

INDICE

INTRODUCCIÓN	2
1. DEMANDAS DE EDUCACIÓN Y AUTOGESTIÓN A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX	2
2. EL NÚCLEO IDEA FUNDAMENTAL DE LA PROPUESTA DE WARISATA.....	3
2.1 EL CARÁCTER COMUNITARIO DE LA ESCUELA AYLLU	7
2.2 SU CARÁCTER ECONÓMICO Y SOCIAL.....	8
2.3 SU CARÁCTER PEDAGÓGICO.....	11
2.3 EXPANSIÓN DE LOS NÚCLEOS INDIGENALES AL ORIENTE Y AMAZONIA (1937-1945).....	14
2.3.1 CONSTRUCCIÓN DEL NÚCLEO EN MORÈ Y DESARROLLO DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA “CIVILIZATORIA”	16
2.3.2 POLÍTICAS “CIVILIZATORIAS” E INTEGRACIÓN DE LOS MORE A LA REALIDAD NACIONAL.....	17
2.3.3 DESTRUCCIÓN SISTEMÁTICA DE LOS NÚCLEOS INDIGENALES A CARGO DEL ESTADO.....	18
2.4 NUEVAS INTERPRETACIONES DEL NÚCLEO DESPUÉS DE LA DESTRUCCIÓN DE WARISATA Y LOS NÚCLEOS INDIGENALES	19
3. LOS NÚCLEOS EDUCATIVOS DESPUÉS DE LA REVOLUCIÓN DEL 52	21
3.1 TRANSFERENCIA DE RESPONSABILIDADES DEL ESTADO A LAS COMUNIDADES Y EMPRESAS PRIVADAS Y CREACIÓN DE JUNTAS DE AUXILIO ESCOLAR	21
3.2 RECONCEPTUALIZACIÓN DEL NÚCLEO A PARTIR DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL MNR.....	21
3.3. CREACIÓN DE NÚCLEOS EDUCATIVOS.....	23
4. NUEVAS FUNCIONES ASIGNADAS A LOS NÚCLEOS A PARTIR DE LA PROMULGACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA (1994)	24
4.1 CARACTERIZACIÓN DEL NÚCLEO EDUCATIVO EN ÁREA DISPERSA	24
4.2 CRITERIOS UTILIZADOS PARA DESESTRUCTURAR Y CREAR NÚCLEOS	26
4.3 LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO EDUCATIVO INDÍGENA	28
5. CARENCIA DE FUNDAMENTACIÓN IDEOLÓGICA DEL NÚCLEO Y MECANISMOS PARA VOLVER MÁS OPERATIVO AL NÚCLEO.....	29
5.1 REORGANIZACIÓN DE LOS NÚCLEOS EDUCATIVOS CON BASE A CRITERIOS DE TERRITORILIDAD Y ADSCRIPCIÓN SOCIO CULTURAL.....	30
5.2 ORGANIZACIÓN DE UE EN FUNCIÓN DE REFERENTES SOCIO-CULTURALES	30
5.3 CONDICIONES DE TIPO ORGANIZACIONAL Y POLÍTICA DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN NÚCLEOS CON POBLACIÓN INDÍGENA.....	30
5.4 NECESIDAD DE PROMOVER MAYOR PARTICIPACIÓN DE LAS AUTORIDADES Y LAS INSTANCIAS EDUCATIVAS INDÍGENAS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS.....	32
5.5 PROPUESTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO EDUCATIVO PROPIO	34
5.6 DESAFÍOS Y TAREAS A DESARROLLAR EN EL MARCO DE LA CONSTRUCCIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA ÉTNICA EN BOLIVIA.....	36
6. REFLEXIONES FINALES.....	38
7. BIBLIOGRAFÍA	38

INTRODUCCIÓN

Han pasado más de 70 años desde que se han organizado los primeros núcleos educativos con base a principios y valores del modelo ayllu de Warisata, la experiencia ha sido sin duda única en la historias de la educación boliviana e indígena ya que ha planteado desarrollar un modelo educativo propio basado en principios andinos.

Su expansión y su desarrollo producto de la maduración de más de 10 años (1930-1940) no ha sido evaluada técnicamente, los pocos informes con los que se cuenta, son lo que han sido encargados por los enemigos de Warisata, los que señalan que estos núcleos han sido centros de ideas de comunistas y racistas que planteaban el odio al blanco y que no se han desarrollado acciones propiamente educativas. Posteriormente a la destrucción del núcleo, los gobiernos de curso han iniciado una serie de acciones para masificar la educación, adoptando algunas ideas productivas y transfiriendo las responsabilidades de manejar el sistema educativo a terratenientes, latifundistas, empresas privadas y/o comunidades.

De esta manera se generó un proceso de delegación de responsabilidades que concluyó con la institucionalización de las juntas de auxilio escolar como la instancia encargada de proporcionar apoyo en temas de gestión y administración de los predios de las escuelas.

Posteriormente y producto de una reinterpretación del sistema nuclear, el Programa de Reforma Educativa retoma la idea de núcleo como una instancia de gestión que permite mejorar la eficiencia y eficacia de la asignación de recursos, posibilitando el desarrollo de proyectos educativos de núcleo que han dinamizado temporalmente al núcleo.

Si bien se han conformado más de 1000 núcleos en todo el país, estos solo han servido para que se pueda recoger la demanda y se pueda realizar una inversión más coherente en temas de infraestructura y mobiliario a través de proyectos educativos, de esta manera se puede afirmar que el modelo nuclear del PRE ha sido diseñado con base a principios occidentales y no recoge ninguna experiencia de los núcleos indígenas.

1. DEMANDAS DE EDUCACIÓN Y AUTOGESTIÓN A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

Desde la fundación de la República de Bolivia, los gobiernos que se han sucedido en la historia, han sido obligados a atender demandas educativas de los indígenas como la construcción de escuelas y la dotación de ítems.

La poca capacidad técnica de las instancias gubernamentales, los escasos recursos que eran asignados al ámbito educación y la poca voluntad de las autoridades por desarrollar un proyecto educativo que responda a las necesidades de las mayorías, hacen que los proyectos de modernización de la educación sean implementados en las áreas urbanas y con base a modelos pedagógicos extranjeros.

En este contexto, los políticos e intelectuales de principios de siglo adoptan un discurso racista y eurocentrista que plantea la superioridad de los blancos. Los principios y fundamentos de dominación colonial que aun estaban vigentes, eran los rezagos de una sociedad clasista en la que se ubicaba al indio en los estratos más bajos, la relaciones de poder imponía una sociedad basada en las diferencias.

“Los individuos así como las razas han sido creados unos para gobernar y otros para ser gobernados, unos para el mando y otros para la servidumbre, sin alternativas ni perspectivas que les hagan cambiar el rumbo de sus destino. Estamos acostumbrados a ver al indio con la carga de su desgracia a cuestas, sumiso, resignado, con esa resignación más aparente que real, encadenado eternamente a un fanatismo fetichista, lista a doblar la cerviz al menor signo de autoridad, callado

y sufrido como el asno, su compañero inseparable, manso y humilde, no con esa mansedumbre de la oveja ni la humildad del falderillo, sino más bien con esa mansedumbre y humildad consentidas, pero no sentidas sinceramente. Se diría de este tipo de raza, que representa las mañas y dobleces del cocodrilo. Este es el indio (...) apenas damos un paso para penetrar en nuestras fronteras, cuando ya aparece el poncho, el acso, la *lliclla*, el rebozo, la montera, la ojota y la zimba masculina y femenina, llenos de mugre y pestilencia que son como emblemas denigrantes y hablan muy alto de nuestro atraso nacional" (Morales 1936: 5-7).

Juan M. Saracho, Ministro de Educación del Gobierno de José Manuel Pando, planteó que se debían fundar escuelas por doquier para que los indígenas tengan acceso a los "beneficios de la educación", asimismo afirmó que "injustamente se culpa al indio de los efectos de su ignorancia, pintándolo refractario a la civilización, sin haber hecho más que por él que llevar a su humilde cabaña el látigo del capataz y del corregidor" (Suárez 1986: 199).

En este contexto se fundan las primeras escuelas indígenas ambulantes que tenían como objetivo "civilizar al indio", las ideas civilizatorias estaban relacionadas con una política etnocida que planteaban cambios de los patrones culturales de los indígenas a través de la educación, al respecto Vitaliano Soria señala "la propuesta consistía en castellanizar al indio y a partir de ello, cambiar sus costumbres y su personalidad cultural" (Soria, 1992: 52).

Aunque no se encuentran políticas claras, empiezan a surgir en el aparato estatal ideas que plantean utilizar la educación para integrar al indígena a la vida nacional, mientras que del lado de los indígenas empiezan a surgir demandas que plantean crear escuelas para alfabetizar a sus niños, según el THOA a principios de siglo muchos apoderados solicitan al Estado acceso de los niños indígenas a la educación formal. "No sabemos leer ni conocemos las lenguas en que está escrita la legislación patria y sin embargo debemos sujetarnos a ella, sólo queremos la instrucción de los niños aborígenes para que no sufran lo que nosotros sufrimos (THOA, 1992: 59).

"En Bolivia (...) tenemos una raza que representa el 50% de la población total, en un atraso e inferioridad bajo todo concepto lamentable. Es la raza autóctona. Los gobiernos se preocupan de buscar el remedio a fin de levantarlas de esta su postración secular y cuyo origen se remonta al nefasto período del coloniaje. Esta misión ha sido encomendada a la educación Entonces la educación tiene que buscar, sus medios, sus recursos, para responder a tamaña responsabilidad Por consiguiente debe enfocar la cuestión trazándose su meta, su finalidad, su ideal" (Morales 1936.- 17-18).

Al respecto Irurozqui señala que en 1931 los caciques o apoderados indígenas de 5 departamentos (La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba y Chuquisaca), solicitaron al Estado boliviano crear los cargos de autoridades para que estos puedan crear escuelas, "el objetivo de la petición obedecía al deseo de que la educación indígenal fuera controlada por los propios interesados, con fondos del Estado, al ser obligación de los alcaldes la fundación de escuelas en sus ayllus" (Irurozqui, 1999: 11).

2. EL NÚCLEO IDEA FUNDAMENTAL DE LA PROPUESTA DE WARISATA

En 1931 Elizardo Pérez y Avelino Siñani fundan el Núcleo de Warisata con un discurso altamente indianista que plantea revalorar y poner en práctica un modelo educativo basado en principios andinos. El modelo educativo se basa en el principio de "escuela ayllu" definición que se hace referencia al modelo educativo integral donde los agentes educadores no son solo docentes sino también padres de familia, autoridades y comunidad en general y los ambientes de aprendizaje no son solo las aulas sino también otros ambientes de aprendizaje como el campo, los lugares sagrados, la chacra, lugares públicos y otros.

La integración de la escuela con la comunidad era sin duda una de las preocupaciones centrales del movimiento educativo y cultural.

Los principios sobre los que se construyó el modelo de *escuela ayllu* plantean una educación integral que se extiende a la comunidad, entendida esto como el proceso mediante el cual la comunidad genera instancias de control social y plantea una educación basada en los valores y principios culturales.

“En términos pedagógicos, esta era la educación integral porque abarca toda las formas inherentes a un organismo educativo y porque, saliendo de su recinto, se extendía a la comunidad en su conjunto combinando en múltiples formas su triple dimensión de aula, tierra y taller, lo que en otros términos significa la formación de un hombre culto, apegado a la tierra y capaz de utilizar los recursos del ambiente” (Salazar Mostajo, 1997: 86)

La implementación del modelo requería hacer cambios en los ámbitos de organización y gestión educativa, que se concretaron en la reducción de la carga horaria curricular, la supresión de vacaciones, la supresión de exámenes y otros, generándose una dinámica particular “siendo una empresa de actividad permanente, siendo la vida misma de la comunidad no reducida al aula, no tenía sentido interrumpirla ni un solo día” (Salazar Mostajo, 1997: 87).

Frente a las ideas de desarrollar una educación basada en principios indígenas emergentes, Heriberto Morales¹, un intelectual mestizo y maestro formado en la Escuela Normal de Sucre, señalaba que el modelo de Warisata presentaba un defecto ya que se desviaba el ideal de la educación indígenal que debía ser “la incorporación de esta raza al concierto nacional” (Morales, 1936: 20). Morales al igual que muchos de sus colegas pensaban que los indígenas debían ser asimilados a la nación como elemento productivo.

Los fundamentos de Warisata fueron cuestionados por Morales que señalaba que lo que se pretendía “con el sistema establecido, es educar al indio para el indio, como si hubiera de educarse al mestizo para el mestizo y al blanco para el blanco”, fomentándose el antagonismo racial. Según este autor el modelo educativo que planteaba el cambio educativo a partir del empoderamiento de los indígenas y la revalorización cultural, llevaba hacia el etnocentrismo y la intolerancia, por lo que no era posible concebir una educación de indígenas.

Esta claro que Morales planteaba que la educación debía tener aspiraciones nacionales por lo que su objetivo debería ser solucionar el tema de la diversidad, a partir de la construcción de un discurso homogeneizador que debía ser transferido a los niños y niñas del sistema educativo nacional.

“En Bolivia (...) tenemos una raza que representa el 50% de la población total, en un atraso e inferioridad bajo todo concepto lamentable. Es la raza autóctona. Los gobiernos se preocupan de buscar el remedio a fin de levantarlas de esta su postración secular y cuyo origen se remonta al nefasto período del coloniaje. Esta misión ha sido encomendada a la educación. Entonces la educación tiene que buscar, sus medios, sus recursos, para responder a tamaña responsabilidad. Por consiguiente debe enfocarse la cuestión trazándose su meta, su finalidad, su ideal” (Morales, 1936: 17-18).

Elizardo Pérez señala que la “misión de la escuela indígenal es darle nueva vitalidad, modernizarla sin abandonar su tradición, civilizarlo sin destruir su vieja cultura ni sus instituciones”, la visión de ver a la educación como una instancia cambio para los pueblos indígenas, planteaba el tema del desarrollo y de la autogestión.

¹ Maestro normalista que se reconoce discípulo de Rouma y que plantea una estrategia para educar a los indígenas.

Con esta experiencia las comunidades indígenas toman de hecho la administración de las escuelas públicas, desarrollando una política de transformación a partir de la participación y de la dinamización de actividades productivas asociadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, para esto se crean los consejos educativos que son conformados de diferente manera en los núcleos, en el caso de Warisata “la nueva escuela rural propugna ligar la educación a los valores comunitarios autóctonos del ayllu conformándose el Consejo de Amautas como la más alta instancia de gestión del Núcleo” (CEPO, 2003: 50).

Después de la creación de Warisata nace la idea de Núcleo educativo, que según Mostajo se refiere a una escuela central “alrededor de la cual se dispersan multitudes de escuelas filiales” (Salazar, 1997: 82).

La conceptualización de núcleo es clara, básicamente se plantea que el núcleo debe ser entendido como una función matriz que genera cambio, igualdad y respeto en una determinada región o territorio de una unidad socio cultural.

Al respecto Carlos Salazar Mostajo señala “por eso ha de ser la escuela indigenal, no el establecimiento unitario cerrado en cuatro paredes, sino la unidad económica y social de la zona, su núcleo, que no es un mero término administrativo, sino que expresa una función matriz, y así como la marca devino en imperio, así el núcleo Escolar devendrá en nación, en carácter, en patria, aspiración suprema de toda escuela que se levante en el país” (Salazar, 1997: 81). Enfatiza la idea de que el núcleo es fundamentalmente una forma de organización que “da a todo el organismo educativo una gran coherencia y una gran sentido de trabajo, que permite el control eficiente y constante, muy superior al de la mera supervisión” (Salazar, 1997: 82). La idea de “sentido de trabajo” le da cierta identidad al núcleo ya que tiene que ver con la utilidad, con los beneficios no solo educativos sino también sociales, ya que la idea de trabajo esta asociada al de la producción y al trabajo cooperativo. La ausencia de una jerarquía entre escuelas grandes y pequeñas es clave en el planteamiento andino, la metáfora de la madre y los hijos hace referencia a los lazos de solidaridad y faccionalismo que existir entre las diferentes comunidades.

“En primer lugar, séame permitido establecer que nosotros concebimos la escuela de Indios no para mantener el pongueaje, sino para formar hombres conscientes de su dignidad y de sus derechos y deberes cívicos. La escuela de Indios no persigue -no debe perseguir- como finalidad conservar al Indio tradicional dentro de su vestimenta pintoresca, porque su finalidad no es cuidar piezas humanas para el interés de los turistas, sino seres libres para la grandeza de la Patria. Disentíamos en esto del sabio profesor Lipschütz, quien sostuvo que a nuestro Indio debíamos conservarlo dentro de rígidas exterioridades tradicionales, sin permitir que saliera de ellas. Pensaba honradamente el erudito catedrático, empero razonaba con elementos de juicio europeos. Hemos presenciado en ciudades bolivianas escenas en que el propio aborigen, vestido de polizonte, vejaba al Indio que llevaba poncho y chullo. Si el traje tradicional del Indio sanciona una situación, de inferioridad social, dejemos que por sí mismo resuelva, como lo está haciendo, este aspecto de su evolución. La necesidad de salvar al Indio dentro de la libertad ha de estar subordinada al mantenimiento de los atractivos pintorescos” (E. Pérez, 1992).

