

Experiencias locales de gestión educativa en el marco de la educación intra e intercultural¹

Local Experiences of Educational Management, within the Framework of Intra and Intercultural Education

Cano Mayorga, Romel Favie²
Unidad Educativa Lapiani

RESUMEN

El presente escrito escudriña la temática de la gestión educativa intra e intercultural, su evolución en los últimos años y los nuevos alcances que este tiene en la realidad actual, en el marco de la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ley 070). A su vez, se hace referencia a los “desencuentros” entre escuela y comunidad, debido a una “aplicación aparente” de la normativa y a una lectura inadecuada de la realidad local, por parte de algunas autoridades administrativas, a pesar de que la normativa legal indica que la educación gira en torno a la comunidad. También, se presenta algunas experiencias locales desarrolladas en el marco de una gestión educativa intra, intercultural.

Palabras clave

Gestión educativa, experiencias locales, participación social, educación intra e intercultural.

Abstract

This paper deeply analyzes the theme of intra and intercultural educational management, its evolution in the last years and the new scope, it has in the current reality, within the framework of the Avelino Siñani and Elizardo Pérez Education Law (law 070). At the same time, reference is made to the “disagreements” between the school and the community, due to an “apparent application” of the

1 Artículo recibido el 28 de octubre, 2022. Artículo aceptado el 30 de diciembre, 2022.

2 Docente de Matemática en la Unidad Educativa Lapiani, perteneciente a la comunidad rural de Lapiani - Sipe Sipe en Cochabamba, Bolivia. Amplia experiencia en el ejercicio de la docencia en Educación Regular. Magister en Educación Superior. Especialista en Investigación y Producción de conocimientos. Diplomado en Tecnología Educativa y en Gestión educativa. Licenciado en Educación Intercultural Bilingüe y en Pedagogía. Formación en Escuela Normal Superior como Profesor de Matemáticas del nivel secundario. Actualización profesional en investigación educativa etnográfica y proyectos educativos comunitarios e interdisciplinarios.
Email: canomayorga15@gmail.com • Orcid: 0000-0002-7708-4367

regulations and an inadequate reading of the local reality, by some administrative authorities, despite the fact, that the legal regulations indicate education revolves around the community. Also, some local experiences developed within the framework of intra and intercultural educational management are presented.

Keywords

Educational management, local experiences, social participation, intra and intercultural education.

1. Introducción

La gran diversidad cultural de Bolivia exige que el Estado reconozca la interculturalidad tanto a través de su normativa y del discurso como en la práctica misma de la gestión educativa intra e intercultural. En el ejercicio de la gestión educativa, se presentan cotidianamente situaciones que ameritan una acción coherente con los planteamientos sobre una educación intra e intercultural, vigentes en la normativa actual boliviana. Sin embargo, tras una exploración de la temática y desde la experiencia propia del autor del artículo, se evidencia que, en muchas ocasiones, esta gestión se aleja de la escuela misma, como indicaba un comunario de Raqaypampa, localidad situada en Cochabamba: *“kawsayniykumanjina escuelaqa purinan tiyan”* (la escuela debe “caminar” de acuerdo a nuestro modo de vida) (Regalsky, 2016).

Un hecho que muestra la desarticulación entre la escuela y la comunidad, desde la experiencia del autor de este artículo como docente en una escuela seccional del Municipio de Tacopaya, provincia Arque del departamento de Cochabamba, se suscitó en el tiempo de carnavales, época en que muchos estudiantes no asistieron al colegio, hecho que tuvo que ser reportado al director de núcleo ante la solicitud de presentar estadísticas de asistencia. A partir de este registro, las autoridades establecieron quitar el Ítem de la escuela pues no contaba con la cantidad necesaria de estudiantes y no justificaba la presencia del Ítem. Ante tal intención, se realizó una reunión con la comunidad y los comunarios indicaron que sus hijas e hijos se faltaron debido a que antes del “domingo de tentación” (en la época de carnavales) realizan una serie de actividades, las mujeres se dedicaban a tejer *“llijllas”* (aguayo tradicional) y los varones se dedicaban a practicar el charango y la *“qhunquta”* (guitarra tradicional con cuerdas metálicas). Ante la explicación, las autoridades tuvieron que desistir de su intención.

