que atienden a alumnos del PT y con poca incidencia en los que trabajan en el PM.

Considero que a ambos interlocutores les atendieron con acciones pertinentes y oportunas en la unidad central y no tanto en las seccionales, como veremos más adelante. A los padres de familia, en sus reuniones, les informan acerca del avance de la reforma y, también, les hacen participar en los talleres de capacitación técnica. A los docentes, mediante talleres y seminarios técnico demostrativos les capacitan permanentemente.

Sin embargo, si entendemos por estrategia como un conjunto de acciones y medios que posibilitan lograr un fin determinado, podemos afirmar que tanto el Director como el Asesor realizan también otras acciones específicas que forman parte de la estrategia que continúan aplicando con el fin de dar continuidad al proceso de transformación educativa que iniciaron hace más de cinco años. Estas acciones, que si bien no pudieron ser explicitadas en la entrevista, son realizadas más por el Asesor Pedagógico en las visitas que realiza a las unidades educativas, las mismas fueron observadas en el trabajo de campo y, de manera más o menos ordenada, son las siguientes:

- a) Seguimiento y apoyo mensual a los docentes que trabajan con el PT en las unidades educativas del núcleo y, básicamente, consiste en:
 - Observación de clase considerando el uso de los módulos, la nueva organización del aula, la aplicación de los proyectos de aula y de núcleo y el desarrollo de las competencias en los alumnos.
 - Apoyo puntual en el aula, en caso de necesidad, a los docentes de acuerdo a las falencias detectadas en la observación. En la generalidad de los casos, el apoyo puntual se tradujo en acciones demostrativas.
 - Reunión con el o los docentes para informar acerca de lo observado y dar a conocer una serie de recomendaciones para el desarrollo curricular.
- b) Reuniones con los padres de familia y los miembros de las Juntas Escolares para informarles acerca del avance de la transformación curricular y, al mismo tiempo, para recabar observaciones y sugerencias y aclarar dudas referentes al desarrollo curricular. Por ejemplo, los meses de Octubre y Noviembre del 2002 el tema central de diálogo en las escuelas fue la granja de patos y conejos que formaban parte del PEN y el asesor era el responsable de dar explicación acerca componente pedagógico de dicho proyecto.
- c) Capacitación periódica a los docentes y miembros de las Juntas Escolares de las unidades educativas del núcleo en la central en temas relacionado con el enfoque de la RE. Por ejemplo, la administración

del PEN, el sistema de evaluación, la producción de textos en lengua quechua, entre otros.

Estos componentes de estrategia, si bien se llevaron a cabo con mayor efectividad en la unidad central, tropezaron con dificultades en las unidades seccionales. Pero mejor veamos esto caso por caso.

En Ch'ururi⁴³, una escuela tridocente, se desarrolló la gestión 1997 con seis profesores diferentes; es decir, comenzaron tres y concluyeron otros tres; dos profesores de los tres se mantuvieron durante las gestiones 1998 y 1999 y en las gestiones 2000 al 2002 otros dos diferentes profesores se mantuvieron pero, a diferencia de los anteriores, éstos últimos tienen como lengua materna el aimara lo que hace inviable, en gran medida, la aplicación de los módulos en lengua quechua.

En Tuldu Muqu, escuela unidocente, en las gestiones 1997, 2000 y 2001 iniciaron con un profesor y concluyeron con otro diferente; es decir, en cada gestión tuvieron dos docentes diferentes. Desde 1997 hasta el 2002 los docentes de cada gestión fueron diferentes; vale decir, ninguno pudo permanecer más de una gestión.

La situación de Murmuntani –también escuela unidocente– es parecida a Tuldu Muqu con la agravante de que aquí trabajan docentes interinos por la distancia en la que se encuentra con relación a la central (20 kilómetros) y porque no existe servicio de transporte público a la comunidad por falta de camino. La docente actual, para llegar a la escuela desde la central, debe caminar un promedio de cuatro horas atravesando varios cerros. En esta escuela en cada una de las gestiones 1998, 1999 y 2000 trabajaron dos profesores diferentes y tres docentes se mantuvieron en dos gestiones consecutivas.

El cambio permanente de profesores y la aplicación de la modalidad multigrado en las unidades seccionales es la que está dificultando el avance del PT. La estrategia de seguimiento y apoyo puntual a los profesores no tiene mucho efecto y, además, cada profesor nuevo desconoce el desarrollo de las competencias de los alumnos porque ello implica un seguimiento cuasi personalizado durante varios o algunos años consecutivos.

En la central, en contrapartida, no existen estas dificultades. Allí los docentes todos son titulados, no se aplica la modalidad de la educación

43 El listado de los docentes que trabajaron en las cuatro escuelas que iniciaron el PT desde la gestión 1997 hasta el 2002 se puede ver en el Cuadro 3 del Anexo 3.

multigrado, hay continuidad académica en los alumnos y existe una cierta permanencia de los docentes. En concreto, un docente acompañó durante 4 años consecutivos a los alumnos de transformación y una docente durante tres años; fueron profesores diferentes solamente en el primer y sexto grado o año de primaria.

Reacciones a la implementación al Programa de Transformación

Los padres de familia de las escuelas donde se implementa la transformación educativa, desde 1997 hasta la fecha, vienen mostraron reacciones diferentes. La situación y las condiciones en la que se encontraban las escuelas y el apoyo técnico que recibieron, desde inicios de la transformación, fueron diferentes y por eso el nivel de desarrollo de la reforma y los resultados parciales son heterogéneos. Estos factores, y probablemente otros más, afectaron y están afectando significativamente en las reacciones que se producen en los padres de familia.

En las reacciones que logramos recabar mediante la entrevista, durante el trabajo de campo, en las cuatro escuelas que son objeto de nuestra investigación apreciamos que existen coincidencias pero también diferencias. A continuación mostramos parte de las entrevistas que sostuvimos con algunos actores de las comunidades donde están asentadas las escuelas:

...los de mi comunidad querían rechazar porque no querían que se enseñe solamente en quechua. Después otros dirigentes escolares explicaron qué buscaba la Reforma Educativa y desde esa vez ya no hay mucho rechazo. En el 2000 los padres de familia observaron que sus hijos con la reforma no aprendían a leer y a escribir, señalando que sólo se dedicaban a hacer corrales propusieron que se enseñe como antes. (Juan Zurita, Dirigente Escolar Ch'ururi, Octubre 2002)

...yo aprendí a leer y escribir en castellano. Por joder el gobierno está dictando que los campesinos aprendan solamente en quechua, seguramente para que los campesinos no aprendan bien, para que fracasen. A los alumnos les sacaban y les preguntaban ¿Imataq kay? (¿Qué es esto?); y ellos respondían, waka (vaca) diciendo. ¿Imata ruwan? (¿Qué hace?); respondían, llamk'an (trabaja) diciendo. Esto que ya saben los alumnos yo no lo veía bien, se están atrasando decía, enseñaban puro quechua, no había nada en castellano. (Sabino Torrez, comunario de Ch'ururi, Octubre 2002)

Kaypi aceptallarqayku chay reforma nisqata, mana ni pi oponikurqachu. Chay reformawan chay item nisqa kay escuelaykupaq chayamun. Ñawpaqtaqa ñuqayku profesoresta pagaspa wawasniykuta estudiachikusarqayku; sapa killa sapa filiado cinco pesos churaq kayku profesorman

paganapaq.⁴⁴ (Benedicto Salguero, Dirigente Escolar Murmuntani, Noviembre 2002)

Ñuqaykupi ichachus karqa juk observación, reforma educativa qallarikusaptin observarqayku, mana jap'iqay munarqaykuchu, gringus jamunqanku mana permitinanchiqchu nispa mana munarqaykuchu. Chanta qipaman jina tumpata rikunku waliq kasqanta kay Reforma Educativa. Kunantaq apoyasayku.⁴⁵ (Ciprian Saines, Dirigente Sindical de Murmuntani, Noviembre 2002)

La mayoría aceptó. Los que no aceptaron pensaron que la educación se iba a realizar solamente en idioma quechua. Pero cuando se explicó que se iba a dar una educación en quechua y castellano éstos aceptaron. (Sebastián Mamani, Dirigente Escolar de Tuldu Muqu, Noviembre 2002)

Como se evidencia en los textos precedentes, en las tres escuelas seccionales que son objeto de nuestra investigación, desde un inicio, hubo una manifiesta e incipiente aceptación y, simultáneamente, un rechazo a la ejecución de la transformación institucional y curricular de la educación. Empero, en proporción, fueron siempre más los que aceptaron y apoyaron que los que no aceptaron y se opusieron.

Una razón por la que rechazaron el PT fue la información parcial que tenían respecto al componente lingüístico de la propuesta pedagógica; es decir, creyeron que se iba a enseñar solamente en idioma quechua⁴⁶ y, en la medida en que fueron informándose y comprendiendo en la práctica que también se iba a incorporar gradualmente la enseñanza en lengua castellana, el rechazo inicial fue disminuyendo y algunos de los que se oponían fueron convirtiéndose en divulgadores

44 Aquí aceptamos nomás la reforma, nadie se opuso. Con la reforma nos ha llegado el ítem para la escuela. Antes pagando al profesor hacíamos estudiar a nuestros hijos, cada mes cada afiliado aportaba cinco bolivianos para pagar al profesor.

45 En nosotros tal vez había una observación, cuando estaba comenzando la reforma hemos observado, no queríamos entender, van a venir los gringos, no tenemos que permitir diciendo no queríamos [la reforma]. Más adelante hemos visto que es bueno la Reforma Educativa. Ahora la apoyamos.

46 Así ocurrió también con los padres de familia de la Escuela Pata Morochata, dependiente del Núcleo de Piusilla. La diferencia radica en que en esta comunidad los padres de familia traspasaron a cuatro alumnos de 2° año y dos del 3° año del CAB a un establecimiento de Motecato, un pueblo que pertenece a la Sección Municipal de Vinto, Provincia Quillacollo del Departamento de Cochabamba, porque con el Programa de Transformación les iban a enseñar a sus hijos solamente en quechua.

de la propuesta. Así parece ser que ocurrió en las Comunidades de Ch'ururi y Tuldu Muqu.

En Ch'ururi, sin embargo, este proceso tuvo un matiz muy peculiar. En la gestión 2000, cuando los alumnos que iniciaron el PT en 1997 estaban en el 4º grado de primaria o, en términos de la reforma, en el primer año del CAE, la comunidad, encabezada por su dirigencia escolar, "le dijeron al Director del Núcleo que se lo lleve los módulos porque con este material sus hijos hasta ahora no aprendieron a leer y a escribir" (Policarpio Choque, comunicación personal).

No parece ser casual que sea el mismo profesor de la escuela quien cuente esta anécdota que fue real porque, según el director y el asesor, este señor (y su esposa que también trabaja en esa escuela), debido a que no tiene un dominio adecuado de la lengua quechua –recordemos que ellos son de origen aimara–, tuvo dificultades en el manejo de los módulos y, desde que trabaja en dicha escuela –en el año 2000–, siempre se resistió al PT y, por lo general, no cumple las recomendaciones técnicas que se le proporciona. No obstante que la dirección lo tiene observado para su posible cambio, él ha logrado crear lazos de parentesco ritual con algunos dirigentes, los que le apoyan en las evaluaciones de cada fin de gestión. Esta aseveración está respaldada por los juicios que al respecto tiene el director de núcleo:

... la mayor resistencia que ahorita se ve es en Ch'ururi; pero esto no es porque la comunidad quiere, sino porque los maestros lo quieren. Los maestros son aimaras y no lo entienden el quechua y eso lo manifiestan como resistencia. Dicen no se puede hacer esto, no podemos ver sólo de esa manera [refiriéndose a la reforma], entonces así se da una influencia del maestro a la comunidad y ella también se hace resistente a la Reforma. Por eso que en Ch'ururi se está viendo que de verdad no existe tanto la aplicación del bilingüismo, ni la Reforma Educativa. (Víctor Pérez, Director del Núcleo, Noviembre 2002)

En la Comunidad de Murmuntani se puede comprender que la aceptación a la implementación del PT, desde el inicio, estuvo asociada al ítem de profesor que trajo consigo la RE. Lo que más valoran los comunarios es el hecho de contar con un ítem en su propia escuela, ya que según ellos "desde hace cuatro años atrás, con sus aportes mensuales en dinero y en víveres, mantuvieron una escuela pagante"⁴⁷.

47 Los más de 30 afiliados del sindicato, tengan o no hijos en la escuela, aportaban mensualmente Bs. 5,00 para la remuneración al profesor y, complementen-

No podía ser para menos, su gran satisfacción por la consecución del ítem trascendió la discusión en torno al bilingüismo y, además, junto al ítem llegó también a la comunidad materiales didácticos, libros, módulos, granja de patos, etc.; en suma, un profesor pagado por el Estado y muchos materiales que, antes de 1997, era imposible de concebir, ya que es la escuela más alejada del núcleo, no cuenta con los servicios básicos, peor aún de servicio público de transporte, características poco estimulantes para que los profesores puedan trabajar en dicha escuela con baja remuneración económica.

En la escuela central, con relación a las seccionales, las reacciones fueron un tanto similares con la diferencia que aquí los actores sociales tuvieron la posibilidad de ver la propuesta de la EIB con un seguimiento más riguroso y permanente, por parte de la dirección y la asesoría; una continuidad académica en los alumnos; una mayor permanencia en los docentes y unos padres de familia que, mediante su organización sindical, interpelan permanentemente la educación y el trabajo de los docentes.

Hubo también resistencia a la utilización inicial de la lengua quechua, pero cuando entendieron que estaba previsto enseñar también en castellano como parte de la propuesta bilingüe, pero principalmente cuando vieron que sus hijos comenzaron a escribir y leer en los dos idiomas, la apoyaron. Comprendieron también que el PT, del cual la EIB es parte esencial, no se restringía a la lengua, sino que abarcaba mucho más allá; implicaba una nueva forma de hacer educación. La cita siguiente puede ilustrar todo lo comentado con relación a la escuela central.

... [en] la comunidad [de Piusilla], en cierta manera, al comienzo había resistencia para que se implemente la educación bilingüe. Ellos decían (los comunarios) de que el quechua ya lo dominaban y hablaban, pero se dieron cuenta de que no solamente aquí se enseña en quechua [como primera lengua], sino también era hacer otro tipo de proceso pedagógico que, por estas razones, la comunidad hoy en día ha valorado más la educación bilingüe y toda la Reforma Educativa. Ahora ya no está el niño solamente dentro las cuatro paredes, ya no es sólo la pizarra sino es otro tipo de materiales que utiliza, otro tipo de procesos pedagógicos que el maestro aplica. Entonces los padres de familia creo que están muy conformes con el tipo de educación que se está dando. (Víctor Pérez, Director del Núcleo, Noviembre 2002)

tariamente, otorgaban también, en calidad de apoyo, productos agrícolas, cordero, gas licuado y pasajes.

Con todo, podemos afirmar que la central de Piusilla sirvió como experiencia piloto y demostrativa en EIB para sus escuelas seccionales, tanto para los padres de familia de las otras comunidades, que en varias ocasiones fueron a ver allí cómo se llevaba a cabo la nueva educación, como para algunos de los docentes de las seccionales que ven en los docentes de la central que están con el PT como los iniciadores de la experiencia educativa y que tienen mucho que enseñar.

Pero quizás habría que decir también algo con relación a los profesores, ya que en este sector se notó que existía, aunque con menos incidencia y en un principio, cierta resistencia e indiferencia a la transformación educativa. Me explico, algunos profesores, muy a pesar de la determinación del VEIPS para la implementación del PT, no mostraron muchas ganas ni predisposición para hacer efectivo el cambio pedagógico dentro de la escuela y del aula.

La indiferencia y resistencia se debió, de forma general, al desconocimiento de la propuesta pedagógica y, de manera específica, al hecho de que no sabían manejar los módulos, administrar la nueva organización pedagógica y tampoco sabían leer y escribir en quechua, pese a que la mayoría hablaba la mencionada lengua.

Los docentes, en la medida en que fueron recibiendo orientación y capacitación técnica en los temas señalados, y llevando a la práctica oportunamente las recomendaciones, fueron desarrollando destrezas que, día tras día, les permitieron adentrarse a la nueva pedagogía que daba importancia a los niños como actores principales de la educación y a la metodología que inducía que los niños construyan sus propios conocimientos. La cita muestra lo afirmado en este párrafo y en el anterior.

Cuando aquellas veces por primera vez ha entrado al Programa de Transformación ella también se oponía porque no entendía los módulos. Para ella en sí ha sido otro camino que no conocía, no estaba claro y había muchos cambios. Porque era otro camino ella misma se resistía a eso. Ahora más bien ya está de acuerdo, ahora más bien quiere trabajar con primer curso porque ya le gusta. Ella me dice quiero trabajar, quiero hacer leer a las wawas [a los niños y niñas] y quiero empezar desde primero y continuar hasta sexto. (Melitón Copajira, Profesor de la central refiriéndose a su esposa que es Profesora de transformación, Noviembre 2002)

3. Resultados de eficiencia interna del Programa de Transformación en cuatro unidades educativas del Núcleo “René Barrientos Ortuño” en el sexenio 1997-2002

En este acápite mostraremos, de manera comparativa, el comportamiento de tres indicadores de eficiencia interna (promoción, deserción y reprobación) en las cuatro unidades educativas que implementaron el PT durante el sexenio 1997-2002.

Estos indicadores de eficiencia interna, al mismo tiempo, los compararemos también con los del Nivel Primario del Distrito de Morochata, del Núcleo “Juan Urrutia” y del Núcleo “René Barrientos Ortuño” con la finalidad de realizar algunas apreciaciones con relación a la incidencia específica de la EIB. Cuando sea oportuno, y en caso de ser pertinente, los contrastaremos también con los indicadores del nivel nacional.

De manera complementaria al análisis anterior, expondremos la permanencia o retención escolar durante el sexenio estudiado y el acceso que tiene la población escolar de las unidades seccionales a la central del núcleo.

Pero previo a la presentación de los cuadros y gráficos es pertinente realizar algunas explicaciones con relación al procesamiento de los datos.

- a) Para determinar los indicadores –absolutos y relativos- de promoción, deserción y reprobación escolares de las cuatro unidades educativas que son objeto de la presente investigación, se ha realizado un seguimiento cuasi personalizado a la trayectoria de todos y cada uno de los alumnos que, en 1997, comenzaron el PT.
- b) Debido a que realizamos una cohorte estadística; vale decir, estudiamos la trayectoria escolar de un grupo de alumnos desde 1997 hasta 2002, en los análisis que realizamos no están contemplados 62 alumnos que durante el sexenio 1997 -2002 se han ido incorporando a los diferentes cursos o grados de las cuatro unidades educativas. En rigor, a la Unidad Educativa Central se incorporaron 42 alumnos de los cuales 25 fueron varones y 17 mujeres y el orden de incorporación fue como sigue: a 2º cuatro alumnos (1 varón y 3 mujeres); a 3º cuatro alumnos (2 varones y 2 mujeres); a 4º cinco alumnos (4 varones y 1 mujer); a 5º doce alumnos (5 alumnos y 7 mujeres) y a 6º diecisiete alumnos (13 varones y 4 mujeres). A la Unidad Educativa Ch’ururi se incorporaron 18 alumnos: 2 mujeres a 2º curso, 3 varones y 1 mujer a 4º curso, 10 varones y 2 mujeres a

- 5°. A la Unidad Educativa Tuldu Muqu se incorporó 1 varón a 3° curso y a la Unidad Educativa Murmuntani 1 varón a 2° curso.
- c) Durante el seguimiento que realizamos a la trayectoria de los alumnos encontramos que en la práctica cotidiana existen fenómenos atípicos que, por lo general, no son considerados por las estadísticas oficiales porque no caben en su base de datos pero que sí pueden, según sea el caso, afectar en las tendencias de la estadística educativa. Por ejemplo, encontramos que la repitencia en una escuela seccional no sólo se da por reprobación o bajo rendimiento, sino también por limitaciones en la oferta educativa; de igual modo, existe la disminución de grado o curso por bajo rendimiento educacional. Aquí viene algo de explicación.

En el seguimiento al itinerario escolar que realizamos existe plena certeza respecto a los alumnos que, por diversos motivos, durante el sexenio 1997-2002 se pasaron a la unidad de central de Piusilla y de Morochata. En cambio, cuando indicaron que se fueron a otras unidades educativas, incluso fuera del Distrito de Morochata, en la mayoría de los casos se los consideró como abandono, por la dificultad que implicó el confirmar que si efectivamente continuaban o no con sus estudios, por ejemplo, en Quillacollo, el Chapare y Bella Vista. Empero, son pocos los casos de este tipo por lo que no afecta a la tendencia estadística de modo significativo.

Eficiencia interna del Programa de Transformación según unidades

En el Cuadro 8 podemos apreciar nítidamente las cifras absolutas de alumnos que, durante el sexenio 1997-2002 y según género, se inscribieron y promocionaron en las cuatro unidades educativas del Núcleo de Piusilla. De este cuadro, para fines de los objetivos de la investigación, quisiéramos destacar algunos aspectos.

La cifra de 103 alumnos inscritos en 1997 resulta de la sumatoria de las cuatro unidades educativas que iniciaron el PT ese año. De las cuatro escuelas la que mayor número de matriculados presentó fue la central, con 47 alumnos⁴⁸, y las tres unidades seccionales presentaron entre 17 y 20 alumnos cada una.

48 Vale la pena aclarar que desde 1997 hasta 1999 e, inclusive, el 2002 en la Unidad Central estos alumnos pasaron clases en dos cursos paralelos; sólo los años 2000 y 2001 los juntaron y constituyeron un sólo curso. En contra-

Conviene también señalar que el porcentaje de matriculados del PT, con relación al total de la población de matriculados del Núcleo “René Barrientos Ortuño”, durante los seis años fue inferior al 26%. De forma específica, en 1997 alcanzó al 18%, en 1998 al 26%, en 1999 al 11%, en el 2000 al 8%, en el 2001 al 5% y en el 2002 al 3%. A raíz de esto surge la pregunta inevitable sobre por qué disminuyó.

Cuadro 8
Núcleo René Barrientos: Inscritos y promovidos del Programa de Transformación según gestiones, escuelas y género en el sexenio 1997 – 2002

Gestión		Central			Ch'ururi			Murmuntani			Tuldu Muqu			Total		
		Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
1997	Inscritos	23	24	47	7	13	20	6	13	19	8	9	17	44	59	103
	Promovidos	23	24	47	7	13	20	6	13	19	8	9	17	44	59	103
1998	Inscritos	21	22	43	6	13	19	6	13	19	7	8	15	40	56	96
	Promovidos	19	22	41	6	13	19	5	13	18	7	8	15	37	56	93
1999	Inscritos	17	22	39	5	12	17	5	13	18	7	8	15	34	55	89
	Promovidos	13	21	34	3	10	13	5	12	17	6	8	14	27	51	78
2000	Inscritos	12	16	28	2	9	11	5	11	16	5	8	13	24	44	68
	Promovidos	12	16	28	1	9	10	1	1	2	5	7	12	19	33	52
2001	Inscritos	11	15	26	1	9	10	0	0	0	5	5	10	17	29	46
	Promovidos	11	15	26	0	6	6	0	0	0	3	4	7	14	25	39
2002	Inscritos	11	12	23	0	0	0	0	0	0	1	2	3	12	14	26
	Promovidos	11	10	21	0	0	0	0	0	0	1	2	3	12	12	24

Fuente: Elaboración propia en base Libro de Inscripciones y Promociones, Encuesta y Entrevistas. 2002.

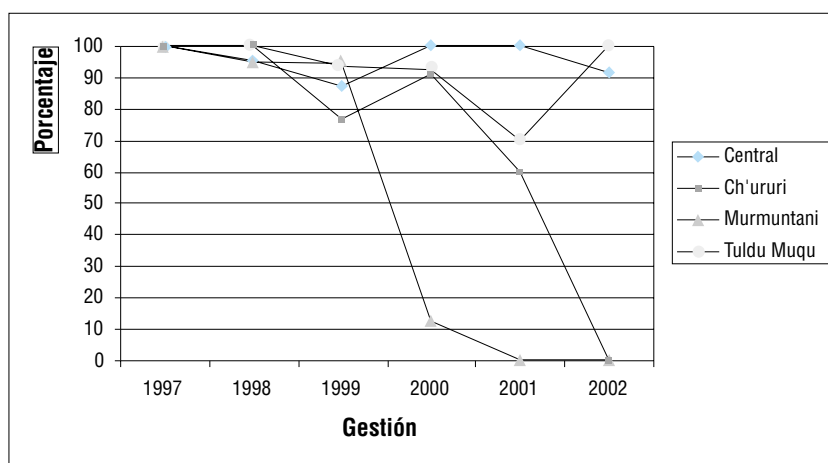
La matriculación de los alumnos del PT, en general, disminuye durante el sexenio, ya que de 103 que se inscribieron en 1997 llegan a ser 26 en el 2002; vale decir, la matrícula en seis años disminuyó al 25%. Esta disminución se debe a que realizamos una cohorte estadística y, por esa razón, excluimos a los alumnos que se incluyeron durante el sexenio y, además, se debe también al abandono y reprobación escolares durante el sexenio. Este último punto lo explicaremos, de forma causal, con los gráficos que presentaremos más adelante.

partida, en las tres unidades seccionales se mantuvieron siempre en un solo curso, aunque, como señalamos en el subacápite 4.1.5, formaron parte de procesos educativos multigrado.

Otro aspecto que llama la atención, porque descolla en el Cuadro 8, es el hecho que las mujeres matriculadas, tanto a nivel general como en las cuatro unidades educativas, son más que los varones. En la central y Tuldu Muqu las mujeres superan con 1 a los varones. En Ch'ururi y Murmuntani, en cambio, la diferencia a favor de las mujeres es casi el doble respecto a los varones. La supremacía de las mujeres sobre los varones también se pudo apreciar en la matrícula a nivel del núcleo en las gestiones 1997, 1998, 1999 y 2000 y se debe a que en la mayoría de las comunidades donde abarca el servicio educativo del núcleo hay más mujeres que varones⁴⁹.

De las cuatro unidades educativas que estudiamos, sólo la central mantuvo una continuidad en la matrícula desde el primero hasta el sexto curso de primaria; en Ch'ururi se matriculó hasta el 5° curso; en Murmuntani y Tuldu Muqu hasta el 4°.

Gráfico 1
Núcleo René Barrientos: Porcentaje de promovidos intragestión del Programa de Transformación, según unidades educativas, en el sexenio 1997-2002



49 Según Silverio Rasquito, ex Asesor Pedagógico del Núcleo, en varios de los censos que realizaron para elaborar proyectos salía como dato constante la supremacía numérica de las mujeres respecto a los varones en la mayoría de las comunidades donde están establecidas las escuelas seccionales. Situación que contrasta con los datos a nivel municipal ya que, en el censo del 2002, Morochata registró 17.132 varones y 17.002 mujeres (INE 2002b).

El Gráfico 1 es elocuente respecto a la promoción según unidad educativa. La Unidad Educativa Central, con relación a las otras tres, es la que se mantuvo durante el sexenio más estable en cuanto a promoción. El porcentaje mínimo de promoción fue de 87%, en 1999, mientras que el máximo de 100% en las gestiones de 1997, 2000 y 2001, lo que significa que fue la escuela menos afectada por el abandono y la reprobación escolares. La baja más significativa la sufrió en la gestión de 1999 cuando llegó al 87% de promoción debido a que en dicha gestión abandonaron 2 alumnos y reprobaron 3 (ver Cuadro 8 y Cuadros 6, gestión 1999, y 7a del Anexo 4).