El núcleo plantea que el sistema educativo comunal debe ser desarrollado bajos los principios organizativos y filosóficos del *Ayllu* y las *Markas*, conceptos que hacen referencia a un espacio geográfico ocupado por un conjunto de personas que comparten valores y patrones culturales, tienen relaciones de filiación y se auto identifican a sí mismos como parte de una unidad socio cultural.

“La escuela del Indio no admite discriminaciones raciales. No es posible mantener predominios de sangre si el nuestro es continente de la raza cósmica, donde convergen las esperanzas de la nueva humanidad. Perseguimos en cambio, conservar a través de la escuela la herencia social e histórica

de nuestras culturas y civilizaciones aborígenes, impidiendo se extingan por falta de visión las virtudes y las excelencias de la raza cuyo ímpetu creador culminó en vastísimos imperios, sabia y justificadamente organizados. Frente al abandono en que aun se encuentra el indio y al estado de servidumbre y de abyección, un organismo creado por él y para él no podía permanecer indiferente. La escuela lo defendió en toda oportunidad en que ha ella acudió.” (Pérez E. 1949: 246-247).

Con la escuela de Warisata E. Pérez planteaba una escuela tolerante a las diferencias culturales que revalorice y utilice las manifestaciones culturales como insumos educativos. Asimismo, señalaba que la escuela no debía promover ideas discriminatorias por lo que se planteaba que se debían asumir principios de equidad que permitan la coexistencia de diferentes culturas. En términos administrativos y educativos aparece el concepto de Núcleo, como idea central del modelo Ayllu. El núcleo era concebido como una red de unidades educativas (una madre y sus hijos) que debía garantizar una formación productiva y la participación comunal en los procesos educativos formales de la escuela, que en la lógica andina debería funcionar bajo parámetros de instituciones andinas como el *ayni* y la *minka*.

Además de promover principios de una escuela productiva, Warisata planteaba una función de defensa social que fue asumido y aprovechado por los comunarios para erradicar el pongueaje y la economía feudal que aún estaba vigente en el occidente boliviano.

“La escuela era todo en el campo. Intervenia en cualquier actividad, creaba nuevos conceptos acerca de la vida, en ella el indio volvía a pensar por cuenta propia, edificaba su porvenir con sus propias manos, donde había escuela, ya no había servidumbre ni pongueaje, ni había corregidor o gamonal, eran regiones donde campeaba la libertad.” (Pérez A. s/f : 16)

Los hechos que empezaron a gestarse en las escuelas indígenas fueron vistas como síntomas de rebelión y de rechazo al sistema imperante, lo que llevó a que latifundistas y políticos que veían amenazados sus intereses, empiecen una campaña para acabar con este movimiento que atentaba contra los intereses de unos pocos gamonales y latifundistas, que no concebían la liberación del indio. Al respecto, Ana Pérez² señala que los emprendedores de Warisata son tildados de comunistas y explotadores de los indios. “¿Warisata? Un engaño. No hay rastro de pedagogía. Los maestros abusan, son flojos, hay orgías. Ninguna labor agrícola. Son comunistas. Son un peligro para el país. Hay que extirpar ese foco de corrupción. Algunas de estas acusaciones eran tan espantosas que es imposible reproducirlas. Yo leí llorando el fallo de un tribunal que se montó para acusarnos” (Pérez A. s/f : 17).

Los núcleos fundados bajo la orientación de Warisata entre 1931 y 1936³, llegan a quince (ver cuadro 1).

Cuadro 1
Relación de núcleos creados bajo la orientación de Warisata

	Núcleo	Lugar de ubicación	
		Provincia	Departamento
1	Warisata	Omasuyos	La Paz
2	Moré	Itenez	Beni
3	Chapare		Cochabamba
4	Casarabe	Moxos	Beni
5	Caiza D	J. M. Linares	Potosí
6	Padcoyo	Nor Cinti	Chuquisaca

² Hija de Raúl Pérez (hermano de Elizardo Pérez) que fundó el núcleo en Caiza D (Potosí) y que vivió el surgimiento y el ocaso de Warisata junto a su padre.

³ En 1936 Elizardo Pérez renuncia a la dirección de Warisata.

7	Cañadas		Cochabamba
8	Parapeti	Caipipendi, Cordillera	Santa Cruz
9	Huacharecure	San Ignacio de Moxos	Beni
10	Tarucachi	Carangas	Oruro
11	Mojocoya	Zudañez	Potosí
12	San Lucas	Nor Cinti	Chuquisaca
13	Llica	Daniel Campos	Potosí
14	Talina		Potosí
15	Canasmoro	San Lorenzo	Tarija

2.1 EL CARÁCTER COMUNITARIO DE LA ESCUELA AYLLU

Una de las características de la escuela ayllu de Warisata era su carácter comunitario, se señalaba que estaba basado en los principios y fundamentos del *ayllu* o *marka* como instituciones que generan orden social, planteándose una participación comunal y no individual.

“Los programas respondían a esa extensa unidad, involucrando la vida social de toda la región, de tal forma que el Núcleo, si bien en primer lugar consideraba lo concerniente a la parte educativa - pedagógica, siguiendo su inicial concepción de escuela indígenal, trasmontó ese concepto para surgir con un vasto programa social” (Pérez A. s/f: 22)

Esta participación podía o no ser representativa, al respecto Pérez señala “cada unida agraria y social tenía su representación en el concejo local del ayllu, donde se deliberaba sobre los asuntos de su jurisdicción, y cada ayllu tenía su representante en el consejo administrativo, o sea en la *ulaka*, presidida por el *mallku*” (Pérez, 1992:53-54)

“La *marca*, según hornos dicho, pasó a denominarse comunidad en la colonia, nombre con el que hoy se conocen sus ya debilitadas formas. El Cabildo colonial no era sino la *ulaka*, esto es, el consejo representativo de los *ayllus* o *jathas*, estos a su vez constituidos por diez estancias. Para comprender la excelencia del sistema, conviene explicar un poco más el mecanismo de la institución. Ya hornos visto que el *tupu* es la unidad económica agraria de la familia y que la reunión de *tupus* hacía la *sayaña*, esto es, la familia consanguínea; el conjunto de familias y *sayañas* componía el *ayllu*, y la reunión de *ayllus* integraba la *marca*, lo que los españoles llamaron comunidad. Muchas de estas marcas fueron entregadas al encomendero. Por lo tanto, gran parte de las fincas o latifundios que pertenecen a individuos particulares (hasta 1953) no son sino comunidades o marcas absorbidas por el sistema actual. Pero su función interna es absolutamente *inkaica*, ancestral, por sus autoridades, sus formas de convivencia social, aprovechamiento de la tierra, servicios, etc.” (Pérez, 1992: 54)

En la estructura de los *ayllus* y *markas* aparece el liderazgo de las autoridades tradicionales, es decir los *mallkus* y *curakas* que aun existen en el altiplano y los valles interandinos bolivianos.

“A la cabeza de cada categoría está la *taika* (madre) y el *auki* (padre). La ejecución de toda obra es iniciada por aquella y continuada por las demás comunidades de acuerdo a su rol jerárquico. Los indios continúan dando el nombre de *marca* a la aldea colonial (*llajta*, en *quichua*). En ella cada ayllu tiene su barrio, manteniendo todas las formas de su organización de trabajo” (Pérez, 1992: 54).

Usando como base este modelo, cada escuela debería tener su representante en el concejo del ayllu, denominado parlamento amauta que es una instancia creada exclusivamente para administrar el núcleo escolar y según los principios organizativos del *ayllu* andino.

“El ‘Parlamento Arnauta’ creado en la escuela de Warisata no era sino la *ulaka*, con similares funciones, siendo el Núcleo Escolar una reviviscencia de la marca. El éxito de la escuela indigenal boliviana reside, precisamente, en no haberse apartado de las ancestrales formas de organización social y de trabajo características del indio” (Pérez, 1992: 54)

Respecto a la *Marka* H. Cunow señala que hace referencia a los habitantes de una región y a unos principios de organización social, en los diccionarios coloniales se señala que *marka* es un pueblo, región o provincia, “la marca comprendía a menudo, una sola colonia, habiendo casos en los que se registraban tres, cuatro, cinco, y a veces, un mayor número de aldeas” (Cunow, 1933: 40), según Pérez la *marka* “era el conjunto de diez *ayllus*, base del sistema decimal introducido por los inkas, y que se hallaba a cargo de la autoridad de los *mallcus* o curacas. Estos tenían tuición sobre los *camayus* o jefes de grupos de diez, cien o mil familias, según hemos visto anteriormente. Los *camayus* dependían de los *mallcus*, estos de los *capac* o virreyes y estos del *inka*” (Pérez, 1992: 53).

La idea de partes y totalidad es fundamental en el concepto de núcleo, ya que al igual que en las comunidades andinas los principios de complementariedad hacen que existan oposiciones binarias que se reflejan en la organización y en la interacción de las comunidades indígenas de los andes bolivianos.

Si la *marka* funciona bajo ciertos principios y mecanismos de complementariedad, es importante comprender que el núcleo no solo rescata el carácter organizativo sino también principios y fundamentos como la solidaridad, la reciprocidad y complementariedad propios de la cultura andina; la división entre los de la mitad de arriba y abajo, característica de los *ayllus* y *markas*, introduce un principio de inclusión, pertenencia y solidaridad, ya que la mitad de arriba no puede existir sin la mitad de abajo, en el nuevo modelo educativo, principios como *arka ira*, *lloque*, *pañã* o *suní*, *likina* o *mallku* y *mama thalla* deben trabajados por los alumnos como parte de la educación comunal. Aparece el concepto de *Taika* que según Mostajo “es el nombre con el que el indio designa a su escuela” (Salazar, 1997: 81) etimológicamente significa mayor, principal.

Según el documento Declaración de Principios⁴ los fundamentos pedagógicos de la escuela *ayllu* devenía estar basados en “en la experiencia social de la vida indígena, y sus leyes deben ser fruto de esa experiencia” además se planteaba que la escuela debía formar hombres “prácticos capaces de bastarse a sí mismos, sobre manera, dentro y para el radio económico en que deben desarrollar su existencia” (Pérez, 1992: 169)

El modelo planteaba además que el niño debía desarrollar destrezas para generar procesos de aprendizaje autónomos “el niño debe aprender conocimientos y explicarse el fenómeno de la vida a través de una enseñanza en que intervenga de manera principal su propia iniciativa y su propio esfuerzo” (Pérez, 1992: 169).

2.2 SU CARÁCTER ECONÓMICO Y SOCIAL

Según Pérez, la escuela debía cumplir además de una función pedagógica, una función social, económica y política. Pérez plasmó parte de sus ideas en el Estatuto de Educación Indigenal que estuvo vigente en 1936 bajo el gobierno de Tejada Soriano, posteriormente a esto se crearon otros núcleos.

La idea de concebir a la escuela como un espacio que genere recursos con el objetivo de permitir la autosostenibilidad era central en el planteamiento de Warisata. Al respecto E. Pérez hablaba de autonomía económica y función industrial. Con la implementación de talleres y los principios de una educación productiva se buscaba que el núcleo tenga su propia economía, es decir que genere y administre recursos económicos

⁴ Publicado en 1937.

La especialización de las actividades productivas estaban hechas con base a la especialidad productiva, los fundamentos de warisata plantaban que era preciso definir “el campo educacional por zonas de índole económico, una zona vitivinícola corresponderá a una organización técnica capacitada para afrontar los problemas económicos vitivinícolas. Una zona arcillosa será una zona esencialmente alfarera, y entonces la escuela encaminará a esas actividades, todo, todo el tren de su ímpetu organizativo y creador “ (Pérez, 1992: 170).

Pérez clasifica a las escuelas según la vocación productiva de la región, según un informe publicado en la Gaceta de Bolivia:

“La educación e instrucción de las masas indígenas -decía en el informe- no puede llevarse a cabo con resultados benéficos si antes no se establece y determina el tipo económico de la región sobre la que se va a actuar, lo que permitirá, de hecho, establecer y determinar el grado de aptitud intelectual de la población infantil...

La República de Bolivia se divide en tres zonas o grupos agrarios: zona de tierras de comunidad, zona destierras de latifundio y zona de colonización. En las dos primeras tenderemos a la tecnificación de los medios de trabajo, sobre el conocimiento ancestral de la agricultura aborígen, ensayaremos métodos modernos de colectivización en el ayllu... Pero la tercera escuela deberá tener un carácter eminentemente colonizador y, por lo tanto, poseerá los medios que le permitan ejecutar vastas y enérgicas campañas de captación de las tribus selvícolas para organizarlas en granjas de propiedad del Estado. Fuera del personal de educadores que se conceptúa necesario en esta zona, se precisa de la colaboración del misionero, pero siempre bajo el control directo de las autoridades de instrucción. La simple alfabetización es un postulado mediocre si no va acompañada de una congruente política de capacitación industrial. Mucho tendría que extenderme en este asunto; pero dejamos sentado que lo que nos proponemos es producir frente a un mínimo porcentaje -de obreros de fábricas un fuerte y máximo porcentaje de agricultores y de pequeños industriales de campo.

Desarrollar la industria indígena y estilizarla; diferenciar con criterio científico el género económico del grupo para equiparar los conocimientos de la escuela a las necesidades de la producción, tal es el corolario de la obra educativa estructurado en una concepción realista., Comprendiéndolo así, se ha dispuesto que en toda escuela agraria se instale maquinarias para fabricación de tejas y ladrillos, con ánimo no sólo de amparar las tareas de construcción del local, sino de influir sobre la técnica de la construcción indígena, modo, al mismo tiempo, de establecer un espíritu de cooperación entre la escuela y los terrígenas que contribuyen a su sostenimiento. Todos estos principios y otros más, se hallan puntualizados en el proyecto de estatuto de educación indigenal..... que ha sido puesto en vigencia para el presente año” (E. Pérez 1992: 153-154)

Desde un punto de vista más funcional, el núcleo cumplía roles económicos y sociales, la asignación de tierras de parte de las comunidades y la posibilidad de disponer de talleres que respondían a las necesidades productivas de la región hizo que las escuelas deban ser pensadas como verdaderas empresas productivas manejadas por la comunidad o el Parlamento Amauta. Al respecto Pérez señala que “se les recomendó que manejasen sus núcleos como si fuesen empresas industriales cuya obligación era producir renta al capital invertido, ya que tenían la cooperación de la colectividad, materiales de construcción baratos y gratuitos, el trabajo de talleres, los productos agrícolas y otros. El sentido económico de los núcleos adquiría así un carácter práctico que salía de las meras proyecciones verbalistas y creaba auténtica riqueza, primer paso para enriquecer a la comunidad y después, sucesivamente, a entidades sociales cada vez más extensas (marcas, provincias, etc.)” (Pérez, 1992: 191-192).

El núcleo como instancia articuladora y generador de ganancia, requería una administración compartida entre el director y la comunidad, en el modelo ayllu esta relación de poder fue necesaria, aunque se caracterizaba por una hegemonía de la comunidad a través del Concejo de Amautas en todos los casos las comunidades han conformado sus instancias educativas que han reconocido al director como la máxima autoridad del centro educativo.

“Sostuvimos que el núcleo escolar debe constituirse una unidad económica tendiendo a que las zonas pedagógicas se diferencien por su naturaleza. En Warisata debíamos entregar a los mercados de consumo tejas y ladrillos, y cosechábamos frutos para el internado. En otras zonas se producía algodón, etc. Lo importante era hacer que el indio se autoabasteciera e impulsara la pequeña industria regional. Esto también estaba por la tradición de la vida del aborigen (Pérez E., 1949: 246).

Después de haber fundado y organizado los Núcleos de Warisata, Caquiaviri, Padcoyo, Llica y otros centros en los valles interandinos y el altiplano boliviano se crean nuevos núcleos rurales, expandiéndose la experiencia hacia la amazonía donde se fundan el Núcleo Casarabe en San Ignacio de Moxos, el núcleo del Chapare y el Núcleo Moré en el río Iténez.

En este proceso de expansión, en algunos casos aislados surgen nuevas ideas y las escuelas toman otros rumbos, los maestros empiezan a dar identidad a sus movimientos, sus propuestas educativas reflejan los principios y aspiraciones de la región, es el caso de Moré donde su director señala que la educación debía ir más allá de la alfabetización y que la misma debía buscar formar ciudadanos útiles.

En la amazonía el proceso de integración de las comunidades indígenas fue desarrollado a través de procesos educativos como el del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) o del núcleo indígenal Moré.

“La introducción del modelo nuclear de Warisata y la reinterpretación que le dio Legue y su equipo docente ha generado grandes cambios en la sociedad moré. Sin duda que el proceso de centralización, la ruptura del espacio colectivo y la imposición de prácticas educativas, valores y principios religiosos logró un impacto fuerte en los patrones culturales básicos de los moré. Una de las justificaciones que maneja Leigue⁵ es que los moré se encontraban en un proceso de fragmentación étnica que hizo que inclusive los diferentes clanes familiares se disputen trofeos o territorios, “el estado de anarquía y escisión, por lo cual la familia moré o Iténez no presentaban visible conjunto social” (Leigue, 1957: 77).