Experiencias como la relatada, revelan que el sistema educativo debe buscar formas de adecuar sus políticas educativas a la reali-

dad de las comunidades. El Estado Plurinacional de Bolivia, desde su concepción, ha generado una serie de normativas legales que afianzan su nueva situación como Estado; una de ellas es la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (Ley 070), la cual, pregona una educación descolonizadora, comunitaria, intra e intercultural. Para concretizar sus afirmaciones, ha generado diferentes mecanismos para de concreción, uno de ellas es a través de la gestión educativa. El agente encargado de esta función es la autoridad administrativa (director departamental, director distrital, director de Unidad Educativa u otro), mismo que debe aplicar una gestión educativa intra e intercultural con participación activa de la comunidad.

Sin embargo, lo descrito en la normativa no se aplica en su integridad en la realidad, el centralismo no permite generar encuentros con la comunidad, aún falta comprender qué es en esencia lo intra e intercultural, aun se propician rupturas entre escuela y comunidad. Pese a las dificultades inherentes en una supuesta gestión educativa intra e intercultural, se han generado propuestas contestatarias al centralismo, pero amigables a la comunidad, pues algunos maestros y directores críticos de su realidad vienen desarrollando experiencias gestión educativa intra e intercultural, las cuales se presentan en el desarrollo del presente artículo.

Con base en lo presentado, la pregunta de revisión que guía el presente artículo es la siguiente: ¿Cuáles son las características de la gestión educativa en el marco de la educación intra e intercultural? Dicha interrogante, a su vez, conduce a la revisión de elementos conceptuales referentes a gestión y a la intra e interculturalidad, entre otros. En esta misma línea, el objetivo de revisión gira en torno al análisis de la gestión educativa intra e intercultural, como también de las experiencias locales generadas en este marco.

2. Método

Para la estructuración del presente artículo, se tuvo como punto de inicio la pregunta de revisión documental planteada, misma que posibilitó una estructuración lógica del documento.

A partir de la definición de los elementos a trabajar, se realizó la búsqueda de documentos con los descriptores respectivos, empleando el buscador digital Google Académico. Las principales palabras clave empleadas fueron gestión, gestión educativa intra e intercultural. Al direccionar la búsqueda hacia documentos propios del contexto boliviano, se obtuvo escasos resultados en la red, por lo que el autor se remitió a bibliotecas locales en las que encontró documentos impresos referentes al tema. Posteriormente, se organizó

la información en base a cuadros de análisis que brindaron mayores elementos de estudio para la estructuración del documento.

3. Desarrollo y discusión

La educación boliviana ha experimentado cambios conforme a las políticas instauradas, tanto en el plano pedagógico como en la gestión educativa. A continuación, se dará una mirada crítica de los alcances y dificultades que presenta la gestión educativa.

3.1. Acercamientos a la gestión educativa

3.1.1. Consideraciones epistémicas sobre la gestión educativa

Con el objetivo de adentrarse en la temática planteada, es necesario realizar algunas precisiones epistémicas sobre gestión educativa. En esta línea, Marconi (2012) asume que: “el vocablo gestión proviene del latín “*gestio*”, que significa acción en la realización con eficiencia y rapidez de trámites que hacen posible un asunto” (Marconi en Poma, 2020, p. 32). Esta concepción ha regido la función del directorado durante muchos años y en la actualidad aún se cumple a cabalidad, es decir, el rol del director solo se va circunscribiendo en el manejo de la documentación para tramitar o cumplir con los requerimientos administrativos.

La gestión educativa, puesta en práctica desde esta concepción, ha sido producto de un determinado momento histórico. Según Arratia (2015), tuvo un origen gerencial y eminentemente administrativo proveniente de la revolución industrial. Estas características traslucieron al ámbito educativo, pues el control rígido del personal y el manejo del “papeleo” fueron encargados al director, dejando de lado a la comunidad.