La Escuela de Tuldu Muqu, en orden de jerarquía, es la segunda que se mantuvo más o menos estable entre los porcentajes de 70 y 100% durante los seis años. Excepto en la gestión 2001, donde bajó al 70% fundamentalmente por abandono escolar (ver Cuadro 8 y Cuadro 6, gestión 2001, del Anexo 4), en los otros años se mantuvo con un porcentaje superior al 90%. Sin embargo, hay que aclarar que los alumnos de Tuldu Muqu, porque no hubo en su comunidad el 5° de primaria, la mayoría de los que aprobaron el 4° curso fueron a continuar sus estudios a la escuela central⁵⁰. Con todo, se puede afirmar que los alumnos de esta escuela, de entre las tres estudiadas, son los únicos que accedieron a la unidad central porque se encuentra muy próxima a la Comunidad de Piusilla (8 kilómetros) y posee un camino poco accidentado y en condiciones aceptables por donde se desplazan diariamente la mayoría de los alumnos.

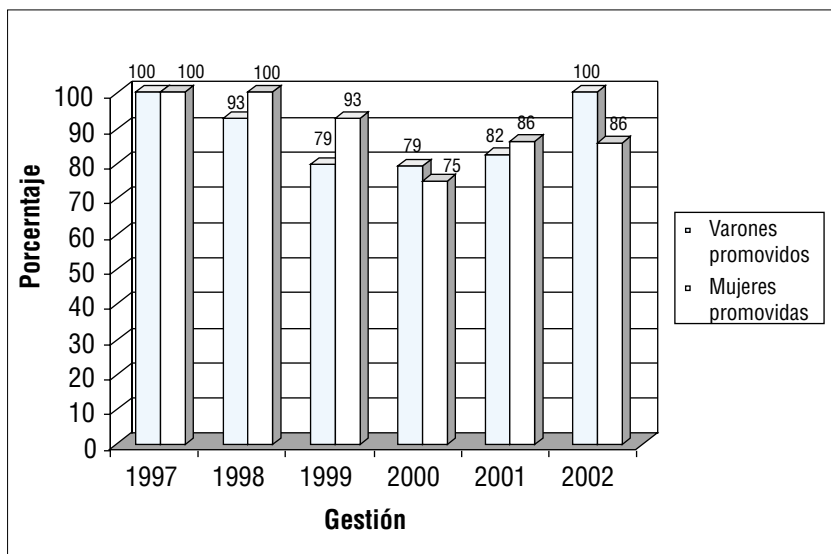
Las Escuelas Ch'ururi y Murmuntani presentaron porcentajes similares al principio y final del sexenio; es decir, comenzaron con un 100% de promoción y concluyeron con un 0%. Este descenso en el porcentaje se dio porque ambas escuelas, por ser seccionales, no poseen el 6° de primaria y, sobre todo por la distancia, sus alumnos no asisten a este curso a la escuela central. En Murmuntani, en la gestión 2000, se registró la baja más relevante en el porcentaje de promoción (ver Cuadro 8 y Cuadro 4 del Anexo 4) debido al elevado porcentaje de reprobación que lo veremos, de manera detallada, en subsiguiente punto.

El Gráfico 2, mediante barras, nos muestra el porcentaje de promoción según género. Sobresale que ambos, varones y mujeres, inician el sexenio con el 100% de promoción y concluyen desiguales; vale decir, los varones se mantienen con el 100% y las mujeres disminuyen al 85%. Estos porcentajes en cifras absolutas, en la gestión 2002, equivalen a 12

50 Más detalles sobre estos alumnos, pueden verse en el Cuadro 5 del Anexo.

varones promocionados de 12 inscritos y 12 mujeres promocionadas de 14 inscritas (ver Cuadro 8).

Gráfico 2
Núcleo René Barrientos: Porcentaje de promovidos intragesión del Programa de Transformación, según género, en el sexenio 1997-2002



Los varones y mujeres promocionados son preponderantemente de la Unidad Central, salvo tres personas que son de Tuldu Muqu (1 varón y 2 mujeres), ya que en las seccionales, como ya dijimos en los párrafos precedentes, no hubo oferta educativa para el 6° grado. Los tres alumnos de Tuldu Muqu cursaron este grado en la Escuela Central.

Del Gráfico 2 destaca también que las mujeres, en tres gestiones del sexenio (1998, 1999 y 2001), presentan porcentajes de promoción mayores a los varones, aunque con diferencias que no pasan los 13 puntos porcentuales (ver Cuadro 7b). Este hecho, sin duda, es coherente con los datos de matrícula ya que, como vimos en Cuadro 8, en la cobertura geográfica del núcleo las mujeres tienen predominancia sobre los varones.

La caída más significativa de la promoción se da en la gestión 2000 influida principalmente por la Unidad Educativa Murmuntani donde, ese año, reprobaron 13 de 16 alumnos inscritos.

Inscritos y retirados

Cuadro 9
Núcleo René Barrientos: Inscritos y retirados del Programa de Transformación según gestiones, escuelas y género en el sexenio 1997 – 2002

Gestión		Central			Ch'ururi			Murmuntani			Tuldu Muqu			Total		
		Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
1997	Inscritos	23	24	47	7	13	20	6	13	19	8	9	17	44	59	103
	Retirados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1998	Inscritos	21	22	43	6	13	19	6	13	19	7	8	15	40	56	96
	Retirados	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	2
1999	Inscritos	17	22	39	5	12	17	5	13	18	7	8	15	34	55	89
	Retirados	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
2000	Inscritos	12	16	28	2	9	11	5	11	16	5	8	13	24	44	68
	Retirados	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	2	2
2001	Inscritos	11	15	26	1	9	10	0	0	0	5	5	10	17	29	46
	Retirados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	2	1	3
2002	Inscritos	11	12	23	0	0	0	0	0	0	1	2	3	12	14	26
	Retirados	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1

Fuente: Elaboración propia en base Libro de Inscripciones y Promociones, Encuesta y Entrevistas. 2002.

En el presente estudio de caso, entendemos por retiro o abandono escolar la deserción de los alumnos que hacen una vez inscritos en una gestión determinada; por tanto, no se contempla a aquellos alumnos que, por diversos motivos, ni siquiera se inscribieron en una gestión específica. Esto significa que estaríamos hablando de un retiro o abandono escolar intragestión.

Como podemos apreciar en el Cuadro 9, el abandono escolar, tanto a nivel de gestión escolar como durante el sexenio, fue bajo. Durante el sexenio, en total, habrían abandonado 10 alumnos, con un promedio de 1,6 por año. El abandono escolar más bajo es de cero, que se registró en 1997, y el más elevado de 3 que se presentó en la gestión 2001.

De igual modo, durante el sexenio –en términos absolutos– las mujeres abandonaron menos que los varones, ya que ellas registran 4 abandonos, mientras que los varones fueron 6. Las razones, para ambos casos, las pondremos de manifiesto en los gráficos que presentaremos más adelante.

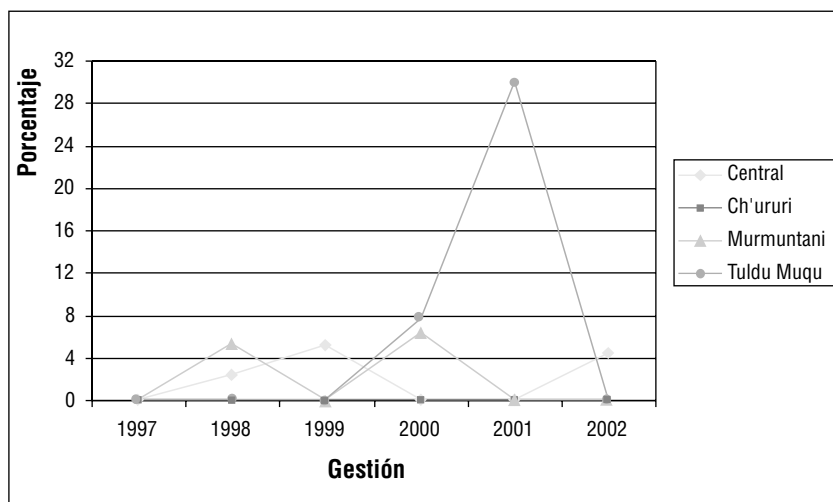
Por otro lado, las Unidades Educativas Central y Tuldu Muqu durante el sexenio, registraron 4 abandonos cada una; por su parte, Murmuntani solamente 2. Ch'ururi, contrariamente, a las anteriores, no re-

gistró ningún alumno que haya abandonado durante los seis años de implementación del PT.

En el Gráfico 3, y también en el Cuadro 8a del Anexo, podemos evidenciar que, durante el sexenio 1997-2002, el comportamiento del abandono escolar en las cuatro escuelas ha sido diferente, aunque las cuatro coincidieron en el primer año, 1997, con un porcentaje nulo de abandono.

Ch'ururi, a diferencia de las otras tres unidades, mantuvo un porcentaje cero de abandono escolar durante los seis años del sexenio; es decir, todos los alumnos que se inscribieron en cada uno de los años del sexenio no abandonaron la gestión escolar. Aunque, como ya dijimos en la definición operativa de abandono escolar intragesión, no se considera a los alumnos que no se matricularon en una gestión específica, ni a los que se incorporaron durante el sexenio.

Gráfico 3
Núcleo René Barrientos: Porcentaje de retirados intragesión del Programa de Transformación, según unidades educativas, en el sexenio 1997-2002



El comportamiento de la escuela de Ch'ururi es contrario al de Tuldu Muqu porque en la gestión 2001 registró un abandono de 30% (ver Gráfico 3 y Cuadro 8a del Anexo), cifra porcentual muy superior a la que registraron las otras escuelas. Pese a ello, en los tres primeros años del sexenio y en el último logró mantenerse en porcentaje cero y el año 2000 llegó al 7,7% de abandono escolar. En realidad este abandono elevado

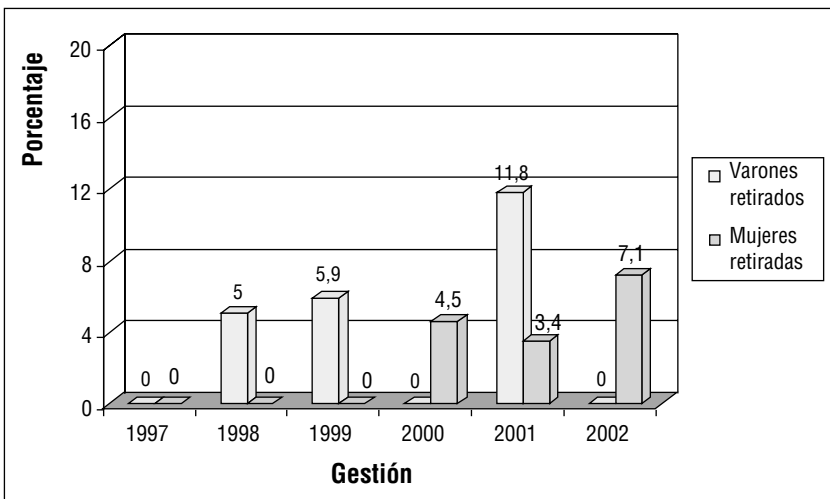
de 30% del año 2001, en cifras absolutas equivale a 2 alumnos varones y 1 mujer (ver Cuadro 5 del anexo) que fueron a cursar el 5° grado a la Unidad Central de Piusilla, pero en ese su intento desertaron a medio año, fundamentalmente debido a la distancia.

Las Unidades Educativas Central y Murmuntani, a diferencia de las anteriores, durante el sexenio mantuvieron porcentajes de abandono escolar, cada una en dos gestiones, por debajo del 6%. Dicho sea de paso, ambas escuelas en tres gestiones también presentaron porcentaje cero de abandono escolar.

En la central, en 1998, abandonó un varón que se fue luego a Vinto. Este alumno, en el año 2000 volvió a la central y en el 2002 aprobó en 5° de primaria. En la gestión 1999 abandonaron dos varones debido al apoyo en las actividades agrícola que realizan a sus padres. Estos alumnos, en la gestión 2002, continuaron estudiando, pero en grados o cursos menores al sexto de primaria.

En Murmuntani, en la gestión 1998, abandonó un varón debido a una enfermedad. El año 2000 abandonó una mujer porque sus padres no daban importancia a los estudios y la sacaron para que colabore en las actividades pecuarias (ver Cuadro 8a del Anexo).

Gráfico 4
Núcleo René Barrientos: Porcentaje de retirados intragestión del Programa de Transformación, según género, en el sexenio 1997-2002



Si analizamos el abandono escolar intragestión según la categoría de género, tal cual observamos en el Gráfico 4, los Cuadros 6 y 8b del Anexo, podemos emitir muchos juicios. Pero, concentrándonos en los objetivos de la investigación, quisiéramos destacar algunos aspectos.

Los alumnos varones y mujeres en tres de las seis gestiones, de forma indistinta, registraron porcentajes nulos de abandono: los varones en 1997, 2000 y 2002; mientras que las mujeres también en 1997, 1998 y 1999. Esto significa que las mujeres en las tres primeras gestiones estuvieron bien con relación a los varones, pero en las tres últimas gestiones la situación se invirtió; vale decir, los varones se encontraron en mejores condiciones.

Con todo, de modo general, las mujeres se encuentran, en términos del indicador abandono escolar, mejor que los varones, pues presentan porcentajes menores de abandono que los registrados en los varones. Esto quiere decir que, a pesar de que son ellas las que más se matriculan, son las que menos abandonan una vez que ingresan al sistema de la educación formal.

Inscritos y reprobados

La reprobación, en términos comunes, es concebida como la inhabilitación de alumnos para su respectivo traspaso de un ciclo y/o grado específico al ciclo y/o grado inmediato superior debido al incumplimiento de ciertos requisitos de rendimiento escolar que se plasman en las calificaciones escolares.

La LRE, específicamente el Decreto Supremo 23950 (Reglamento sobre Organización Curricular), establece dentro del nivel primario tres ciclos: de aprendizajes básicos, esenciales y aplicados (Artículo 4). La estructura del nivel primario es flexible y sus ciclos son desgraduados y "...permite a los educandos avanzar a su propio ritmo de aprendizaje y según sus propias maneras de aprender, intereses y desarrollo cognitivo y social, hasta el logro de los objetivos de cada uno de los ciclos que comprende este nivel" (artículo 31).

La evaluación en los tres ciclos del nivel primario se constituye en un apoyo pedagógico para el docente y los educandos y debe propiciar una reflexión en éstos últimos sobre su aprendizaje y desempeño (Artículo 123). De igual modo, la promoción de los educandos de un ciclo a otro está definida fundamentalmente por el logro de desarrollo de competencias de un determinado ciclo en ciertas áreas curriculares (artículo 127).

Estos postulados legales, debido a la incipiente implementación de la RE, se están cumpliendo parcialmente en el Núcleo de Piusilla. En la práctica se sigue manejando, por ejemplo, la categoría de reprobados

para los diferentes años de los ciclos del nivel primario. A esto contribuyen, en gran medida, los formularios y la base de datos del SIE que, cada gestión, recaba información educativa de las diversas unidades escolares.

Desde el trabajo de campo que realizamos en las escuelas de Núcleo de Piusilla, la reprobación está definida por la combinación de la definición común y los nuevos postulados de evaluación de la RE.

En definitiva, la “reprobación oficial” no existe; es decir, por lo general todos los alumnos que se inscriben en una gestión, exceptuando a los retirados, pasan al grado inmediato superior. Pero en la práctica, varios de los alumnos que en una anterior gestión se promocionaron, cuando se inscriben en la siguiente gestión al grado que les corresponde repiten por bajo rendimiento, por carencia de oferta educativa correspondiente o, también, los disminuyen de grado por una apreciación subjetiva de su nuevo maestro o maestra. A este fenómeno, en la presente investigación, lo denominé como “reprobación de facto”. En el análisis cuantitativo que realizamos a este tópico, de manera operativa, lo seguimos llamando reprobación intragestión. Dicho esto, describamos el cuadro que se refiere precisamente a este tema.

La reprobación durante el sexenio estudiado, según el Cuadro 10, se ha dado en las seis gestiones educativas en diversos grados. Durante los seis años que se implementó el PT reprobaron 29 alumnos de los cuales 12 fueron varones y 17 mujeres. En promedio, por año, en las cuatro escuelas estudiadas reprobaron 4,8 alumnos. Estos datos nos permiten afirmar que, en términos absolutos y relativos, la población escolar reprobada fue mayor que la población escolar que abandonó, tanto durante el sexenio como en cada una de las gestiones.

La unidad educativa donde se presentó, en cifras absolutas, en mayor cantidad la reprobación fue en Murmuntani en la gestión 2000 (13 alumnos) y en menor cantidad, en diferentes gestiones, en cada una de las cuatro unidades educativas con una persona reprobada. La Central y Ch'ururi presentaron cifras absolutas de reprobación de 5 y 9 alumnos, respectivamente. Por otro lado, durante el sexenio y en cuatro unidades educativas reprobaron 17 mujeres y 12 varones. Las causas de reprobación, tanto a nivel de las escuelas como por género, las explicitaremos en los gráficos que vienen a continuación.

Cuadro 10
Núcleo René Barrientos: Inscritos y reprobados del Programa de Transformación
según gestiones, escuelas y género en el sexenio 1997 – 2002

Gestión		Central			Ch'ururi			Murmuntani			Tuldu Muqu			Total		
		Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
1997	Inscritos	23	24	47	7	13	20	6	13	19	8	9	17	44	59	103
	Reprobados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1998	Inscritos	21	22	43	6	13	19	6	13	19	7	8	15	40	56	96
	Reprobados	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
1999	Inscritos	17	22	39	5	12	17	5	13	18	7	8	15	34	55	89
	Reprobados	2	1	3	2	2	4	0	1	1	1	0	1	5	4	9
2000	Inscritos	12	16	28	2	9	11	5	11	16	5	8	13	24	44	68
	Reprobados	0	0	0	1	0	1	4	9	13	0	0	0	5	9	14
2001	Inscritos	11	15	26	1	9	10	0	0	0	5	5	10	17	29	46
	Reprobados	0	0	0	1	3	4	0	0	0	0	0	0	1	3	4
2002	Inscritos	11	12	23	0	0	0	0	0	0	1	2	3	12	14	26
	Reprobados	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1

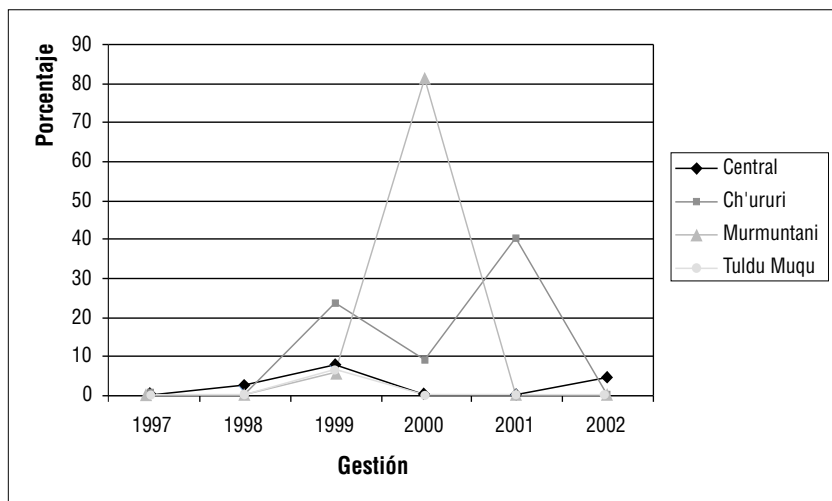
Fuente: Elaboración propia en base Libro de Inscripciones y Promociones y Entrevistas. 2002.

Si observamos el Gráfico 5, el Cuadro 10 y el Cuadro 9a del Anexo notamos que dos unidades educativas de las cuatro que implementaron el PT en el sexenio 1997-2002 mantuvieron porcentajes estables de reprobación. Estas escuelas son la Central, que presentó entre 0 y 8% de reprobación, y Tuldu Muqu entre 0 y 7% de reprobación. Es más, Tuldu Muqu, en cinco de las seis gestiones, presentó 0% de reprobación; en cambio, la Central solamente en tres de las seis gestiones.

Las Unidades Educativas Ch'ururi y Murmuntani, a diferencia de las anteriores, presentaron porcentajes de reprobación muy elevados, 40 y 81% respectivamente. Sin duda, es muy inquietante saber qué ha pasado con estas dos escuelas, ya que se separaron, en cifras relativas, con mucho respecto a las otras dos que, al contrario, se mantuvieron dentro del marco de la normalidad.

En cuanto a Murmuntani, a pesar de haber presentado en cuatro gestiones porcentajes nulos de reprobación (1997, 1998, 2001 y 2002) y haber registrado en la gestión 1999 un porcentaje bajo del 6%, en el 2000 presenta 81% de reprobación que, en cifras absolutas, significa que 13 de 16 alumnos reprobaron en esa gestión (ver Cuadro 10). En rigor, se trata de una reprobación de facto, tal como señalamos en la definición operativa, ya que en la gestión 2001 siete alumnos repitieron el 4° de primaria, que ya habían aprobado el 2000, porque en el 2001 la escuela

Gráfico 5
Núcleo René Barrientos: Porcentaje de reprobados intragestión del Programa de Transformación, según unidades educativas, en el sexenio 1997-2002



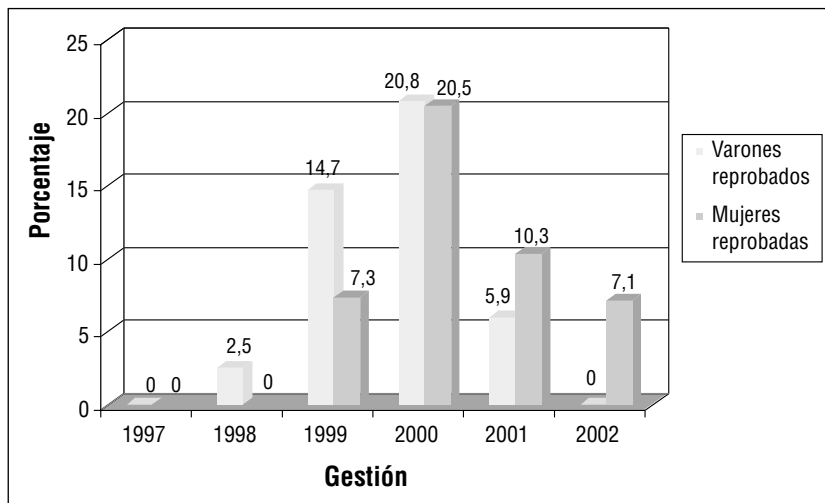
no habilitó el 5° curso de primaria. Además, hay que agregar a este grupo de alumnos a otros seis que el 2001 también repitieron el 4° por bajo rendimiento. En ambos casos, la repetición ha implicado, de forma práctica, una reprobación implícita (ver Cuadro 4 del Anexo).

La Unidad Educativa Ch'ururi, a parte de presentar en las gestiones 1997, 1998 y 2002 porcentajes nulos de reprobación, registra dos porcentajes elevados: en 1999 un 23% y el 2001 un 40%. Veamos ahora qué pasó esos dos años. En el año 2000 cuatro alumnos que el año anterior aprobaron el 3° grado y que deberían ingresar al 4° son bajados de grado o curso y colocados a 2° porque simplemente, al parecer de sus maestros, no habían desarrollado las destrezas básicas para ese grado. Esta decisión fue tomada por los nuevos docentes con el aval de los padres de familia. La baja de grado en el 2000, para el caso de nuestro estudio, ha implicado una reprobación de facto en la gestión 1999 (ver Cuadros 3 y 6, gestión 1999, del Anexo).

El ascenso porcentual en la gestión 2001 se debió a que cuatro alumnos que ese año aprobaron oficialmente el 5°, en el 2002, por falta de oferta de 6° grado, repitieron el mismo 5° (ver Cuadros 3 y 6, gestión 2001, del Anexo). Igual que en el anterior caso, aquí también se trata de una reprobación de facto porque la repetición o reprobación ha implica-

do una reprobación de hecho. Pero ahora veamos la reprobación según la categoría género.

Gráfico 6
Núcleo René Barrientos: Porcentaje de reprobados intragesión del Programa de Transformación, según género, en el sexenio 1997 – 2002



El Gráfico 6 y los Cuadros 6 y 9b del Anexo nos muestran que, durante el sexenio, varones y mujeres presentaron en dos gestiones porcentajes nulos de reprobación: los varones en 1997 y 2002 y las mujeres en 1997 y 1998. Observamos también que tanto varones como mujeres en la gestión 2000 registran los porcentajes más elevados de reprobación, los dos sobrepasan el 20%.

Veamos qué paso en la gestión 2000. En términos absolutos reprueban 5 alumnos de 24 inscritos y 9 alumnas de 44 inscritas. De los 5 alumnos 4 son de Murmuntani, que el 2001 repiten 4 por falta de 5°, y 1 es de Ch'ururi que el 2001 le rebajan a 3° por bajo rendimiento. Las 9 alumnas reprobadas son de Murmuntani y 6 de ellas repiten el 2001 por bajo rendimiento y 3 por falta de 5° grado.

En la gestión 1999, año donde también se registra un elevado porcentaje de reprobación, el 15% de los varones equivale a 5 alumnos reprobados de 34 inscritos y 4 alumnas reprobadas de 55 inscritas.

De los 5 varones reprobados 2 son de la central, 2 de Ch'ururi y 1 de Tuldu Muqu y prácticamente todos repitieron, en el 2000, por bajo ren-

dimiento el 3° que ya habían aprobado en 1999. En cambio, de las 4 mujeres reprobadas 1 es de la Central, que el 2000 repitió 3° por bajo rendimiento, 2 son de Ch'ururi que el año 2000 les rebajan a 2° por bajo rendimiento, y a la de Murmuntani el 2000 la rebajan a 1° por bajo rendimiento o, como los maestros suelen decir, "...porque no sabía y la rebaja de grado o la repetición lo arreglamos a nivel interno al momento de la inscripción". En ambos casos, como ya señalamos en el anterior apartado, se trata de una reprobación de facto.

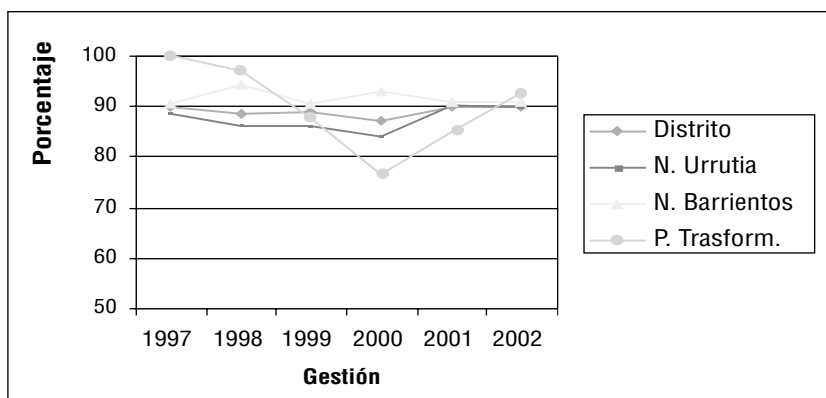
Eficiencia interna del Programa de Transformación con relación al entorno

Antes de realizar la comparación de los indicadores de eficiencia interna del PT con los del entorno es pertinente realizar algunas consideraciones.

- a) Lo ideal hubiera sido realizar la comparación con instancias o ámbitos educacionales que, en los seis años, no hubiesen ingresado al PT; es decir, que se hubieran mantenido dentro del PM. Sólo así, probablemente, hubiera sido más real la comparación. Pero en la zona todos los núcleos se encuentran dentro del PT y la comparación que realizamos nos da una idea acerca del estado en el que se encuentra el grupo de alumnos que están con la modalidad de la EIB.
- b) Los datos de los ámbitos educacionales son los oficiales; es decir, los que están registrados en el SIE, los mismos que son recogidos de cada una de las unidades educativas luego de la conclusión de la gestión escolar.
- c) Los datos que se comparan de los diferentes ámbitos educativos, para que tengan una mayor pertinencia, corresponden al nivel primario. Por otro lado, es menester aclarar que el nivel distrital corresponde a Morochata y los Núcleos "Urrutia" y "Barrientos" dependen administrativamente del mismo Distrito de Morochata.