Después de la creación del núcleo Moré y la puesta en marcha del modelo de núcleo productivo, se impuso entre los more una política educativa que tenía como meta integrar a los indígenas a la vida productiva de la región, y transferir tecnología para actividades productivas con el fin de producir diversificación y aumento de la producción⁶. Al respecto Leigue señala “la redención social de los Moré es una gloriosa epopeya de la educación nacional. Épica llena de episodios admirables alrededor de sus dos provinciales protagonistas, épica escrita no con el léxico ordinario de la literatura, sino como fragmentos de roca indestructible. Moré es legítimo motivo de orgullo nacional. Moré es un triunfo de la educación rural y es una gloria nacional” (Leigue 1957: 192-196).

⁵ Luís Leigue Castedo es el autor del libro *el Itenez salvaje*, donde se relata las costumbres y tradiciones de los Moré Chapacura, desde su llegada a Monte Azul (1931) hasta su salida (1955) ha ocupado el cargo de Director del núcleo indígenal Moré.

⁶ Pierre Clastres señala al respecto “cuando lo económico en la sociedad primitiva se deja señalar como campo autónomo y definido, cuando la actividad de producción se vuelve trabajo alienado, contabilizado e impuesto por quienes van a gozar de su producto, esta sociedad ya no es primitiva, se ha vuelto sociedad dividida en dominantes y dominados”

A través de la instauración de la escuela y la implementación de talleres y huertos se hizo que los *moré* dejen de ser una sociedad autosuficiente para pasar a ser una sociedad productiva, lo que evolucionó hasta transformar a los *moré* en asalariados libres. Con la introducción de la escuela productiva Leigue logró mayor aceptación y conformidad del grupo involucrado en comparación con otros grupos étnicos de la amazonía.

A pesar de que Leigue les había dado una vida “civilizada” y cristiana, los *moré* habían perdido su libertad y algunos de sus patrones culturales, sin embargo, ciertas manifestaciones culturales siguen vivas entre los *moré* y han surgido otras reelaboradas por las nuevas generaciones. Sin duda, que los cambios se han dado, y que a diferencia de otros grupos asimilados por la iglesia católica o sectas evangélicas, entre los *moré* la decisión ha sido de ellos por lo que la construcción del nuevo ser no ha sido traumática.

Está claro que la escuela ayllu planteaba una política educativa que tomaba como base la reivindicación social y cultural de los indígenas, pero que también planteaba a la escuela como un espacio para cambiar a los actores del hecho educativo. Pérez es claro al señalar que para producir “esenciales reacciones en el alma de un pueblo” es necesario poseer una filosofía nacional “es decir, una serie de puntos de vista concretos que se inspiren en las necesidades específicas de la nación” (Pérez, 1992: 172).

Las necesidades específicas de la nación requerían de una verdadera integración de las mayorías nacionales al sector productivo, hecho que fue reconocido por Pérez y asumido como una prioridad de la escuela ayllu de Warisata, con la salvedad de introducir en este proceso de transformación principios y valores propios de los indígenas y principios ajenos orientados a generar aspiraciones de éxito y esfuerzo. A pesar del riesgo que esto llevaría, Pérez reconoce que “el esfuerzo metódico y constante” podría arrastrar a “resultados imprevistos”.

Ideas de cambio y renovación son constantes en todo el discurso pedagógico e ideológico de Elizardo Pérez. “Este sistema aplicado en la escuela social, nos permitirá en poco tiempo renovar el medio indígena y llevarle a sus máximos desarrollos” (Pérez, 1992: 172).

2.3 SU CARÁCTER PEDAGÓGICO

Respecto a la organización del currículo Elizardo Pérez habla de un plan pedagógico en el que se señalan algunas características del diseño curricular en aplicación en Warisata. Este diseño consideraba la aplicación de un sistema de “educación activa” que permita la “distribución espontánea de la población escolar en grupos concordantes con sus afinidades espirituales, carácter, simpatía, tendencias, aptitudes, etc. Con la finalidad de descubrir la vocación del niño para su posterior profesionalización” (Pérez, 1992: 124).

La preocupación por introducir a la vida productiva a la comunidad y la detección de actitudes laborales para desarrollar una carrera profesional caracteriza al currículo de Warisata como productivo, es claro que se buscaba que los alumnos estén concientes de que participarán de la economía de mercado y generarán ganancias a nivel colectivo. A pesar de que el modelo plantea explícitamente generar ganancias, el modelo no plantea la acumulación individual, la producción y participación en la economía de mercado se justifica por sus fines sociales

Esta tendencia del currículo es también observable en el plan curricular para el nivel primario y superior que se aplica en Warisata como se observa en el cuadro N° 2, a partir de los 11 años (fin de segundo ciclo en el actual sistema educativo) se introducen a una actividad laboral que los especializaba en carpintería, albañilería o cerámica.

La transformación que plantea el currículo es clara, se plantea un nuevo sistema de trabajo que genera ganancias colectivas, “este método educativo, iniciado en la escuela de Warisata, influirá decisivamente en la transformación del hogar indígena y de su economía mediante nuevos sistemas de trabajo, higiene, moral, civismo y solidaridad” (Pérez 1992: 124)

Cuadro N° 2
Plan curricular de Warisata

SECCION	AÑOS	OBSERVACIONES
Kinderkarte o pre escolar	4 a 6 años	
Elemental	7 a 10 años	Tendrá una duración de tres años, durante los cuales, fuera de desarrollarse el programa de cada curso, se pondrá especial cuidado en la enseñanza del castellano. Corresponde a la etapa de intereses inmediatos
Media o de orientación profesional	11 a 14 años	Corresponde a la etapa de intereses profesionales
Sección profesional	15 o más	Corresponde a la etapa de intereses abstractos complejos o de preparación profesional

Fuente: E. Pérez, 1992

Salazar Mostajo señala que se dio la reducción de la carga curricular “suprimiendo todo aquello que no correspondiera a las necesidades inmediatas de la vida campesina” (Salazar, 1997: 87), de esta manera se suprimen vacaciones, exámenes y horarios

Algo que se debe destacar de Warisata es que la escuela fomentaba el desarrollo de capacidades plásticas y musicales y de educación física, asignándose una carga horaria importante a las artes andinas. Uno de los componentes centrales de la propuesta era la educación para el arte como parte del componente Fundamento Cultural, en él se planteaba desarrollar destrezas sobre la plástica, música, danza, teatro y literatura, con base al rescate de la tradición cultural. De esta manera la escuela ayllu promocionaba lo que tradicionalmente desarrollaban los hombres y mujeres como parte de la especialización artística.

El desarrollo de actividades curriculares a partir de contenidos culturales propios fue visto por algunos intelectuales de la época como un retroceso y un ejercicio absurdo e innecesario. Al respecto Morales señalaba “esta escuela (se refiere a Caiza) cuenta con un contingente escolar, 12 a 15 indiecitos que han sido los primeros alumnos de Chacnacaya, eternamente becados desde aquella época, que son los únicos que sirven para presentarlos como exponentes de la culturización indígenal, que se pasean orondos y satisfechos por todas partes en el camión de la escuela y se los presenta en los escenarios teatrales, luciendo y haciendo gala de su propia indumentaria, admirando al público con sus danzas y piruetas proto-típicas, escenas y costumbres elevadas a la categoría de arte, cuando más bien deberían ocultarse y combatirse por ser las que denigran y envilecen nuestro concepto de nación civilizada” (Morales, 1936: 23).

Las conclusiones a las que arriba Morales sin duda que representa el pensamiento de la mayor parte de los intelectuales y políticos indigenistas de principios de siglo las que contradictoriamente ensalzaban las virtudes indias y por otro lado planteaban eliminar radicalmente a partir de procesos etnocidas y de mestizaje cultural y racial. Todas estas características hacen de Warisata un sistema educativo original que responde a las necesidades de los pueblos indígenas y que esta basado en principios fundamentales andinos.

Según un manifiesto de Warisata, la fundamentación pedagógica plantea una educación única y bilingüe basada en la coeducación, al ser los padres de familias actores centrales del proceso educativo en la escuela, el modelo ayllu planteaba como un requisito la alfabetización de los adultos (ver cuadro N° 3).

Cuadro N° 3

Fundamentos de la escuela ayllu de Warisata de Carlos Salazar Mostajo

Warisata – La escuela “ayllu” PARLAMENTO AMAUTA				
1	FUNDAMENTO POLÍTICO Escuela libertaria	Ideología	Problema económico y social Escuela anti feudal Escuela antiimperialista	Tierra, justicia, libertad Conexión con movimientos obreros
		Práctica	Defensa local del indio Extensión nacional LAS NACIONALIDADES	Lucha de clases Movilización de Autodeterminación
2	FUNDAMENTO SOCIOLÓGICO Escuela colectivista	Organización del trabajo	La ulaqa ·Ayni” “minka”	PARLAMENTO AMAUTA Modernización Investigación Cátedra
		Producción y reparto	Tupu, sayaña, aynoqa	
3	FUNDAMENTO ECONOMICO Escuela productiva	Tierras	Agricultura, agropecuaria	Sostenimiento internado Extensión a comunidad
		Talleres	Carpintería, alfarería, tejería	Edificación escolar Vivienda rural
			Hilados y tejidos, alfarería	Producción para el mercado Cooperativa
4	FUNDAMENTO PEDAGÓGICO Escuela única Escuela Laica Escuela bilingüe Coeducación Educar -instruir	Secciones Jardín infantil Elemental – 3 años Vocacional – 3 años Profesional – 3 años Normal – 2 años	Social prenatal Acción en el hogar Educación física Higiene y Salud 5 años de escolaridad 18 años de formación docente Quedan suprimidos horarios, exámenes y vacaciones	Escuela fuera de la escuela Alfabetización de adultos Clubes escolares LEY SECA La escuela forma sus propios maestros Hacia el texto propio
		Escuelas elementales	Formación del núcleo escolar	LA ESCUELA MARCA
5	FUNDAMENTO CULTURAL Educación por el arte	Plástica, música, danza, teatro, literatura	Rescate de la tradición cultural INFORMACIÓN por boletín y mural	Biblioteca Museo
6	FUNDAMENTACION FILOSOFICA Educación del carácter	“Ama sua, ama lulla, ama quella” (No seas ladrón, no seas mentiroso, no seas perezoso)	Takke jakke utapa Warisatt wawan chchamapa	La casa de todos El esfuerzo de los hijos de Warisata
NÚCLEO ESCOLAR.. ESCUELA “MARCA”				

Fuente: Fundamentación ideológica de la universidad indígena (CSUTCB, 2003)

La inclusión de un componente de fundamentación filosófica hace que el núcleo y los actores del núcleo sientan adscripción y lealtad a la institucionalidad del núcleo.

2.3 EXPANSIÓN DE LOS NUCLEOS INDIGENALES AL ORIENTE Y AMAZONIA (1937-1945)

Después de crear los núcleos rurales en el altiplano y valles la expansión hacia la amazonía era una necesidad que se concretó en la fundación de los núcleos *Moré*, *Chapare* y *Casarave*. En el caso de los *Moré* del departamento del Beni (Bolivia) la introducción de la escuela fue acompañado de un proceso de pacificación y civilización de los indígenas, el carácter bélico y guerreros de los *Moré* y la resistencia de los grupos o clanes familiares dificultó el proceso de asimilación que finalmente concluyó con la consolidación de un centro poblado que se fue formando alrededor de la escuela indígenal.

La pacificación de los indígenas *Moré* fue iniciada por la familia Suárez⁷ el año 1917, los constantes encuentros y el interés de los indígenas por conseguir algunos productos occidentales como el fuego o el azúcar o la necesidad de contar con mano de obra para el trabajo en la estancia hizo que se de un acercamiento de ambos bandos. Desde niños los hermanos Suárez conocieron el idioma y las costumbres de los *Moré* que posteriormente concluyó con el inicio de una amistad pacífica. Según Gustavo Suárez el diez de octubre de 1932 cuatro indígenas *Moré* salieron por primera vez a Alejandría, "después al tercer día salieron 22 pidiendo amistad", los indígenas se quedaron a convivir con los blancos durante un año para posteriormente retornar a la selva debido a que el contacto con el blanco ocasionó la propagación de enfermedades mortales entre los indígenas. Este primer contacto se constituyó en el inicio de una labor "civilizatoria" que posteriormente fue continuada por el profesor Leigue Castedo.

Una vez que se sacó del monte a un número considerable de indígenas, empezó la labor de educación y la intensificación de las actividades productivas, se prohibió la práctica del infanticidio y el ritual del endocanibalismo. En un principio el trato fue duro, ya que los indígenas lo único que anhelaban era huir hacia el monte, lo que obligó a usar la violencia. Según R. Martínez un testigo importante de la misión "civilizadora", en el proceso se usó el látigo "por que no se podía de otra manera", al respecto G. Suárez dice que "había que manejarlos con rigor y con fuerza", ya que era la única forma en que se eduquen, el uso del látigo y la violencia eran recursos que los *karais* usaron contra los indígena para que "tengan miedo y no sigan huyendo".

La aproximación a las malocas era realizada silenciosamente para luego atacar rápidamente cubriendo las dos entradas, evitando que los indígenas puedan tomar sus flechas y atacar. Según G. Suárez el trabajo no era muy fácil ya que no sólo consistía en sacarlos de las malocas para transportarlos hasta Puerto More, sino también, hacer que permanezcan en el poblado. "Nosotros los sacábamos del monte y teníamos que cuidarlos, estaban tres, cuatro días y de noche se huían, había que agarrarlos, era difícil ellos no dejaban huella se perdían".

Al igual que E. Pérez, Leigue Castedo utilizó regalos para atraer a los indígenas y luego obligarlos a vivir e integrarse a una vida productiva a través de la escuela. Además como testifica Gustavo Suárez también se procedió a asaltar las malocas y obligar a los jóvenes y niños a replegarse a los centros poblados. El primer contacto se realizó con el grupo más inmediato a Puerto Moré y gracias a la colaboración de Gustavo y Sócrates Suárez, que "como vecinos inmediatos de la zona indígena (Barraca Alejandría) sabían mucho del idioma, vida y costumbres". Los métodos usados para sacar a los indígenas de sus viviendas colectivas eran coercitivos y en casi todos los casos fueron realizados sin el consentimiento de los indígenas.

⁷ La familia Suárez estuvo asentada en la Barraca Alejandría desde principios de siglo donde explotaban madera y desarrollaban actividades ganaderas.

Cuando Leigue Castedo ingresó a Monte Azul, la pacificación de los indios fue realizada por Sócrates y Gustavo Suárez quienes estaban encargados de asaltar las malocas y llevar a los indígenas a los centros poblados donde recibirían educación, salud y alimentos. "Ya comenzamos a sacar del monte a los indios entre yo y mi hermano, yo iba de un lado por la pampa y mi hermano iba por el río Iténez" (Ent. con Gustavo Suárez).

Una vez instalado en Moré, el director y los profesores organizaron la escuela construyendo aulas, viviendas para los indígenas y talleres para que los Moré aprendan oficios que les sean útiles en su nueva vida civilizada. El proceso de amansamiento empezó a dar resultados después del trabajo arduo de sacar, convencer y obligar a los jóvenes y viejos a una nueva forma de vida. En este proceso Leigue organizó a la gente para que participe de manera ordenada en actividades agrícolas. La producción de frutas, goma y castaña se había convertido en las actividades centrales de la comunidad. El director sacaba la mercancía hasta Guayaramerín para luego comercializarla en Brasil y generar buenos ingresos.

Según Gustavo Suárez los Moré y los blancos entraron a un acuerdo de paz que fue cerrado con la entrega simbólica de una corona a Rodolfo Suárez y el rompimiento de una flecha como signo de paz de parte de los Moré. "Los constantes ataques a Alejandría y los destrozos ocasionados por los indígenas, llevó a que los civilizados tengan que reaccionar, preparando una comisión armada que haga que los indígenas huyan más lejos, sin embargo la matanza no fue realizada, debido a que tres días antes de que lleguen las municiones los indígenas se amansaron 'salieron cuatro haciendo señas, como diciendo no tenemos nada, el grupo estaba compuesto por tres indígenas y el Capita, que llevaba una flecha y una corona, que posteriormente la destrozó y regalo a Rodolfo Suárez', era el año 1932 y los indígenas y los civilizados habían llegado a un acuerdo de paz" (Suárez G.)

Después de haber fundado y organizado Núcleos en los valles interandinos y el altiplano boliviano la experiencia de Warisata se expandió hacia el oriente y amazonía con la idea de reducir a los indios y fundar Núcleos indígenas, Carlos Loayza Beltrán entra a Casarave con el objetivo de reducir a los *Sirionos*, Arturo Sánchez al Chapare para reducir a los *Yuracares*, Gonzalo Suárez Dorado al Maniquí para reducir a los *Chimanes* y Luis Leigue C. a la Boca del Iténez para reducir a los temibles Moré.

Pérez en calidad de Director de Educación Indígenal inicia el 21 de agosto de 1937 su viaje rumbo al oriente con el afán de crear núcleos e incorporar a poblaciones de bárbaros y neófitos a la nacionalidad boliviana. El viaje al Iténez se convierte en una empresa muy difícil debido a la distancia y a los inconvenientes que generaban el clima y las condiciones hostiles de la amazonía. La región ya había sido conquistada por algunas familias de benianos y extranjeros que atraídos por la riqueza natural tuvieron que enfrentarse a los Moré iniciándose las primeras acciones civilizatorias en la región.