La historia de la administración educativa en América Latina está enmarcada por la aplicación e imposición sistémica de modelos exógenos de gestión educativa, alejados de las características socioculturales y demandas locales de las sociedades. En el caso de Bolivia, no obstante, en el nuevo marco de leyes del Estado Plurinacional de Bolivia ofrece el sustento teórico, político y jurídico para emprender una verdadera descolonización del Sistema Educativo Plurinacional, este proceso aún continúa pendiente, pues continua vigente un modelo de gestión educativa gerencial heredado de la Colonia y la República. (p. 35)

En el caso de Bolivia, estas características fueron insertas en el Código de la Educación de 1955 y la Reforma Educativa de 1994,

aunque en esta última, se mostraron algunas nuevas direcciones inherentes al rol del director en la gestión educativa (Machaca, 2013).

Ahora bien, en base a las consideraciones realizadas en los párrafos anteriores, las funciones encargadas al director debieron modificarse conforme los momentos históricos del país. En la actualidad, la concepción de gestión educativa habría virado, tal cual lo menciona Poma (2020):

Criterio compartido por Paredes, Sánchez y Badillo (2016) y Guamán, Espinoza y Sánchez (2017), quienes estiman que en el actual contexto social, la noción de gestión escolar alcanza una nueva connotación que abarca no sólo las relaciones que se producen al interior de las instituciones educativas entre alumnos, docentes, directivos, personal administrativo y de servicios, etc., también involucra a factores externos de carácter social, económico, legal, cultural y político, que influyen en la vida de la escuela (instituciones y organizaciones sociales, religiosas, civiles y políticas familiares de los alumnos, comunidad, etc.). (p. 32)

En tal caso, la función del director no solo se reduciría a la elaboración de documentos y a su permanencia en el escritorio, y al relacionamiento con su entorno próximo (profesores y estudiantes), sino que el director asumiría la función de incluir en su comunidad a través de una gestión activa que promueva su participación.

3.1.2. Consideraciones normativas sobre la gestión educativa en Bolivia

En el afán de incluir a la comunidad en la gestión educativa, se hace imprescindible hablar de gestión educativa intra e intercultural, misma que se constituye en la esencia del nuevo enfoque Sociocomunitario Productivo de la Ley 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP), promulgada en Bolivia el año 2010. En tal sentido, se dice que “la gestión educativa intra e intercultural supone la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y reconocimiento de los saberes, cosmovisiones, formas organizativas, valores y sobre todo potencialidades de los pueblos indígenas” (Arratia, 2016, 37). En esta misma línea Machaca (2013) indica lo siguiente:

Se entiende por gestión educativa intercultural la interacción de saberes, conocimientos, valores y principios de una propia cultura con otras, que a partir de ello se pueda generar acciones conjuntas de actividades relacionadas a los procesos pedagógicos y administrativos y convivencia dentro de una institución en beneficio de los estudiantes. La interculturalidad es la relación de lo propio con otras culturas del entorno local, regional, nacional y supranacional. (p. 9)

Sin lugar a duda, las características particulares de los pueblos, tales como costumbres, saberes y prácticas culturales, generan elementos constitutivos para la gestión educativa, por tal razón, los directores deben ser capaces de “leer” esa realidad existente en el entorno para aplicar en su práctica educativa.

La ley ASEP plantea un enfoque intra e intercultural de la gestión educativa como una construcción dialógica con plena participación de la pluralidad de los actores educativos (estudiantes, docentes, administrativos, padres de familia y otros actores locales), que conduce hacia una gestión participativa, basada en los principios de complementariedad y reciprocidad. (Arratia, 2015, p. 59)

El enfoque intra e intercultural es rescatado en la ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ley 070), lo cual, le otorga un marco legal para su aplicación en el ámbito educativo.

3.2. La participación social en la gestión educativa desde la normativa educativa boliviana

Como se indicó, la participación social es parte inherente e indisoluble a la gestión educativa intra e intercultural, pues en la participación de la comunidad se encuentra el diálogo entre culturas y puesta en evidencia de sus peculiaridades culturales aplicables dentro de la gestión educativa, es decir, es una construcción activa con la participación de todos los actores educativos que componen la comunidad educativa (director, profesores, estudiantes, padres de familia, organizaciones comunales, etc.).