Inscritos y promovidos

Gráfico 7
Núcleo René Barrientos: Porcentaje de promoción según gestiones
y con relación al entorno



En el Gráfico 7 y Cuadro 2 del Anexo 5 apreciamos que el PT del Núcleo “René Barrientos Ortuño” presenta porcentajes de promoción extremos al principio y casi a media gestión del sexenio; vale decir, comienza con un 100% en 1997, en el 2000 disminuye al 76% para, posteriormente, subir al 92% en el 2002. Los porcentajes de los Núcleos René Barrientos y Juan Urrutia, así como el del distrito de Morochata, oscilan entre el 83 y el 94% y manifiestan una cierta homogeneidad entre esos rangos.

Pese a ello, si comparamos los porcentajes promedio de las cuatro instancias educativas evidenciamos que el PT se ubica en el segundo lugar con un porcentaje del 89,7%, después del Núcleo Barrientos que registró 91,5%. Las otras instancias se ubicaron después del PT con porcentajes menores al 89% (ver Cuadro 2 del Anexo).

El promedio de promoción del sexenio del PT de 89,7% es también algo superior respecto al porcentaje de reprobación nacional del área rural que, en la gestión 2000, llegó a ser 88% (López et al 2003).

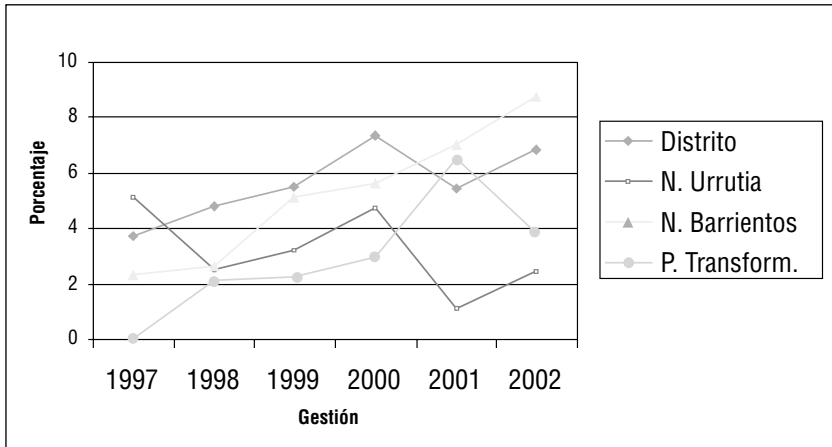
Inscritos y retirados

Los porcentajes de abandono de las cuatro instancias educativas, durante el sexenio son, prácticamente, heterogéneos. Se destaca, por ser el único mínimo, el PT que en 1997 presentó un porcentaje cero. Tam-

bién sobresale, por ser más bien porcentaje máximo, el Núcleo René Barrientos que, en el 2002, registró un 9% de abandono escolar.

El PT, según el Gráfico 8 y el promedio de abandono durante el sexenio (ver Cuadro 3 del Anexo), está ubicado en primer lugar porque registra un 2,9% de abandono escolar, muy por debajo de los porcentajes de las otras instancias que presentaron porcentajes promedios entre el 3,2 y 5,6%. El promedio de abandono del PT, de 2,9%, es significativamente bajo si comparamos con el del área rural nacional que, en el 2000, registró un 7,7% de abandono escolar.

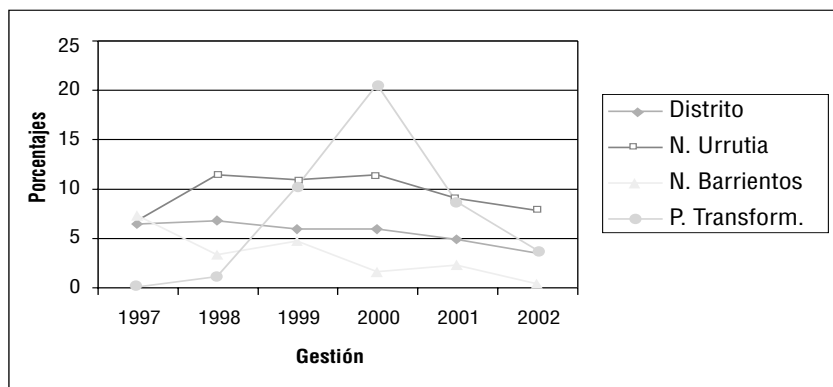
Gráfico 8
Núcleo René Barrientos: Porcentaje de retirados según gestiones
y con relación al entorno



Inscritos y reprobados

El Gráfico 9 se destaca por los porcentajes extremos que registra el PT: en 1997 con el 0% y el 2000 con el 20% de reprobación escolar. Los dos núcleos y el distrito se mantienen entre los rangos 0,4 y 11% (ver Cuadro 4 del Anexo). De todos modos, el que presenta menores porcentajes es el Núcleo “René Barrientos”.

Gráfico 9
Núcleo René Barrientos: Porcentaje de reprobados según gestiones
y con relación al entorno



Si comparamos los promedios de porcentajes del sexenio (ver Cuadro 4 del Anexo 5), constatamos que el PT, con el 7%, está ubicado en el tercer lugar, después del Núcleo Barrientos (3,2%) y el Distrito (5,5%). Le supera solamente el Núcleo Urrutia con más del 9%.

El 7,4% de promedio de reprobación escolar del PT es muy superior al porcentaje nacional del área rural que, en el 2000, registró un 4,2% (López et al 2003).

Permanencia en el Programa de Transformación en el sexenio 1997-2002

Trayectoria terminal

Cuadro 11
Núcleo René Barrientos Ortuño: Trayectoria escolar terminal de los alumnos del
Programa de Transformación durante el sexenio 1997 – 2002

Unidad Educativa	Varones Iniciaron 1º	Mujeres Concluyeron 6º	Total Iniciaron 1º	Concluyeron 6º	Iniciaron 1º	Concluyeron 6º
Central	23	11	24	10	47	21
Ch'ururi	7	0	13	0	20	0
Murmuntani	6	0	13	0	19	0
Tuldu Muqu	8	1	9	2	17	3
Total	44	12	59	12	103	24

Fuente: Elaboración propia en base informes de gestión y encuesta. 2002.

Fueron, como ya sabemos, cuatro las escuelas que, durante el sexenio 1997-2002, implementaron el PT en el Núcleo de Piusilla. En total, de las cuatro escuelas, iniciaron 103 alumnos de los cuales 44 fueron varones y 59 mujeres y la proporción de alumnos, según escuelas, fue variable, aunque con una predominancia de la Central con relación a las unidades seccionales, tal como podemos apreciar en el Cuadro 11. Veamos ahora los resultados a final del sexenio, para ello exhibiremos algunos gráficos elaborados en base al cuadro ya mencionado.

El Gráfico 10 es explícito. De las cuatro unidades educativas solamente la Central presenta mayores posibilidades de permanencia escolar para sus alumnos; es decir, de 47 que iniciaron el 1° concluyeron el 6° grado 21 alumnos lo que, en términos porcentuales, equivale al 45%. La escuela de Tuldu Muqu registra también a 3 alumnos, de 17 que iniciaron, que concluyeron el 6° grado. Las otras escuelas –Ch'ururi y Murmuntani– presentaron porcentajes nulos de conclusión.

Si hacemos el análisis de forma global tenemos que de 103 alumnos que iniciaron el sexenio concluyeron 24 que, en porcentaje, equivale al 23%. Esta cifra es superior a la registrada a nivel nacional que señala que los alumnos de la modalidad EIB que logran llegar al 6° año alcanzan el 15,4% (López et al 2003).

Gráfico 10
Núcleo René Barrientos: Alumnos que iniciaron y concluyeron el Programa de Transformación, según escuelas, en el sexenio 1997-2002

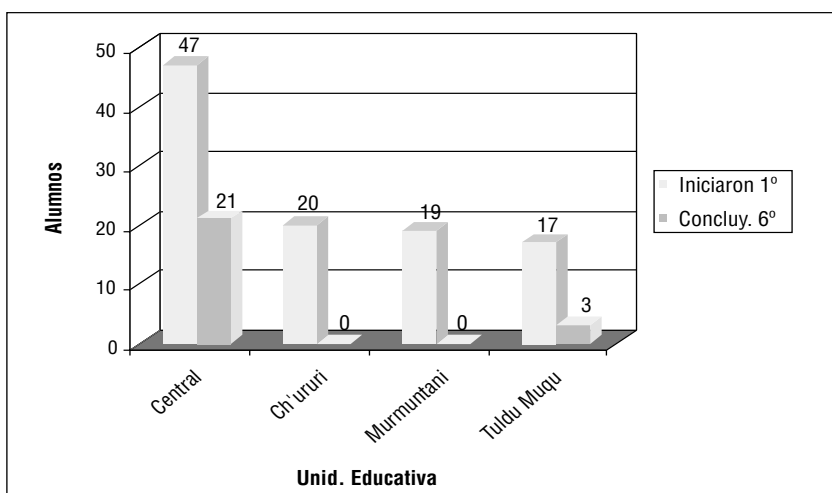
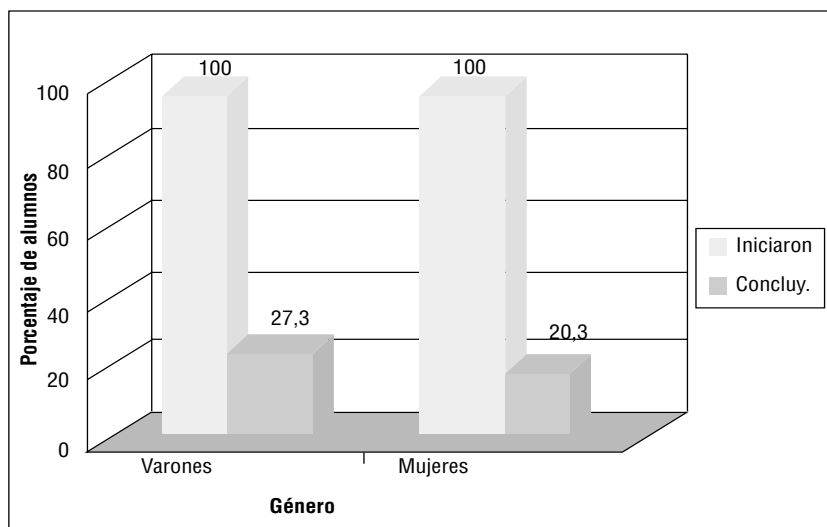


Gráfico 11
Núcleo René Barrientos: Alumnos que iniciaron y concluyeron el Programa de Transformación, según género, en el sexenio 1997 – 2002



Si hacemos el análisis considerando la categoría género, tal como evidenciamos en el Gráfico 11, observamos que los varones mostraron mayor permanencia escolar durante el sexenio, ya que concluyeron el 27% y las mujeres el 20%. Sin embargo, en cifras absolutas concluyeron de forma similar, a 12 personas en cada categoría, aunque las mujeres fueron más que los varones en la matrícula (ver Cuadro 11).

Trayectoria procesual

Cuadro 12
Núcleo René Barrientos Ortuño: Trayectoria escolar procesual de los alumnos del Programa de Transformación durante el sexenio 1997-2002

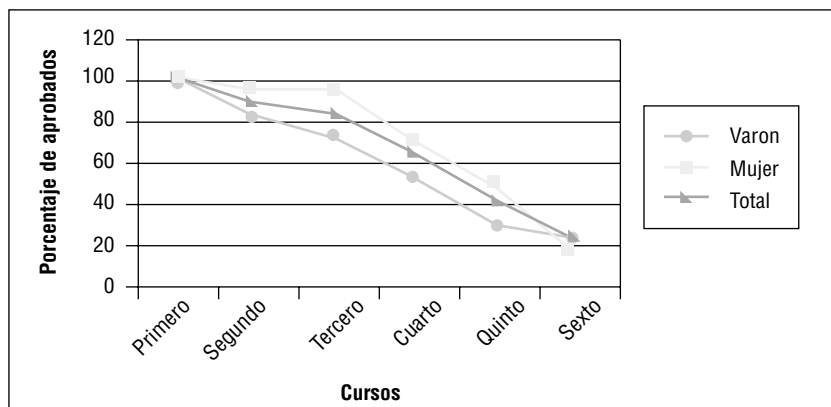
Género	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Varón	44	37	32	24	15	12
Mujer	59	56	55	43	28	12
Total	103	93	87	67	43	24

Fuente: Elaboración propia en base informes de gestión y encuesta. 2002.

El número de alumnos del PT que, durante el sexenio, aprobó cada uno de los cursos presentó un orden descendente; vale decir, que de los 103 que iniciaron el 1° año, el 2° año aprobaron 93, el 3° año 87, el 4° año 67, el 5° año 43 y el 6° año 24 alumnos, tal como se puede ver en el Cuadro 12. La disminución más drástica se da en el 5° y 6° año que, como ya se sabe, influyó el hecho de que las unidades seccionales no presentaron estos grados.

Lo que llama la atención también del Cuadro 12 es que, con relación a los varones, ingresaron al sistema educativo más mujeres pero, luego de seis años, concluyeron la misma cantidad que los varones; es decir, 12.

Gráfico 12
Núcleo René Barrientos: Trayectoria procesual de los alumnos del Programa de Transformación, según género, en el sexenio 1997-2002



En el Gráfico 12, en cifras porcentuales, también podemos apreciar esta disminución de aprobados. Con todo se nota que las mujeres, respecto a los varones, presentaron mayores porcentajes de aprobación del 1° al 5° año, solamente en el 6° año constituyen menos que los varones.

—Un tema de fondo que, en gran medida, afectó para la disminución de los alumnos es la carencia de los grados 5° y 6° en las escuelas unidocentes de Murmuntani y Tuldu Muqu y del 6° en Ch'ururi (ver Cuadro 4), ya que los que aprobaron estos grados son preponderantemente de la Unidad Central que, como ya vimos, es la que permite mayor permanencia escolar durante el sexenio. Este hecho nos permite afirmar que si no se rediseña la nuclearización y amplía la oferta de las

unidades seccionales, con criterios que garanticen una mayor permanencia escolar, los alumnos de las unidades seccionales no llegarán al 6° año de escolaridad, menos aún al 8° de primaria.

Grado último que aprobaron los alumnos del Programa de Transformación durante el sexenio

Si bien en los cuadros anteriores expusimos, fundamentalmente, la trayectoria de los alumnos que iniciaron y concluyeron el sexenio con cierta normalidad, en este apartado quisiéramos exponer la situación escolar en la que se encuentran aquellos alumnos que, por una serie de motivos, se rezagaron en el proceso escolar.

Cuadro 13
Núcleo René Barrientos Ortuño: Último grado que aprobaron los alumnos del Programa de Transformación durante el sexenio 1997-2002

U. Educativa	Primero			Segundo			Tercero			Cuarto			Quinto			Sexto			Total		
	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T
Central	3	2	5	1	0	1	2	4	6	2	2	4	4	6	10	11	10	21	23	24	47
Ch'ururi	0	0	0	0	1	1	2	1	3	3	2	5	2	9	11	0	0	0	7	13	20
Murmuntani	0	0	0	1	1	2	0	2	2	3	10	13	2	0	2	0	0	0	6	13	19
Tuldu Muqu	2	0	2	0	0	0	2	1	3	2	3	5	2	2	4	1	2	3	9	8	17
Total	5	2	7	2	2	4	6	8	14	10	17	27	10	17	27	12	12	24	45	58	103

Fuente: Elaboración propia en base informes de gestión y encuesta. 2002.

De los 103 alumnos que iniciaron, en 1997, el PT concluyeron el 6° grado, como ya sabemos, con normalidad 24 alumnos, lo cual equivale al 23,3% de la población total. El resto que, en una mayoría continúa estudiando, en porcentaje aprobaron los siguientes grados: el 6,8% el 1° grado, el 3,9% el 2°, el 13,6% el 3°, el 26,2% el 4° y el 26,2% el 5°, tal como podemos evidenciar, en número absolutos, en el Cuadro 13.

Los grados donde más se quedaron rezagados son precisamente el 4° y 5°, que sumados hacen más del 50%, y la razón es obvia: las unidades seccionales de Murmuntani y Tuldu Muqu ofrecieron hasta 4° grado y Ch'ururi hasta el 5°. A pesar de ello, algunos alumnos de las mencionadas seccionales accedieron a la central de Piusilla y de Morochata. Pero también hay que explicar el rezago de los alumnos de la Central en estos mismos grados. Se quedaron en 4° y 5° por reprobación y por migración preponderantemente a Quillacollo (ver Cuadros 1 al 5 del Anexo).

Para explicar el rezago en los grados 1º, 2º y 3º seguramente existe una infinidad de razones, incluso para cada caso. Pero quisiéramos destacar, de modo general, dos de las más comunes y reiterativas. Una primera, similar que en el anterior caso, es la migración a Quillacollo, el Chapare y Bella Vista; y la segunda, es el abandono y la orfandad, situación por la que atraviesan varios alumnos (ver Cuadros 1 al 5 del Anexo).

Asistencia escolar de los alumnos del Programa de Transformación en el último año del sexenio

Al margen de conocer cuántos concluyeron el sexto año y hasta qué grado aprobaron los alumnos del PT, en este apartado quisiéramos mostrar también cuántos alumnos, en la gestión 2002, en los diferentes grados continuaban o no estudiando, según las unidades educativas y la categoría género.

Cuadro 14
Núcleo René Barrientos Ortuño: Alumnos del Programa de Transformación según condición de asistencia en la gestión 2002

Unidad Educativa	Asiste 2002			No asiste 2002			Total		
	V	M	T	V	M	T	V	M	T
Central	18	14	32	5	10	15	23	24	47
Ch'ururi	5	6	11	2	7	9	7	13	20
Murmuntani	3	2	5	3	11	14	6	13	19
Tuldu Muqu	1	3	4	7	6	13	8	9	17
Total	27	25	52	17	34	51	44	59	103

Fuente: Elaboración propia en base informes de gestión y encuesta. 2002.

En la gestión 2002, como se observa en el Cuadro 14, algo más del 50% de los alumnos que inició el PT continuó estudiando. Se sobreentiende que en este porcentaje están incluidos los 24 alumnos que cursaron y aprobaron el 6º grado lo que significa que 28 alumnos, 15 varones y 13 mujeres, cursaron diferentes grados menores al 6º.

En el Cuadro 14 se observa también, como era de esperar, que son menos los alumnos de las unidades seccionales que, en la gestión 2002, asistieron a la escuela. De Ch'ururi continuaban asistiendo el 68%, de Murmuntani el 26% y de Tuldu Muqu el 23%. De la Central, a diferencia de las seccionales, continuaron asistiendo en la indicada gestión el 68%.

Acceso de las escuelas seccionales a la unidad central

Uno de los criterios principales que se utilizó para la renuclearización fue la accesibilidad; es decir, la posibilidad de desplazamiento, mediante caminos y/o transporte, que deberían tener alumnos y maestros a la unidad central, lugar donde funcionan todos los niveles educativos y el centro de recursos pedagógicos.

Este criterio de accesibilidad, que consideramos es uno de los más determinantes, cuando se refiere a los alumnos, es muy explícito y señala lo siguiente:

Los alumnos menores de 9 años deben disponer de cursos en su localidad y no deberían caminar más de media hora para llegar a ella y otra media hora para volver a casa.

Los alumnos comprendidos entre 9 y 14 años de edad no deberían caminar más de una hora con el propósito de acceder a la escuela.

Los alumnos a partir de 15 años, que deben acceder a la educación secundaria en el núcleo o unidad central, no deberían caminar más de una hora y media de ida y otra hora y media de vuelta, en el caso de que el acceso sólo sea posible a pie.

Cuando las distancias a recorrer exceden estos lapsos se justifica buscar soluciones alternativas como contar con un internado rural. (SNE 1996: 10)

Si vemos el Cuadro 1, solamente las Unidades Ch'ururi y Tuldu Muqu cumplirían el requisito máximo de 1,5 horas de tiempo para que los alumnos lleguen a la unidad central. En cambio, Murmuntani, Pararani, Pata Morochata y Turrini requieren de más de 1,5 horas.

Cuadro 15

Núcleo René Barrientos Ortuño: Acceso de alumnos de las escuelas seccionales a la unidad central en la gestión 2002

Comunidad	Nivel Primario		Nivel Secundario		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ch'ururi	0	0,0	1	50	1	6,7
Murmuntani	2	15,4	0	0	2	13,3
Pararani	5	38,5	0	0	5	33,3
P. Morochata	0	0,0	0	0	0	0,0
Tuldu Muqu	4	30,8	1	50	5	33,3
Turrini	2	15,4	0	0	2	13,3
Total	13	100,0	2	100	15	100,0

Fuente: Elaboración propia en base informe de gestión. 2002.

Cuadro 16
Núcleo René Barrientos Ortuño: Acceso de alumnos de las escuelas seccionales
a la unidad central en la gestión 2003

Comunidad	Nivel Primario		Nivel Secundario		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ch'ururi	0	0,0	1	16,7	1	3,8
Murmuntani	3	15,0	1	16,7	4	15,4
Pararani	1	5,0	1	16,7	2	7,7
P. Morochata	1	5,0	0	0,0	1	3,8
Tuldu Muqu	15	75,0	2	33,3	17	65,4
Turrini	0	0,0	1	16,7	1	3,8
Total	20	100,0	6	100,0	26	100,0

Fuente: Elaboración propia en base informe de gestión. 2002.

Pero veamos en los Cuadros 15 y 16 la relación de alumnos de las unidades seccionales que asistieron, de forma diaria y semanal, a la escuela central en las gestiones 2002 y 2003.

Por lo que se observa, son realmente muy pocos los alumnos de las seccionales que, en las dos gestiones, asistieron a la central a continuar sus estudios. En la gestión 2002 fueron 15 alumnos, de los cuales 13 asistieron a primaria y 2 a secundaria; en la gestión 2003 se incrementó en algo, ya que alcanzaron a 26 alumnos, 20 para primaria y 6 para secundaria. En ambos casos, si comparamos estas cantidades con el total de matriculados de todo el núcleo, no pasan del 3,5%⁵¹.

Según Víctor Pérez, Director del Núcleo, en la gestión 2003 son muy pocos los alumnos que vienen de otras comunidades que no forman parte del núcleo. "...vienen de Calientes unos tres alumnos, de Wayqu dos y Tiurini tres..."; lo que, en porcentaje, equivale al 1%. Si sumamos los porcentajes de los alumnos de las seccionales (3,3%) con los que no son de las seccionales (1%), en la gestión 2003, llegan apenas al 4,3%. Por tanto, más del 95% de los alumnos que se matriculan en el Núcleo de Piusilla son oriundos de las Comunidades de Piusilla y San Isidro que, como ya señalamos, es el lugar donde funciona la Unidad Central.

Notamos también que en las tres escuelas seccionales estudiadas, en las dos gestiones, es de Tuldu Muqu de donde más asisten a la cen-

51 En el 2002 el total de matriculados en todo el Núcleo de Piusilla fue de 852 alumnos y 786 alumnos en el 2003.

tral ya que es una de las más cercanas y la que presenta mejores condiciones de accesibilidad. Por este hecho se tendría que poner en cuestionamiento la forma cómo ha sido renuclearizado este núcleo ya que, como vemos, no garantiza mínimamente la continuidad escolar de los alumnos de las seccionales. Aunque, de acuerdo al mismo director, cuando renuclearizaron "...no vino ningún equipo a la zona, solamente nos pidieron datos y nosotros les enviamos. Piusilla es central por antigüedad, ya que es la escuela más antigua en la zona y también tiene bastante población escolar, incluso hay más alumnos que en Morochata que es la capital de Sección" (Víctor Pérez, comunicación personal).

Si bien la distancia es una de las causas principales de la poca asistencia de los alumnos de las seccionales a la central, al menos así lo mencionan varios padres de familia y profesores, también hay que anotar que este problema está estrechamente relacionado con las expectativas educativas de las comunidades. En efecto, como ya señalamos en el apartado 4.1.8.2., el deseo, la meta o la aspiración de los padres de familia de estas comunidades, con relación a la formación escolar de sus hijos, está limitado a que concluyan, como mucho, el CAE; dicho de otro modo, el 5° ó 6° de primaria.

Empero, cuando retornamos a la comunidad donde está asentada la escuela central, a principios del 2003, con la finalidad de reflexionar en torno a los resultados parciales de la presente investigación, con los docentes y dirigentes escolares del núcleo, nos cercioramos que a nivel dirigencial se está abordando insistentemente la idea de la construcción de un internado escolar⁵². Considero, sin embargo, que en caso de efectivizarse esta idea será una solución parcial para las comunidades con escuelas seccionales. Es imprescindible trabajar inicialmente con los padres y madres de familia de las seccionales con la finalidad de lograr modificaciones en las expectativas educativas construidas socioculturalmente a lo largo de muchos años.

52 Se está construyendo en la comunidad un templo y, según los dirigentes, posteriormente se construirá un internado escolar para albergar a los niños de las comunidades alejadas. Dicha construcción está bajo la responsabilidad de la Parroquia de Morochata.

4. Percepciones de los actores del Núcleo “René Barrientos Ortuño” sobre la implementación de la EIB en el sexenio 1997-2002

La percepción etimológicamente proviene de los vocablos latinos *per* y *capere* y ambos significan recibir, captar, concienciar (Lexus 1997: 531). Pero para comprender mejor este término es necesario deslindar conceptualmente también el término sensación, ya que está muy asociado a la percepción.

La sensación se refiere a experiencias inmediatas básicas, generadas por estímulos aislados simples y se define en términos de la respuesta de los órganos de los sentidos frente a un estímulo. La percepción, por su parte, incluye la interpretación de esas sensaciones, dándoles significado y organización. La organización, interpretación, análisis e integración de los estímulos, implica la actividad no sólo de nuestros órganos sensoriales, sino también de nuestro cerebro (Mesa s/f).

Ambas definiciones, como pudimos evidenciar, están realizadas preponderantemente desde una perspectiva psiconeurológica y hacen referencia a la acción de aprehensión de estímulos externos del entorno y, complementariamente, a la otorgación de significados e interpretaciones a dichos estímulos. Lo que, en resumen, respalda la definición etimológica de percepción, pues incluye la captación y la concienciación o interpretación de los estímulos.

En la presente investigación definimos operativamente el término percepción no tanto como una simple aprehensión, captación o concienciación de la realidad, sino más bien como una reacción manifiesta de las personas respecto de la aprehensión, captación o concienciación de la realidad; es decir, es la opinión que poseen las personas con relación a un hecho, a las causas y los efectos de este hecho.

Este subcapítulo contiene las percepciones de los principales actores de la educación del Núcleo de Piusilla respecto a la implementación, a lo largo de seis años, de la propuesta de la EIB.

Este apartado, para una mejor comprensión, se ha organizado en siete grupos temáticos y en cada uno de los cuales se expone la versión o apreciación, en la medida de lo posible, de todos los actores educativos del núcleo: alumnos, padres de familia, profesores y autoridades educativas. Pero debemos aclarar que este apartado está centrado más en la unidad central porque, como vimos en el anterior subcapítulo, es la que presenta mejores resultados en cuanto a indicadores de eficiencia interna y permanencia escolares.