A pesar de las adversidades del tiempo y de la naturaleza y su estado de salud delicado, Pérez continuó su travesía hasta llegar al río *Mamoré* para adentrarse luego al río *Iténez*. y continuar hasta desembarca en Alejandría y luego Puerto Komarek. Después de llegar a la orilla de Puerto Moré, Pérez junto a su comitiva entraron en contacto con 10 indígenas Moré que los recibieron con hospitalidad. Después de realizar un recorrido de la zona y de verificar sus potencialidades, E. Pérez funda el núcleo Moré, por lo que se procede a redactar el acta de fundación "definiendo el tipo de escuela, que debía ser una granja estatal para la recuperación de los pobladores, creando la economía familiar y regional y buscando la formación de un tipo humano responsable capaz de sumarse a la nacionalidad" (E. Pérez, 1992: 203). "Fue cuando hicimos la fundación de Moré, nosotros llegamos a Moré fin a ver un terreno donde meterse, sólo había una estancia de un señor Ocampo, entonces nosotros viajamos a treinta minutos abajo y comenzamos a tumbar el monte para hacer el núcleo, esto fue el resto del 38, no había indios, ahí era puro civilizados que se trajo él de Trinidad, de ahí comencé yo a sacar indios, pero así con esa lucha que se nos huían, a volverlos a buscar, pero fuimos haciendo, hicimos Moré y luego pasamos a Monte Azul" (Gustavo Suárez)

Concluida su misión de fundar un núcleo indígena, Pérez inició el retorno, no sin antes buscar la persona idónea que se haga cargo de continuar la empresa educativa iniciada entre los Moré, en la búsqueda del futuro director de Moré conoce en Trinidad a Luís D. Leigue quien es nombrado Director del Núcleo Moré en reconocimiento a los méritos.

2.3.1 CONSTRUCCION DEL NUCLEO EN MORÈ Y DESARROLLO DE UNA POLITICA EDUCATIVA “CIVILIZATORIA”

En 1938 el profesor Luis Leigue Castedo y una comisión militar llega a territorio Moré con el objetivo de redimir a los indios Moré bajo los principios de la escuela ayllu de Warisata, con esto se inicia una labor civilizatoria que cambiaría en menos de dos décadas las manifestaciones culturales de los Moré.

Una vez desembarcado en Puerto Moré, la comitiva inicia la dura tarea de levantar la escuela y de juntar a los Moré para que puedan ser educados. Conciente de su misión y de los principios que habían de implementarse en Moré, Leigue empieza a sacarlos de su hábitat natural para obligarlos a aceptar una nueva forma de vida.

Desde un principio Leigue estuvo conciente de que la misión sería dura en los primeros años, la belicosidad de los Moré y la resistencia de los mismos no permitirá que la escuela se consolide en los primeros meses. Pasaron años hasta que finalmente algunos Moré aceptaron dejar de practicar sus costumbres para entrar a un nuevo ritmo de vida. “Cuando entramos habían unos 83 todos, no había más, ahorita habrán unos 200 ya son familias civilizadas casi los varones se han juntado con las hijas de los barbaritos y ya pues son civilizados, ya ha habido un mestizaje tremendo, eran poquitos, ahora tiene una comunidad cerca de 200, por que no solamente es Monte Azul, hay es la central de ellos, ahí él radicaba, ahí él vivía con ellos, él era su jefe sin que el mande no hacían nada, ellos dirigía, él les hablaba en su dialecto, por decir él era su Capita de ellos, por que ellos le respetaban” (G. Suárez, 1992: 3).

El cambio introducido por Leigue fue controlado a través de la educación, la instauración de la escuela y la implementación de talleres y huertos, hizo que los Moré pasen de ser recolectores y cazadores a asalariados. Al pasar los años, el núcleo Moré ya estaba constituido, contando con una planta docente de educación básica, posteriores problemas de inundación hicieron que el núcleo fuera trasladado a un lugar más elevado que se llamó Monte Azul. La tarea emprendida por Leigue tuvo como objetivo principal la educación, sin embargo se amplió hacia otros rubros como la agricultura y la religión.

Parte de las ganancias obtenidas eran invertidas en la compra de medicamentos, alimentos y ropa creando dependencia y el surgimiento de un nuevo liderazgo o jefatura. Al igual que en Casarave en Moré las familias se asentaron alrededor de la escuela en sus malocas, donde todo era común.

Ciro Leigue es claro respecto a las relaciones laborales entre el “padre” y fundador de los Moré y los indígenas Moré, de una relación en la que en sus inicios a cambio de trabajo se garantizaba una dotación de víveres y acceso de los niños a la escuela, se pasó a una relación “solidaria” pasando luego a una relación laboral asalariada. “él hacía trabajar a toda la gente, pero también él la ponía desde el zapato hasta los vicios, él les hacía trabajar en la siringa, la castaña, en la agricultura, todo eso, pero ellos no compraban la ropa, el zapato, el cigarro el alcohol, él les daba raciones, él tenía bastante trabajadores como unas cuarenta personas, y unos cuarenta siringeros, quincenal, el sacaba como unos cinco mil kilos de goma, por la baja, tenía contratos grandes con el Brasil, peor por eso de todas maneras todo eso el juntaba los productos, pero también traía en cantidades, medicinas todo eso, no nos vendía todo eso corría por cuenta de él, nos ha servido de algo, no podemos quejarnos, primer lugar la educación, la cultura, en aquel tiempo era esclavitud”.

Después de muchos años de convivir y de implementar un modelo educativo, Leigue inició el deslinde de responsabilidades, en términos políticos, desde la visión de los Moré Leigue asumió la jefatura del conjunto de clanes familiares, logrando imponer un liderazgo que ha sido determinante en la definición

del futuro del grupo. Si embargo y a pesar de que generó un ambiente de convivencia agradable para los Moré (así lo recuerdan), la vida comunal se fue transformando, muchos de los moré civilizados que ha un principio aceptaron estar bajo el liderazgo de Leigue, conocieron el dinero y se independizaron, llegando a vender su fuerza de trabajo en ranchos ganaderos de la región, este cambio del ethos ha generado sin duda una identificación cada vez mayor con la cultura foránea, “cuando él largo para trabajar por nuestra cuenta, entonces empezaron a tomar, traía él mismo, alcohol para tomar, el profesor Leigue, ya pero trabajábamos para nuestra cuenta, ya nosotros queríamos comprar, a comprar ya hay, el traía, ya nos daban así nomás, se acabo, las ultimas veces nos vendía todo hasta los víveres, ya a nosotros nos largo a trabajar ya por nuestra cuenta” (A. Chichón).

La relación con los Moré concluyó el año 1956, año en que debido a problemas de salud Luis Leigue y su familia abandonan Monte Azul, dejando que los indígenas manejen lo que quedaba del núcleo Moré. Antes de abandonar Monte Azul, Leigue hace llamar a Gustavo Suárez encargándolo para que cuide de los indígenas. “Cuando el profesor Leigue se estaba yendo me mando llamar para que yo me quede aquí, así que yo quede de jefe de ellos, y seguí varios años, hasta que llegue a jubilarme, esto ha sido el año 1980” (Suárez G.)

Leigue Castedo volvió una vez para entregar la posta sanitaria, en el transcurso de ese tiempo, la presencia de los ganaderos se fue acentuando, hasta concluir con la perdida de Puerto Moré y otros lugares que tradicionalmente estaban dentro del territorio Moré.

2.3.2 POLÍTICAS “CIVILIZATORIAS” E INTEGRACIÓN DE LOS MORE A LA REALIDAD NACIONAL

Desde inicios del siglo XX el Estado Boliviano desarrollo una campaña para integrar a los grupos selvícolas del oriente y la amazonía a la realidad nacional, esta política se concretó en normas legales que planteaban reducir a las poblaciones indígenas en asentamientos centralizados (pueblos y ciudades intermedias), la política plateaba tajantemente que el Estado se encargaría de la protección de los pueblos indígenas.

La posición civilizatoria es evidente en las normas legales y en la declaración de intelectuales e indigenista de la época que escribían a favor de los indígenas y que planteaban acabar de una vez con la economía semi colonial. Sin duda que el proceso de centralización, la ruptura del espacio colectivo y la imposición de prácticas educativas, valores y principios religiosos logró un impacto fuerte en los patrones culturales básicos de los Moré. Una de las justificaciones de Leigue es que los Moré se encontraban en un proceso de fragmentación étnica, “el estado de anarquía y escisión” era total y “por lo cual la familia Moré o Iténez no presentaban visible conjunto social”.

A través de la instauración de la escuela y la implementación de talleres y huertos se hizo que los Moré dejen de ser una sociedad de autoconsumo a una sociedad productora y de consumo, lo que evolucionó hasta transformar a los Moré en asalariados libres o peones. Con la introducción de la escuela productiva Leigue logró mayor aceptación y conformidad del grupo involucrado en comparación con otros grupos étnicos de la amazonía.

Las necesidades específicas de la nación requerían de una verdadera integración de las mayorías nacionales al sector productivo, hecho que fue reconocido por Pérez y asumido como una prioridad de la escuela ayllu de Warisata, con la salvedad de introducir en este proceso de transformación principios y valores propios de los indígenas y principios ajenos orientados a generar aspiraciones de éxito y esfuerzo. A pesar del riesgo que esto llevaría, Pérez reconoce que “el esfuerzo metódico y constante” podría arrastrar a “resultados imprevistos”.

Desde la creación del núcleo indígena los Moré perdieron su libertad y algunos de sus patrones culturales, si bien la implementación del modelo educativo productivo generó unión y cambios en sus actividades cotidianas, la inserción en el mercado laboral de los alumnos como mano de obra barata o gratuita benefició a los nuevos jefes y no así a la comunidad, generando dependencia y explotación.

Está claro que la escuela ayllu planteaba una política que tomaba como base la reivindicación social y cultural de los indígenas, pero que también planteaba a la escuela como un espacio para cambiar a los alumnos, cambio que en el caso del núcleo Moré fue controlado para el beneficio de unos cuantos, desvirtuando el rol de la escuela y utilizando a la institución para dominar y explotar a un pueblo entero. A manera de síntesis podemos afirmar que la introducción del modelo nuclear de Warisata generó grandes cambios en la sociedad Moré; el proceso de centralización, la ruptura del espacio colectivo, la imposición de prácticas educativas foráneas, de valores y principios religiosos y hábitos de vida occidental, lograron un impacto fuerte en los patrones culturales básicos de los Moré. Con la creación del núcleo Moré y la puesta en marcha del modelo de núcleo productivo, se impuso entre los Moré una política educativa que tenía como meta integrar a los indígenas a la vida productiva de la región y transferir tecnología para intensificar las actividades productivas con el fin de producir diversificación y aumento de la producción

2.3.3 DESTRUCCIÓN SISTEMÁTICA DE LOS NÚCLEOS INDIGENALES A CARGO DEL ESTADO

Después de que Elizardo Pérez fomenta la creación de núcleos indígenas como parte de la política educativa de entonces, los latifundistas y los liberales radicales que creían en la superioridad del blanco, junto a maestros normalistas formados por Rouma inician una campaña de destrucción de los núcleos basados en el modelo de Warisata.

Persecuciones, difamaciones, juicios y enfrentamientos se empiezan a suceder por efecto de la creación de los núcleos y la diseminación de una ideología “racista” y “comunista”, el temor por que los indios tomen el poder no solo era de las élites feudales y terratenientes sino también del Estado, iniciándose una serie de acciones para acabar con ese movimiento que crecía peligrosamente. A la cabeza de este movimiento se encontraban Rafael Reyeros, R. Donoso Torres y otros intelectuales mestizos que arremeten con juicios y con difamaciones públicas hasta cerrar y destruir todos los núcleos indígenas.

En 1940 El Ministerio de Educación Bellas Artes y Asuntos Indígenas inicia una serie de acciones legales para demostrar que Warisata ha sido un foco de insurgencia comunista y que los recursos del Estado habían sido malgastados. Para esto se crea un tribunal que debe realizar un estudio sobre el estado de la educación indígena que señala que los planteles donde se han desarrollado los núcleos carecen de una orientación racional y de “una organización administrativa” (Donoso Torres, 1940: 3).

Según esta comisión “los núcleos de educación indígena, desde el enunciado de su nombre, son establecimientos especiales para los agregados humanos nativos, donde era corriente la predica de odio contra el resto de las clases sociales de la familia boliviana. Los ex dirigentes de Educación Indígena importaron del Perú el término gamonal y al grito de gamonales, arremetieron brava y apasionadamente contra los molinos de viento, de supuestos enemigos de la escuela indígena, que vivía divorciada de la República”.

La obra tenía nombres y los enemigos del “Estado” también, es así que se inicia una persecución directa a los líderes del movimiento de Warisata Elizardo Pérez, Avelino Siñani, Carlos Salazar Mostajo, Ana Pérez y otros maestros, que según la comisión eran los autores de generar estos movimientos que estaban atentando contra la integridad de la nación boliviana y los principios de patria.

“Hay que declarar de una vez por todas, que no deben existir escuelas catalogadas por aptitudes ramos y ciclos, desterrando las diferencias de clase y raza, peligrosas para un país donde se impone el imperativo patriótico de homogeneizar la población, crear una verdadera

nacionalidad, un bolivianismo puro, alentado por ideales y sentimientos unigénitos” (Donoso Torres, 1940: 4).

Los políticos y gobernantes de esa época eran gamonales o mineros, por lo que el movimiento de Warisata afectaba sus intereses, el hecho fue visto como una gran amenaza para la oligarquía de entonces, frente a esto no le quedaba más al Estado que asumir una posición radical en defensa de la nacional, retomándose las ideas asimilacionistas que planteaban el mestizaje de los indígenas.

Después de años de investigación y procesos judiciales, el tribunal llega a la conclusión de que las escuelas fomentaban el odio y el racismo y que habían descuidado por completo la formación en valores y contenidos, recomendando orientar a las escuelas hacia un ámbito agropecuario⁸.

Al respecto Morales señala “estos indiecitos educados serán los heraldos, que, acicateados por algunos extremistas charlatanes, irán por *aillus* y comarcas enarbolando la bandera de la libertad y la emancipación; haciendo los demás indios de la raza, el bloqueo compacto y poderoso que ha de aplastar con su número al despreocupado mestizo o al confiado descendiente de la madre patria España” (Morales, 1936: 21).

La destrucción de los núcleos indígenas de parte del Estado fue realizada sistemáticamente, se atacó el tema desde el punto de vista legal a partir de la medición de los logros en el aprendizaje de los niños y beneficios a la comunidad en general, asimismo se destruyeron la estructuras sociales que fueron conformadas, iniciándose juicios contra los miembros de las *ulakas* o parlamentos de *amautas*.

“Warisata y los quince núcleos de la primera época tenían todos su parlamento que era el secreto de su prodigiosa actividad. Lo primero que hicieron los destructores de la educación campesina fue suprimir este gobierno negando en absoluto la intervención del indio en los asuntos de la escuela, torpeza insigne que jamás fue remediada probablemente con el propósito de impedir que el siervo pudiese discutir acerca de su propio destino” (Mostajo, 1997: 83)

Según Donoso Torres el hecho de eliminar el discurso indigenista que se maneja en los núcleos indígenas no significaba que no se atenderían las demandas de las poblaciones indígenas, se empezó a invertir grandes sumas en la construcción de edificaciones escolares y adquisiciones de vituallas como parte de una política educativa indígena nueva.

“Desde que aquella institución administrativa, se han invertido grandes sumas para proseguir las edificaciones escolares, adquirir drogas, jabones para el aseo de escolares y de indígenas adultos, por que la cuestión educacional tiene que ser en primer término, principalmente entre los campesinos, de ‘extirpación de piojos y de mugre’” (Donoso Torres, 1940: 5).

2.4 NUEVAS INTERPRETACIONES DEL NÚCLEO DESPUÉS DE LA DESTRUCCIÓN DE WARISATA Y LOS NÚCLEOS INDIGENALES

Después de Warisata y ante la incapacidad de desarrollar políticas de estado coherentes que vayan más allá de la simple construcción de escuelas, el Estado boliviano transfiere la responsabilidad de organizar los centros escolares a las comunidades indígenas y campesinas, en el caso del altiplano y los valles aparece la iglesia creando escuelas e iniciando un proceso de evangelización a partir de las escuelas. En el oriente se instala el Instituto Lingüístico de Verano que promueve la creación de escuelas para poblaciones indígenas.

⁸ Según Irrozqui entre 1940 y 1941 se dio un segundo proceso que concluyó con un veredicto favorable del tribunal que las inspecciono (Irozqui, 1999: 11).

El interés por la educación llevaba implícita una demanda por las tierras, como señala Irurozqui “los líderes comunarios percibieron la instrucción como un medio de acceso al conocimiento de las leyes criollas, a la lectura de los títulos antiguos y a todos los trámites de reivindicaciones de tierra” (Irurozqui, 1999: 12).

En 1939 se plantea la idea de escuela unificada y única, la misma que en teoría plantea la no discriminación y el acceso a la misma de cualquier habitante del país, en 1953 “es el ideal de una escuela igual para todos, que permitirá la estrecha correlación de todos los ciclos de la enseñanza y la coherencia de doctrinas en la formación de una conciencia nacional” (1953: 29).