Si abstraemos, de manera sintética, la esencia de la participación social en la educación de las normas legales vigentes y, simultáneamente, abstraemos también las acciones que en este marco despliegan las juntas escolares y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios podemos señalar que la participación social en la educación consiste fundamentalmente en el ejercicio de la toma de decisiones en lo que respecta al control social y la gestión pedagógica e institucional que realizan, en diversos niveles y grados, los diferentes órganos de participación popular. (Machaca, 2013, p. 58)

Sin lugar a duda, la “participación popular”² ha sido el origen para el reconocimiento de las organizaciones comunales, otorgándoles un marco jurídico que afianza su participación tanto en políticas nacionales como también en el ámbito educativo.

2 Ley de Participación Popular (Ley N° 1551) aprobada el 20 de abril de 1994

A continuación, se presenta la evolución que ha sufrido la participación social en las diferentes leyes educativas que ha tenido nuestro país, desde los años 90.

3.2.1. La participación social en la Ley de Reforma Educativa (Ley 1565)

El reconocimiento de la importancia de la participación de la comunidad en la educación no solo es tema de la actualidad, sino que ha estado presente en las diferentes etapas históricas del país, pasando por el Código de la Educación de 1955, la Reforma Educativa de 1994 y la actual Ley 010 Avelino Siñani y Elizardo Pérez. La participación social, especialmente en las dos últimas reformas educativas, se ha puesto en evidencia otorgando fundamentalmente reconocimiento a las organizaciones representativas.

La Ley 1565 de Reforma Educativa, tal como ya señalamos, propone a la Participación Popular como una de sus estructuras y señala que los mecanismos de la mencionada Participación Popular son las Juntas Escolares, Juntas de Núcleo, Juntas Distritales, Concejos Municipales, Consejos Departamentales de Educación, Consejos Educativos de Pueblos Originarios, Consejo Nacional de Educación y el Congreso Nacional de Educación. (Machaca, 2013, p. 56)

La Ley de Reforma Educativa reconoció los tipos de organizaciones representativas y participativas del quehacer educativo; sin embargo, en la práctica, solo algunas de estas organizaciones participaron de las actividades educativas. En muchos casos, estas organizaciones no conocían las funciones que debían desempeñar.

Como se señaló anteriormente, diversas limitaciones e insuficiencias, tanto en el sector público como en el privado, afectaron el normal desarrollo del PRE (Programa de Reforma Educativa Boliviana) y causaron retrasos en su ejecución. Entre ellas se encuentran, por ejemplo, la rigidez y poca flexibilidad de los procedimientos administrativos del sector público, y en casos también de los organismos financiadores, que impidieron una atención oportuna sobre todo en las áreas rurales alejadas... Pero, como se ha señalado reiteradamente, fue la falta de comunicación entre el Ministerio y las comunidades en las que se implementaba la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) la que mayores sospechas despertó entre la población indígena... Así lo que surgió como una demanda y una política que fue de abajo hacia arriba, terminó siendo percibida como una nueva imposición gubernamental. (López y Murillo, 2006, pp. 14-16)

De esta forma, si bien la reforma educativa boliviana de 1994 dio paso a una nueva concepción de la gestión en educación, considerando la participación de sectores de base en cada comunidad, su implementación implicó diversas limitaciones en la comprensión y apropiación del sentido de participación social en un sistema educativo con herencia de una burocracia gubernamental.

3.2.2. Participación social en la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez (Ley 070)

La ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (ASEP), aprobada en 2010, otorgó estructura a las formas de participación social. Durante su elaboración, participaron de manera directa los representantes de los pueblos indígenas originarios. En su artículo 2 de Disposiciones Generales, Parágrafo I, esta ley especifica lo siguiente:

Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria, de madres y padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado. En las naciones y pueblos indígenas originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios. (Ministerio de Educación, 2010, p. 3)

En este caso, si bien el Estado reconoce y garantiza la participación de la comunidad, lo cual no es distinto a la Reforma Educativa (ley 1565), la diferencia radica es que el Estado reconoce sus procedimientos propios de organización. Ello da pie a que los usos y costumbres de las comunidades indígenas sean aplicados en la educación. En efecto, en su artículo 5 esta ley menciona entre los objetivos de la educación el siguiente:

Consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de madres y padres de familia, de las organizaciones sociales, sindicales y populares, instituciones, naciones y pueblos indígenas originario campesinos, afro bolivianos y comunidades interculturales en la formulación de políticas educativas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad. (Ministerio de Educación, 2010, p. 7)

3.3. La intraculturalidad e interculturalidad como proceso de diálogo y de participación social en la educación

3.3.1. Fundamentos sociales de la intra e interculturalidad en la educación boliviana

En un país con una gran diversidad cultural como es el caso de Bolivia, la intra e interculturalidad en la educación se constituyen en espacios de relacionamiento e interacción de saberes y conocimientos, en los que cada integrante de la comunidad educativa participa de manera activa en la toma de decisiones.