Los alumnos tienen una mayor autoestima

La mayoría de los profesores entrevistados con relación a las características que poseen los estudiantes del PT, principalmente aquellos que en el 2002 cursaron el 6° grado de primaria, coincide en señalar que lo que más se aprecia en ellos, ya sea de forma directa o indirecta, es que mejoraron el desarrollo de la autoestima. Pero veamos lo que dicen al respecto en sus propias palabras:

Los alumnos tienen una autoestima desarrollada, tienen confianza en sí mismos mayor que con el anterior sistema. (Julieta Uriarte, Profesora de Piusilla, Octubre del 2002)

Los alumnos tienen una autoestima elevada, ya no tienen mucha vergüenza como antes... (Antonio Bonifacio, Profesor de Piusilla, Abril del 2003)

Los niños tienen una autoestima levantada y parece que por eso ahora ellos son más creativos... (Raúl Rocha, Profesor de Piusilla, Noviembre del 2002)

...otro aspecto positivo diría de que existen niños bastante participativos ¿no?, son más reflexivos que con el anterior sistema. Ellos analizan más y tienen su autoestima bastante desarrollada. (Silverio Rasguito, Asesor Pedagógico del núcleo, Octubre del 2002)

Es notorio que el término autoestima, en los cuatro testimonios anteriores, ha estado acompañado por un adjetivo calificativo generado por la comparación de los resultados de la RE con los del sistema educativo anterior a la reforma: mayor confianza, menos vergüenza, más creativos, bastante participativos y más reflexivos. Más allá de la definición operacional del término autoestima, ella se manifiesta, o tiene como efectos inmediatos, precisamente la realización de éstas y otras cualidades. Los siguientes extractos de entrevista amplían y ponen en evidencia esta idea.

Los alumnos son más seguros, son más activos. Antes parecían niños silvestres del monte porque se ocultaban. Ahora hablan con la gente, saludan, participan y se despiden. (Norah Delgadillo, Profesora de Ch'ururi, Octubre del 2002)

...el cambio que se ha dado ha sido bastante fuerte porque, prácticamente, los niños ya no tienen miedo, sobre todo los que están con el Programa de Transformación hablan, cantan, bailan y todo lo que ellos desean hacen. Yo he visto diferencias con los alumnos del ciclo medio, en el ciclo medio existe todavía ese temor, ese miedo de salir adelante para exponer sus papelógrafos y muchas veces yo tengo que obligar a que salgan ¿no?. Pero los niños de transformación están excelentes y ahora mismo con este programa, con este proyecto del PEN están; y los niños van ahí a contar a los patos en

quechua, y en castellano también lo hacen bien y eso yo creo que es un cambio bastante fuerte...(Dionicio Fernández, Profesor de Piusilla, Octubre del 2002)

Las dos personas, mediante sus intervenciones, muestran una serie de características o cualidades de los alumnos que están en el PT. Características como “son activos, más seguros, hablan, cantan bailan, participan, no tienen temor”, etc., son manifestaciones del desarrollo positivo de la autoestima. Todas estas cualidades enunciadas, sin duda, explicitan el cambio significativo que lograron como efecto de la implementación del modelo de la EIB.

Pero para aclararnos más y seguir abordando el tema, de forma aún más detallada, deslindemos conceptualmente el término compuesto de autoestima. Para Villagrán et al (1999: 45), “la autoestima es la valoración que tiene una persona sobre sí misma. Significa quererse y respetarse a sí mismo, es la opinión y el sentimiento que cada uno tiene acerca de sus propios actos, sus propios valores y conductas”. La vida individual y social de una persona, en la cotidianidad, está influida por la forma cómo cada persona se acepta y se valora a sí misma; es decir, por la autoestima.

Cuando una persona tiene una autoestima que favorece y/o beneficia a la calidad de su vida se puede decir que tiene una autoestima positiva o alta, mientras que si es perjudicial se halla ante una autoestima negativa o baja. El tener una autoestima alta o positiva es una variable importante para lograr una adecuada adaptación social y mejor manejo en la vida. A la inversa, una baja o negativa autoestima es un factor de riesgo que favorece la generación de conductas no saludables ante situación adversas (*Ibid*).

En el plano educativo, la escuela como un ámbito de socialización contribuye en el desarrollo de la autoestima o autovaloración del niño; al mismo tiempo, el nivel en el que se encuentra la autoestima del niño, en los diferentes cursos, influirá significativamente en el desarrollo de las competencias que la escuela promueve lo que, inevitablemente, repercutirá en su desempeño y realización individual y social.

Con todo, la autoestima no es algo fijo ni inamovible, puede cambiar y se forma a lo largo de la vida de la persona. De igual modo, la mejora de la autoestima es posible actuando sobre los distintos aspectos que la componen y el proceso de mejora de la autoestima es un proceso de aprendizaje, en el que juegan un papel fundamental diversas claves, así como un trabajo continuo de crecimiento personal. (Futura s/f).

El desarrollo de la autoestima, como vimos en los párrafos precedentes, se manifiesta en ciertas características, comportamientos, actitu-

des, aptitudes, cualidades y defectos que los estudiantes muestran en su familia, la comunidad y en la escuela. Conozcamos ahora la versión de otros actores respecto a las manifestaciones concretas de la autoestima que los estudiantes del PT vienen desarrollando de manera positiva.

a) Los niños de transformación ya no son tímidos

O sea que los niños de transformación han cambiado mucho ¿no?, porque como estaba diciendo que más antes los niños eran tímidos, también no aprendían, todo aprendían en castellano nomás y no había quechua y ahora de esos años hay mucha diferencia ¿no?.

Mis hermanitos (que están en transformación) ya no son tímidos y yo más antes, cuando estuve en aquí, era tímida. Si me hablaban en castellano me ocultaba, no quería hablar, también hasta a veces a la profesora le teníamos miedo ¿no?. Ahora mis hermanitos no son así. Ellos ya si le hablas en castellano te responden, a sus profesores también ya no le tienen miedo...(Elizabeth, alumna de 3° medio de Piusilla, Noviembre 2002)

...ari [wawasniykuqa] aswan vivosman parasanku, parlanku tukuy imata yachasqankuta. Kay uñasqa aswanta yachanku tukuy imata y libre vivitos kanku.⁵³ (María Vegamonte, Madre de familia, Octubre del 2002)

Mi hija [que está en 3° de primaria] es más pícara que los demás. La pequeña siempre habla en castellano a veces en quechua y cuando hablamos en quechua nos corrige ¿no?. (Justo López, Comunario de Piusilla, Octubre del 2002)

Hoy con los alumnos casi no hay mucha timidez, más antes había mucha timidez ¿no?, porque los profesores explicaban todo en castellano. Con la reforma están aplicando los dos idiomas ¿no?, con esa forma nosotros estamos más satisfechos y los alumnos mismos están más avivados, más vivos están saliendo, están cambiando un poco y mientras que más antes no eran así. (Julián Vegamonte, Dirigente Escolar Piusilla, Noviembre del 2002)

Como hemos podido apreciar, los cuatro sujetos coinciden en señalar que los alumnos, en ámbitos escolares y fuera de ellos, han disminuido sus comportamientos y actitudes de timidez; al contrario, muestran actitudes de mayor seguridad y de atrevimiento al contacto con los otros del entorno. Reconocen que los alumnos que se educan con la modalidad de EIB son ahora pícaros y vivaces. Estas características o cualida-

53 ...sí [nuestros hijos] se están volviendo más vivos, hablan todo lo que saben. Estos niños saben bien muchas cosas y son muy vivos.

des de sus hijos o hermanos, como ellos indican, son positivas y merecen ser destacadas a la hora de emitir juicios respecto a la implementación de la EIB y no restringirse simplemente al rendimiento en lenguaje y matemática.

Pero la gran interrogante es, ¿qué ha influido más para que se dé este cambio en la disminución de la timidez? Esta pregunta, aparentemente, puede tener varias respuestas. Pero considero que, en alguna medida, ya lo dieron los mismos entrevistados. Ellos atribuyen, de manera implícita, al uso preponderante de la lengua quechua en el proceso educativo.

Seguramente están influyendo también otros factores pero parece que el hecho de incorporar desde un inicio la lengua materna de los estudiantes –en este caso el quechua– al proceso educativo es, no cabe duda, la causa fundamental para que se dé este efecto positivo en la autoestima. Al respecto Albó (2002: 223) señala que “...la identidad y seguridad de los educandos [...] se consolidan casi siempre a partir de la propia lengua aprendida de manera empírica desde la infancia”. El uso de la lengua castellana en la educación, como señalan los entrevistados, provocaba temor a los alumnos y, de facto, contribuía a la formación de una autoestima baja o negativa en los niños.

b) Los niños ya se expresan públicamente

Otro de los puntos positivos que se resalta en los alumnos que estudian en la modalidad de la EIB es su habilidad de expresarse públicamente. Dicha expresión o discurso oral la realizan frente a un auditorio que puede ser su aula o la cancha múltiple durante la formación general de los días lunes o en las horas cívicas que se realizan periódicamente. La expresión oral pública, por lo general, se realiza mediante exposiciones temáticas, presentaciones de papelógrafos, cantos y declamaciones. Al respecto, esto es lo que señalan algunos profesores:

Otro de los aspectos que el niño paulatinamente está perdiendo es el temor y el miedo. El niño ya se expresa públicamente, ya públicamente se expresan los niños, sobre todo que están con el Programa de Transformación. Actúan en los programas cívicos, ya no tienen miedo. Hablan, cantan bailan y hacen todo lo que ellos desean... (Dionicio Fernández, Profesor de Piusilla, Noviembre del 2002)

Hay la diferencia de que el que está en el Programa de Transformación participa más; mientras que los de 7° u 8° (que no pasaron por el Programa de Transformación) no participan. Por ejemplo, en la exposición (los de 7° y 8°) se basan solamente en lo que dice el libro y eso nomás lo dicen; pero mientras que un alumno de transformación lo aumenta y puede ampliar

más todavía. Veo yo esa diferencia. (Melitón Copajira, Profesor de Piusilla, Noviembre del 2002)

Lo que más se desarrolla en este campo, al margen de la disminución de la timidez y vergüenza imprescindibles para la oratoria, es la habilidad de permanecer frente al público y la capacidad de improvisar discursos breves, obviamente en lengua quechua. Esta afirmación puede ser respaldada por una evidencia que observé en una de las visitas que realice a los de 7º grado, en abril del 2003. Como ya me conocían, uno de ellos salió al frente de la pizarra y me dedicó un poema en quechua, improvisado en ese mismo instante, que se refería a mi visita, mis características y las entrevistas que hacía.

Es realmente impresionante la manera cómo los alumnos que están en el PT participan en las horas cívicas y en las formaciones de los días lunes. Estos declaman, cantan y bailan sin inhibirse, como si se tratara de una actividad normal y cotidiana; quizás por esto, los alumnos que están en el PM dicen cuando se refieren a ellos "...no sé que tendrán éstos, les gusta participar en las horas cívicas haciendo de todo. Parece que no tienen miedo a nada, como si nada salen al frente".

c) Los alumnos son más abiertos y participativos

Otra de las características muy notorias de los alumnos que están en el PT es que éstos, ahora, desean y se atreven a participar, dentro y fuera de la escuela, en todo tipo de actividades que se organizan y desarrollan; es más, parece ser que su participación en las actividades curriculares y extracurriculares es algo normal y lo realizan con cierta naturalidad.

...los alumnos son más abiertos, participan en las actividades, responden sin miedo a las preguntas, aunque a veces se equivocan. En las horas cívicas quieren participar siempre. (Nercy Sola, Profesora de Piusilla, Abril del 2003) Bueno, un acierto sería que los niños son participativos, bastante participativos e imaginativos. (Víctor Pérez, Director Núcleo Piusilla, Noviembre 2002)

Se nota en este núcleo ciertos resultados del Programa de Transformación. Ya yo he visto personalmente que los alumnos actúan en los programas para ciertas fechas cívicas; por ejemplo, cantan en quechua y en castellano ¿no?... (Dionicio Fernández, Profesor de Piusilla, Noviembre del 2002)

Si por participar entendemos la manera en que los estudiantes responden a estímulos, consignas o instructivos educativos externos

y, también, a la manifestación espontánea por parte de éstos de sus inquietudes, cuestionamientos, sugerencias e interpelaciones tanto en la escuela como fuera de ella, podemos afirmar que en Piusilla los alumnos que están en la modalidad de la EIB se encuentran en un proceso incipiente y manifiesto de desarrollo de actitudes y aptitudes de participación.

Evidencias de esta aseveración las hemos obtenido en las varias visitas que realizamos a las diversas escuelas y aulas durante el trabajo de campo de la tesis.

En una ocasión, por ejemplo, de forma premeditada ingresé a cursos que están con el PT y otros con el PM. Evidentemente, los niños de transformación te interrogan, contestan muy espontáneamente a las preguntas, se ofrecen voluntarios para declamar, cantar, bailar y hasta realizar ejercicios de escritura y matemáticas en la pizarra. En contraposición, los alumnos de mejoramiento se ponen cabizbajos cuando pretendes preguntarles algo; es más, hay que presionarles para que digan algo, ni qué decir cuando pides voluntarios para que realicen alguna actividad.

Parece ser que la noción y la acción de la equivocación en el ámbito escolar, producto de la aplicación de un enfoque pedagógico constructivista, se está resignificando; es decir, ya no lo ven, tanto alumnos como docentes, como un gran error que nunca se deberá cometer. Al contrario, se lo ve como algo normal y muy natural y, por ello, los alumnos se lanzan frente a nuevos desafíos de participación. Creo que esa idea es la que refleja la afirmación de la Profesora Nercy Sola cuando señala "...responden sin miedo a las preguntas, aunque a veces se equivocan". El error, concebido así, juega un rol importante en el aprendizaje y está muy relacionado con el desarrollo de la autoestima; pues, implica el autoreconocimiento de las limitaciones que uno posee.

d) Los niños son más creativos

Nos llamó la atención, en gran manera, la cantidad de textos, una mayoría de ellos en quechua, que están produciendo los alumnos del PT, principalmente los del CAE. La mayoría de las aulas, como nunca antes había observado en el área rural, están repletas de papelógrafos y hojas de papel sábana y bond, tamaño carta y oficio, escritos por los alumnos con canciones, trabalenguas, poesías, adivinanzas, cuentos, etc.

La temática de estos materiales, en general, es variada. Un tema muy reiterativo fue el de los patos o patas que seguramente ha sido influido

por el Proyecto Educativo de Núcleo (PEN) que, en la gestión 2002 se estaba implementando en tres de las cuatro escuelas⁵⁴ que visitamos y el tema era precisamente la crianza de patos. La capacidad de composición textual es una de las características positivas que manifiestan estos alumnos, tal como señalan dos entrevistados en los párrafos siguientes.

Quieren hacer cuentos, poesías y canciones en quechua; en castellano todavía tienen dificultades. (Nercy Sola, Profesora de Piusilla, Abril del 2003)
Y otro acierto que también veo es de que ellos empiezan a producir textos con su propia imaginación, su propia idea. Ellos producen sus textos, tanto en los papelógrafos como en sus cuadernos. (Víctor Pérez, Director Núcleo Piusilla, Noviembre del 2002)

Obviamente que la composición textual, en gran parte de los casos, está acompañada por ilustraciones hechas por los mismos alumnos, al igual que la diagramación, incluida la distribución espacial de texto y dibujo.

e) Autonomía en el aprendizaje

Otra característica, que está también muy asociada al desarrollo de la autoestima, es la autonomía de los estudiantes en el proceso educativo. Aunque este tema no ha sido tocado por la mayoría de los actores, como ocurre con los anteriores, considero que se encuentra en estado embrionario y, por eso, quizás conviene tocarlo, pese a que aún no tiene consenso y, durante el trabajo de campo, tampoco se pudo recoger evidencias empíricas al respecto.

Hay conducción autónoma de los alumnos. (Antonio Bonifacio, Profesor, de Piusilla, Noviembre del 2002)
Los alumnos son más participativos, autónomos y se conducen ellos solos. Cuando me falto o retraso un día, ellos se encierran y hacen solos sus tareas. (Julieta Uriarte, Profesora de Piusilla, Noviembre del 2002)
Estos alumnos están aprendiendo a ser autónomos. Cuando el profesor no se encuentra en el aula, ellos sacan los módulos y trabajan siguiendo los instructivos. (Silverio Rasguito, Asesor Pedagógico, Octubre del 2002)

Para hablar de este tema es necesario dilucidar inicialmente qué debemos entender por autonomía en el ámbito del proceso educativo.

54 En la Central, Murmuntani y Tuldu Muqu el PEN incluía la crianza de patos; en cambio en Ch'urui, la crianza de conejos.

La autonomía está referida al acto o proceso de conducirse uno mismo, de gobernarse uno mismo o un mismo grupo social. En el plano educativo, más aún en procesos educativos áulicos, la autonomía implica conducción individual o grupal independiente. Por lo visto, es difícil y probablemente poco aconsejable la existencia de una autonomía total, porque si fuera así, no tendría sentido la educación formal que, por diseño, cuenta con profesores que deberán orientar permanentemente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La autonomía en el proceso educativo formal, por tanto, deberá relativizarse; caso contrario, no tendría sentido la existencia de docentes. Aunque si se puede concebir ciertos tipos y niveles de autonomía en el abordaje de temas específicos, en el trabajo con módulos u otros textos y la realización de ciertas tareas de manera colectiva. Es más, la necesidad del fomento de la autonomía en el aprendizaje depende, en gran medida, de la modalidad educativa que se administra. La modalidad multigrado vigente en todas las unidades seccionales, con relación a la unigrado propia de las unidades centrales, requerirá de mayor desarrollo de la autonomía para el aprendizaje cooperativo en los alumnos.

Pero habrá que evitar demasiado fomento de la autonomía, concebida inadecuadamente, que termine con un libertinaje que, con razón, señala una profesora cuando se le indagó acerca de este tema: "Hay demasiada libertad, los niños hacen lo que quieren, llegan y se van cuando quieren (Gregoria Mamani, Profesora de Piusilla, Noviembre del 2002).

Los alumnos tienen mayor lectura comprensiva

No tenemos evidencias con relación a la comprensión lectora de los alumnos del Núcleo de Piusilla porque la investigación que realizamos, al margen de cuantificar indicadores de eficiencia interna, solamente recogió percepciones respecto a este tema. Por la importancia que tiene, recogimos algunos puntos de vista que describen y muestran la situación de los alumnos de transformación respecto al aprendizaje de la escritura y lectura y la comprensión lectora.

Con el sistema antiguo eran muy memoriones, ellos tenían que aprender a memorizar; ahora son analíticos, hay mayor comprensión...(Macario Guamán, Profesor de Piusilla, Noviembre del 2002)

Los alumnos con el anterior sistema aprendían a leer y escribir más rápido pero no comprendían. (Martha Alcocer, Profesora de Piusilla, Noviembre del 2002)

Los alumnos construyen conocimientos, ellos demoran en aprender a leer y escribir; pero cuando aprenden leen comprensivamente en quechua y

castellano. (Rosemary Quispe, Profesora de Piusilla, Noviembre del 2002) Yo tengo tres hijos en la escuela. Uno está en 3º, otro en 7º y otro en 1º medio. El que está en 3º lee y escribe bien en quechua y castellano, entiende y hasta nos los traduce; el de 7º igual pero entiende menos lo que lee; el que está en 1º medio lee en castellano pero no entiende bien. Por eso ahora apoyamos la reforma...(Adrián Choque, Dirigente Escolar de Piusilla, Abril del 2003)

Efectivamente, parece que es una constatación que los alumnos del CAE, con la propuesta de la EIB, tardan en aprender a leer, escribir y comprender lo que leen respecto al sistema anterior a la RE; así afirman varios docentes y padres de familia, aunque esta situación se dio más en los primeros alumnos que ingresaron al PT porque con los actuales, una vez experimentados ya varios métodos y técnicas, esta dificultad ya se habría superado.

Docentes que, en la gestión 2002, trabajaron con los tres primeros años del CAB reiteraron que los niños aprenden a leer y escribir en quechua en el primer curso y que tal retraso se dio en los primeros años de la implementación del PT, porque los docentes aprendieron, juntamente con los alumnos, a utilizar los módulos y se empaparon del enfoque pedagógico de la reforma que en la práctica implicó la reorganización del aula, el trabajo en grupos, la textuación del aula y la organización y utilización de los rincones de aprendizaje, entre otros. Pese a ello, existe un consenso en los profesores de que “el aprendizaje de la lectura, la escritura y comprensión lectora, en lengua quechua y castellana, se logra en el tercer año del CAB” (Taller de reflexión con docentes, Abril del 2003).

Si analizamos los módulos, las primeras lecciones están orientadas al aprestamiento escolar, más que al aprendizaje de la lectoescritura. Al principio los docentes se aferraron a los módulos pero, actualmente, los ven como un material de apoyo principal que puede muy bien ser complementado con otros para lograr el aprendizaje de la lectura y escritura. Gregoria Mamani, Profesora de 2º de primaria, al respecto señaló: “Aparte de los módulos, uso textos sueltos clasificados para que aprendan mejor a leer y escribir. Uso otros materiales más para apoyo en castellano, son fotocopias seleccionadas. También estoy utilizando el texto *Abriendo Surcos* como material de apoyo”.

Con relación a la destreza de la lectura comprensiva los entrevistados, prácticamente todos, coinciden en que los alumnos, con relación al sistema educativo anterior a la reforma, ahora están desarrollando muy notoriamente esta facultad. La salvedad a la crítica de que tardan en aprender a leer y escribir está, sin embargo, en el hecho de que una vez que desarrollaron esta destreza, los alumnos tienen mayor lectura comprensiva, tanto en quechua como en castellano. Pero, ¿será pertinente, incluso

ético, exigir el desarrollo de estas competencias lingüístico comunicativas, en dos idiomas, solamente a los niños de los pueblos indígenas?

Parece que la EIB está dando mayor énfasis al desarrollo de destrezas orientadas a la reflexión, al análisis, la interpretación y la lectura comprensiva, más que al aprendizaje y la memorización mecánica. La versión de don Adrián Choque sintetiza e ilustra esta postura (ver testimonio de la página 114).

Con todos los aspectos expuestos en este acápite, casi todos referidos al desarrollo de la autoestima, podemos afirmar que la EIB en Piusilla en diversos niveles y durante el sexenio analizado, entre otras cosas, está promoviendo muy notoriamente el desarrollo positivo de la autoestima en los niños quechuas. Lo que coincide con conclusiones de algunos estudios de experiencias de EIB que se realizaron en nuestro medio.

Al respecto, algunos autores que evaluaron el PEIB durante la década de los noventa llegaron a conclusiones similares a las nuestras. En suma, Gottret et al (1995: 201) señala que los alumnos del PEIB lograron un nivel de autoestima significativamente superior en relación a la muestra de control; por otro lado, Muñoz (1994) indica también que el nivel de autoestima de los alumnos del proyecto, respecto a los grupos control, son significativamente superiores; y, por su parte, Anaya (1995: 18), señala que "...la educación bilingüe contribuye a que el sistema educativo sea más eficiente porque logra que los niños, cuya lengua materna no es el castellano, desarrollen autoestima y seguridad..." .

Los profesores

Con relación a los profesores se recogieron varias percepciones, principalmente de las autoridades y de ellos mismos. Aquí presentamos aquellas que consideramos son más representativas y que reflejan la situación actual a nivel de todo el núcleo.

Una primera constatación es que pareciera que existiera una añoranza al sistema de enseñanza anterior a la reforma porque, supuestamente, era para los profesores relativamente más cómodo, pues el enfoque de la RE les exige mayor trabajo en la preparación de las clases. Así señala una profesora que trabaja en una de las seccionales:

"La educación sin reforma parece que era más fácil, porque el profesor sólo dictaba y tenía más facilidades. Con la reforma los profesores tenemos que preparar actividades para cada clase (Elva Arispe, Profesora de Tuldu Muqu, Octubre del 2002).

Pero, en rigor, consideramos que no fue tan así, el sistema anterior también exigía un trabajo técnico de planificación de clase, aunque po-

siblemente el seguimiento por parte de la dirección no haya sido riguroso, principalmente en las seccionales. Lo que sí es evidente, es que el docente actual, aparte de realizar actividades de planificación, requiere de habilidades que le permitan enseñar fuera del aula, improvisar métodos y técnicas de enseñanza y crear materiales didácticos con los recursos del lugar. Dicho de otro modo, el docente, en el contexto de la EIB, debe administrar el proceso educativo en el aula, en la escuela y en la comunidad de manera creativa y con más autonomía.

Otro punto que se debe relieves es el nivel de formación de los docentes en la lectura y escritura de la lengua quechua. Un problema "...es que varios docentes no hablan el idioma materno [de los alumnos que es el quechua], lo que dificulta la enseñanza de la lectura como la escritura" (Víctor Pérez, Director del Núcleo de Piusilla, Noviembre del 2002). Este hecho se ha dado concretamente en la Unidad Educativa Ch'ururi y ya fue ampliamente comentado. Asociado a esto está el tema de los docentes que hablan el quechua pero no conocen técnicamente la gramática para su respectiva enseñanza, "...algunos de nuestros docentes, no todos, no tienen manejo de la gramática quechua" (Silverio Rasguido, Asesor Pedagógico, Octubre del 2002). Está claro que si se quiere avanzar en la implementación de la EIB hay que superar o subsanar estos dos problemas.

La aplicación de la EIB, en diversos niveles, exigió a los docentes asumir posturas conceptuales, metodológicas y de incentivo diferentes con relación a los alumnos y al proceso educativo. "Los profesores son más activos, incentivan con entusiasmo y ya no castigan" (Norah Delgadillo, Profesora de Ch'ururi, Octubre del 2002). "Los profesores ahora enseñamos de diversas formas" (Rosario Arispe, Profesora de Piusilla, Octubre del 2002).

Es notoria en la mayoría de los docentes la inquietud que tienen para interiorizarse en temas referentes a la Reforma Educativa, principalmente en aquellos que no fueron formados con la modalidad de la EIB. Así indica uno de ellos: "En los profesores se nota un interés de actualizarse en temas de la Reforma Educativa" (Antonio Bonifacio, Profesor de Piusilla, Noviembre del 2002). No podía ser de otra manera, ya que la RE trajo consigo una nueva nomenclatura⁵⁵ que si

55 Nos referimos a los nuevos términos técnicos y sus respectivos significados. Por ejemplo, programa de transformación, programa de mejoramiento, la EIB, los rincones de aprendizaje, textuación del aula, aprendizaje significativo, grupos de nivel o de trabajo, lengua materna, proyecto de aula, proyecto educativo de núcleo, programa educativo municipal, etc.

uno no se adentra a ella y se interioriza no comprenderá los cambios que pretende lograr, tanto en términos educativos, sociales, psicológicos y políticos.

Los docentes, por acuerdo colectivo, señalaron que el proceso educativo, en el contexto de la RE, demanda de ellos que sean “dinámicos, activos, facilitadores y orientadores dispuestos a llevar acabo las diferentes estrategias que indica la Reforma Educativa” (Taller de reflexión con docentes, Abril del 2003).

Los padres de familia

Los padres de familia están igual que antes, no se preocupan mucho del estudio de sus hijos. (Lola Vásquez, Profesora de Murmuntani, Noviembre del 2002)

Los padres de familia participan más, ayudan a sus hijos mediante las reuniones. (Julieta Uriarte, Profesora de Piusilla, Noviembre del 2002)

Los dos textos precedentes probablemente reflejan la realidad de lo que es la escuela seccional y la central. En la primera los padres de familia no promueven la educación de sus hijos más allá del CAE; mientras que en la segunda, los padres de familia colaboran para que sus hijos estudien lo más que puedan. Ambos puntos ya fueron abordados, bajo el tópico de expectativas educacionales.

“Los padres de familia están contra los profesores, quieren controlarnos todo...” (Rosario Arispe, Profesora de Piusilla, Noviembre del 2002). Esta cita muestra la situación de tensión en la que se encuentra las relaciones entre docentes y junta escolar. La junta escolar, que es la representación de los padres de familia, en el marco de la LRE, está ejerciendo un fuerte control sobre la asistencia y desempeño de los docentes. Últimamente, incluso, cuestionaron y disminuyeron el apoyo en víveres que tradicionalmente otorgaban a los maestros.