Producto de las iniciativas gubernamentales a favor de la educación de los campesinos e indígenas, en 1935 el Gobierno del General David Toro emite un Decreto Supremo que señala: “créanse las Juntas de Auxilio Escolar en la república, con el objetivo de cooperar al desarrollo de la educación popular, tratando de mantener el estricto cumplimiento de las obligaciones escolares dentro de la jurisdicción aumentando la asistencia de los alumnos a planteles educacionales y la asistencia social con los alumnos pobres, además, el mejoramiento de los locales públicos”⁹.

Las funciones estaban dirigidas a acciones sociales que tenían que ver con la asistencia de los alumnos a la escuela y con el mejoramiento de la infraestructura, en ningún lugar se señala que las juntas podían participar de los procesos educativos.

Después de la destrucción de los núcleos indígenas a fines de los 40, los núcleos pierden su carácter económico y productivo y los comunarios dejan de asumir responsabilidades sociales, delegando la responsabilidad de la escuela a los docentes y a los representantes de las juntas de auxilio escolar.

“se elimina la intervención del indio en la conducción de la escuela: se suprimen los sistemas de trabajo colectivo, solo por excepción se practica el trabajo agrícola, los talleres apenas como entrenamiento escolar, nunca como actividades productivas. El núcleo ha perdido su carácter económico y geográfico y se ha convertido en un simple término administrativo” (Salazar, 1997: 89).

Ya entrado en los 40 el discurso educativo de los gobiernos es más claro, se habla de una educación campesina y rural, la misma que es planteada desde el inicio como especial para poblaciones indígenas y selvícolas. Los contenidos que se impartieron en las escuelas eran altamente alienantes. “La denominada educación fundamental, la Educación Campesina y últimamente la Educación Rural siempre fueron modelos de educación con la visión de la oligarquía criolla antinacional que se ocupó de la educación de niños y niñas originarios que recibieron aprendizajes que no correspondían a sus cosmovisiones socioculturales” (CEPO, 2003: 43), asimismo, “el propósito era mantener a las mayorías en condiciones de subordinación para continuar con el sometimiento, y luego convertirlas en mano de obra barata al servicio de la oligarquía criolla en haciendas y minas”.

Por efecto de la implantación del sistema nuclear y por la carencia de recursos para expandir las escuelas en el área rural, el Presidente Gualberto Villarroel emite el Decreto No. 320 de 15 de mayo de 1945, mediante el cual el Gobierno de Bolivia dispone que los propietarios de fundos rústicos, empresas agrícolas mineras, industriales y gomeras, deben establecer escuelas rurales, ratificando lo señalado en el Decreto Supremo del 19 de agosto de 1936 que señala también el establecimiento de las Escuelas Rurales. Además de obligar a las empresas que tenían contacto con poblaciones indígenas, mediante el artículo 3 del mismo decreto, el Ministerio de Educación se compromete a proporcionar los “maestros que sean solicitados por los propietarios” (D.C. No. 320) cubriendo básicamente la parte salarial.

⁹ Citado en *Procesos de participación comunitaria de la nación Quechua en acciones educativas*, CEPO, Págs. 66

Si bien las políticas educativas de muchos gobiernos no fueron claras a principios del siglo XX, en los años 30 y fruto de la experiencia de Warisata y de políticas a favor de los indígenas de algunos gobiernos de avanzada, se logró desarrollar una política que fomentaba la creación de escuelas indígenas.

Se dictaron algunas leyes disponiendo “la instrucción escolar a favor de los campesinos”, pero como dice Suárez todo esto sin una organización adecuada ni recursos: “sin maestros, ni presupuesto, utópico e irreal, porque una vez se quería encargar a los párrocos la misión de sostener escuelas campesinas y populares, otras veces a asociaciones de ciudadanos o a los propietarios de fundos” (Suárez, 1986: 233).

Aunque Suárez destaca la presencia de la iglesia y las empresas, no señala como ente gestor a la comunidad indígena, los documentos señalan que en muchas regiones son las comunidades las que asumen la responsabilidad de abrir escuelas con el apoyo del Ministerio de Educación.

Se debe destacar que este hecho fue producto de la incapacidad técnica del Estado boliviano y no de una política o intención planificada de permitir la participación de la comunidad en los procesos educativos, la transferencia de la responsabilidad de crear escuelas a las empresas o a las comunidades indígenas requería un compromiso y participación de la comunidad por lo que se tuvo que crear una instancia que garantice el éxito de la empresa.

En este contexto aparecen las Juntas de Auxilio Escolar como una instancia social que apoya en la administración del centro educativo, estas instancias de participación en educación, acerca a la escuela con la comunidad, surgiendo un control social y ciertas responsabilidades que le son asignadas al responsable que asume el cargo como parte de la estructura jerárquica y social de la comunidad.

3. LOS NÚCLEOS EDUCATIVOS DESPUÉS DE LA REVOLUCIÓN DEL 52

3.1 TRANSFERENCIA DE RESPONSABILIDADES DEL ESTADO A LAS COMUNIDADES Y EMPRESAS PRIVADAS Y CREACIÓN DE JUNTAS DE AUXILIO ESCOLAR

Los indígenas se sienten parte del país recién a partir de la revolución del 52 aunque su relación con el Estado es totalmente diferente respecto de los mestizos y criollos que propugnan un patriotismo recalcitrante.

Después del 52 cuando las poblaciones indígenas han conseguido el reconocimiento de la sociedad nacional, el derecho a la tierra y el derecho al voto ciudadano, el gobierno del MNR asume una política cultural asimilacionista que plantea no encerrar al indio en sus cultura y tecnología sino abrirlo al mundo para integrarlo de manera más rápida al desarrollo y a la modernidad.

A nivel continental las orientaciones son las mismas, a pesar de que existían organizaciones e instituciones a favor de los indígenas, los organismos internacionales promueven una política indigenista que busca integrar a los indígenas a la vida nacional¹⁰.

3.2 RECONCEPTUALIZACIÓN DEL NÚCLEO A PARTIR DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL MNR

Después de un tiempo de que se destruyen los núcleos educativos, el MNR asume el modelo nuclear a su manera, las ideas de Warisata de promover una escuela productiva son asumidas por el discurso educativo del MNR aunque con muchas variantes, tal como señala el presidente de la Comisión de la Reforma Educacional: “hay que romper el monopolio educativo en beneficio de círculos estrechos, ajeno

¹⁰ En abril y mayo de 1956 se realiza en Lima la segunda Conferencia Regional Interamericana de Ministros de Educación donde se determina “Aprobar el estudio del Comité de Acción Cultural sobre las bases de una política educativa que considere los problemas provenientes del proceso de incorporación de los grupos indígenas a la vida nacional” (Instituto Indigenista Interamericano, 1956: 110).

al medio telúrico y desprovisto de orientación técnica, substituyéndose por el principio de Escuela Única que proporciona igualdad de oportunidades a los educandos; buscar el desarrollo progresivo y armónico de la enseñanza en todos los ciclos; formar al futuro ciudadano en función productiva, hasta convertirlo en elemento activo y eficiente del proceso de liberación nacional” (Decretos Supremos, 1953: 28).

Según Carlos Salazar Mostajo “veinte años más tarde se introduce en Bolivia la llamada educación fundamental, que no es sino la reincorporación de la propia doctrina de Warisata, pero disminuida y desvirtuada y con claras señales de interés imperialista” (Mostajo, 89).

A nombre de núcleos educativos se crean nuevas escuelas con el apoyo de las empresas y las comunidades indígenas a través de las juntas de auxilio escolar.

“La comisión superará nuestro pasado, pero también tiene que tomar muy en cuenta nuestros altos valores tradicionales. Tiene que tender a la tecnificación de la enseñanza, pero sin desmedro de los altos bienes del espíritu. Y para trazar los grandes rumbos a una nacionalidad y presentar soluciones hay que entender un país, y quizá la única manera de entender y comprenderlo, es amarlo. Fervor que reconoce los altos valores universales y que afirman al mismo tiempo, el concepto de la Patria” Subsecretaría de Prensa, 1953: 23)

Después del 52 el MNR asume una política educativa, el modelo de desarrollo que planteaba Paz Estenssoro requería de una integración de las poblaciones indígenas a la sociedad nacional, el voto universal y la reforma agraria no eran suficientes, tecnificar el agro y educar al indio eran consigas centrales en el gobierno del MNR.

En miras de iniciar esta revolución educativa se conforma la comisión de la reforma de la educación, instancia que según el Ministro de Educación “canalizará ese postulado y ansiedad de la revolución nacional, expandir la educación y, por este medio tender a la unidad cultural de todos los sectores que constituyen la colectividad” (Subsecretaría de Prensa, 1953: 23).

La declaración del Ministro Fernando Iturralde es clara respecto a la visión de los indígenas, en términos de políticas educativas se seguía planteando la unidad cultural en desmedro de las identidades étnicas, esa unidad cultural propugnaba una cultura nacional que era asociada a las manifestaciones culturales mestizas.

Aunque el MNR reconoce que hay un monopolio de la educación en manos de unos cuantos mestizos y criollos oligarcas y que es necesario ampliar la educación a las poblaciones indígenas, no desarrolla ninguna política de Estado para ampliar la cobertura a las poblaciones pobres de las ciudades de departamento y transfiriendo la responsabilidad de crear escuelas a la comunidad.

El capítulo VII del Decreto Ley No. 03464 de la Reforma Agraria de 1953, señala que “las comunidades campesinas fomentarán la creación de escuelas controladas mediante Juntas escolares integradas por miembros de su organización” mientras que el capítulo 141 señala “dichas comunidades sostendrán los establecimientos escolares que, antes de la promulgación del presente Decreto Ley, atendían los propietarios expropiados”, asimismo se señala que la comunidad campesina se encargará “del cultivo y la explotación del campo de la escuela para proporcionar los productos necesarios para el desayuno y almuerzo escolar. El campo escolar no será destinado a otros fines que los indicados” (S.P. 1953: 48).

La posición del MNR es clara, se plantea difundir las escuelas en el campo bajo la responsabilidad de las comunidades para lo que se crean las juntas de auxilio escolar que se generalizan no solo en las escuelas de nueva creación, sino también en las escuelas antiguas.

El discurso del MNR respecto a la educación es clara, en una reunión para posesionar a miembros de la comisión de la reforma Educacional, el Presidente Víctor Paz Estenssoro dio un discurso donde reconoce un avancen durante la época liberal, sin mencionar la experiencia de Warisata y la educación indígena como uno de los grandes logros.

“El régimen liberal tuvo que responder al requerimiento de introducir también importantes modificaciones en la educación para conformarla a las necesidades de la naciente sociedad capitalista que surgía en el país. La misión pedagógica belga, las escuelas normales de Sucre y La Paz, el Instituto de Comercio de La Paz y la escuela minas de Oruro fisonomizan el sentido de esas modificaciones” (Subsecretaría de Prensa, 1953: 15).

Aunque el Estado reconoce que es su deber crear “el mayor numero de escuelas”, como veremos posteriormente, esto no fue así, ya que esta responsabilidad fue trasferida legalmente a otras instancias, descuidándose la inversión pública y la política de expansión de la educación boliviana.

Para el caso del oriente, los hechos se dan de diferente manera, no son las comunidades las que asumen la responsabilidad de crear escuelas, sino las instituciones particulares y los núcleos escolares. Con la creación de escuelas en lugares alejados del área rural se planteo que “los núcleos escolares campesinos y las instituciones particulares debidamente autorizadas que se encarguen de la incorporación de los selvícolas a la vida nacional, dispondrán de tierras suficientes para establecer a las familias reducidas y convertirlas en agricultores independientemente”¹¹. El ofrecimiento de tierras a aquellas instituciones que coadyuven en la reducción de las poblaciones indígenas era parte de una estrategia que buscaba disponer de mano de obra calificada en un rubro de la región e integrar a los indígenas a la vida nacional.

3.3. CREACIÓN DE NÚCLEOS EDUCATIVOS

Después de la revolución de 1952 el sistema educativo quedo dividido en educación urbana y rural, “desdoblamiento de la educación” que reflejaba la división innecesaria de un sistema que intentaba mantener la división de indios y no indios, según Patzi, esto es la continuidad de una política racista estructurada con base a la “visión jerárquica de la sociedad”.

Al respecto, un informe preparado en 1956 para el Instituto Indigenista Interamericano señalaba: “como resultado de las reformas y transformaciones radicales que se ha impuesto el Gobierno de la Revolución Nacional, ha venido el desdoblamiento de la educación en dos ramas: el de la educación urbana, a cargo del Ministerio de Educación, y el de la educación rural, a cargo del Ministerio de Asuntos Campesinos” (Cuellar, 1956: 136).

Para esto el Gobierno del MNR crea una comisión que empieza a trabajar en el proyecto de Reforma Educativa que plantea una educación que tenga como base principios económicos y productivos, al respecto Víctor Paz Estenssoro señalaba en 1953: “La educación no debe ser más el monopolio de una minoría, sino un derecho de todos los bolivianos principalmente de aquellos hasta hoy relegados como los campesinos, obreros y artesanos pobres, de ciudades, pueblos y aldeas” (Paz Estenssoro, 1953: 15).

En contradicción con lo que planteaba teóricamente el MNR, el modelo buscaba ir más allá de la “simple alfabetización” para generar un modelo educativo integracionista que logre la integración de las mayorías indígenas a la económica de mercado.

“La política educacional, como toda política, es dinámica, de ahí que no pretendamos ser inmutable nuestra posición actual. Pero resultad cierto, que sin la condiciones económicas necesarias, sin el dominio de la máquina que trabaja por el hombre y, solo liberado al

¹¹ Artículo 131 del proyecto de decreto elaborado por la Comisión Agraria de Reforma, 1952: 67.

boliviano de su actual obligación de trabajar agotadamente, para subsistir apenas, puede darse las condiciones para que ese boliviano alcance los dominios de la alta cultura y el desarrollo pleno del espíritu” (Paz Estenssoro, 1953: 16).

La posición del MNR era clara, se debía democratizar la educación para convertir a las mayorías nacionales en fuerza de trabajo, lo que implicaba modernizarla “tecnificando la enseñanza”.

Esto era entendido como un proceso que buscaba transformar al hombre indígena que era el culpable del subdesarrollo. Las ideas racistas que se habían insertado en el país a principios del siglo XX seguían vigentes y fueron una vez más institucionalizadas mediante normas legales. Ideas como “mejorar al hombre”, “producir una nueva sociedad”, “atraso físico” “transformación mental y cultural” y otras, son comunes en el discurso de educadores y políticos de la segunda mitad del siglo XX.

Al referirse al Núcleo Selvícola de los Moré, Hernán Cuellar señalaba en 1956, que este núcleo “desempeñaba ya un papel distinto, pues aparte de la castellanización y alfabetización selvícolas, constituía un centro de producción, empero no pudo llegar a sostenerse o autoabastecerse”.

Con base a los supuestos fracasos de las escuelas indígenas, Cuellar planteaba crear Núcleos Mixtos, proceso que consistía en aceptar en escuelas de indios a mestizos o campesinos para lograr una “evolución mayor” o a la inversa. Estas ideas “evolucionistas” buscaban “una esmerada tonificación evolutiva hasta ponerlo en condiciones de un mayor rendimiento de trabajo y progreso”.

“El selvícola moré, que es ya relativamente evolucionado, necesita para su mejoramiento tonificarse con la sangre de elementos con una evolución mayor. Por otra parte, los moré son relativamente pocos (no alcanzan a cien almas) y su gran mayoría son elementos, masculinos, de tal manera que hay la perspectiva de un acrecentamiento de la población” (Cuellar, 1956: 138).

Las ideas de utilizar los núcleos como instancias de alienación y de mestización, son sin duda ideas retrogradadas que planteaban institucionalizar el racismo a través de la educación. En este proceso se delegó al Director de núcleo la responsabilidad, para lo que se planteó crear una reglamentación especial. En este contexto se planteaba que con el nuevo tipo de escuelas rurales se buscaba conseguir tres finalidades: a) Tecnificación elemental del elemento humano, b) Aumento de producción y, c) Arraigo del campesino a la tierra.

Aunque no sabemos si evidentemente se crearon este tipo de escuelas y núcleos en algunas regiones, a partir de documentos de la época se pudo verificar que estas políticas públicas fueron asumidas por los gobiernos posteriores, sin lograr sus cometidos.

Posteriormente en 1968¹² y como parte del proceso de modernización de la educación, se lleva adelante una reforma educativa que ratifica la posición racista y etnocéntrica del MNR elevándola a rango de Ley.

4. NUEVAS FUNCIONES ASIGNADAS A LOS NÚCLEOS A PARTIR DE LA PROMULGACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA (1994)

4.1 CARACTERIZACIÓN DEL NÚCLEO EDUCATIVO EN ÁREA DISPERSA

A partir de 1995 y por efecto de la Ley 1565 se procede a la reorganización de los antiguos núcleos y a la creación de núcleos con base a la asignación de un asesor pedagógico y asignación de recursos pedagógicos.