No cabe duda que la situación de tensión entre docentes y juntas escolares, en diversos grados en las unidades educativas, es consecuencia de la capacitación que la dirigencia escolar del núcleo viene recibiendo de CENDA⁵⁶. Según los docentes, fue esa institución la que motivó

56 CENDA es una Organización No Gubernamental que en el Núcleo de Piusilla está realizando una serie de cursos de formación y capacitación, en el marco de la RE y la participación popular, a los miembros de las Juntas Escolares de las siete unidades educativas.

para que cuestionen y disminuyan los aportes de papa y otros productos que consuetudinariamente proporcionaban a los docentes.

Por otro lado, si bien la junta actualmente cumple sus atribuciones de control social, falta mucho todavía para que cumpla sus atribuciones de gestión educativa de manera independiente.

La escuela

Las percepciones acerca de la escuela están centradas en el mejoramiento de la infraestructura, el equipamiento y los materiales didácticos que les proporcionaron a todas y cada una de las unidades educativas. Así lo explicitan los siguientes testimonios:

En la escuela hay más equipamiento, más libros y mobiliario. (Julieta Uriarte, Profesora de Piusilla, Noviembre del 2002)

En la escuela se nota que hay refacción o mejoramiento. (Norah Delgadillo, Profesora de Ch'ururi, Octubre del 2002)

A la escuela están llegando más materiales como libros, papel, marcadores, cartulinas, etc. El 2003 se construirá otra escuela con recursos de la alcaldía. (Lola Vásquez, Profesora de Murmuntani, Noviembre del 2002)

Ñuqamanqa sumaqla richawan kay Reforma Educativaqa, maypichus libros bastante k'achitus qhawanapaq, dibujitusninpis k'achitus, chantapis letrasinpis k'achituta willasan y chayjina niqtataq ñuqaman k'achitu riqhawan.⁵⁷ (Ciprian Saines, Dirigente Escolar de Murumutani, Noviembre del 2002)

Para todas las escuelas, exceptuando probablemente la central, la RE trajo consigo materiales que nunca antes habían llegado, ni tampoco las comunidades estarían en condiciones de adquirirlas por su elevado costo. Es más, muchos de estos materiales son para uso personal y, ahora, prácticamente todos los alumnos disponen de materiales y los utilizan en los procesos de aprendizaje.

Aunque no está explícito en los testimonios precedentes, para los docentes la RE trajo consigo una nueva manera de promover el aprendizaje en los educandos lo que, en la práctica, significa que se relativice el uso exclusivo del aula para los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, de igual modo, considerar a la escuela y la comunidad como otros espacios o ámbitos educativos.

57 A mí me parece bien nomás la Reforma Educativa, porque hay libros bonitos para ver [refiriéndose principalmente a los módulos], tienen también dibujos bonitos, también tienen letras bonitas que avisan y por eso a mí me parece bien.

El aula

La aplicación del PT en las escuelas del Núcleo de Piusilla trajo consigo la reconfiguración y resignificación teórica y práctica del aula; es más, la concepción del aula, en cuanto a cobertura geográfica, ha sido ampliada y ahora abarca tanto la escuela como la comunidad. Esa es la idea, entre otras, que nos transmiten los extractos de entrevista siguientes.

Con la reforma se enseña en el aula y fuera del aula; por ejemplo, para pasar matemáticas salimos a medir afuera con winchas y conocer de ese modo el kilómetro y el metro. El aula ya no es de cuatro paredes, ahora es la escuela y es la comunidad. Para enseñar la división política, por ejemplo, vamos a ver los linderos y las fronteras entre las comunidades de San Isidro y Piusilla. De esta manera ahora enseñamos. (Gregoria Mamani, Profesora de Piusilla, Abril del 2003)

Ahora ya no está el niño solamente en las cuatro paredes, ya no es sólo la pizarra, sino es otro tipo de materiales que utiliza, otro tipo de procesos pedagógicos que el maestro aplica... (Víctor Pérez, Director de Piusilla, Noviembre del 2002)

... bueno los docentes que están en el programa de transformación tienen un trabajo más amplio, más abierto ¿no?. Muchas veces a los alumnos sacan afuera y los llevan a alguna parte a pasear, van a ver la planta; por ejemplo, van a ver y constatarse cómo es la planta, van a estudiar el panorama del pueblo, a ver cuántas casas hay. Todo eso van a ver. Eso no se da en ciclo medio, con los profesores de ciclo medio, no se da en nuestro trabajo. Ahora ya no está el niño solamente en las cuatro paredes, ya no es solo la pizarra, sino es otro tipo de materiales que utiliza, otro tipo de procesos pedagógicos que el maestro aplica... (Dionicio Fernández, Profesor de Piusilla, Noviembre del 2002)

La resignificación del aula, simultáneamente, disminuyó en gran medida el uso tradicional que se le otorgaba a la pizarra. El ampliar las paredes del aula, como indican los actores en las entrevistas, significó también prescindir parcialmente de la pizarra porque ahora el proceso educativo, al aumentar su ámbito de acción, utilizó otros instrumentos y medios para lograr el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Muchos de los temas de los módulos, en la práctica, indujeron a salir del aula, a usar materiales locales y métodos más activos que propiciaban el contacto directo de los alumnos con los objetos y situaciones mediante las cuales aprendieron a construir sus propios conocimientos.

Esta nueva praxis, al principio, fue mal vista e interpretada de forma distorsionada por los padres de familia. No les cabía la idea de que también se puede enseñar fuera del aula y con recursos del medio. Bajo

esta óptica, a una profesora de Tuldu Muqu porque orientaba a sus alumnos en la elaboración de objetos con arcilla, la denominaron la “t’uru k’apichik” que, en castellano, significa

“la que hace amasar barro”.

La relación alumno-docente

Bueno, la relación que actualmente se está estableciendo (entre alumno y docente) es recíproca. Ya los alumnos son más solidarios, mucho más abiertos, hablan y conversan con el profesor. Ya no se tapan la cara; entonces, en cierta manera ya se está perdiendo el miedo al maestro. En cierta manera el niño ahora ya expresa su idea, hace conocer su parecer; ya no está el alumno sumiso. Se está dando un cambio total, los niños son mucho más extrovertidos (...), bastante abiertos, niños que aportan ideas. Yo he visto eso. (Víctor Pérez, Director del Núcleo, Noviembre del 2002)

...(los estudiantes) participan también con los profesores, siempre charlan. Yo también siempre me pongo a charlar con los chicos que están en el Programa de Transformación. Ellos más habladores son, conversadores, charlan ya. En cambio, los de ciclo medio algunos son todavía tímidos, no fácilmente le pueden ceder la confianza. (Dionicio Fernández, Profesor de Piusilla, Octubre del 2002)

La relación (entre alumno y docente) es más horizontal ¿no?. Los docentes hacen un diálogo más de comprensión, de conversación, casi ya no son tan verticalistas. Tal vez puede ser que existan algunos todavía ¿no?. Algunos maestros no pueden siempre desprenderse de esa metodología tradicional ¿no?, todavía son rígidos algunos, pero algunos docentes ya de igual a igual tratan a los alumnos...(Silverio Rasguido, Asesor Pedagógico, Octubre del 2002)

El enfoque constructivista del PT necesariamente ha tenido que repercutir también en la relación alumno-docente. Probablemente las ideas principales vertidas por los tres sujetos en las entrevistas no sean representativas respecto a lo que piensan todos los docentes que están con la EIB, pero es menester reconocer que, en general, hay una apreciación de cambio actitudinal tanto en docentes como en los alumnos que se encuentra en una etapa embrionaria.

Hay tres términos que parecen ser utilizados por los actores como sinónimos para caracterizar la actual relación alumno-docente que son “relación recíproca, horizontal y de igual a igual”. Esto hace entender que el paradigma anterior de profesor como el que sabe todo y posee toda la autoridad con relación a los educandos está modificándose para bien.

Para que exista esta modificación, que ojalá se convierta en transformación, han tenido que confluir dos elementos en el contexto de la reforma educativa: el cambio de actitud de los maestros y el desarrollo de una

autoestima elevada o positiva de los alumnos. El cambio de actitud de los docentes, entre otras cosas, ha implicado que ellos tengan “mayor confianza, comprensión y comunicación en y con los alumnos” (Taller de reflexión con docentes, Abril del 2003). Sin estos dos elementos, el cambio actitudinal de maestros y la autoestima positiva de los alumnos, iba a ser prácticamente imposible que esto ocurriera. Lo que queda, para seguir avanzando, es profundizar, ampliar y consolidar este cambio.

Dominio de dos idiomas

Ella hace bien en quechua y en español [su hija que está en 4° básico], escribe y hasta nos lo traduce libros ¿no?. Puede traducir libros de español a quechua. (Justo López, Padre de familia de Piusilla, Noviembre del 2002)
Otro acierto sería de que valoran su lengua, ya conversan en los dos idiomas, en L1 y en L2 ¿no? (Víctor Pérez, Director del Núcleo, Noviembre 2002)
Bueno nosotros hablamos mezclado castellano y quechua y ellos no mezclan castellano con el quechua. (Isaí López, alumna de 1° medio, Noviembre del 2002)

Ñuqaqa chayta kusalla qhawarini, wawasqa iskay qallupi yachachkanku. Iskaynin qallupi yachakuyqa kusalla ñuqapaqqa. Ñuqapaqqa kusa, pero antes ¿a? iskayninpi, castellano qalluntimpi quechua qalluntimpi parlarinku, chayqa kusa, iskayninta yachasanku⁵⁸... (María Vegamonte, Madre de familia de Piusilla, Noviembre del 2002)

Esta aprendiendo los dos idiomas, hasta a nosotros mismos ya nos está corrigiendo. Por ejemplo, nos dice que en el vocabulario de nuestro chaski se está aplicando los cinco vocabularios [refiriéndose a las vocales] ¿no? y en la reforma tres... (Julián Vegamonte, Dirigente Escolar, Noviembre del 2002)

Los cinco actores –en este caso padre, director, alumna, madre y dirigente– indican que es positivo que los alumnos aprendan el y en quechua así como el castellano en la escuela. Desde todo punto de vista, valoran que estén desarrollando destrezas en ambas lenguas, de forma diferenciada, aunque no indican el nivel en el que se encuentran los estudiantes y en qué grado se encuentra la indicada destreza.

Según la propuesta de Baker (1993: 32) cuatro son las capacidades lingüísticas comunicativas que se desarrollan en una lengua, a saber: escuchar, hablar, leer y escribir. Los entrevistados hacen referencia directa al

58 Yo veo bien nomás eso, los niños están aprendiendo en dos idiomas. El aprendizaje en dos idiomas está bien nomás para mí. Para mí está bien, hablan en quechua y castellano, eso está bien, están aprendiendo en los dos...

hablar y al escribir; pero es obvio que el escuchar y el leer también los realizan los estudiantes, porque no puede hacerse una traducción oral sin una previa escucha y no puede darse la escritura prescindiendo de la lectura.

Por lo que señalan los entrevistados, hay dos destrezas que también están desarrollando los alumnos bilingües del PT: la traducción y la comprensión. La traducción del quechua al castellano y viceversa y la comprensión como la abstracción aprehensiva de las ideas sustanciales de un texto escrito.

Algunos vacíos y dificultades

Como es sabido, no todo es positivo en el proceso de implementación de la EIB en el marco de la RE. Durante el desarrollo de este subcapítulo ya señalamos varias dificultades o vacíos, pero a continuación expondremos algunos otros que vemos conveniente y, sobre todo, aquello que tiene respaldo en las argumentaciones y, hasta cierto punto, en las evidencias.

Una dificultad es que "...muchos niños se enfrascan en el quechua, no quieren salir a L2; o sea, se enfrascan" (Víctor, Pérez, Director del Núcleo, Noviembre del 2002). No podía ser de otra manera, los módulos que usan son en quechua y no existe todavía materiales para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Los docentes, para la enseñanza del castellano, se inventan materiales y metodologías que, probablemente, no contribuyen atinadamente a los objetivos del aprendizaje de los alumnos.

A estas alturas no es concebible que, luego de casi una década de la promulgación de la LRE, no existan materiales par la enseñanza del castellano como segunda lengua y, menos aún, que no se haya capacitado a los docentes que trabajan con niños indígenas en metodologías para la enseñanza del castellano. La demanda de los indígenas y campesinos, como en este caso el quechua morochateño, es explícita: saber leer y escribir en quechua y castellano.

Otro vacío es que la consolidación del aprendizaje de la lectura y escritura del idioma quechua no cuenta con material escrito de apoyo. Este hecho, sin duda, está imposibilitando un mayor desarrollo de la lengua quechua en las unidades educativas del núcleo. En palabras de uno de los actores, "...la falta de implementación de libros de apoyo en la lengua materna, está dificultando para que los niños tengan un aprendizaje más bueno" (Raúl Rocha; Profesor de Piusilla, Noviembre del 2002).

De igual modo, otra dificultad que se nota es "...tal vez la confusión de palabras en las escrituras de los dos idiomas ¿no?; por decir, se emplea la "“k" en vez de la "c", o sea la "c" por la "k" y algo así similar,

pero yo creo que se va ir corrigiéndose poco a poco eso” (Víctor Pérez, Director de Piusilla, Noviembre del 2002). Así lo reitera también un padre de familia en su idioma “Leyeyta escribiyta yachanku, solo que confundikunku; quechuapi castellanupi a veces confundikunku qhawas-qayman jinaqa porque ñuqaqa a veces qhawani chay dictadusta⁵⁹...” (Felipe Otalora, Padre de familia, Noviembre del 2002). Sin embargo esta confusión, por las charlas que sostuvimos con docentes, no es general. Se trata de una minoría de alumnos, principalmente de aquellos que están en los dos primeros años del CAB.

Hay que añadir también que varios docentes, a pesar de hablar el quechua, no tienen los criterios y conocimientos básicos acerca de la gramática quechua. Los problemas de confusión de vocales, consonantes y del idioma mismo, así como la carencia de conocimientos de gramática quechua elemental, con el tiempo, ya se está subsanando, pues varios docentes participaron y participan en los cursos de lectoescritura en lengua quechua realizados por el PROEIB Andes.

La implementación de la EIB, en una primera etapa, sólo en el área rural y no en los centros intermedios y en el área urbana ya está generando conflictos que, en muchos casos, son difíciles de entender y solucionar. A un campesino de Piusilla cuando llevó, en la gestión del 2003, a su hijo para inscribirlo al 7° de primaria a un colegio de Quillacollo, portando para ello su libreta en lengua quechua, le rechazaron y con relación a este tema, muy dolido, comentó:

La EIB está bien, nosotros aquí lo apoyamos; pero parece que sólo sirve para el campo, porque cuando quise inscribir a mi hijo en Quillacollo me rechazaron y no quisieron inscribirlo porque su libreta estaba en quechua. Me dijeron que la libreta podían traducírmelo al castellano y recién inscribirlo, pero que me iba a costar Bs. 50,00. Por eso a mi hijo le he vuelto a traer nuevamente aquí a Piusilla.

Si pretendemos que la educación contribuya para que el Estado y la sociedad boliviana sean realmente democráticos políticamente y equitativos en términos sociales y económicos, es menester aplicar la EIB –en tanto política educativa– en los establecimientos educativos que funcionan en los centros urbanos intermedios y en las ciudades donde la población escolar es preponderantemente no indígena o, mejor, no se consideran así mismos como indígenas. La población no indígena es

59 “Leer y escribir saben, sólo que se confunden; en quechua y castellano, según veo, a veces se confunden porque yo a veces veo los dictados”.

la que más requiere de la EIB para que, de ese modo, pueda comprender al otro y aprender a compartir el poder que es la esencia de la interculturalidad.

CAPÍTULO V

Conclusiones

En este capítulo se presentan las principales conclusiones de la investigación que, preponderantemente, están basadas en las cuatro unidades educativas que conformaron el objeto de estudio, a saber: Central Piusilla y las Seccionales Ch'ururi, Murmuntani y Tuldu Muqu.

La mayoría de las conclusiones parten de una síntesis de los hallazgos con relación a un tópico específico, de la confrontación de los datos empíricos sistematizados con elementos del marco teórico y, en la medida de lo posible, hacen énfasis en la repercusión y el relacionamiento con la propuesta de la EIB.

Esta parte se ha organizado en grupos temáticos o tópicos que contemplan también los objetivos que orientaron la investigación, los mismos que nos serán útiles para la elaboración de las propuestas que se presentará en el siguiente capítulo.

1. El desarrollo global de la EIB en el núcleo

La propuesta global de la EIB que se está implementando en el Núcleo “René Barrientos Ortuño”, mediante el Programa de Transformación de la Reforma Educativa desde 1997, presenta una mayor acogida, apoyo y avance en la unidad central que en las tres seccionales estudiadas.

En la Unidad Central, durante el sexenio, se pasó de una resistencia comunal a una creciente aceptación debido a que fue en esta unidad donde hubo más continuidad docente; mayores tasas de eficiencia escolar; desarrollo en los niños de las destrezas en lecto escritura bilingüe quechua y castellano y desarrollo de la autoestima y; de igual modo, mayor asesoramiento y seguimiento técnico y control social permanen-

te por parte de la comunidad. Es aquí donde los resultados de la EIB fueron observados en los niños, con mayor nitidez, por la comunidad en general y los padres de familia en particular.

La aceptación creciente, sin duda, también fue influida por la preocupación tradicional –o histórica– por la educación formal, principiada en plena hacienda republicana, y las expectativas educacionales elevadas que poseen los padres de familia de las comunidades de Piusilla y San Isidro, lugares donde está establecida la unidad central del núcleo. Esta preocupación, incluso, trasciende la educación secundaria.

Las Unidades Seccionales de Ch'ururi, Murmuntani y Tuldu Muqu presentan un avance menor que la central en términos de eficiencia interna. Las causas más importantes para este hecho son el cambio permanente de los docentes, la carencia de oferta educativa más allá del 3º grado, el apoyo parcial de los padres de familia y la insuficiente asistencia pedagógica y supervisión técnica por parte de la dirección. A diferencia de la central, estas escuelas seccionales se fundaron muy posteriormente al Código de la Educación Boliviana, en 1955, y las expectativas educativas de dichas comunidades, con relación a la educación formal de sus hijos, no sobrepasan ni siquiera el 5º de primaria, grado hasta donde los(as) alumnos(as) deberán aprender la lectoescritura básica y las operaciones aritméticas fundamentales.

En Ch'ururi, a diferencia de las otras dos escuelas, influyó bastante el hecho de que dos docentes de origen aimara, que ya trabajan por más de tres años en la escuela, no tienen un adecuado dominio de la lengua quechua, lo que les dificultó la administración del enfoque de educación bilingüe quechua-castellano, aspecto que se notó en el inadecuado o poco uso de los módulos educativos en idioma quechua⁶⁰.

A partir de la experiencia en este núcleo podemos afirmar que la EIB presenta mayor avance cuando la comunidad o padres de familia observan en sus hijos la realización de sus postulados teóricos, principalmente el manejo oral y escrito de las lenguas quechua y castellana y el mejoramiento significativo de la autoestima. Por otro lado, si bien es imprescindible el trabajo coordinado de director, asesor pedagógico, padres de familia y profesores, los últimos son los que, en última instancia, determinan si se efectiviza o no la EIB. De ahí que es realmente importante la formación docente cuando se quiere llevar a cabo una propuesta de innovación pedagógica como, en este caso, la EIB.

60 Este punto, sin embargo, se tratará con mayor profundidad en el acápite 5.8 del presente capítulo.

2. La eficiencia interna

En las cuatro unidades educativas que fueron objeto de la presente investigación la promoción, deserción y reprobación escolares intra-gestión en promedio y en términos relativos, según gestiones y la categoría género, fue variable.

Si comparamos las seis gestiones, tenemos que la tasa de promoción de la Unidad Central, en promedio, es la más elevada (96%) que las Unidades Seccionales de Ch'ururi, Murmuntani y Tuldu Muqu, ya que éstas oscilan entre 75 y 85%. De similar manera, en las cuatro unidades educativas la tasa de promoción de las mujeres (90%) fue superior a la de los varones (89%). Por otro lado, la tasa de promoción de las cuatro unidades educativas, en promedio de las seis gestiones, llegó a ser 90%, lo que significa que fue superior a la registrada a nivel del Distrito de Morochata (89%), del Núcleo "Juan Urrutia" (87%) e inferior al Núcleo "René Barrientos Ortuño" que alcanzó al 92%.

Respecto a la tasa de abandono escolar, la Unidad Seccional de Ch'ururi se ubica en mejores condiciones con un 0%, le sigue la Unidad Central con un 2% y, posteriormente, Murmuntani y Tuldu Muqu con 3 y 6% respectivamente. En este indicador, en promedio, las mujeres (2,5%) presentaron menor abandono que los varones (4%). La comparación con el entorno nos señala que, en promedio y durante las seis gestiones, las cuatro unidades educativas presentaron una tasa de deserción del 3% que es inferior a la que presentó el Distrito de Morochata (6%), el Núcleo "Juan Urrutia" (4%) y el Núcleo "René Barrientos Ortuño" (5%).

A nivel del indicador de reprobación escolar la Unidad Seccional Tuldu Muqu se ubica en un primer lugar con un 1%, le sigue la central con 2% y, posteriormente, Ch'ururi y Murmuntani con un 14 y 22%, respectivamente. Por su parte, varones y mujeres igualaron con un 7% de reprobación. Con relación al entorno, las cuatro unidades en promedio en el sexenio presentaron una tasa del 7% de reprobación que es superior al que registró el Distrito de Morochata (6%) y el Núcleo "René Barrientos Ortuño" (3%) e inferior al que presentó el Núcleo "Juan Urrutia" (9%).

Todos estos datos nos permiten afirmar que la propuesta de la EIB, a nivel de indicadores de eficiencia interna, influyó mas positivamente en la Unidad Central, en las mujeres y, en conjunto, en las cuatro unidades educativas estudiadas debido a que presentan mejores tasas en relación al entorno. Sabemos que es todavía prematuro emitir más juicios al respecto, pero estos resultados iniciales nos pueden dar señales de que algo nuevo y positivo está ocurriendo en la educación formal de Piusilla.

Pese a los resultados positivos de eficiencia interna ya explicitados, es imprescindible afirmar que durante el proceso de acopio y sistematización de los datos constatamos que el sistema de registro numeral⁶¹ del Sistema de Información Estadística (SIE) no garantiza la recepción real y confiable de la información de las unidades educativas, por lo que las tendencias estadísticas generales no necesariamente coinciden ni mucho menos representan a las tendencias estadísticas locales o específicas. Veamos algunas evidencias empíricas que respaldan esta afirmación.

En la Unidad Seccional de Ch'ururi, en la gestión de 1999, según la información oficial que maneja el SIE aprobaron el 3° grado de primaria 17 alumnos (5 varones y 12 mujeres) que iniciaron el Programa de Transformación (PT) en 1997. Al año siguiente, como debería ser normal, no todos estos alumnos pasaron al curso inmediato superior que, en este caso, sería el 4° grado; pues, 4 alumnos (2 varones y dos mujeres) no sólo que no repitieron el 3° grado, sino que los rebajaron a 2° porque, según los profesores, no sabían leer ni escribir. En esta misma escuela 3 alumnos (1 varón y 2 mujeres) que en la gestión 2001 aprobaron oficialmente el 5° grado de primaria, al año siguiente por falta de oferta del 6° se vieron obligados a repetir el 5° grado que, en términos técnicos, se trataría de una reprobación de facto.

Ocurrió prácticamente lo mismo en la Escuela Seccional de Murmuntani, donde en la gestión 2000 aprobaron oficialmente el 4° grado 15 alumnos (5 varones y 10 mujeres); de éstos, al año siguiente, 7 alumnos (5 varones y 2 mujeres) repitieron el mismo grado por falta de oferta del 5° grado; 5 alumnas repitieron el 4° grado por bajo rendimiento; y a otras dos alumnas les rebajaron a 1° grado, también, por bajo rendimiento. Estos casos se tratarían también de una reprobación de facto.

Por otro lado, el sistema de registro numeral dificulta, de sobremañera, la realización del seguimiento académico de todos y cada uno de los estudiantes para determinar las tasas reales de retención o permanencia escolares porque, como apreciamos en el sexenio estudiado (1997-2002), durante el proceso salen y retornan alumnos y, también, ingresan a los diferentes grados alrededor de 40% de nuevos alumnos con relación a la población que inició el 1° grado.

61 Registro numeral significa que los formularios del SIE consideran a los alumnos como cifras absolutas y relativas y, en ningún caso, como personas con nombres específicos; es decir, especifican la cantidad de alumnos según establecimientos educativos y no el nombre de dichos alumnos.

3. La calidad educativa

Si entendemos por calidad educativa el desarrollo, por parte de los estudiantes, de ciertas competencias necesarias para la vida y su desenvolvimiento individual y social en contextos socioculturales propios y ajenos, tal como en alguna medida nos adscribimos en el Capítulo de la Fundamentación Teórica, se puede afirmar que en la implementación de la propuesta de la EIB en el Núcleo “René Barrientos Ortuño”, de acuerdo a las percepciones de los diferentes actores educativos, se destacan positivamente ciertas competencias que, en diversos grados y de manera incipiente, están siendo desarrolladas en los alumnos.

Estas competencias, que por cierto están muy estrechamente relacionadas con el desarrollo de la autoestima, son la participación dentro y fuera del aula, la expresión oral pública en lengua quechua y castellana, la creatividad en la producción textual en lengua quechua, la autoconducción en procesos educativos formales y el dominio oral y escrito de los idiomas quechua y castellano.

De igual modo, aunque probablemente no sea precisamente una competencia específica, considero que es conveniente también tomar en cuenta el desarrollo de la autoestima como un componente de la calidad educativa, más aún si se trata de niños quechuas, cuyo pueblo, juntamente a otros, viene sufriendo por más de 175 años una opresión cultural y explotación económica por parte del Estado y la sociedad boliviana. Prácticamente todos los actores educativos destacan este aspecto como algo fundamental de la EIB que, a mediano plazo, repercutirá en las relaciones interculturales que establezcan estos niños dentro y fuera de su contexto sociocultural.

Estas competencias, no cabe duda, son complementarias a las que el SIMECAL⁶² contempla en sus operativos, desde 1997, en el área de la educación formal. Concretamente, el SIMECAL evalúa la comprensión lectora, gramática y vocabulario en el área de lenguaje; y en matemáticas, la aritmética, geometría y medidas y la estadística.

Las competencias relacionadas con las áreas de lenguaje y matemáticas, si bien se constituyen en fundamentales para que los alumnos

627 SIMECAL significa Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad Educativa que fue creada por el Ministerio de Educación, en el marco de la RE, para contribuir en la definición de políticas educativas en base a las dificultades y aciertos detectados en los operativos periódicos que realiza.

puedan construir nuevos conocimientos, tienen la característica de ser universales. Es más, “Hasta ahora, el sistema de medición [refiriéndose al SIMECAL] está todavía demasiado pensado y ejecutado en función del logro de objetivos y conocimientos básicos universales, y en el imaginario de una sociedad culturalmente homogénea...” (Albó y Anaya 2003: 112).

El SIMECAL si quiere ser consecuente con el enfoque de la intercultural y la modalidad bilingüe, características esenciales de la RE boliviana, debe comenzar a pensar la manera cómo debe evaluar también competencias específicas que se están desarrollando en los pueblos indígenas, como en nuestro caso, del pueblo quechua de Piusilla. Estas competencias, como ya lo señalamos, son el desarrollo de la autoestima, la participación del estudiante, la producción textual y la autoconducción en procesos educativos, entre otros, debido a que son aspectos que tienen que ver también con la calidad educativa.

La propuesta de la EIB, por tanto, en su desarrollo debe tomar en cuenta de forma explícita los dos tipos de competencias y se deberá medir la calidad educativa considerando los dos tipos de competencias en el contexto de la diversidad lingüística y cultural, evitando homogeneizar a los estudiantes mediante las pruebas que se aplican a nivel nacional a alumnos de matrices culturales diferentes.

4. La educación multigrado

En las tres unidades seccionales estudiadas (Ch’ururi, Murmuntani y Tuldu Muqu) es práctica común la aplicación de la educación multigrado, entendida esta última como una modalidad educativa donde un docente atiende en una aula a alumnos de dos o tres grados de manera simultánea.

Pero la educación multigrado no es peculiaridad específica de las tres escuelas seccionales estudiadas, donde funciona así desde que se crearon, sino que se la implementa en todas las escuelas seccionales del Municipio de Morochata, por no decir en gran parte del área rural de Bolivia. Es más, la educación multigrado es característica esencial de la escuela seccional y, por ello, se hace imposible concebir una escuela seccional que no esté implementando la modalidad multigrado.

La propuesta de la EIB, desde un inicio, se tuvo que implementar en escuelas seccionales que, inevitablemente, funcionan con la modalidad de la educación multigrado. Ello ocurrió, sin embargo, en un vacío de propuestas pedagógicas en las que confluyeran la modalidad multigrado

y la modalidad bilingüe. Incluso en la época del ex-PEIB, la EIB se trabajaba en unas escuelas y el Programa de Escuelas Multigrado (PEM) en otras, sin que hubiera confluencias entre ellas.

Con la modalidad multigrado, si bien se logra que el sistema educativo aumente su cobertura bruta y neta de matrícula y, simultáneamente, su oferta educativa hasta el 5° de primaria, no se garantiza resultados positivos en términos de eficiencia y permanencia escolar ni siquiera hasta el 4° de primaria.

Las unidades educativas unidocentes (Murmuntani y Tuldu Muqu) ofrecen entre dos y tres grados, máximo hasta 4° y no necesariamente consecutivos. Por su parte, la tridocente (Ch'ururi) ofrece hasta el 5°, incluido el nivel inicial. Tal como está diseñada la modalidad multigrado y por la forma como la conciben las autoridades, docentes y padres de familia, nunca podrán ofrecer hasta el 8° de primaria ni garantizar que al menos el 10% de los estudiantes que iniciaron el 1° grado concluyan, en la misma escuela seccional, el 6° grado del nivel primario. Para que ello ocurra, se hace menester cambiar la concepción de los docentes y padres de familia acerca de la modalidad multigrado, hay que rediseñar la oferta escolar de las seccionales y, también, capacitar a los maestros en metodologías que les posibilitan manejar más eficientemente la modalidad multigrado.

El tema de la educación multigrado, que está muy relacionado con la organización nuclear del sistema educativo, como veremos en el punto siguiente, es necesario repensarlo en el contexto de la escuela seccional, ya que mediante esta forma organizativa se restringe tanto la oferta educativa de primaria como la permanencia escolar de los alumnos de las seccionales.

Hay que añadir a este punto que los docentes, en general, y las autoridades educativas, en particular, no manejan criterios e insumos pedagógicos comunes y adecuados para encarar, en la práctica cotidiana, la educación multigrado. Cada docente se las arregla como puede y no existen materiales que apoyen esta práctica y que la enfoquen de manera complementaria a la EIB. Ergo, la EIB no podrá avanzar positivamente en las unidades seccionales si no se aborda, teórica y prácticamente, la educación multigrado.

5. La nuclearización

El Núcleo "René Barrientos Ortuño" se constituye como tal, a partir de 1975, debido a su fuerte tradición y expectativa educativas en la

zona y su significativa población estudiantil que, como señalan algunas exautoridades, es la que siempre tuvo más alumnado a nivel de núcleos en toda la sección municipal, mucho más que el mismo núcleo que se encuentra en Morochata, la capital de la sección municipal. Como dato ilustrativo para respaldar esta afirmación podemos señalar que, en la gestión 2002, el Núcleo “René Barrientos” matriculó a 852 alumnos; mientras que el Núcleo “Juan Urrutia”, el segundo en jerarquía, matriculó a 614 alumnos.

Pese a que este núcleo tiene una alta población estudiantil, lo cierto es que, según los datos empíricos recabados de la gestión 2002, dicha población, en más del 95%, es oriunda de las dos comunidades donde está establecida la Unidad Central (Piusilla y San Isidro) y menos del 2% de los alumnos proviene de sus seis unidades seccionales: Ch’ururi, Murmuntani, Pararani, Pata Morochata Tuldu Muqu y Turrini.

La propuesta de la EIB, desde 1997, se aplicó a este tipo de organización y distribución espacial de unidades educativas que, como podemos evidenciar, no garantiza la continuidad escolar de la mayoría de los alumnos (por no decir todos) de las seccionales del núcleo. Probablemente este problema sea singular y no represente a la mayoría de los núcleos del Distrito de Morochata, lo evidente es que la actual forma organizacional interfiere y dificulta el proceso educacional de los alumnos de las unidades seccionales y la iniciativa de las comunidades para buscar soluciones propias en procura de lograr que sus hijos concluyan al menos el nivel primario de la educación formal.

Es obvio que la continuidad, permanencia o retención escolares no depende solamente de la organización nuclear, inciden también otros factores como la expectativa educativa de las comunidades, la situación socioeconómica de los padres de familia, la motivación educacional que generan los docentes, entre otros. Pero parece innegable que entre los criterios que se utilizaron para la renuclearización falta uno que explícitamente esté orientado a garantizar que los alumnos puedan concluir el nivel primario. Dista mucho a que este tipo de núcleo otorgue acceso a alumnos a su unidad central y peor aún a que coadyuve a la calidad educativa.

Así como está diseñado el actual Núcleo “René Barrientos Ortuño”, con o sin propuesta de la EIB, sus unidades seccionales seguirán siendo centros que producen analfabetos funcionales y por desuso.

Para que la EIB efectivamente contribuya al mejoramiento de la cobertura y calidad educativas es imprescindible reorganizar la oferta educativa en las seccionales prescindiendo, incluso, del sistema de organización nuclear, inspirado en la célebre experiencia aimara de

Warisata, que se la presenta como si se tratara de una panacea paradigmática replicable a contextos socioculturales no aimaras.

6. Participación comunitaria en la educación

Desde la aplicación de la RE hasta el presente, la concepción de la junta escolar, en el núcleo que estudiamos, se está transformando sustancialmente; es decir, se está pasando de una junta que auxiliaba al profesor hacia una junta que apoya a la educación escolar. Sin embargo, este cambio se nota más en la Unidad Central que en las seccionales.

La Junta Escolar realiza –en diferentes grados– acciones referidas al mantenimiento de la infraestructura y el equipamiento escolar, al control de recursos humanos (director, profesor) y financieros, al apoyo logístico que se otorga al director del núcleo y director responsable y a la gestión pedagógica.

Con todo, considero que las Juntas Escolares del Núcleo “René Barrientos Ortuño” realizan las funciones que las normas legales les asignan, no otra cosa significa el hecho de que hayan participado en tres acciones relevantes dentro del distrito: la elaboración de la propuesta global de las ramas diversificadas⁶³, la definición del calendario regionalizado y la elaboración del Proyecto Educativo de Núcleo (PEN). Además, controlan muy rigurosamente la asistencia y el comportamiento de los docentes, así como los recursos que poseen las escuelas.

Empero, si bien participan eficientemente en las acciones de control social, aún tienen algunas limitaciones, entre ellas de criterios básicos, para la elaboración técnica de la propuesta curricular de las ramas diversificadas que, según las normas legales vigentes, es otro gran espacio donde deberán participar las juntas escolares con la finalidad de incorporar en la escuela los conocimientos y saberes del contexto sociocultural propio. Considero que esta tarea está muy sobredimensionada, ya que ni siquiera los técnicos del MECyD saben cómo abordarla.

63 Se trata, en rigor, de un listado general de contenidos locales y regionales que los maestros deberán abordar en la escuela. Fueron definidos, con el apoyo de CENDA, en talleres donde participaron la mayoría de los miembros de las juntas escolares del núcleo.

7. La formación y permanencia docente

Por los datos recabados pudimos constatar que uno de los factores, entre otros también importantes, que incide en el desarrollo de la EIB es la formación del docente y su permanencia en la unidad educativa. Es precisamente en las unidades seccionales unidocentes, en este caso Murumuntani y Tuldu Muqu, donde durante el sexenio estudiado se cambiaron permanentemente los docentes y, simultáneamente, presentaron resultados poco alentadores en términos de eficiencia interna, como pudimos ver en el acápite 5.2. del presente capítulo.

En Murumuntani solamente en las gestiones 2001 y 2002 se mantuvo una profesora interina por dos años consecutivos; cada una de las gestiones 1998, 1999 y 2000 han tenido dos docentes diferentes y, prácticamente, todos fueron interinos y, por ese hecho, carecían de formación pedagógica, peor aún de criterios que les permitan efectivizar la propuesta de la EIB. Por su parte, Tuldu Muqu en las gestiones 1998, 1999 y 2002 contó con un profesor diferente; mientras que en cada una de las gestiones de 1997, 2000 y 2001 hubo dos profesores. Estos docentes, en su mayoría, fueron también interinos.

En contraste, en la Unidad Central dos docentes titulados, uno de ellos con amplia experiencia en EIB, acompañaron en el proceso a un mismo grupo de alumnos desde 1998 hasta el 2001; es decir, desde el 2° hasta el 5° grado del nivel primario. Aun así, tanto las autoridades y los padres de familia como los docentes veían por conveniente que se debería acompañar a los alumnos, de forma consecutiva, durante los dos primeros ciclos del nivel primario debido a que el enfoque de la EIB requiere de un seguimiento cuasi personalizado de los alumnos.

Los datos nos permiten afirmar que la formación docente y, principalmente, la permanencia del docente en la unidad educativa por un tiempo mínimo de un año, entre otros, son condiciones imprescindibles si se quiere lograr resultados positivos con relación a la eficiencia y calidad educativas.

8. Asignación inadecuada de docentes

La Unidad Seccional de Ch'ururi, entre las gestiones 2000-2002, contó con una pareja de docentes de origen aimara que tuvo dificultades en el manejo del idioma quechua en los procesos educativos. Similar situación ocurrió en Pata Morochata, otra seccional del núcleo al que estudiamos de forma muy tangencial.

En ambos casos, se tuvieron serias dificultades en la implementación de la propuesta de la EIB porque los indicados docentes asumieron actitudes de resistencia a la reforma o, en el mejor de los casos, la implementaron parcialmente con serias deficiencias en la administración de la modalidad bilingüe. Hasta donde pudimos seguir el caso, dos de los cuatro docentes ni siquiera presentaban actitudes de cierta apertura al aprendizaje o para la capacitación en lectoescritura en el idioma quechua.

En estas dos escuelas los indicados docentes influyeron a la comunidad, en una de ellas crearon incluso relaciones de parentesco ritual con los principales líderes, para que dicha resistencia sea también asumida por los padres de familia. Por ello, continúa habiendo un cierto escepticismo con respecto a la EIB y los resultados a nivel de indicadores de eficiencia y calidad educativas son también poco alentadores. A pesar de que dichas dificultades fueron explicitadas durante el trabajo de campo, en la gestión 2003 continuaban trabajando estos docentes en las mismas escuelas.

La implementación de la EIB requiere de recursos humanos formados y en formación permanente donde los docentes deberán tener actitudes de apertura a lo nuevo e ideas para inventar y reinventar técnicas, metodologías y estrategias educacionales. En este marco, el manejo oral y escrito de una lengua indígena en la cual se impartirá educación formal es vital para la efectivización de la educación bilingüe. Ch'ururi y Pata Morochata nos demuestran que cuando los docentes no manejan la lengua materna de los niños, peor aún si no tienen voluntad para aprenderla, los procesos de EIB presentan resultados de eficiencia y calidad educativas desalentadores.

Cabe resaltar, sin embargo, que esta dificultad de docentes que no poseen destrezas de manejo de la lengua materna de los niños es directamente imputable a las instancias locales de la administración escolar (la dirección del núcleo y del distrito), así como también de la administración departamental (SEDUCA), quienes tienen la responsabilidad de controlar y subsanar este tipo de deficiencias.

Capítulo VI

Propuesta

El término “propuesta” proviene del latín “*proposita*” que significa “plan que se sugiere” (Gómez de Silva 1995: 570). Grosso modo, implica proponer ideas, en calidad de sugerencia, para su respectiva consideración a quienes, en diferentes niveles, toman decisiones.

La propuesta, en este caso, equivale a sugerencias de tipo técnico pedagógico e institucional que, en esencia, son nada más y nada menos que la operativización de algunas conclusiones de la investigación que realizamos. Están dirigidas, por tanto, a destinatarios específicos que tienen la potestad, las condiciones y los recursos para ponerlas en práctica, sea tal y como nosotros las planteamos o modificándolas. Lo que se trata es de imaginar modificaciones en los modos de actuación, con base en los resultados de la investigación realizada.

En este capítulo, podríamos presentar diversas propuestas, ya que varias también fueron las conclusiones de la investigación. Pero presentaremos dos que, desde nuestro punto de vista, son las principales y están relacionadas con los objetivos de la investigación. Además, estas propuestas surgen de un estudio de caso (nivel micro) y, en la medida de lo posible, pretenden influir en las políticas educativas a nivel distrital (nivel meso).

Cada una de las propuestas contiene las evidencias empíricas que la respaldan, el objetivo al que está orientado, el destinatario directo quien podría efectivizarlo, el tipo y las características de la propuesta, las actividades centrales que hay que realizar y la respectiva factibilidad.

1. Definición, mediante una muestra distrital, de las tasas de eficiencia interna y determinación de políticas educativas municipales

Evidencias empíricas

El registro numeral de alumnos que realiza el SIE en las diversas unidades educativas, cada gestión escolar, no permite hacer un seguimiento real de la eficiencia escolar interna y de la retención o permanencia escolar del sistema educativo. Este registro, aparte de recoger datos generales y las características de las unidades educativas, recoge también cifras absolutas y relativas acerca de alumnos inscritos, efectivos, retirados y promovidos según sexo, nivel y ciclo educativo.

En el formulario que utiliza el SIE para recabar información estadística, cada gestión escolar, no cabe la inclusión de los nombres y las características de todos y cada uno de los alumnos y, por esta razón, obstaculiza las posibilidades de un seguimiento personal del itinerario o trayectoria académica de dichos alumnos.

Por otro lado, la dinámica estadística “real” en las unidades educativas con relación a los indicadores de eficiencia interna (promoción, abandono y reprobación), por lo general, no coincide con la información “oficial” porque a la base de datos del SIE sólo le interesa el alumno innominado en una gestión escolar y no hace seguimiento de la trayectoria en el año siguiente, peor aún durante un trienio o más años.

Una vez que se entregan los datos “oficiales” al SIE a la conclusión de una gestión escolar determinada, al año siguiente, en las inscripciones de principios de gestión, los docentes suelen no respetar la información oficial y, por una serie de razones, los hacen repetir de grado y hasta los disminuyen de grado a alumnos que en la gestión anterior lo aprobaron.

Objetivo

Contar con información estadística “real y confiable”, a partir de una muestra distrital, para la toma de decisiones educativas, tanto a nivel nuclear como distrital, de cara al mejoramiento de la eficiencia y la calidad educativas en la Sección Municipal de Morochata.

Cabe aclarar, sin embargo, que esta propuesta tendría un carácter experimental, y en la medida en que se vaya demostrando la importancia de sus resultados, se podría ir ampliando la muestra distrital y, en caso de ser pertinente, se podría replicar también a otros distritos del Departamento de Cochabamba.

Destinatario

Esta propuesta tiene dos tipos de destinatarios específicos:

- a) La Dirección Distrital de Morochata que posee un equipo informático instalado y un técnico especializado en el manejo de dicho equipo. Esta instancia tiene la responsabilidad técnica de introducir la información al programa informático y procesar dicha información de forma anual y según unidades, ciclos y años.
- b) La Junta Distrital de Educación y las Juntas Nucleares de Educación quienes serían las responsables de realizar la motivación para la efectivización de la propuesta y, también, apoyarían activamente en los operativos anuales de acopio de información en cada uno de los núcleos, así como de la socialización de los resultados y de la definición de políticas en los ámbitos correspondientes.

Tipo de propuesta

Es una propuesta de política de estadística educativa a nivel nuclear y distrital donde están involucrados: la Dirección Distrital de Educación de Morochata, las Direcciones de Núcleo y las Juntas Escolares del Municipio de Morochata.

Actividades centrales

Las actividades centrales necesarias para la efectivización de esta propuesta serían las siguientes:

a) Definición de la muestra estadística distrital

Se trataría básicamente de iniciar la acción en 8 de los 16 núcleos que posee el Distrito de Morochata (50%) y en cada uno de los núcleos considerar al total de alumnos inscritos en el primer año del CAB de la unidad central y de dos de sus unidades asociadas. En términos absolutos, las unidades centrales inscriben a 25 alumnos y las asociadas en promedio a 10 alumnos, lo que en total harían 45 alumnos por núcleo. Si multiplicamos esta cantidad por los ocho núcleos, estaríamos hablando de alrededor de 360 alumnos y alumnas que serían parte de la muestra que, en cifras porcentuales, equivale al 24% de la población matriculada en el primer año del CAB del Distrito de Morochata.

b) *Diseño de formulario*

El formulario que se aplicará a las unidades educativas que son parte de la muestra deberá permitir recoger información referente al nombre de los alumnos inscritos, sexo y edad de matriculación, promoción según años, así como deserción y reprobación y sus respectivas causas particulares. Este instrumento que se aplicará cada gestión escolar a los alumnos para ver su trayectoria educativa tanto en las centrales como en las seccionales seleccionadas.

c) *Selección de un programa estadístico*

Se sugiere utilizar el SPSS 9.0, pero obviamente diseñando una matriz adecuada que posibilite realizar un seguimiento a la trayectoria educativa de todos los alumnos y explicitar las causas de abandono, reprobación, repitencia y descenso de grado.

d) *Realización de los operativos anuales*

Los operativos se realizarán cada año, al fin de cada gestión escolar. En los operativos anuales si bien la Dirección Distrital tiene la responsabilidad técnica y las juntas escolares la motivación y reflexión en torno a los resultados, las Direcciones de Núcleo tienen la responsabilidad de llenar los formularios y entregar al técnico de la Dirección Distrital.

e) *Procesamiento de la información*

El procesamiento de la información es de exclusiva responsabilidad del técnico de la Dirección Distrital. Esta persona, siempre en coordinación de las Juntas Escolares, podrá ir realizando ajustes o modificaciones tanto al formulario de acopio de información como a la matriz del programa SPSS con la finalidad de lograr resultados confiables y reales.

f) *Socialización de los resultados y definición de políticas educativas*

Los resultados cuantitativos y cualitativos de los operativos serán socializados por los dirigentes escolares nucleares y distritales en los eventos que se realizan periódicamente a nivel de los sindicatos, sub-centrales y central provincial; es más, dichos resultados se pueden constituir en un tema de discusión en las evaluaciones que se reali-

zan a la gestión escolar en cada una de las comunidades donde están establecidas las escuelas.

La discusión que generará la socialización de los resultados, en lo posible, deberá orientarse hacia la toma de decisiones educativas en torno a la eficiencia interna del sistema educativo de Morochata (matrícula, promoción, deserción y reprobación) que, inevitablemente, está relacionada con la calidad educativa.

Factibilidad

La propuesta que permitirá definir, mediante una muestra representativa, la eficiencia educativa interna en el Distrito de Morochata y determinar, periódicamente, algunas políticas educativas municipales es posible de realizar por las razones siguientes:

- Se cuenta con un equipo computacional y personal especializado en la Dirección Distrital de Morochata para la realización específica de las tareas del SIE. Implementar la propuesta implica realizar una tarea complementaria al SIE nacional que no afectará su dinámica, ya que sólo se aprovecha su equipo y personal especializado.
- Es posible, técnicamente, procesar en detalle cada fin de gestión información estadística de alrededor de 360 alumnos que corresponden a 8 núcleos y 24 unidades educativas.
- La ejecución de la propuesta, en ningún caso, implica un costo económico adicional. A lo mucho se requerirá material de escritorio para el procesamiento de los datos y la socialización de los resultados que podría asumirlo la Dirección Distrital.
- Hay predisposición y preocupación permanente de los padres de familia y dirigentes escolares y sindicales con relación al mejoramiento de la educación y de los resultados de eficiencia interna.

2. Reorganización interna del Núcleo “René Barrientos Ortuño” y capacitación docente en la modalidad multigrado para garantizar la eficiencia interna

Evidencias empíricas

La Unidad Central de Piusilla, en la gestión 2002, matriculó a 15 alumnos de sus seis unidades seccionales que, en porcentaje, equivale al 1,8% con relación a su población total de matriculados.

Los alumnos de las unidades seccionales, en promedio, logran cursar hasta 3° y 5° grado del nivel primario. Una vez que llegan a estos grados, más del 90% no accede a los grados inmediatos superiores por falta de oferta educativa en sus comunidades y las distancias considerables hasta la central.

Con la actual organización de núcleo, sólo tres alumnos de las seccionales, de más de 60, lograron acceder hasta el 6° grado en la cohorte estadística 1997-2002. La mayoría se quedaron en 3° y 5° grado y se constituyen en potenciales analfabetos por desuso y funcionales.

Tanto maestros como alumnos de las unidades seccionales, fundamentalmente por la distancia, no acceden a la unidad central, peor aún al centro de recursos pedagógicos que cuenta con materiales y equipos adecuados.

En el proceso de renuclearización realizado en Piusilla, según las autoridades educativas y sindicales, no se promovió la participación de los principales actores de la comunidad educativa: padres y madres de familia, dirigentes escolares y sindicales, profesores, directores, etc. El actual Núcleo de Piusilla, con sus siete unidades educativas, ha sido definido unilateralmente por técnicos contratados para dicho fin, quienes ni siquiera visitaron la zona y se limitaron a renuclearizar en la ciudad en base a algunos datos que les proporcionaron.

Por otro lado, prácticamente todas las escuelas seccionales del Núcleo de Piusilla poseen como una de sus características sustanciales la implementación de la educación multigrado con docentes, interinos y titulados, que no recibieron ni hoy reciben capacitación para administrar esa modalidad educativa.

Si bien la propuesta de la RE en la educación formal plantea los ciclos desgraduados, en reemplazo de los grados anuales, en la práctica cotidiana los maestros continúan actuando y desarrollando acciones educativas en base a los criterios de grados anuales. Es más, históricamente no existió ni ahora existe una confluencia entre la propuesta de la EIB y la educación multigrado.

Objetivo

Lograr una organización interna de núcleo y de la oferta educativa de sus unidades de tal manera que facilite a los estudiantes de las unidades seccionales la culminación del nivel primario.

Destinatario

La efectivización de esta propuesta tendría tres destinatarios específicos:

- a) La Dirección Distrital de Morochata y la Dirección del Núcleo de Piusilla. Estas instancias operativizarán administrativamente las decisiones en torno a la reorganización interna del núcleo y de las unidades seccionales.
- b) Las Juntas Escolares de las siete unidades educativas y Junta Escolar del Núcleo de Piusilla. Estas organizaciones, juntamente a los padres de familia y los profesores, definirán la reorganización interna del núcleo y de las unidades seccionales según los ciclos y años que ofertarán.
- c) Los profesores de las unidades educativas seccionales. Estos sujetos, aparte de participar en la toma de decisiones respecto a la reorganización del núcleo, serán destinatarios directos para la capacitación en la administración de la modalidad multigrado.

Tipo de propuesta

Es una propuesta de política educativa nuclear de desarrollo curricular e institucional.

Actividades centrales

La puesta en marcha de esta propuesta requerirá de la realización de las siguientes actividades centrales:

a) Talleres de reflexión colectiva a nivel comunal

Se realizarán, en cada una de las unidades seccionales, talleres sobre los resultados actuales del núcleo y de las unidades en torno a los indicadores de eficiencia interna. En estos eventos participarían, a nivel de asamblea, todos los miembros de las comunidades educativas; vale decir, padres y madres de familia, jóvenes, alumnos, profesores, dirigentes sindicales y escolares de las comunidades. El objetivo terminal de cada uno de estos eventos será la elaboración de una propuesta de mejoramiento de la eficiencia interna de la unidad educativa, la misma que se llevará a un taller nuclear.

b) Taller de reflexión colectiva a nivel nuclear

Se realizará con representantes de cada uno de las unidades educativas, quienes deberán hacer conocer las propuestas particulares y, en base estos insumos, se definirá una propuesta nuclear que abordará te-

mas relativos a la organización interna del núcleo y la oferta educativa en cada uno de las unidades seccionales.

c) Reorganización interna del núcleo

Probablemente, respetando la actual organización nuclear del Distrito de Morochata, algunas unidades seccionales se reagrupen como un subnúcleo dentro del Núcleo de Piusilla. Existe un consenso, por ejemplo, de que las escuelas seccionales de Pata Morochata, Pararani y Torrini, que son parte de un cañadon y se encuentran muy cercanas entre ellas, constituyan un subnúcleo y entre ellas se organizarían para garantizar que gran parte de sus alumnos concluyan el 8° de primaria o el segundo año del Ciclo de Aprendizajes Aplicados (CAA). Por su parte, las unidades seccionales de Tuldu Muqu y Ch'ururi, probablemente, afiancen su acercamiento a la escuela central, pero obviamente garantizando que sus alumnos concluyan el tercer año del Ciclo de Aprendizajes Básicos (CAB) para que, posteriormente, puedan acceder a la unidad central. La escuela de Murmuntani, en este contexto, parece ser un caso especial porque se encuentra muy alejada (ver Croquis 1 del Anexo 2). En todo caso, serán los involucrados quienes decidan cómo reorganizar sus escuelas y sus ofertas educativas.

d) Definición de la oferta de las unidades educativas asociadas

Este tema también será definido a nivel de las unidades seccionales. Pero en el taller nuclear será donde se tomarán las decisiones, buscando en lo posible favorecer fundamentalmente a todos los alumnos y a todas las escuelas seccionales.

e) Capacitación docente en la modalidad multigrado

Una vez definida la oferta educativa de cada una de las escuelas seccionales, se capacitará a todos los docentes del núcleo en temas relativos a la modalidad multigrado en el contexto de la EIB y de la RE boliviana. En este proceso se involucrará a los técnicos de la Dirección Distrital y del Servicio Departamental de Educación (SEDUCA).

Factibilidad

La propuesta de reorganizar el núcleo y cualificar a los docentes en el manejo de modalidad multigrado en el marco de la RE es posible de realizar por las razones siguientes:

- La reorganización no afectará la actual organización y dinámica nuclear del distrito, ya que la propuesta implica una organización interna del Núcleo de Piusilla.
- De igual modo, no implica la necesidad de recursos económicos adicionales, a lo mucho se requerirá financiamiento para los materiales que se usarán en la capacitación de los docentes que, según el nuevo marco legal, podría asumirlo el gobierno municipal.
- De ninguna manera la propuesta significará el movimiento y la creación de nuevos ítems de docentes. Se buscará que en lo posible la reorganización se lo realice con los actuales recursos humanos disponibles.
- Existe una predisposición en los padres de familia y dirigentes escolares de las unidades seccionales para repensar la actual estructura organizacional del núcleo debido a que no garantiza la culminación ni siquiera del 6° de primaria.
- La capacitación en la modalidad multigrado es de interés de gran parte de los docentes del núcleo, debido a que requieren aprender y socializar metodologías y técnicas que les permitan administrar adecuadamente la enseñanza multigrado y buscar sus confluencias con la EIB.