¹² La emisión de esta norma se dio bajo el Gobierno del General Rene Barrientos Ortuño

Posteriormente, como efecto de la implementación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad de Educación¹³ (PFCEE) se implementan los proyectos educativos de núcleo, de red e indígenas como parte de una política de transformación institucional y fortalecimiento del nivel municipal a través de los PROMES, se operativiza aun más el núcleo, lográndose una verdadera articulación de las unidades educativas junto a las acciones de capacitación y de gestión del currículo de parte del asesor pedagógico¹⁴.

El núcleo educativo es definido por la Reforma Educativa como el “conjunto de unidades educativas que constituyen entre si una red de servicios educativos complementarios con el objetivo de optimizar el uso de los recursos humanos, materiales y funcionales del Servicio de Educación Pública y de lograr el mejoramiento interno de cada una de esas unidades que componen el núcleo” (MECyD, 1999: 4), la definición incluye además un componente de racionalidad y uso eficiente de recursos, de esta manera el núcleo es una instancia que “permite optimizar los recursos humanos materiales y financieros, lograr el mejoramiento interno de cada una de esas unidades que componen el núcleo y asegurar la calidad pedagógica y eficiencia administrativa el Sistema” (artículo 28, Ley 1565)

La definición adoptada por la reforma educativa no contempla el componente de participación e impone un modelo de gestión que plantea optimizar el uso de los recursos humanos materiales y financieros y la maximización de ganancias por encima de los intereses humanos colectivos.

Según Patzi los funcionarios del Ministerio de Educación no rescataron ni comprendieron el concepto de núcleo desarrollado en las escuelas indígenal de Warisata ya que “cada núcleo fundado no coincidía con la organización social del ayllu” (Patzi, 2000: 133).

“tomando dichos criterios, se organiza el sistema educativo en núcleos compuestos por una unidad central y de 4 hasta 13 unidades educativa asociadas, las que sin duda, a la larga, será la nueva configuración espacial del sistema educativo, culminando con la fragmentación del manejo espacial comunitario” (Patzi, 2000: 136)

De esta manera, el modelo de núcleo educativo impuesto por el Programa de Reforma Educativa (PRE) carece de una base filosófica y principios y no ha sido tomado en cuenta como una instancia clave para articular demandas y principios que hacen a la identidad de un grupo o unidad socio cultural que construye un proyecto educativo.

Sin duda que la organización de núcleos planteada por el PRE, más allá de ayudar a consolidar los territorios indígenas y aportar al proceso de reestructuración, ha permitido consolidar aún más el modelo de gestión y administración basado en principios occidentales, alejándose del modelo de gestión comunal que debería ser adoptado por el sistema educativo.

“Al contrario se han elaborado criterios nuevamente basados en la lógica de la cultura dominante, donde se priorizan aspectos centrados en la geografía y la articulación con el mercado. El primer criterio para los portadores de la "cultura legítima" es la accesibilidad, es decir, la sede del núcleo debe estar ubicada en un lugar donde haya caminos y medios de transporte que garanticen el acceso tanto de alumnos como de profesores y el resto de actores del sistema escolar. Además, dice la Reforma Educativa, la unidad central debe ser aquella que se encuentre mejor vinculada (subrayado en original) con otros centros de actividad socioeconómica relevante en la zona, sea directamente o por medio de vías camineras que aseguren tal acceso. Sin duda, los centros con actividad socioeconómica son los pueblos que se desarrollaron después de la reforma agraria y que, casi en su generalidad, rompieron

¹³ El PFCEE se implementa desde 1999 hasta el 2003.

¹⁴ El asesor pedagógico es una persona clave en el proceso de transformación que se impulsa en los núcleos educativos, el impacto de la asesoría concluye cuando en el abril de 2003 se cierra el programa, entrando las escuelas de transformación en un proceso de retroceso que llevó a muchas maestras a abandonar el uso de los módulos y a dejar de basarse en principios y pautas de planificación establecidos por la Ley 1565.

totalmente las antiguas marcas del ayllu. Por lo tanto, la Reforma Educativa consolida aún más este proceso de fragmentación del manejo espacial de los ayllus subsistentes” (Patzí, 2000: 135)

4.2 CRITERIOS UTILIZADOS PARA DESESTRUCTURAR Y CREAR NÚCLEOS

Los nuevos núcleos creados después de la Reforma Educativa de 1994, se implanta con una norma poco clara y sin una base de principios y valores institucionales, necesarios en todo proceso de reestructuración. Todo proyecto educativo debe llevar implícito la promoción de ciertos valores compartidos que reflejen el ideario de todos sus miembros, en el caso de los proyectos de red y de núcleo no existen estos, pero sí en el Proyecto Educativo Indígena y el Proyecto Educativo de Unidad (PEU) que sí cuentan con un componente de identidad. En este sentido se deben declarar unos valores que de alguna manera regirán la conducta cotidiana, perfilando un tipo de dinámica y cultura organizacional. En el caso del proyecto Educativo Indígena se plantea que se expliciten los valores y los principios sobre los que se funda el PEI, en este marco, los pueblos originarios han manifestado la necesidad de construir un modelo educativo basado en principios y valores propios¹⁵.

La reorganización de los núcleos se dio en función a las necesidades del PFCEE condicionado a su vez por la asignación de un asesor pedagógico y los recursos correspondientes para empezar el programa de transformación, este proceso fue llevado a cabo como parte de la estrategia de intervención del PFCEE, los ejes estratégicos fueron:

- La redistribución de asesores pedagógicos
- Ajustes a la implementación de la nuclearización
- Institucionalización de los directores de unidad educativa y dirección distrital
- Inventario de la existencia de materiales distribuidos por la reforma educativa en las unidades educativas
- Implementación de centros de recursos pedagógicos
- Inventario de infraestructura y mobiliario de las direcciones distritales, etc. (PFCEE, 2002: 4-5)

De esta manera, después de muchos años de haberse desarrollado el proceso de transformación, en 1999 el Ministerio de Educación desarrolla una política de reordenamiento que concluyó en el 2001 con base a lineamientos definidos en el documento “Normas para la Organización de Núcleos en área con población dispersa”¹⁶. Este reglamento es diseñado específicamente para el área dispersa, posteriormente y debido a que el PFCEE ingresa a ciudades intermedias y capitales de departamento, se elabora otro reglamento para implementar los proyectos educativos de Red, esto lleva a organizar las redes educativas, las cuales presentan mucha diferencia con la organización de los núcleos teniendo en común la ausencia de principios y valores que pueden garantizar adscripción y pertenencia a una instancia mayor al de la unidad educativa.

Según la norma vigente el núcleo y la red debe ser entendido como la base de la planificación educativa municipal y el espacio donde se crean redes de apoyo a nivel docente.

A nivel administrativo, el núcleo y la red son espacios donde se consolida la demanda educativa que ingresa a la demanda municipal, insertándose en la planificación quinquenal del Programa Municipal de Educación (PROME). En términos curriculares en el núcleo y la red se debería diversificar el currículo y atender las necesidades básicas locales, lo que no se concretó en los hechos.

¹⁵ Es necesario analizar la concepción de mundo y de la vida que tiene cada grupo étnico, que se constituye en los principios generadores que forman parte de la cultura e identidad de un pueblo y sobre los cuales se deben construir las bases filosóficas de la educación étnica (Gutiérrez 2005c).

¹⁶ Los criterios técnicos definidos para la organización de los núcleos educativos no fueron consensuados con los pueblos indígenas ni aplicados a partir de una normativa aprobada con una Resolución Ministerial.

Los criterios definidos para la organización de los núcleos educativos fueron:

- En el ámbito administrativo, el núcleo educativo es la unidad operativa básica de planificación del Sistema de Educación Pública. Es el nivel que recoge y prioriza las demandas de las unidades educativas y las canaliza a la Dirección Distrital de Educación y/o Gobierno Municipal correspondiente.
- En el ámbito educativo, el núcleo es el espacio articulador de un conjunto de unidades educativas organizadas que construye una red interactiva en la que se concreta la provisión integral del servicio.
- En el ámbito pedagógico, el núcleo es la instancia de trabajo donde se elabora el Proyecto Educativo de Núcleo (PEN), dinámica en la que participan todos los actores de la comunidad educativa: Directores, asesores pedagógicos, profesores, alumnos, padres de familia y autoridades locales para concretar el objetivo de mejorar la calidad de las unidades educativas que conforman un núcleo.
- En el ámbito socioeconómico, el núcleo, a través del PEN debe responder a las necesidades e intereses de la actividad socioeconómica local, y fortalece y proyecta una mejor calidad de vida de su población.
- En el ámbito étnico, cultural y lingüístico, la red de unidades educativas corresponde a una población con características culturales y lingüísticas, homogéneas y complementarias, para involucrar los procesos educativos en la realidad que los circunda sin perder de vista la diversidad del país, posibilitando la recuperación de necesidades sentidas y reales de aprendizaje, así como métodos y prácticas coherentes con las características de cada región y localidad.

Una de las primeras observaciones se refiere al ámbito pedagógico, donde fundamentalmente se plantea que el núcleo es la instancia de trabajo donde se elabora el Proyecto Educativo de Núcleo (PEN), es decir un proyecto con un componente pedagógico.

Aunque el PEN contempla el componente pedagógico según el reglamento mencionado, el objetivo general del núcleo educativo busca integrar los servicios educativos “con una visión global de las necesidades de la comunidad educativa mejorando y elevando la calidad y la cobertura educativa en el afán de lograr una identidad y un estilo propio al núcleo educativo”.

El concepto de asignación de servicios que caracteriza al modelo de núcleo planteado por el Ministerio de Educación y la ausencia de fundamentos y principios sociales que garanticen la institucionalidad del núcleo, son aspectos que diferencian totalmente a este modelo, del modelo de núcleo desarrollado a partir de la experiencia de Warisata.

Además el documento plantea que la organización del núcleo apoyará el fortalecimiento de la identidad cultural, lingüística, económica y social del área de influencia del núcleo educativo, facilitando la participación de la comunidad en la gestión educativa, lo que no ha tenido aplicación en el proceso de construcción e implementación de los proyectos debido a que simplemente no se ha tocado el tema cultural de manera adecuada, ni se ha pensado en una estrategia para lograr una verdadera participación de la comunidad y padres de familia en la definición del plan de acción curricular del PEN.

Apoyar y elaborar el proyecto educativo del núcleo (PEN) en el marco del plan de desarrollo municipal a través de la participación organizada de la comunidad educativa que responda a las necesidades e intereses del ámbito territorial del núcleo.

- Facilitar el relacionamiento, la coordinación y la promoción con la municipalidad y con los diferentes sectores e instituciones el apoyo y cooperación para garantizar la seguridad física y moral de los alumnos y alumnas.

- Implementar el programa sostenible.
- Promover y estimular la ejecución de acciones educativas innovadoras que tiendan a mejorar la calidad del servicio educativo.
- Coadyuvar a reducir los desequilibrios existentes entre la oferta y la demanda educativa de los distritos municipales en aspectos de infraestructura, dotación de personal y gastos de operación de las instituciones educativas.
- Organizar y reorganizar las unidades educativas con el objeto de establecer, coordinar y articular la oferta de los servicios educativos.
- Lograr que la educación sea equitativa y de calidad, garantizando la participación plena de la comunidad educativa (Directores, Docentes, Estudiantes, Juntas Escolares, Juntas de Vecinos y Municipio) en el accionar educativo.

La organización del sistema nuclear es parte de la organización territorial de los distritos educativos, no se debe olvidar que las jurisdicciones municipales o la mancomunidad educativa de éstas, deben ser consideradas como distritos educativos equivalentes a unidades territoriales de planificación educativa. En este sentido la organización del conjunto de núcleos de la jurisdicción, se dio con el respaldo del Gobierno Municipal, para lo cual se emitió una ordenanza municipal.

4.3 LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO EDUCATIVO INDÍGENA

Después de dos años de elaboración y ejecución de proyectos educativos de núcleos y de red¹⁷, el año 2001 el PFCEE inicia la elaboración de proyectos educativos indígenas, los mismos que surgen de la demanda y de los diagnósticos que señalan que los PEN no toman en cuenta elementos culturales y territoriales, es así que en un encuentro organizado por el Consejo de Capitanes Guaraníes de Chuquisaca en Monteagudo, personeros del Ministerio de Educación y representantes de la CIDOB llegaron a un acuerdo respecto al “compromiso de que el PFCEE intervendrá con proyectos educativos que consideren la identidad territorial indígena con fuerte énfasis en la propuesta bilingüe del PRE” (PFCEE, 2002: 7).

La estrategia planteaba intervenir en áreas indígenas trascendiendo el ámbito de núcleo, municipio, provincia y departamento para intervenir en una unidad socio-cultural de un determinado grupo étnico.

El PEI es un instrumento de planificación participativa que además de solucionar problemas culturales y pedagógicos plantea la necesidad de instaurar un modelo educativo basado en principios y valores propios de cada cultura, de esta manera se plantea desarrollar un marco filosófico de educación basado en principios indígenas.

En el Proyecto Educativo Indígena se plantea que se expliciten los valores y principios sobre los que se funda, una gran parte de los pueblos originarios involucrados en el proyecto han manifestado la necesidad de construir un modelo educativo basado en principios y valores propios.

Los proyectos educativos indígenas básicamente planteaban mejorar la calidad educativa a través de una serie de acciones de mejora de condiciones de infraestructura y de procesos pedagógicos que permitan además fortalecer la identidad cultural de los niños y niñas.

¹⁷ Según el Ministerio de Educación se han elaborado y ejecutado 314 Programas Municipales de Educación (PROME) y 1039 proyectos educativos de núcleo, red e indígenas entre las gestiones 1999 y 2002 con los objetivos de: a) lograr que las intervenciones en el área educativa sean integrales (proceso pedagógicos e infraestructura), b) dinamizar la participación de los padres de familia, maestros, directores y alumnos en la gestión educativa, c) fortalecer la capacidad de gestión de los gobiernos municipales para planificar sus intervenciones en el área educativa y, c) reducir las diferencias de género en aquellos municipios en los que éstas son significativas.

Con base al diseño básico de los proyectos educativos del PFCEE, el Proyecto Educativo Indígena es concebido como un instrumento de gestión educativa que busca que las organizaciones indígenas y la comunidad en general participen de manera activa y efectiva para plantear soluciones a los problemas pedagógicos y culturales identificados y atender necesidades de infraestructura, mobiliario escolar y equipamiento. Asimismo el PEI es un instrumento de planificación participativa que además de solucionar problemas culturales y pedagógicos plantea la necesidad de instaurar un modelo educativo basado en principios y valores propios de cada cultura, de esta manera se plantea desarrollar un marco filosófico de educación basado en principios indígenas.

A diferencia de la estrategia de elaboración de PEN y siguiendo las recomendaciones técnicas del Ministerio de Educación y los pueblos indígenas, con los PEIs se planteaba que los pueblos indígenas organicen una instancia educativa que analice la realidad del sector educativo para posteriormente tomar decisiones, asumir responsabilidades y plantear soluciones a los problemas pedagógicos y culturales con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje de los niños y niñas.

“En los ayllu, siempre hemos cuidado nuestro medio ambiente especialmente con el manejo de nuestros suelos y la rotación de cultivos, existe una consigna entre la gente que si no hay tierra no hay vida, por eso nosotros tenemos mucho cuidado. A nivel de ayllu existe un sistema de rotación de cultivo controlado que lo llamamos mantas, que funcionan sujetas a un ciclo de rotación de cultivo organizado según las necesidades de diversificación productiva y renovación de la fertilidad del suelo. Estos conocimientos se están perdiendo gradualmente, nuestros hijos desconocen estos aspectos”. (Félix Tiaque, Ayllu Phari).

A diferencia del PEN y PER donde aparecen los equipos de gestión conformado por docentes, en el PEI aparecen instancias estrictamente pedagógicas y administrativas que no solo están conformados por los profesores y el director, sino por padres de familia y autoridades tradicionales. Estas estructuras han sido construidas con base a principios de pertenencia étnica y no de ubicación en un determinado distrito o municipio, las unidades educativas de las UGEIS dependen administrativamente de otros núcleos o de otros distritos lo que genera un conflicto en términos de organización.

De esta manera, en la estructura organizacional del PEI aparecen las Unidades de Gestión Educativa Indígena (UGEI) compuesta por responsables de distintas comisiones, como ser la comisión de tareas pedagógicas que debe coordinar las actividades pedagógicas con los profesores y el director con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los niños/as a través del instrumento pedagógico; responsables de recursos y finanzas, estos responsables tienen la delicada tarea de controlar los recursos, el presupuesto y todos los gastos dentro la ejecución del plan de acción, infraestructura y mobiliario. Los responsables de estas comisiones deben ser necesariamente miembros de la comunidad.

Los responsables de tareas informativas y secretariales se encargan de convocar a reuniones, informar de las actividades y tomar nota de las conclusiones de estas, los Responsables del seguimiento y Ejecución del PEI trabajan en lo que se refiere a infraestructura, mobiliario y plan de acción pedagógico.

5. CARENCIA DE FUNDAMENTACIÓN IDEOLÓGICA DEL NÚCLEO Y MECANISMOS PARA VOLVER MÁS OPERATIVO AL NÚCLEO

Ante la carencia de una fundamentación social y una deficiente propuesta curricular de los proyectos educativos de núcleo como única herramienta y estrategia para dinamizar el núcleo, es necesario repensar la estrategia de intervención tanto en el ámbito organizativo como en el ámbito curricular, replanteándola a partir de un reordenamiento con base a las estructuras y principios de las organizaciones políticas y sociales vigentes en las comunidades indígenas del Oriente Chaco, Amazonía y Altiplano boliviano.