Como se ha podido apreciar, las dos propuestas de política educativa expuestas son posibles de ser aplicadas en sus ámbitos correspondientes. La primera tiene la peculiaridad de tener una cobertura distrital; mientras que la segunda una cobertura nuclear.

Estamos seguros que la presente investigación, más concretamente el Capítulo de Presentación de Resultados, contiene una amplia información y datos que, por la restricción del sistema de fines y objetivos del presente estudio, no fueron abordados en la parte de Conclusiones y Propuesta. Esperamos que tanto las autoridades educativas del Distrito de Morochata y del Núcleo de Piusilla, así como también los técnicos nacionales y departamentales que trabajan en diferentes reparticiones del Ministerio de Educación de Bolivia, puedan utilizarlos como insumos para reflexionar acerca de varios tópicos propios del proceso de implementación de la LRE.

Bibliografía

- ALBÓ, Xavier
1999 *Iguals aunque diferentes*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
2002 *Educando en la diferencia*. La Paz: Reforma Educativa, UNICEF y CIPCA.
- ALBÓ, Xavier y ANAYA, Amalia
2003 *La audacia de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia*. La Paz: UNICEF y CIPCA.
- ANAYA, Amalia
1995 *Gestión y diseño de la Reforma Educativa Boliviana. Una visión desde adentro*. La Paz: s/e.
- BAKER, Colín
1993 *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- BARNACH-CALBÓ, Ernesto
1997 "La nueva educación indígena en Iberoamérica". *Revista Iberoamericana de Educación. Educación Bilingüe Intercultural*. Número 13. Madrid. 13 – 33.
- BARRANTES, Rodrigo
2002 *Investigación, un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- BARRERA, Susana
2000 *Políticas educacionales, calidad de la educación en Latinoamérica y aporte de la evaluación como herramientas de gerencia social*. La Paz: s/e.
1997 "Calidad: atributo esencial de la educación". *Revista El Pizarrón*. Año 2. Número 14. 6-8.

Bolivia

1994 *Ley de Reforma Educativa promulgada el 7 de Julio del 1994*. H. Parlamento Nacional. La Paz: Gaceta Oficial.

CASASSUS, Juan y ARANCIBIA, Violeta

1997 *Claves para una educación de calidad*. Buenos Aires: Kapelusz.

CASTRO, Vanesa y RIVAROLA, Magdalena

1998 *Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa*. S/l: MEC - HIID.

CERDA, Hugo

1993 *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Quito: Abya Yala.

CHOQUE, Roberto

1992 "La escuela indigenal: La Paz (1905-1938)". En Choque et. al. 1992. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Ediciones Aruwiri, Taller de Historia Oral Andina. 19-40.

CONTRERAS, Manuel

2000 "Reformas y desafíos de la educación". *Umbral 2000, Revista Científica de Aparición Cuatrimestral*. N° 2.

CSUTCB

1991. "Hacia una educación intercultural y bilingüe". *Revista Raymi*. N° 15. La Paz: Centro Cultural Jayma. 1-25.

DONOSO, Roberto

1992 "¿Calidad de la educación?" En Mario Bris (Coord.). *La calidad educativa en un mundo globalizado*. Alcalá: Universidad de Alcalá. 295-303.

FUTURA

s/f La autoestima. En Línea: <http://www.cfnavarra.es/futura/autoestima/htm> (Consulta: 10. 07. 2003).

GENTO, Samuel

1992 *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.

GÓMEZ DE SILVA, Guido

1995 *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica.

GOTTRET, Gustavo; DEL GRANADO, Teresa; SOLIZ, Waldemar; PEREZ, Beatriz y BARRETA, Bertha

1995 *Proyecto de educación intercultural bilingüe. Evaluación longitudinal. Síntesis, conclusiones y recomendaciones*. La Paz: s/e.

Instituto Nacional de Estadística (INE)

2002a *Censo Nacional de Población y Vivienda 2001. Bolivia: Características de la población*. La Paz: INE.

- 2002b *Censo Nacional de Población y Vivienda 2001. Distribución de la población por municipios.* La Paz: INE.
- Lexus
- 1997 *Enciclopedia de pedagogía y psicología.* Barcelona: Trébol.
- LÓPEZ, Luis Enrique y WOLFGANG, Küper
- 2000 *La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas.* Cochabamba – Lima: s/e.
- LÓPEZ, Luis Enrique; MURILLO, Orlando y CÓRDOVA, Cesar
- 2003 *Piedra sobre piedra: una década en busca de la equidad en la educación boliviana.* La Paz: Mimeo.
- LOVERA, Armando
- 1997 “Elementos para la discusión sobre indicadores de la calidad educativa”. UNESCO. *Programa evaluación de la calidad de la educación.* Madrid: s/e. 41-75.
- MARTÍNEZ, Juan Luis
- 1988 *Políticas educativas en Bolivia 1950 – 1988.* La Paz: CEBIAE.
- 1996 *La educación intercultural bilingüe en Bolivia.* La Paz: CEBIAE.
- MESA, Paulo Cesar
- s/f Sensación y percepción.
- En Línea:
- <http://www.monografias.com/trabajos7/sepe/sepe.shtml#defi>. (Consulta: 12. 07. 2003).
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECyD)
- S/f “Ley 1615. Constitución Política del Estado”. En *Nuevo Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y Leyes Conexas.* La Paz: Unidad de Edición y Publicaciones.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECyD)
- S/f D. S. 23950. “Reglamento sobre Organización Curricular”. En *Nuevo Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y Leyes Conexas.* La Paz: Unidad de Edición y Publicaciones.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECyD)
- 1995 D. S. 23949. Reglamento sobre Órganos de Participación Popular”. En *Nuevo Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y Leyes Conexas.* La Paz: Unidad de Edición y Publicaciones.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECyD)
- S/f D. S. 25273. “Organización y Funciones de las Juntas Escolares, de Núcleo y Distrito”. En *Nuevo Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y Leyes Conexas.* La Paz: Unidad de Edición y Publicaciones.

MUÑOZ, Fernando

1997 “Los indicadores modelos y ejemplos”. *Programa de evaluación de la calidad de la educación*. Madrid: UNESCO. 113-123.

MUÑOZ, Héctor

1994 *Apreciación del proyecto de educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: UNICEF.

Núcleo René Barrientos Ortuño

1994 *Libro de Actas de Núcleo de Piusilla*. Piusilla.

Núcleo René Barrientos Ortuño

1996 *Libro de Promociones del Núcleo de Piusilla*. Piusilla.

Núcleo René Barrientos Ortuño

2002 *Documentación final. Gestión 2002*. Piusilla.

Océano Uno

1996 *Diccionario Enciclopédico*. Barcelona: Océano.

PINTO, Luisa

1999 “Currículo por competencias. Necesidad de una nueva escuela”. *Tarea* 43. Lima. 9 – 17.

PROEIB ANDES

2001 *Taller interno de la segunda maestría*. (Elaboración de conceptos sobre EIB). Cochabamba.

RASGUIDO, Silverio; BENÍTEZ, Félix; BENITO, Amalia y CRUZ, Efraín

2000 *Perfil de Proyecto Educativo: Niños y niñas productores de textos significativos en L1 en la Unidad Central René Barrientos Ortuño*. Mimeo. Cochabamba.

Rioduero

1980 *Diccionario de pedagogía*. Madrid: Rioduero.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth MUÑOZ, Hector PELLICER, Dora y QUIRÓZ, Rafael

1989 *Educación bilingüe y realidad escolar: Un estudio en escuelas primarias andinas*. Lima: s/e.

Schmelkes, Silvia

1997 *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México: Fondo de Cultura Económica.

Secretaría Nacional de Educación

–Subsecretaría de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria– Unidad Nacional de Planificación y Desarrollo Institucional.

1996 *Organización del sistema educativo en núcleos y redes*. La Paz: VEIPS-UNPDI.

TIANA, Alejandro

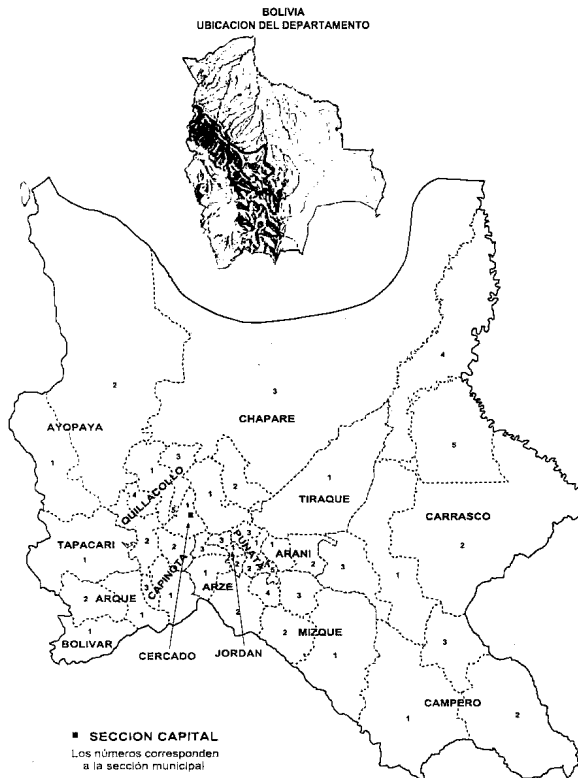
- 1997 "Los indicadores qué son y qué pretenden". *Programa evaluación de la calidad de la educación*. Madrid: UNESCO. 103-111.
- Unidad Educativa Ch'ururi
- 2002 *Libro de Promociones de la Unidad Educativa Ch'ururi*. Ch'ururi.
- Unidad Educativa Murmuntani
- 2002 *Libro de Promociones de la Unidad Educativa Murmuntani*. Murmuntani.
- Unidad Educativa Tuldu Muqu
- 2002 *Libro de Promociones de la Unidad Educativa Tuldu Muqu*. Tuldu Muqu.
- Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos
- 1995 *El programa de mejoramiento y de transformación de la Reforma Educativa*. La Paz: UNSTP.
- VARGAS, Indalicio y MACHACA, Guido
- 2001 *Informe de trabajo de campo. Juntas escolares y procesos educativos áulicos en el Municipio de Morochata*. Mimeo. Cochabamba.
- VILLAGRÁN, Evelín; RODRÍGUEZ, Guadalupe y CAMACHO, Trinidad
- 1999 *Sexualidad humana. Manual para facilitadores*. Sucre. s/e.
- ZÚÑIGA, Madeleine
- 1993 *Educación bilingüe*. La Paz: UNICEF.

Anexos

Anexo 1

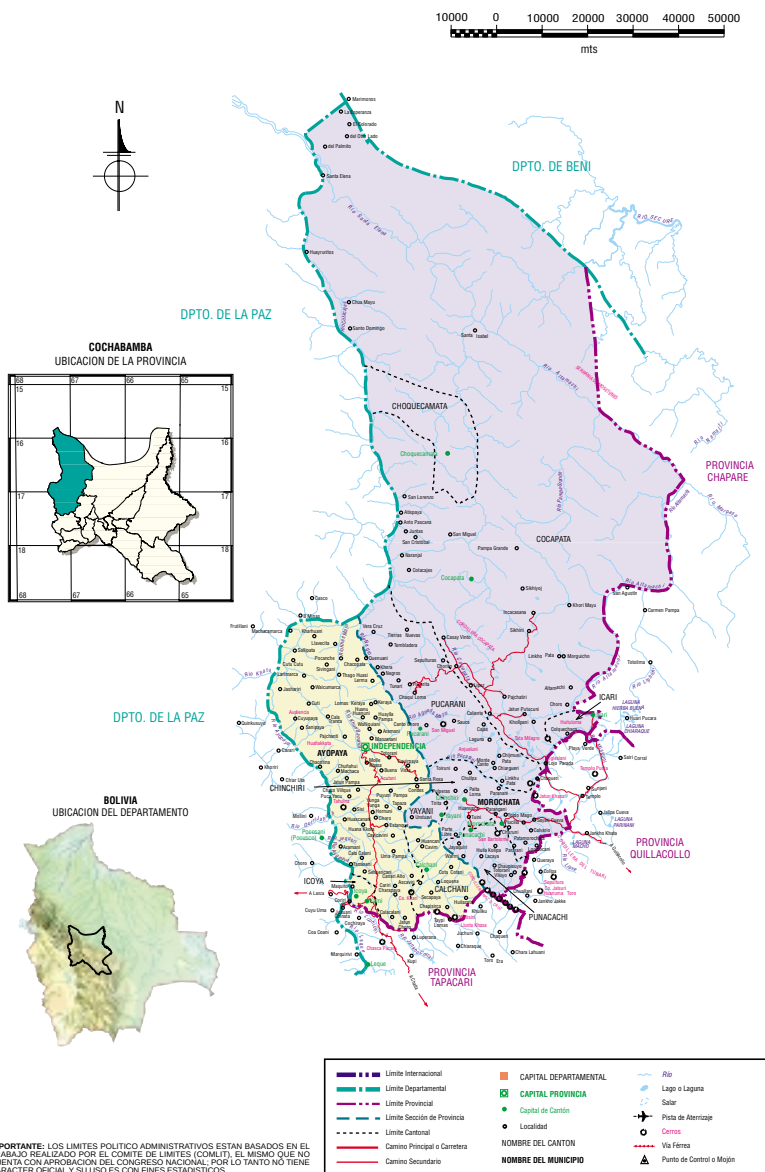
Mapa 1 Departamento de Cochabamba

COCHABAMBA División política



IMPORTANTE: EL MAPA DE COCHABAMBA QUE SE PRESENTA EN ESTE ANEXO NO ES UN MAPA OFICIAL, SINO QUE ES UN MAPA QUE SE HA ELABORADO A PARTIR DE LOS DATOS QUE SE HAN OBTENIDO DEL INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (INEC) Y QUE NO CUENTA CON APROBACIÓN DEL CONGRESO NACIONAL. POR LO QUE NO DEBE SER USADO COMO FUENTE OFICIAL DE DATOS.

Mapa 2
Provincia de Ayopaya

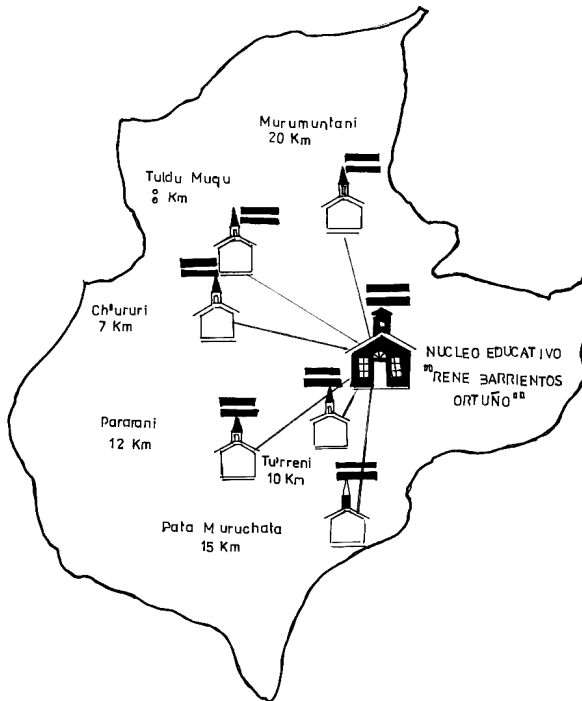


Anexo 2

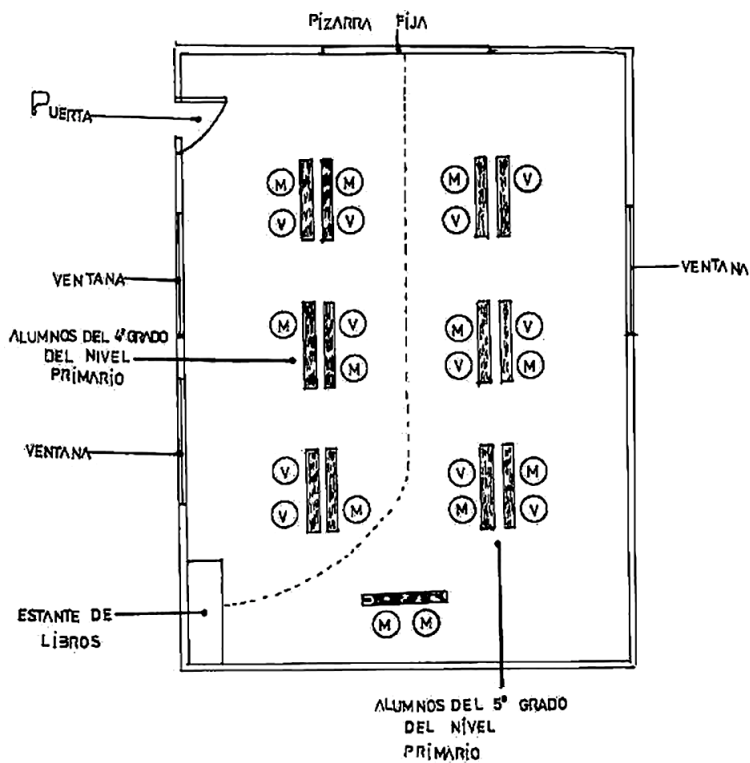
Croquis

Croquis 1

Unidades educativas del Núcleo “Réne Barrientos Ortuño”

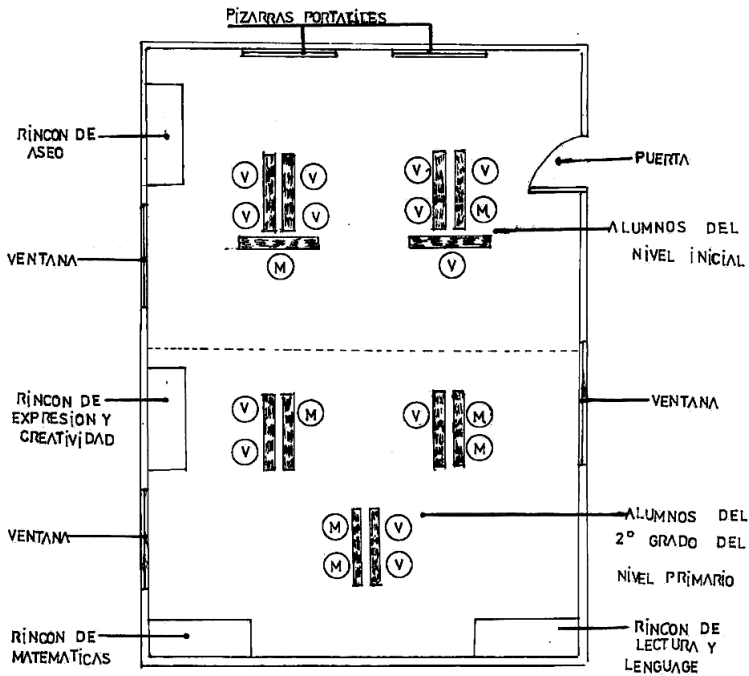


Croquis 2 Distribución espacial del 4° y 5° de primaria en la Unidad Educativa Ch'ururi



Croquis 3

Distribución Espacial del nivel inicial y 2º de primaria en la Unidad Educativa Murmuntani



Anexo 3

Cuadro 1
Núcleo René Barrientos Ortuño: Matrícula, deserción y reprobación
en el nivel primario en el sexenio 1997-2002

Gestión	Matriculados			Retirados			Reprobados		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
1997	284	227	511	8	4	12	16	21	37
1998	176	127	303	6	2	8	8	2	10
1999	361	329	690	21	14	35	19	13	32
2000	335	320	655	21	16	37	7	3	10
2001	359	330	689	29	19	48	11	4	15
2002	355	320	675	33	26	59	2	1	3

Fuente: Elaboración propia en base a los datos del Libro de Promociones. 2002

Cuadro 2
Núcleo René Barrientos Ortuño: Matrícula, deserción y reprobación
en el nivel secundario en el sexenio 1997-2002

Gestión	Matriculados			Retirados			Reprobados		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
1997	42	5	47	7	0	7	1	0	1
1998	48	13	61	11	3	14	2	1	3
1999(*)	66	19	85	8	3	11	4	1	5
2000	62	30	92	9	7	16	2	0	2
2001	68	29	97	10	4	14	6	3	9
2002	58	27	85	10	12	22	5	0	5

Fuente: Elaboración propia en base a los datos del Libro de Promociones. 2002

(*) Desde 1999 hasta el 2002 se inscribieron alumnos para el nivel inicial. La relación de estos alumnos, por gestión escolar, es como sigue:

1999: matriculados 42 (22 varones y 20 mujeres); retirados 5 (4 varones y 1 mujer).

2000: matriculados 106 (60 varones y 46 mujeres); retirados 20 (10 varones y 10 mujeres).

2001: matriculados 87 (41 varones y 46 mujeres); retirados 7 (2 varones y 5 mujeres).

2002: matriculados 92 (39 varones y 53 mujeres); retirados 12 (8 varones y 4 mujeres).

Cuadro 3
Núcleo René Barrientos Ortuño: Grados atendidos, docentes y presidentes de junta escolar de las unidades educativas que iniciaron el Programa de Transformación en 1997, según gestiones

a) Unidad educativa René Barrientos (Central con todos los niveles y grados)

Año	Grados	Docentes	Junta Escolar
1997	1° A	Edwin Rioja	Constantino Jaillita
	1° B	María Luisa Cadima	
1998	2° A	Rosario Arispe	Juan Lima
	2° B	Raúl Rocha	
1999	3° A	Rosario Arispe	Jorge Buendía
	3° B	Raúl Rocha	
2000	4°	Raúl Rocha	Rufino Buendía
2001	5°	Raúl Rocha	Rufino Buendía
2002	6° A	Alicia Cano	Celestino García
	6° B	Antonio Bonifacio	

Fuente: Elaboración propia en base a Libro de Actas de la Unidad. 2002.

b) Unidad educativa Ch'ururi con tres ítems

Año	Grados	Docentes	Junta Escolar
1997	<u>1°</u> (**), 2°, 3°, 4, 5°	Amancio Pizarro Emiliana Barrios Flora Barrios Hilarión Claros Cecilia Coca Tereza García	Luis Terrazas
1998	Inic, 1°, <u>2°</u> , 3°, 4, 5°	Oscar Chacón Máxima Equiza Rómulo Pérez	Francisco Vallejos
1999	Inic, 1°, 2°, <u>3°</u> , 4, 5°	Oscar Chacón Gerardo Choque Máxima Equiza	Darío Rocha
2000	Inic, 2°, 3°, <u>4°</u> , 5°	Policarpio Choque Teresa Nina Candelaria Pardo	Ricardo Caveros
2001	1°, 3°, <u>5°</u>	Candelaria Pardo Teresa Nina Policarpio Choque	Juan Zurita
2002	Inic, 1°, 2°, 4, 5°	Teresa Nina Policarpio Choque Norah Delgadillo	Juan Zurita

Fuente: Elaboración propia en base a Libro de Actas de la Unidad. 2002.

(**) En este cuadro (b) y los dos siguientes (c y d) el subrayado significa la secuencia de grados o cursos por los que pasaron los alumnos que iniciaron el Programa de Transformación en las tres unidades educativas, desde 1997 hasta el 2002.

c) Unidad educativa Murmuntani con un item

Año	Grados	Docentes	Junta Escolar
1997	<u>1</u> ° y 2°	Magalí Mosquera	Nicolás Salguero
1998	<u>2</u> ° y 3°	Magalí Mosquera	Celestino Sainez
1999	1°, <u>3</u> ° y 4°	Gregoria Ramirez Rudy Vasquez	Fortunato Alave
2000	2° y <u>4</u> °	Rodrigo Lupaca Rodrigo Lupaca Rofelio Vegamonte	Fortunato Terrazas
2001	1 y 4°	Lola Vasquez	Nicolás Salguero
2002	Inicial y 2°	Lola Vasquez	Benedicto Salguero

Fuente: Elaboración propia en base a Libro de Actas de la Unidad. 2002.

d) Unidad educativa Toldo Muqu con un item

Año	Grados	Docentes	Junta Escolar
1997	<u>1</u> ° y 3°	Juan Soria Juan García	Serafín López
1998	1° y <u>2</u> °	Adalberto Yavé	Sabino Arias
1999	1° y <u>3</u> °	Gregoria Ramírez	Darío Quiróz
2000	2° y <u>4</u> °	Isabel Gutiérrez Claudio Góngora	Serafín Quiróz Emilio Calderón
2001	Inicial y 3°	Rosemary Canaza Graciela Argandoña	Andrés Beltrán Julio Camacho
2002	1° y 3°	Elva Arispe	Julio Camacho Sebastián Mamani

Fuente: Elaboración propia en base a Libro de Actas de la Unidad. 2002.