5.1 REORGANIZACIÓN DE LOS NÚCLEOS EDUCATIVOS CON BASE A CRITERIOS DE TERRITORIALIDAD Y ADSCRIPCIÓN SOCIO CULTURAL

La organización de *ayllus* y *markas* en los andes centrales bolivianos es compleja, debido al impacto del sistema colonial que en muchos casos logró grandes transformaciones mientras que en otros se logró que los sistemas de organización sobrevivan no solo en el ámbito comunal o local sino en un ámbito más macro étnico, los *Ayllus* del Norte Potosí (*Laime, Jukumanis, Puracas*) o los *Kakachakas* o *ayllus* del sur de Oruro son una muestra de estos ámbitos macro étnicos que aun existen y que deberán ser tomados en cuenta para consolidar una estructura que oficialmente participe en las acciones de gestión curricular e institucional del núcleo.

Tomando en cuenta el principio de *ayllus* y *markas*, las unidades educativas de un núcleo deberán pertenecer a una unidad socio cultural equivalente al ayllu y mantener relaciones de solidaridad y deseos de trabajo entre todas las unidades educativas que deberán seguir el ejemplo de la escuela central, según criterios tradicionales e históricos.

La organización del núcleo debe ser hecha en función a una serie de criterios técnicos que consideren las variables distancia, pertenencia a una unidad socio cultural y criterios lingüísticos ya sea a nivel de comunidad local o a nivel macro-étnico.

5.2 ORGANIZACIÓN DE UE EN FUNCIÓN DE REFERENTES SOCIO-CULTURALES

Aunque supuestamente se han considerado criterios culturales para la organización de los núcleos, los núcleos actualmente conformados no coinciden con las unidades culturales de los pueblos indígenas, en muchos lugares los núcleos dividen a pueblos enteros por lo que no se puede pensar en desarrollar políticas educativas acordes a las necesidades de los pueblos indígenas.

5.3 CONDICIONES DE TIPO ORGANIZACIONAL Y POLÍTICA DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN NÚCLEOS CON POBLACIÓN INDÍGENA

Para efectos de dinamizar los núcleos es necesario que se desarrollen una serie de acciones encaminadas a mejorar la calidad de la educación, en este sentido se usaran las fortalezas y las oportunidades para lograr un proceso de transformación curricular que responda a las necesidades de los pueblos indígenas y de los niños y niñas de todo el sistema de educación pública.

Es vital conocer el funcionamiento de las instituciones educativas como organizaciones, lo que implica considerarlas como un producto social condicionado por la realidad social. Para Walsh y Ungson una organización es “una red de significados compartidos subjetivamente que son mantenidos mediante el desarrollo y uso de un lenguaje común y por las interacciones sociales cotidianas” (citado por Bolívar, 2000: 120). Los significados a los que hace mención Walsh hacen referencia a las pautas culturales que definen un tipo de comportamiento social e individual del docente en la unidad educativa. El proceso de socialización determina el surgimiento de una identidad institucional que es asumida por todos como parte de la cultura organizacional.

Las instituciones educativas se caracterizan por ser:

- El resultado de procesos históricos complejos y nunca neutrales, ya que siempre han beneficiado a otros.
- Una construcción social, es decir, una organización pensada y construida por los grupos sociales dominantes en un momento determinado.
- Un espacio que cumple muchas funciones patentes o explícitas (educar, socializar, enseñar, preparar profesionalmente, culturizar, etc.) y otras ocultas (reproducción de clases sociales, dominación cultural de las clases dominantes, etc.).

Al ser espacios de interacción social, las instituciones educativas son consideradas como organizaciones dinámicas que se transforman y adaptan a los cambios. En el modelo educativo étnico se plantea a la escuela como un espacio de construcción social donde alumnos, padres de familia y autoridades educativas participan del proceso educativo que se da en los distintos escenarios educativos que existen en la comunidad.

Los objetivos y propósitos institucionales deben entenderse como el medio por el cual su actividad en la organización, se convierte en un conjunto único que además de facilitar el logro de metas comunes, procura la satisfacción de las necesidades personales y profesionales.

La realización de los objetivos, precisa la consideración de diferentes actividades relacionadas de un modo dinámico y supone la articulación de roles y la ordenación de instancias. Nace así la estructura con un sentido instrumental respecto a los objetivos.

Pero más allá de los objetivos y las estructuras, las organizaciones escolares están conformadas por personas que se reúnen en función de objetivos comunes. “Se configura así un sistema relacional referido tanto a la naturaleza de los recursos humanos como a los procesos que orientan su actividad (comunicación, participación, liderazgo, toma de decisiones, etc.). Las personas, de acuerdo a sus necesidades y expectativas individuales o respecto a la organización, a sus conocimientos y a sus posibilidades tecnológicas, establecen formas de relación específica en función de su situación en la estructura organizativa y dependiendo de los valores de cada institución”.

Leithwood en sus investigaciones con escuelas, ha delimitado un marco comprensivo de cinco factores (estímulos para el aprendizaje, condiciones externas, condiciones internas, liderazgo y resultados) que favorecen los procesos de aprendizaje organizativo en las escuelas. Las relaciones entre estos factores y variables son complejas y deben ser controladas por los planificadores educativos en cualquier proceso de reestructuración. La naturaleza de estos procesos esta mediada por el liderazgo y por las condiciones internas y externas.

“La idea de organizaciones que aprenden tiene, en su lugar, la ventaja de que las escuelas ganen capacidad para autoorganizarse, respondiendo a los posibles problemas que surjan. Concebir los centros educativos como organizaciones que aprenden significa, entre otros, entender que –de suceder el cambio y la mejora- no será tanto por reformas estructurales gestionadas externamente, cuanto por lo que los profesores del centro sean capaces de adquirir, analizar, comprender y planificar de acuerdo con la información que les llega del entorno y de sus propias demandas internas” (Bolívar, 2000: 51)

En este proceso el liderazgo del director, los padres de familia y los docentes es considerado un factor fundamental para la reestructuración, en la medida que tiene influjo en el desarrollo interno de la escuela.

Promover y ejercer el liderazgo comunitario puede contribuir a cambiar la cultura escolar aumentando la capacidad individual y colectiva para resolver problemas, en cuatro ámbitos: Propósitos (visión compartida, consenso, y expectativas), Personas (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicios profesional), Estructura (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores y padres de familia) y Cultura (promover una cultura propia basada en los fundamentos de Warisata, colaboración y trabajo cooperativo).

Rescatando los principios del modelo ayllu el liderazgo debe ser mixto, es decir el director de unidad educativa y los representantes de las organizaciones originarias deben participar junto a los maestros y padres de familia en la gestión del núcleo en sus componentes curricular y administrativo.

El desarrollo de la teoría de administración y gestión de centros educativos, nos llevan a afirmar que se debe buscar el desarrollo de organizaciones que aprenden, lo que implica generar proceso de reestructuración, con amplia participación de la comunidad y con base a una política curricular local que plantee partir de los conocimientos locales en todos los procesos de aprendizaje de los distintos niveles y ciclos del sistema educativo. Todo esto implica que se inicie un proyecto conjunto en base a visiones de futuro y unos principios y objetivos comunes. Si no existe un proyecto de trabajo conjunto, no es posible desarrollar el aprendizaje organizativo.

Para generar procesos de transformación más sostenibles y adecuados al contexto nacional y local se debe buscar generar conocimiento en las comunidades educativas, considerando las tres siguientes fuentes:

- Conocimiento adquirido individualmente. El profesorado individualmente, está equipado de un conjunto de conocimientos (vivencias culturales, contenidos, pedagogía, didáctica) conseguidos en sus formación inicial o en su práctica.
- Conocimiento producto de la autoevaluación institucional. El conocimiento colectivo, principalmente se genera cuando un centro escolar auto revisa críticamente su propio trabajo o cuando los equipos docentes evalúan sus resultados. Por ello es muy relevante la creación de estructuras (tiempos, momentos, apoyos) que faciliten los esfuerzos de autoevaluación institucional (San Fabián 1996)
- Conocimiento adquirido en los diferentes ambientes de aprendizaje. Todos los docentes, niños y comunarios deben estar concientes de que manejarán y generarán información y conocimiento. Este conocimiento se da a través de diferentes procesos donde la participación de unos es mayor al de otros.

El conocimiento colectivo, principalmente se genera cuando un centro escolar auto revisa críticamente su propio trabajo y va innovando constantemente.

Sin duda que la experiencia de la nuclearización y dinamización de los núcleos a partir de los proyecto de red y de núcleo del PRE, no rescata ningún principio ni experiencia de ejecución de la organización de los núcleos indígenas bajo el modelo ayllu de Warisata, tampoco plantea otras posibilidades de acción en el nivel de núcleo que logren crear mayor compañerismo y alianzas para la construcción y aplicación del currículo a partir de un proyecto común que plantea principios y fundamentos acordes con los que se define en el nivel macro étnico y en el nivel nacional.

5.4 NECESIDAD DE PROMOVER MAYOR PARTICIPACIÓN DE LAS AUTORIDADES Y LAS INSTANCIAS EDUCATIVAS INDÍGENAS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

La historia de la educación indígena en Bolivia nos señala que no ha sido fácil construir y comunicar a las autoridades y a la sociedad boliviana en su conjunto las aspiraciones de los pueblos indígenas en temas de educación y desarrollo. Aunque se conocen manifiestos y últimamente propuestas sobre políticas educativas indígenas desde la visión local, no se tiene la suficiente claridad sobre lo que se debe tomar en cuenta para construir los fundamentos y principios de una pedagogía étnica.

En este marco es necesario que las organizaciones indígenas formulen sus políticas educativas en acuerdo con los representantes de los gobiernos municipales, las instancias educativas del nivel departamental y nacional y las organizaciones no gubernamentales. La formulación de de estas políticas debe partir por definir que tipo de educación requiere esa sociedad y que tipo de ciudadano se quiere formar.

Las organizaciones legalmente establecidas - CEPOS, juntas escolares, autoridades locales, directores distritales, CME - deben promover en las organizaciones indígenas la formulación de principios, bases y fundamentos de la pedagogía étnica local. Asimismo, se debe promover que los pueblos indígenas

elaboren planes de desarrollo educativo indígena que deben ser consensuados con las autoridades educativas locales e integrados a los PROMEs de los municipios. A nivel de unidad educativa se deben asumir los principios bases y fundamentos de la pedagogía étnica del nivel macro étnico para insertarlos en las notas de identidad (principios, visión) de los proyectos educativos del nivel de unidad educativa, red/núcleo y UGEL.

Con base a la planificación educativa local se debe lograr incluir estos principios en los programas educativos municipales a partir de una negociación y participación activa en los momentos de ajuste de los PROMEs que viene desarrollando el Ministerio de Educación. En la actualidad muchos de estos programas estratégicos elaborados entre 1999 y 2002 no consideran la variable lengua y menos la temática intercultural por lo que es necesario que las autoridades locales promuevan su tratamiento y consideración en la planificación educativa estratégica.

Respecto a este tema, la experiencia de los PEIs es sumamente valiosa, ya que una gran parte de los grupos involucrados han creado instancias organizativas en el nivel macro y micro étnico es el caso de los Guarayos que crean la directiva del Consejo Indígena Educativo Guarayo (CIEG) conformado por distritales, técnicos municipales y representantes indígenas y los Consejos Educativos Locales (CEL).

En la estructura organizacional del PEI aparecen las Unidades de Gestión Educativa Indígena (UGEI) compuesta por responsables de distintas comisiones, como ser la comisión de tareas Pedagógicas que debe coordinar las actividades pedagógicas con los profesores y el director con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los niños/as a través del instrumento Pedagógico; responsables de recursos y finanzas, estos responsables tienen la delicada tarea de controlar los recursos, el presupuesto y todos los gastos dentro la ejecución del plan de acción, infraestructura y mobiliario. Los responsables de estas comisiones deben ser necesariamente miembros de la comunidad. Los responsables de tareas informativas y secretariales se encargan de convocar a reuniones, informar de las actividades y tomar nota de las conclusiones de estas, los Responsables del seguimiento y Ejecución del PEI trabajan en lo que se refiere a infraestructura, mobiliario y plan de acción pedagógico.

En el caso de los mosetenes se crea el Consejo Educativo de Sector (CES) a nivel de grupo étnico, el Consejo Educativo Indígena Mosestén (CEM) a nivel de los dos sectores (Covendo y Santa Ana de Mosestenes) y el Consejo Educativo Comunal (CEC). Estas instancias plantean articular e integrar a sus comunidades y unidades educativas, para fortalecer su organización tradicional y su identidad cultural a través del control directo de la educación desde la organización del pueblo indígena Mosestén, aunque no se manifiesta expresamente la participación de la comunidad en el diseño y aplicación de la curricular escolar¹⁸.

En el caso de los ayllus de Tinquipaya (Potosí) la estructura organizacional está conformada de la siguiente manera: El Consejo Educativo de los Ayllus (Ámbito Municipal) está conformado por: Curacas de los ayllus, representante de educación del Municipio, Director distrital de Educación representante de los siete ayllus de Tinquipaya; el Cabildo Educativo Del Ayllu *Kollana Inairi* (ámbito de ayllu) conformado por la Subcentral del ayllu, curacas mayores, representantes educativos de los cabildos, directores de núcleo, Asesores Pedagógicos, un maestro y un comunario por Unidad Educativa. Estas instancias son responsables de la parte administrativa en las Unidades Educativas, sirven de nexo entre el ayllu y la Dirección Distrital y las alcaldías.

Para la elaboración y ejecución del Proyecto Educativo indígena del Distrito Indígena de Raqaypampa se creo un comité impulsor de la Región Raqaypampa (CIRRA) como una instancia de “control social, elaboración y ejecución del proyecto, teniendo como apoyo del proceso, al organismo encargado directamente del ámbito educativo, como es el concejo Regional de Educación de las Alturas (CREA)”¹⁹. El

¹⁸ Proyecto Educativo Indígena Mosestén, 2002, Pág. 9

¹⁹ Proyecto Educativo Indígena de Rakaypampa, 2002, 20

Concejo Regional de Educación de las Alturas (CREA) es una instancia a nivel regional mientras que los Consejos Comunales de Educación (CCE) a nivel de las cinco Subcentrales y núcleos, Juntas escolares (JES) y unidad educativa.

Desde principios de los 90 el Pueblo Guaraní crea una estructura organizativa conformada por el *Mborakua Guasu* o Consejo Educativo Guaraní, el *Mboarakua Katu* o nivel departamental el *Mborakua Mi* a nivel zonal y el *Mborakua Rai* a nivel comunal. Estas instancias están actualmente vigentes y forman parte de los mecanismos de participación social.

5.5 PROPUESTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO EDUCATIVO PROPIO

La visión de una educación basada en principios y valores propios está presente en casi todos los Proyectos Educativos Indígenas, asimismo, el reconocer que la educación es uno de los instrumentos principales para lograr la autodeterminación y el desarrollo de los pueblos indígenas es parte del discurso de todos los pueblos involucrados en el PEI. Básicamente se plantea que la educación debe reflejar la cosmovisión y el sistema de valores imperante en una cultura y los procesos de transformación de las sociedades

En Charazani con el PEI se planteaba “una educación bilingüe que permita la incorporación de recursos y conocimientos propios y prácticos de nuestros ayllus con la incorporación de una educación técnica y con instrumentos actualizados que se adecuen a nuestra realidad y lugar donde vivimos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestros hijos” (Charazani 2002).

Especialmente con la experiencia de los PEIs se ha logrado identificar una demanda real respecto a que la educación pase a ser responsabilidad no solo del docente sino fundamentalmente de la comunidad

“la Reforma Educativa no esta avanzando en su totalidad porque los textos que llegaron no son de acuerdo a las necesidades de cada región y los profesores no están utilizando este material, también podemos decir que para mejorar la educación, debemos de producir nuestros textos de acuerdo a nuestra realidad y necesidades”. (Luciano Quino Norte Potosí Qampaya ayllu Jilawi, 2002)

Considerando el contexto político actual es necesario que se empiecen a promover en los pueblos indígenas el análisis de la vigencia y la necesidad de articular los sistemas educativos formales de las escuelas con los sistemas educativos comunales y familiares para permitir la construcción de marcos normativos, y la realización de ajustes a los fines de la educación para la incorporación de fundamentos educativos étnicos que deberían dar lugar a una pedagogía étnica.

Los modelos educativos que se configuren deben necesariamente asumir un enfoque interpretativo y simbólico que permita recoger los fundamentos étnicos para aportar en la construcción de un modelo educativo local y nacional.

De alguna manera la experiencia de los PEIs ha permitido identificar la demanda indígena y visualizar un planteamiento pedagógico propio basado en los principios, valores y cosmovisiones de los pueblos indígenas. Al respecto el pueblo tapiete del Chaco boliviano señala “El proyecto educativo Indígena recoge nuestro sentir, nuestra visión del mundo y de la educación, así como nuestras prioridades, necesidades y sueños, para hacer realidad nuestro anhelo de beneficiarnos con una educación sensible a nuestra cultura y manera de ser, valorizando nuestra historia y visualizando el futuro a partir de una identidad bien arraigada” (PEI Tapiete: 2002). Asimismo, los tapietes se han planteado como visión a más largo plazo “lograr la capacitación de nuestros jóvenes para que puedan servir a su comunidad, defender nuestros derechos, mejorar la calidad de vida e integrarnos a la sociedad nacional en igualdad de condiciones” (PEI Tapiete 2002).

Esta necesidad es también expresada por las UGEIS de las tierras altas, “estamos convencidos que los procesos educativos deben fomentar el fortalecimiento de nuestra esencia cultural y espiritual depositado en las experiencias de nuestras organizaciones originarias y la sabiduría de nuestros antepasados, reconociendo su tradición de educar que hoy en día son negados” (Presentación en el PEI Jukumani, 2002).

Posteriormente y como producto de la preparación de las propuestas indígenas en miras al Congreso Nacional de la Educación se han generado varias propuestas, se planteaba consolidar una educación propia que responda a los intereses y necesidades de todos los pueblos indígenas.

Básicamente plantean que la transformación de la realidad debe llevar al desarrollo de un modelo educativo local donde no se pierda de vista la construcción de una ciudadanía plena y un proyecto incluyente que permita participar del aparato productivo, legitimizando la identidad étnica y nacional.

“La educación es uno de los elementos más politizados y con un impacto más político que cualquier otro elemento, ni siquiera el voto universal tiene tanto impacto político como el rol de la educación, podríamos no tener voto universal, pero si los procesos educativos permiten una construcción ciudadana en el sentido de manejo de reglas, manejo de acción social, determinación de lo que se hace o no se hace respecto al manejo de los recursos naturales, etc., se tendría mayor gobernabilidad y capacidad ciudadana” (Rosario León, 2002)

Al respecto y después de años de maduración ideológica la CSUTCB plantea un modelo denominado Ayllu o Pachakuti Educativo (2005) que según sus autores esencialmente es una propuesta de liberación entendida como el “proceso de autodeterminación, afirmación y ejercicio de nuestros derechos, pero de ninguna manera la entendemos que realmente seamos libres, aunque lo seamos en potencia, sino que se entiende como un proceso para obtener la libertad que incluye muchos pasos o satisfacciones de muchos derechos de las naciones originarias los cuales la mentalidad colonizadora nos niega” (CSUTCB, 2005: 65).

“La educación que planteamos exige la transformación total de la mentalidad aculturizada y pasiva de la burocracia educativa boliviana. Nosotros necesitamos nuestras escuelas levantadas desde el seno mismo de la comunidad, con nuestro propio esfuerzo, como las que tuvimos antes de 1940” (CSUTCB, 2005: 64).

La propuesta señala como principios y fundamentos la cosmovisión, la reciprocidad y el ayni andino, principios de la filosofía aymara y quechua. La propuesta destaca que la educación debe estar basada en principios y valores acordes a la cosmovisión andina:

- La interrelación de la diversidad de formas de vida de la naturaleza. Esta interrelación o simbiosis origina nuestras prácticas culturales y nuestra espiritualidad de profundo respeto a la naturaleza y formas de vida existentes,
- La recuperación, fortalecimiento y desarrollo de nuestros sistemas de aprendizaje e institucionales educativas
- El derecho a impulsar cambios en todos los niveles de educación de acuerdo a principios estructurados en la cosmovisión andina
- Nuestros derechos de naciones originarias afines a una misma historia y tradición cultural a conformar su organización política bajo características de tradición ancestral histórica para la autodeterminación, control del territorio y recursos naturales, renovables y no renovables.
- El derecho de proponer y ejercer el modelo comunal como alternativa al modelo colonial-neoliberal (globalizador y homogeneizante)
- Nuestros derechos de naciones originarias a asumir al otro (las no originarias bajo la identidad comunal)

- El carácter de derecho colectivo de los conocimientos tradicionales
- El consenso comunitario y asambleístico libre, bajo formas tradicionales de organización
- La coeducación (q"ari warmi, chacha-warmi)
- El derecho de la interacción científica ancestral actual en búsqueda de la vigencia, validez y posesionamiento de la ciencia de las naciones originarias para humanizar a las culturas colonizantes e inhumanas

Las aspiraciones de la CSUTCB están orientadas al reconocimiento de la diversidad y de la ciudadanía para todos los grupos culturales y sociales que forman parte de Bolivia, aunque el modelo es bastantes andinocentrista.

Al respecto los pueblos indígenas señalan:

“El sistema Educativo Plurinacional en todos sus niveles, es plurinacional y plurilingüe porque permite la defensa y el ejercicio de nuestros derechos socioculturales, lingüísticos y territoriales (...). La educación en cada nación indígena originaria es intercultural y bilingüe porque revitaliza y contribuye al desarrollo y reproducción de nuestras formas de vida, de aprendizaje y nuestros sistemas de organización y de autoridad como derecho irrenunciable y reivindicación de las naciones indígenas originarias” (Por una educación indígena originaria, 2004: 49)

5.6 DESAFÍOS Y TAREAS A DESARROLLAR EN EL MARCO DE LA CONSTRUCCIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA ÉTNICA EN BOLIVIA

Si queremos logra una gestión educativa acorde a las demandas de los pueblos indígenas, es necesario que la transformación sea desarrollada por todos los actores y vista inicialmente en términos de organización y de gestión racional de recursos con base a principios locales, es decir es prioritario generar condiciones para que la transformación curricular sea más efectiva.

Este proceso de mejora de la gestión debe implicar asumir los ámbitos de núcleo y de unidad educativa como instancias de gestión donde se desarrollan actividades que permiten controlar los logros pedagógicos planteados desde los niveles de núcleo y de unidad educativa. Aquí aparecen los conceptos de unidad y diversidad, solidaridad y faccionalismo, es decir la idea de pertenecer a una comunidad y además pertenecer a una unidad macro étnica y una identidad nacional

En este marco es necesario que se definan nuevas políticas que permitan desarrollar procesos de reestructuración permitiendo la reorientación de la política pública hacia la implementación de núcleos con identidad y con una clara visión de lo que se debe lograr en el presente y el futuro.

Con base a estas consideraciones se plantean en el cuadro N° 4 algunas tareas que permitirían generar estos procesos.

Cuadro 4
TAREAS DEL NIVEL DE NÚCLEO Y UNIDAD EDUCATIVA

AMBITO	TAREAS DESARROLLADAS	TAREAS POSIBLES A DESARROLLAR
Organizacional	Conformación del equipo de gestión del PEN	<ul style="list-style-type: none"> • Conformación de equipos docentes de ciclo por unidad educativa y/o equipos de ciclo del núcleo • Conformación de instancias de gestión educativa indígena
Curricular	Elaboración de plan de acción	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de contenidos curriculares ha ser trabajados en el diseño curricular de cada unidad (proyecto curricular de UE) • Construir el currículo junto con los docentes y el director, elaborar el Proyecto Curricular (PC) • Considerar la posibilidad de elaborar el plan de acción pedagógico y cultural, en la lógica del PEI • Diseñar un sistema de evaluación
Institucional	Determinación de demanda a nivel de UE y Núcleo e inserción en el PROME	<ul style="list-style-type: none"> • Generar normas que definan el concepto de núcleo y de unidad educativa • Desarrollar planes de acción del ámbito institucional • Administrara los terrenos y los activos de las escuelas • Articular las políticas educativas locales (nivel de núcleo y de Unida educativa) con las políticas educativas municipales
Social	Conformación de la junta de Unidad educativa y núcleo	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la creación de instancias educativas en los ámbitos micro y macro étnico • Planificar la participación de los padres de familia en los proceso de enseñanza y aprendizaje • Alfabetización de padres de familia

A partir de los indicadores de eficacia y eficiencia, se puede concluir que el núcleo ha sido pobremente utilizado en un proceso de transformación curricular e institucional, la poca visión de dinamizar al núcleo y la aplicación de un modelo de núcleo ajeno y poco sostenible y atractivo para la inversión pública, hace que el núcleo sea una instancia virtual que carece de identidad y de orientación.

La poca articulación entre el nivel de núcleo y la unidad educativa a partir de instrumentos de planificación y la poca visión sobre la transformación institucional y curricular en el ámbito de unidad educativa.

En termino de eficiencia, las acciones a partir de los proyectos de núcleo y de red no son suficientes para generar procesos de transformación, la poca imaginación y la incapacidad de lograr resultados más óptimos han hecho que el núcleo sea visto solo como una instancia de identificación de la demanda y asignación de recursos y no como una instancia donde los conceptos de identidad, valores, adscripción, proyecto común y compromiso sean los referentes o las líneas de acción centrales para generar verdaderos procesos de transformación e institucionalización de practicas individuales y colectivas que garanticen la construcción y aplicación de un diseño curricular base adecuado a la realidad cultural y social de la región.

6. REFLEXIONES FINALES

- En el marco de la transformación política del país, se debe diseñar una estrategia que devuelva su esencia al planteamiento de núcleo, convirtiéndose en la base que dará identidad y contenido al modelo educativo en construcción, este modelo debe ser implementado a partir de una revolución cultural que promueva una política agresiva de revalorización de principios y fundamentos filosóficos locales y construcción de principios de identidad étnica y nacional a partir de los currículos locales contruidos participativamente.
- En el caso de los grupos étnicos minoritarios con poblaciones menores a 5000 habitantes se deben tomar medidas rápidas orientadas a sistematizar la lengua y la cultura.
- Las organizaciones de base - CEPOS, juntas escolares, autoridades locales, Directores Distritales, CME - deben promover en las organizaciones indígenas la formulación de principios, bases y fundamentos de la pedagogía étnica local. Asimismo se debe promover que elaboren sus planes de desarrollo educativo, los que deben ser consensuados con las autoridades educativas locales.
- Las unidades educativas deben asumir los principios bases y fundamentos de la pedagogía étnica del nivel macro étnico para insertarlos en las notas de identidad de los proyectos educativos.
- Asimismo, es necesario que los pueblos indígenas tomen como una de las primeras medidas la definición de unas políticas lingüísticas que permitan actuar con lógica y coherencia en el campo educativo.
- Para esto es necesario desarrollar un diagnóstico sociolingüístico dirigido a detectar el nivel de competencias lingüísticas en docentes, padres de familia y alumnos (grado de bilingüismo, nivel de alfabetización en lengua materna, lealtad lingüística, diglosia, Grado de bilingüismo en Padres de familia)
- La política de lingüística aplicada permita tomar decisiones respecto a:
 - ❖ Reorganización de docentes con base a su lengua materna y a su especialidad
 - ❖ Desarrollar compañías de alfabetización de padres de familia
 - ❖ Distribuir materiales (módulos y guías) con base a información actualizada sobre uso de L1 y L2 en los estudiantes
 - ❖ Hacer una buena asignación de tiempos para trabajar L1 y L2
 - ❖ Atención de niños pertenecientes a grupos culturales minoritarios en el ámbito de escuela
 - ❖ Asignación de recursos para encarar la problemática lingüística local (capacitación, producción de materiales, dotación de recursos pedagógicos)
 - ❖ Promover una política de construcción curricular que permita sistematiza la cultura local en cada unidad socio cultural
- Respecto a los núcleos, la estrategia de reorganización debe tomar como referentes fundamentales criterios culturales y territoriales, logrando la conformación de unidades de gestión socioculturales en armonía con las organizaciones tradicionales de *ayllu*, *markas*, *tentas* u otro tipo de organizaciones sociales y políticas.

7. BIBLIOGRAFÍA

- CLASTRES, Pierre
1971 *Investigaciones en Antropología Política*. España: GEDISA.
- CUÉLLAR Hernán
1956 "Bolivia. Educación Fundamental en el Beni". Boletín Indigenista, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. XVI, Números 2 y 3, México, D.F, Págs. 136-140.
- CONCEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN
1940 El Estado de la educación indigenal en el país, La Paz

- CONCEJO EDUCATIVO DE LA NACION QUECHUA - CENAQ
2003 Procesos de Participación Comunitaria de la Nación Quechua en acciones educativas
N° 2. Sucre: Talleres Tupac Katari.
- CONSEJO EDUCATIVO AYMARA
2003 Conquistas sociales del pueblo aymara en la educación boliviana. La Paz: VEEA.
- CUNOW, Henrich
1933 *La organización social del imperio de los incas, Biblioteca de antropología peruana,*
volumen N° 3, Editorial Librería peruana, Lima.
- GUTIÉRREZ, Ramiro
1994 *La antropología y el análisis cultural aplicado a la educación, Curso de capacitación a*
distancia en educación intercultural Bilingüe, Comisión Episcopal de Educación, La Paz.
2005a "Políticas educativas para la integración de los indígenas Moré a la vida nacional en la
primera mitad del siglo XX". *Anales de la Reunión Anual de Etnología,* La Paz: Museo
Nacional de Etnografía y Folklore.
2005b El proyecto Educativo Indígena y la mejora de la gestión en unidades educativas
indígenas de Bolivia, Memoria del Diplomado Cultura, Lengua y Educación en los Andes
y la Amazonía. PROEIB, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba.
2005c "Reflexiones sobre la construcción de una pedagogía étnica desde la visión de los
indígenas", La Paz.
- IRUROSQUI, Martha
1999 "La ciudadanía clandestina y educación indígena en Bolivia, 1826-1952", Vol. 10, N°
1, Enero-junio.
- LEIGUE Castedo, Luis
1957 *El Iténez Salvaje, Colección Etnografía y Folklore, Segunda edición, La Paz.*
- MOVIMIENTO NACIONALISTA REVOLUCIONARIO
1962 *Bases y principios de los Socialistas del M.N.R., La Paz.*
- MORALES, Heriberto
1936 *El indio. Primer folleto. Conceptos generales, Potosí.*
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
1969 Reforma Educativa, Consejo Supremo de Educación, Dirección Nacional de Planificación
Educativa, La Paz.
- MINISTERIO DE EDUCACION CULTURA Y DEPORTES
1999a Normas para la reorganización de núcleos, en áreas con población dispersa. La Paz.
2001 Organización educativa. Programa Gestión Educativa, No 3, INFOPER, Ministerio de
Educación, La Paz.
- MINISTERIO DE EDUCACION CULTURA
2006 Nueva Ley de la Educación Boliviana Avelino Siñani y Elizardo perez, La Paz.
- PAZ Estenssoro, Víctor
1953 Discurso pronunciado por el Sr. Presidente de la República Dr. Víctor Paz Estenssoro, al
posesionar en sus altos cargos a los miembros de la comisión de la reforma
educacional". La reforma educacional, decretos Supremos, La Paz.
- PEREZ, Elizardo
1949 "Discurso del Excmo. Sr. Elizardo Pérez, Ministro de Educación pública de Bolivia y
presidente de la delegación de su país.. Boletín Indigenista, Instituto Indigenista
Interamericano Número especial dedicado al Congreso Indigenista Interamericano,
Cuzco, Perú, 24 de junio al 4 de julio de 1949, Vol. IX, Número 3, México, D.F,
septiembre, Págs. 242-246
1992 *Warisata la escuela Ayllu, HISBOL, La Paz*
- PEREZ, Ana
1996 *Historia de las escuelas indígenas de Caiza y Warisata, La Paz.*
s/f Historia de las escuelas indígenas de Caiza y Warisata, versión aumentada y
corregida, La Paz.

PATZI, Paco Félix

2000 *Etnofagia Estatal. Modernas formas de violencia Simbólica (Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia)*. Instituto de Investigaciones Sociológicas "Mauricio Lefebvre", La Paz.

SERVICIO NACIONAL DE REFORMA AGRARIA

1953 *Decreto Ley de la Reforma Agraria. Reglamentación y resoluciones complementarias*. La Paz.

SALAZAR MOSTAJO, Carlos

1976 *La escuela ayllu y las concepciones educativas de Elizardo Pérez*, Presencia, 10 y 17 de noviembre de 1978, La Paz

1997 *¡Warisata mía! y otros artículos polémicos*, tercera edición, Librería editorial juventud, La Paz.

SUBSECRETARIA DE PRENSA, INFORMACIONES Y CULTURA

1952? *El libro Blanco de la Reforma Agraria*, La Paz (sin fecha en el original)

1953 *La reforma educacional Decretos Supremos discursos*. (Decreto Supremo 03441 que crea la comisión de la Reforma de la Educación), La Paz.

1962 *Decreto ley de la Reforma Agraria. No. 034646. Reglamentación y Resoluciones Complementarias*, La Paz.

SANGINES Uriarte, Marcelo

1973 *Educación y Sociedad, conferencia dictada en mayo de 1973*, Documentos Políticos No. 10, Movimiento Nacionalista Revolucionario, La Paz.

SUAREZ ARNEZ, Cristóbal

1986 *Historia de la educación boliviana*, Segunda edición, La Paz: Editorial Don Bosco.

SORIA CHOQUE, Vitaliano

1992 "Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)". *Educación indígena ¿ciudadanía o colonización?* Ediciones Awiyiri, La Paz.

UNIDAD NACIONAL DE LAS NACIONES INDIGENAS ORIGINARIAS

2004 *Por una educación Indígena Originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS CEAM, CEPOG, CENAQ Y CEA, La Paz.