Programa de transformación

Cuadro 4

Núcleo René Barrientos Ortuño: Trayectoria y características de los alumnos del Programa de Transformación de la Unidad Educativa Central "A" Cohorte 1997-2002

Nº	Nombre	Sexo	Comunidad	Edad ingreso	Grado hasta donde aprobó en unidad						Observaciones
					1º	2º	3º	4º	5º	6º	
1	Nora Andía Vargas	Mujer	San Isidro	6,6	si	si	si	si	si	si	
2	Roxana Chambi Dávalos	Mujer	San Isidro	6,2	si	si	si	si	si		2002 se inscribió a 6º pero abandonó en Julio. Patea ovejas.
3	Martín Chambi Quiróz	Varón	San Isidro	6,2	si	si	si	si	si	si	
4	Edson Godoy Dávalos	Varón	San Isidro	6,7	si						1998 se inscribió y fue a Vinto; volvió 2000 a 3º; 2001 hizo 4º; 2002 está en 5º.
5	Janeth Góngora Alegre	Mujer	San Isidro	6,2	si	si	si	si	si	si	
6	Martha Jaillita Camacho	Mujer	Piusiulla	7,8	si	si	si	si	si	si	
7	Jaime López Condori	Varón	sd	6,11	si	si					1999 se fue al Chapare y no se sabe si estudia.
8	Lizet López Godoy	Mujer	San Isidro	7	si	si	si	si	si		2002 se fue a Quillacollo donde cursó el 6º?
9	Ernesto López Ustaris	Varón	San Isidro	6,9	si	si	si	si	si	si	
10	J. Carlos Manzano Arias	Varón	sd	sd	si						1998 se fue a Quillacollo y no se sabe nada acerca de él.
11	Wilbert Otalora Cuchillo	Varón	San Isidro	8,1	si	si	si	si	si	si	
12	Wilbert Perez Romero	Varón	Piusilla	7,1	si	si	si				2000 repitió 3º por bajo rendimiento. 2001 cursó 4º y 2002 cursó 5º.
13	Eliana Ríos Caveros	Mujer	San Isidro	6,7	si	si	si	si	si	si	
14	Gonzalo Rocha Jaillita	Varón	sd	8,6	si						Sólo hizo 1º y se fue a Quillacollo, vende refrescos. Huérfano de padre.
15	Amalia Rocha López	Mujer	San Isidro	6,1	si	si	si	si			2001 se fue a Quillacollo y parece que cursó el 6º en el 2002.?
16	Amalia Rocha Vasquez	Mujer	San Isidro	7,5	si	si	si				2000 ya no ingresó, es huérfana de padre y vive con su abuelito.
17	Límbert Romero V.	Varón	San Isidro	6,3	si	si	si	si	si	si	
18	Cándido Terrazas Otalora	Varón	sd	6,4	si	si	si				2000 repitió 3º porque no rindió; 2001 cursó 4º y 2002 cursó 5º.
19	Norma Vasquez Choque	Mujer	San Isidro	6,9	si	si	si	si	si	si	
20	Elmer Vegamonte O.	Varón	Cuevas	7,9	si	si	si	si	si	si	
21	Vijmar Vegamonte Q.	Varón	San Isidro	6,5	si	si	si	si	si	si	

22	Luis Vegamonte Terrazas	Varón	sd	7,6	si	si					1999 repitió 2º; 2000 y 2001 en 3º pero abandonó, 2002 cursó 3º.
23	Elvia Vegamonte Vargas	Mujer	San Isidro	6,1	si	si	si	si	si	si	
24	Zulma Vergara Alegre	Mujer	San Isidro	6,7	si	si	si	si	si	si	
25	Cintia Vergara Calle	Mujer	San Isidro	6,1	si	si	si	si	si		2002 cursó 6º en Quillacollo?.
Subtotal		13 Var			13	10	8	6	6	6	
Subtotal		12 Muj			12	12	12	11	10	7	
Total		25			25	22	20	17	16	13	

Cuadro 5
Núcleo René Barrientos Ortuño: Trayectoria y características de los alumnos
del Programa de Transformación de la Unidad Educativa Central “B”
Cohorte 1997-2002

N°	Nombre	Sexo	Comunidad	Edad ingreso	Grado hasta donde aprobó en unidad						Observaciones
					1°	2°	3°	4°	5°	6°	
1	Jhonny abogado Otalora	Varón	San Isidro	7,1	si	si	si	si	si	si	
2	Hilda Alegre Cuchillo	Mujer	San Isidro	6,4	si	si	si	si	si	si	
3	Limbert Escobar C.	Varón	San Isidro	6,4	si	si	si	si	si	si	
4	Rosemary Gamboa Mejía	Mujer	Cuevas	sd	si	si	si				2000 no se inscribió porque falleció.
5	Grover Gamboa Mamani	Varón	Piusilla	7,11	si	si	si				2000 se fue a Quillacollo, parece que 2002 cursó 6°?.
6	Norma García Camacho	Mujer	Piusilla	7,11	si	si	si	si	si	si	
7	Orlando Jaillita Quiróz	Varón	Estrellani	sd	si						Sólo hizo 1° y se perdió.
8	Wilma Manzano Catari	Mujer	Piusilla	6,9	si	si	si				2000 ya no se inscribió. Abandonada por sus padres y vive con abuelita.
9	Matilde Mamani V.	Mujer	Cuevas	6,11	si	si	si	si	si		2002 ya no se inscribió. Pastea ovejas.
10	María C. Mejía Córdova	Mujer	Cuevas	7,3	si	si	si				2000 repitió 3° porque no sabía, 2001 cursó 4° y 2002 cursó 5°.
11	Wilbert Mejía Vergara	Varón	Cuevas	sd	si	si					1999 inscribió 3° y abandonó, 2000 repitió 3°, 2001 hizo 4°, 2002 curso 5°.
12	Casilda Otalora Vargas	Mujer	sd	6,1	si						Sólo cursó 1° y no estudia por falta de dinero. Pastea ovejas.
13	Carina Quiróz Loayza	Mujer	Piusilla	6,11	si	si	si				2000 se fue a Quillacollo y parece que 2002 cursó 6°?
14	Israel Pérez Huarachi	Varón	Piusilla	6,1	si	si					1999 se inscribió y aband 3°, 2000 repitió 3°, 2001 reprobó 4° y 2002 cursó 4°
15	Julietta Rocha Abogado	Mujer	San Isidro	6,2	si	si	si	si	si		2002 se inscribió en 6° pero no aprobó por inasistencia.
16	Tito E. Ruiz Catari	Varón	San Isidro	7,1	si	si	si	si	si	si	
17	Ramiro Ruiz García	Varón	Cuevas	6,11	si	si	si	si	si	si	
18	Carlos Fernandez V.	Varón	Cuevas	7,8	si	si	si	si	si	si	
19	Nancy Vegamonte López	Mujer	Piusilla	7	si	si	si	si	si	si	
20	Lizeth H. Vergara Flores	Mujer	Piusilla	6,1	si	si	si	si			2001 cursó 5° en Qllo; 2002 inscribió 6° pero abandonó. Cursó 6° en Qllo?.
21	Orlando Vegamonte V.	Varón	Piusilla	sd	si	si	si	si			2001 cursó 5° en Quillacollo, 2002 cursó 6° en Quillacollo?.
22	Jhovana Zulma Agarapi	Mujer	Estrellani	sd	si						Sólo hizo 1°, Se fue al Chapare.
Subtotal		10 var			10	9	7	6	5	5	
Subtotal		12 Muj			12	10	10	6	5	3	
Total		22			22	19	17	12	10	8	

Cuadro 6
Núcleo René Barrientos Ortuño: Trayectoria y características de los alumnos
del Programa de Transformación de la Unidad Educativa Ch'ururi
Cohorte 1997-2002

N°	Nombre	Sexo	Comunidad	Edad ingreso	Grado hasta donde aprobó en unidad						Observaciones
					1°	2°	3°	4°	5°	6°	
1	Eusebia Agarape E.	Mujer	Ch'ururi	5,1	si	si	si	si	si		2002 repite 5° porque no hay 6°. No va a la central por distancia.
2	Hilarón Caveros Terrazas	Varon	Ch'ururi	5,11	si	si	si				2000 baja a 2°; 2001 en 3° y 2002 en 4° porque no sabía leer y escribir.
3	Bernandina Caveros V.	Mujer	Ch'ururi	10,6	si	si	si				2000 falleció, se envenenó con papa jampi.
4	Norma Campero Torrez	Mujer	Ch'ururi	5,1	si	si					1999 no estudió; 2000 repitió 2°; 2001 en 3° y 2002 en 4°.
5	Florian Escalera Vergara	Varon	Ch'ururi	4,7	si	si	si				2000 baja a 2° porque no aprendió; 2001 en 3°; 2002 en 4°.
6	Arminda Caveros Estrada	Mujer	Ch'ururi	4,9	si	si	si				2000 baja a 2° porque no aprendió; 2001 en 3°; 2002 en 4°.
7	Angela Portillo Lima	Mujer	Ch'ururi	5,1	si	si	si	si	si		2002 no estudia x falta de 6°. Padres no apoyan por plata y varios hermanos.
8	Herminia Pacsi Agarape	Mujer	Ch'ururi	5,11	si	si	si	si	si		2002 no estudia x falta de 6°. Padres no dan importancia a estudio por mujer.
9	Sabino Portillo Lopez	Varon	Ch'ururi	4,11	si	si					2000 repitió 2°; 2001 en 3°; 2002 en 4° pero abandonó. Es "niño especial".
10	Javier Rocha Rocha	Varon	Ch'ururi	7,7	si	si	si				2000 se fue a Bella Vista, hijo natural. No se sabe si estudia o no.
11	Juán C. Rocha Pinaya	Varon	Ch'ururi	sd	si						2000 en 2°; 2001 en 3°; 2002 se inscribió en 4° pero saltó a 5°.
12	Eliodoro Rocha López	Varon	Ch'ururi	5,3	si	si	si	si	si		2002 repite 5° x falta 6°; es pequeño y no quieren enviar a central por lejanía.
13	Nilda Torrez Dávalos	Mujer	Ch'ururi	6,4	si	si	si	si	si		2002 se fue a Quillacollo con sus padres por deuda. No estudia.
14	Jacinto Molina Ticona	Varon	Ch'ururi	7,5	si	si	si	si			2001 bajo a 3°; 2002 en 4°. Sus padres pelean mucho.
15	Estela Vergara Jaillilita	Mujer	Ch'ururi	5,3	si	si	si	si	si		2002 repite 5° porque no hay 6° y por ser mujer.
16	Griselda Vergara García	Mujer	Ch'ururi	5,9	si	si	si	Si	si		4°; en el 2000, hizo fuera del núcleo. 2002 repite 5°.
17	Victoria Vergara Portillo	Mujer	Ch'ururi	6,9	si	si	si	si	si		2002 no estudia por falta de 6°. Patea ovejas.
18	Elena Llanos Vallejos	Mujer	Ch'ururi	5,7	si	si	si	si	si		2002 no estudia por falta dinero. Vive con abuelita y su madre en Chapare.
19	Maura López Rodríguez	Mujer	Ch'ururi	5,1	si	si	si				2000 bajo a 2°; 2001 en 3°; 2002 en 4° y bajó a 2° porque no sabía.
20	Alicia García Rodríguez	Mujer	Ch'ururi	6,7	si	si	si	si	si		2002 parece que estudia en Bella Vista.
Subtotal		7 Var			7	6	5	2	1		
Subtotal		13 muj			13	13	12	9	9		
Total					20	19	17	11	10		

Nota: La "si" en minúscula significa que aprobó en su unidad educativa; mientras que la "Si" en mayúscula que aprobó fuera de la unidad donde inició.

Cuadro 7
Núcleo René Barrientos Ortuño: Trayectoria y características de los alumnos
del Programa de Transformación de la Unidad Educativa Murmuntani
Cohorte 1997 – 2002

N°	Nombre	Sexo	Comunidad	Edad ingreso	Grado hasta donde aprobó en unidad						Observaciones
					1997	1998	1999	2000	2001	2002	
					1°	2°	3°	4°	5°	6°	
1	Francisca Alave Guizada	Mujer	Murmuntani	6,2	si	si	si	si			2001 repitió 4° porque no había 5°; 2002 pastea oveja; no hay plata y es peligroso
2	Agustina Carrillo Choque	Mujer	Murmuntani	5,8	si	si	si				2000 abandonó 4° y ahora pastea ovejas. Sus padres no dan importancia estudio.
3	Pedro Carrillo choque	Varón	Murmuntani	7,8	si	si	si	si			2001 repitió 4° porque no había 5°. No continúa por falta de plata. Trabaja.
4	Amalia Carrillo Espinoza	Mujer	Murmuntani	10,2	si	si	si	si			2001 repitió 4° porque no había 5°. 2002 no estudia.
5	Marcos Carrillo Espinoza	Varón	Murmuntani	4,4	si	si	si	si			2001 repitió 4° porque no había 5°, 2002 está en 5° en Plusilla.
6	Nelsón Carrillo Espinoza	Varón	Murmuntani	5,3	si	si	si	si			2001 repitió 4° porque no había 5°, 2002 está en 5° en Plusilla.
7	Uvaldina Carrillo Espinoza	Mujer	Murmuntani	6,8	si	si	si	si			2001 repitió 4° porque no había 5°. 2002 está en 2° como oyente por sus papás.
8	Epifania Choque Terrazas	Mujer	Murmuntani	5,11	si	si	si				2000 volvió a 1° y el 2002 está en 2° porque no aprende.
9	Rosa Choque Terrazas	Mujer	Murmuntani	9,5	si	si	si				Sólo hizo hasta 3° y no quiere hacer 4°. Actualmente pastea ovejas
10	Vicente Encinas Carrillo	Varón	Murmuntani	5,11	si	si	si	si			2001 hizo 5° en Parangani, 2002 descansa. Vivió en Murmuntani con su tío.
11	Guillermina Espinoza H.	Mujer	Murmuntani	9,8	si	si	si	si			2001 pasteo ovejas, 2002 está concubinada.
12	Justino Sainez Casilla	Varón	Murmuntani	9,1	si	si	si	si			2001 repitió 4 por falta de 5°, 2002 trabaja para su mamá porque su padre falleció.
13	Olimpia Sainez Casilla	Mujer	Murmuntani	5,8	si	si	si	si			2001 repitió 4° porque no sabía, 2002 descansa y trabaja.
14	Filomena Sainez Rocha	Mujer	Murmuntani	5	si	si	si	si			2001 bajó a 1° porque no sabía, 2002 pasea ovejas y quedó huérfana de padre
15	Adela Salguero Carrillo	Mujer	Murmuntani	6,1	si	si	si	si			2001 repitió 4° porque no sabía, 2002 descansa y no hay 5° curso.
16	Alicia Salguero Castellón	Mujer	Murmuntani	6,2	si	si	si	si			2001 repitió 4° no sabía; 2002 descansa porque no hay 5°, falta plata y peligroso.
17	Laura Salguero Choque	Mujer	Murmuntani	6,2	si	si	si	si			2001 repitió 4° no sabía; 2002 descansa porque no hay 5°, falta plata y peligroso.
18	Tomas Soto Otalora	Mujer	Murmuntani	8	si	si	si	si			2001 repitió 4° no sabía; 2002 descansa porque no hay 5°, falta plata y peligroso.
19	Marcelino Terrazas S.	Varón	Murmuntani	4,11	si						Abandonó 2° x enfermedad, 1999 repite 1°, 2000 en 2°, 2001 repite 1°, 2002 en 2°.
Subtotal		6 Var			6	5	5	5			
Subtotal		13 Muj			13	13	13	10			
Total 19				19	18	18	15				

Cuadro 8
Núcleo René Barrientos Ortuño: Trayectoria y características de los alumnos del
Programa de Transformación de la Unidad Educativa Tuldu Muqu
Cohorte 1997-2002

N°	Nombre	Sexo	Comunidad	Edad ingreso	Grado hasta donde aprobó en unidad						Observaciones
					1°	2°	3°	4°	5°	6°	
1	Albertina Arias Quiróz	Mujer	Tuldu Muqu	6,4	si	si	si	si	SI		5° en Piusilla y 2002 no estudió. Su mamá no quiere que estudie.
2	Evaristo Arias Vergara	Varón	Tuldu Muqu	7,4	si	si	si	SI	SI	SI	4°, 5° y 6° en Morochata por cercanía
3	Freddy Almanza C.	Varón	Tuldu Muqu	6,9	si	si	SI	SI	SI		3° y 4° en Chapare; 5° en Piusilla; 6° en Chapare?
4	Victor H. Camacho C.	Varón	Tuldu Muqu	7,4	si	si	si				Repitió 3° en Ironcollo; el 2002 cursa el 5° en Quillacollo?
5	María Churqui Rodriguez	Mujer	Tuldu Muqu	7,11	si	si	si				Se inscribió a 4° en Morochata pero abandonó. Ya no estudia.
6	Ever Encinas Vallejos	Varón	Tuldu Muqu	6,9	si	si	si	si			5° en Piusilla pero abandonó porque al ir se jugaba. Ya no estudia.
7	Juanita López Aguilar	Mujer	Tuldu Muqu	6,11	si	si	si	si			Ya no estudia, patea ovejas
8	Basilio López Becerra	Varón	Tuldu Muqu	7,3	si	si	si	si			5° en Piusilla pero abandonó; hoy trabaja en comunidad
9	Natividad López López	Mujer	Tuldu Muqu	7,2	si						Sólo hizo 1°; vive con su abuelita
10	Julia López Quispe	Mujer	Tuldu Muqu	7,4	si	si	si	si			5° en Piusilla pero abandonó; patea ovejas
11	Dora Mamani C.	Mujer	Tuldu Muqu	7,2	si	si	si	si			Desde 2001 no estudia por distancia e inseguridad. Su padre es el escolar.
12	Fernando Omonte F.	Varón	Tuldu Muqu	6,8	si	si	si				4° en Parangani?; desde 2001 no estudia porque su madre lo abandonó.
13	Romualda Quiróz F.	Mujer	Tuldu Muqu	7,3	si	si	si	si	SI		5° en Piusilla; patea ovejas y no va a central por la distancia
14	Reynaldo Quiróz O.	Varón	Tuldu Muqu	8,6	si	si	si	si	SI		5° en Piusilla; hoy trabaja en su comunidad
15	Olga Quispe Caveros	Mujer	Tuldu Muqu	7,1	si	si	si	si	SI	SI	5° y 6° en Piusilla
16	Norma Reyes C.	Mujer	Tuldu Muqu	6,3	si	si	si	si	SI	SI	5° y 6° en Piusilla
17	Willy Cruz Beltrán	Varón	Tuldu Muqu	10,4	si						Sólo hizo 1°, trabaja de "grillo" (anunciador de micros) en Quillacollo
Subtotal		8 var			8	7	7	5	3	1	
Subtotal		9 muj			9	8	8	7	4	2	
Total 17				17	15	15	12	7	3		

Nota: La "si" en minúscula significa que aprobó en su unidad educativa; mientras que la "SI" en mayúscula que aprobó fuera de la unidad donde inició.

Cuadro 9
Núcleo René Barrientos Ortuño: Indicadores de eficiencia interna del Programa de
Transformación según unidades educativas, género y gestiones
Cohorte 1997-2002

Gestión 1997

U. Educativa	Inscritos			Promovidos			Retirados			Reprobados		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
Central	23	24	47	23	24	47	0	0	0	0	0	0
Ch'ururi	7	13	20	7	13	20	0	0	0	0	0	0
Murmuntani	6	13	19	6	13	19	0	0	0	0	0	0
Tuldu Muqu	8	9	17	8	9	17	0	0	0	0	0	0
Total	44	59	103	44	59	103	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta educativa. 2002.

Gestión 1998

U. Educativa	Inscritos			Promovidos			Retirados			Reprobados		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
Central	21	22	43	19	22	41	1	0	1	1	0	1
Ch'ururi	6	13	19	6	13	19	0	0	0	0	0	0
Murmuntani	6	13	19	5	13	18	1	0	1	0	0	0
Tuldu Muqu	7	8	15	7	8	15	0	0	0	0	0	0
Total	40	56	96	37	56	93	2	0	2	1	0	1

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta educativa. 2002.

Gestión 1999

U. Educativa	Inscritos			Promovidos			Retirados			Reprobados		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
Central	17	22	39	13	21	34	2	0	2	2	1	3
Ch'ururi	5	12	17	3	10	13	0	0	0	2	2	4
Murmuntani	5	13	18	5	12	17	0	0	0	0	1	1
Tuldu Muqu	7	8	15	6	8	14	0	0	0	1	0	1
Total	34	55	89	27	51	78	2	0	2	5	4	9

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta educativa. 2002.

Gestión 2000

U. Educativa	Inscritos			Promovidos			Retirados			Reprobados		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
Central	12	16	28	12	16	28	0	0	0	0	0	0
Ch'ururi	2	9	11	1	9	10	0	0	0	1	0	1
Murmuntani	5	11	16	1	1	2	0	1	1	4	9	13
Tuldu Muqu	5	8	13	5	7	12	0	1	1	0	0	0
Total	24	44	68	19	33	52	0	2	2	5	9	14

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta educativa. 2002.

Gestión 2001

U. Educativa	Inscritos			Promovidos			Retirados			Reprobados		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
Central	11	15	26	11	15	26	0	0	0	0	0	0
Ch'ururi	1	9	10	0	6	6	0	0	0	1	3	4
Murmuntani	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tuldu Muqu	5	5	10	3	4	7	2	1	3	0	0	0
Total	17	29	46	14	25	39	2	1	3	1	3	4

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta educativa. 2002.

Gestión 2002

U. Educativa	Inscritos			Promovidos			Retirados			Reprobados		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
Central	11	12	23	11	10	21	0	1	1	0	1	1
Ch'ururi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Murmuntani	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tuldu Muqu	1	2	3	1	2	3	0	0	0	0	0	0
Total	12	14	26	12	12	24	0	1	1	0	1	1

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta educativa. 2002.

Cuadro 10
Núcleo René Barrientos Ortuño: Resumen de porcentaje de promovidos
del Programa de Transformación
Cohorte 1997 – 2002

a) Porcentaje de promovidos intragesión según unidades educativas

Escuelas	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Central	100,0	95,4	87,2	100	100	91,3
Ch'ururi	100,0	100,0	76,5	90,91	60	0
Murmuntani	100,0	94,7	94,4	12,5	0	0
Tuldu Muqu	100,0	100,0	93,3	92,31	70	100
Total	100,0	96,9	87,6	76,47	84,78	92,31

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta educativa. 2002.

b) Porcentaje de promovidos intragesión según género

Gestiones	Varones promovidos	Mujeres Promovidas	Total Promovidos
1997	100,0	100,0	100,0
1998	92,5	100,0	96,9
1999	79,4	92,7	87,6
2000	79,2	75,0	76,5
2001	82,4	86,2	84,8
2002	100,0	85,7	92,3

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta educativa. 2002.

Cuadro 11
Núcleo René Barrientos Ortuño: Resumen de porcentaje de retirados
del Programa de Transformación
Cohorte 1997-2002

a) Porcentaje de retirados intragestión según unidades educativas

Escuelas	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Central	0,0	2,3	5,1	0,0	0,0	4,4
Ch'ururi	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Murmuntani	0,0	5,3	0,0	6,3	0,0	0,0
Tuldu Muqu	0,0	0,0	0,0	7,7	30,0	0,0
Total	0,0	2,1	2,3	2,9	6,5	3,9

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta educativa. 2002.

b) Porcentaje de retirados intragestión según género

Gestiones	Varones retirados	Mujeres retiradas	Total retirados
1997	0,0	0,0	0,0
1998	5,0	0,0	2,1
1999	5,9	0,0	2,2
2000	0,0	4,5	2,9
2001	11,8	3,4	6,5
2002	0,0	7,1	3,8

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta educativa. 2002.

Cuadro 12
Núcleo René Barrientos Ortuño: Resumen de porcentaje de reprobados
del Programa de Transformación
Cohorte 1997-2002

a) Porcentaje de reprobados intragestión según unidades educativas

Escuelas	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Central	0,0	2,3	7,7	0,0	0,0	4,4
Ch'ururi	0,0	0,0	23,5	9,1	40,0	0,0
Murmuntani	0,0	0,0	5,6	81,3	0,0	0,0
Tuldu Muqu	0,0	0,0	6,7	0,0	0,0	0,0
Total	0,0	1,0	10,1	20,6	8,7	3,9

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta educativa. 2002.

b) Porcentaje de reprobados intragestión según género

Gestiones	Varones reprobados	Mujeres reprobadas	Total reprobados
1997	0,0	0,0	0,0
1998	2,5	0,0	1,0
1999	14,7	7,3	10,1
2000	20,8	20,5	20,6
2001	5,9	10,3	8,7
2002	0,0	7,1	3,8

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta educativa. 2002.

Programa de Transformación y Entorno

Cuadro 13
Indicadores de eficiencia interna del Programa de Transformación
con relación al entorno, según gestiones (*)**

Gestión 1997

	Inscritos		Promovidos		Retirados		Reprobados	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Distrito Morochata	6282	100,0	5644	89,8	234	3,7	404	6,4
Núcleo Juan Urrutia	373	100,0	329	88,2	19	5,1	25	6,7
Núcleo R. Barrientos O.	511	100,0	462	90,4	12	2,3	37	7,2
Programa Transformación	103	100,0	103	100,0	0	0,0	0	0,0

Fuente: Elaboración propia en base a Informes de gestión. 2002

Gestión 1998

	Inscritos		Promovidos		Retirados		Reprobados	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Distrito Morochata	6149	100,0	5434	88,4	296	4,8	419	6,8
Núcleo Juan Urrutia	396	100,0	341	86,1	10	2,5	45	11,4
Núcleo R. Barrientos O.	303	100,0	285	94,1	8	2,6	10	3,3
Programa Transformación	96	100,0	93	96,9	2	2,1	1	1,0

Fuente: Elaboración propia en base a Informes de gestión. 2002

Gestión 1999

	Inscritos		Promovidos		Retirados		Reprobados	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Distrito Morochata	6934	100,0	6142	88,6	383	5,5	409	5,9
Núcleo Juan Urrutia	431	100,0	370	85,8	14	3,2	47	10,9
Núcleo R. Barrientos O.	690	100,0	623	90,3	35	5,1	32	4,6
Programa Transformación	89	100,0	78	87,6	2	2,2	9	10,1

Fuente: Elaboración propia en base a Informes de gestión. 2002

(***) Los datos estadísticos del Distrito de Morochata y de los Núcleos "Juan Urrutia" y "René Barrientos Ortuño" corresponden solamente al nivel primario.

Gestión 2000

	Inscritos		Promovidos		Retirados		Reprobados	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Distrito Morochata	7036	100,0	6115	86,9	512	7,3	409	5,8
Núcleo Juan Urrutia	446	100,0	374	83,9	21	4,7	51	11,4
Núcleo R. Barrientos O.	655	100,0	608	92,8	37	5,6	10	1,5
Programa Transformación	68	100,0	52	76,5	2	2,9	14	20,6

Fuente: Elaboración propia en base a Informes de gestión. 2002

Gestión 2001

	Inscritos		Promovidos		Retirados		Reprobados	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Distrito Morochata	7350	100,0	6595	89,7	398	5,4	357	4,9
Núcleo Juan Urrutia	466	100,0	419	89,9	5	1,1	42	9,0
Núcleo R. Barrientos O.	689	100,0	626	90,9	48	7,0	15	2,2
Programa Transformación	46	100,0	39	84,8	3	6,5	4	8,7

Fuente: Elaboración propia en base a Informes de gestión. 2002

Gestión 2002

	Inscritos		Promovidos		Retirados		Reprobados	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Distrito Morochata	8016	100,0	7190	89,7	542	6,8	284	3,5
Núcleo Juan Urrutia	551	100,0	495	89,8	13	2,4	43	7,8
Núcleo R. Barrientos O.	675	100,0	613	90,8	59	8,7	3	0,4
Programa Transformación	26	100,0	24	92,3	1	3,8	1	3,8

Fuente: Elaboración propia en base a Informes de gestión. 2002

Cuadro 14
Porcentaje de promoción según gestiones con relación al entorno

Gestiones	Distrito	Núcleo Urrutia	Núcleo Barrientos	Programa Trasformac.
1997	89,8	88,2	90,4	100
1998	88,4	86,1	94,1	96,9
1999	88,6	85,8	90,3	87,6
2000	86,9	83,9	92,8	76,5
2001	89,7	89,9	90,9	84,8
2002	89,7	89,8	90,8	92,3
Promedio	88,9	87,3	91,6	89,7

Fuente: Elaboración propia en base a Informes de gestión. 2002

Cuadro 15
Porcentaje de abandono según gestiones con relación al entorno

Gestiones	Distrito	Núcleo Urrutia	Núcleo Barrientos	Programa Trasformac.
1997	3,7	5,1	2,3	0
1998	4,8	2,5	2,6	2,1
1999	5,5	3,2	5,1	2,2
2000	7,3	4,7	5,6	2,9
2001	5,4	1,1	7	6,5
2002	6,8	2,4	8,7	3,8
Promedio	5,6	3,2	5,2	2,9

Fuente: Elaboración propia en base a Informes de gestión. 2002

Cuadro 16
Porcentaje de reprobación según gestiones con relación al entorno

Gestiones	Distrito	Núcleo Urrutia	Núcleo Barrientos	Programa Trasformac.
1997	6,4	6,7	7,2	0
1998	6,8	11,4	3,3	1,1
1999	5,9	10,9	4,6	10,1
2000	5,8	11,4	1,5	20,6
2001	4,9	9	2,2	8,7
2002	3,5	7,8	0,4	3,8
Promedio	5,6	9,5	3,2	7,4

Fuente: Elaboración propia en base a Informes de gestión. 2002

La investigación de Guido Machaca aborda lo que acontece en una zona quechua de Bolivia con la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en el marco de la transformación educativa que el país vive. A través de entrevistas a distintos actores de la EIB en Pausilla, así como de observaciones en aula, Guido Machaca devela su situación actual en la zona estudiada y nos confronta con los puntos de vista y representaciones que de ella se van construyendo sus diversos actores.

El estudio de Guido Machaca muestra cómo los maestros —cuando comprenden lo que tienen que hacer y trabajan comprometidamente— logran resultados positivos en sus educandos, hecho que a la vez genera satisfacción en ellos y los compromete cada vez más con la tarea. Los educandos de Pausilla no sólo disfrutan de sus clases y del trabajo que desarrollan con sus maestros y con sus compañeros, sino que además aprenden más y mejor y este hecho genera una reacción positiva entre los padres y madres de familia, así como también entre los líderes comunitarios y autoridades educativas de la localidad.

La lectura de este libro contribuirá a renovar la confianza en esta nueva forma de hacer educación en los Andes, en tanto también ofrece pistas sobre aspectos que es menester cuidar más y sobre los que aún también es necesario aprender más.



Cooperación técnica alemana