La participación social en el sistema educativo consiste en la intervención de la población en su conjunto (estudiantes, profesores, padres de familia, autoridades educativas, políticas y sindicales) en la toma de decisiones respecto a los procesos de gestión educativa, con la única finalidad de mejorar la calidad educativa de formación de los estudiantes, y por ende, el desarrollo de sus comunidades. (Sanabria, 2015, p. 178)

Las diferentes comunidades del país presentan ciertas peculiaridades inherentes a su cultura, también presentan potencialidad y dificultades que deben ser abordadas desde el plano educativo, es decir, el director y los maestros deben ser capaces de realizar una lectura cabal de la realidad, tanto de la comunidad como también de la escuela. Este proceso no puede realizarse de manera aislada, en ella, deben participar todos los componentes de la comunidad educativa y aportar desde su vivencia.

Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos. (Honorable Congreso Nacional, 2009, p. 24)

El reconocimiento legal de la participación social en educación es el respaldo fundamental para que las comunidades participen en la gestión educativa, no solo de manera instrumental con la firma en el cumplimiento de circulares e instructivos de autoridades administrativas jerárquicas, sino en la toma de decisiones y en la acción misma del proceso educativo.

3.3.2. Condiciones para la práctica de una gestión educativa intra e intercultural

Si bien la normativa vigente propugna una educación intra e intercultural y descolonizadora, en la práctica, los autores consultados en esta revisión no avizoran esos cambios pues se mantiene aplicando los modelos exógenos del pasado. Por ello, algunos maestros y directores críticos de su realidad buscan acercar la escuela a la comunidad a través de la aplicación de los saberes y conocimientos

en la gestión educativa (Navarro, 2016). “Una de las razones más importantes para que coexista una gestión oculta y otra oficial es que el modelo de gestión educativa centralizado y burocrático no responde a las necesidades y/o contextos culturales del país” (Arratia, 2015, p. 57).

La falta de contexto dentro de los procesos educativos y especialmente en la gestión educativa, ha hecho que algunos actores de la educación busquen formas de recuperar los saberes y conocimientos de los pueblos, lo cual, en muchos casos quedan ocultos y no se visibilizan ante el asedio de la autoridad superior administrativa.

(...) el modelo organizacional del Sistema Educativo diseñado para la gestión administrativa y burocrática, relegando a segundo plano las dinámicas educativas y organizativas en los contextos locales. Esto provoca muchos desencuentros entre la planificación central y la planificación local. En la actualidad, la planificación de las actividades escolares responde prioritariamente a las disposiciones e instructivos de la administración central, un ejemplo de esto es la definición de los calendarios escolares, que no responden la particularidad y especificidad de los ritmos y modos de vida de cada localidad. (Arratia, 2015, p. 58)

La operativización del nivel central a través de instructivos, circulares y otros aún continúa socavando la gestión alienante, en desmedro de los saberes y conocimientos de los pueblos, tal es el caso, del calendario escolar, el cual, no responden a la realidad agrícola y pecuaria sobre la cual gira la vida de la comunidad.

(...) lo que se requiere es una reingeniería del modelo de gestión del Sistema Educativo Plurinacional, vale decir, un cambio trascendental de las estructuras organizacionales, el pensamiento y la acción. No es posible promover cambios si previamente no se cambian los modelos mentales, las formas de pensar y percibir la realidad educativa de todos los actores protagónicos. (Arratia, 2015, p. 90)

Además, es necesario considerar que dentro de la reingeniería que se sugiere, se debe generar una apropiación de la normativa y de los alcances de esta, pero a partir del reconocimiento real de la legitimidad de los pueblos.

La educación, entendida de arriba hacia abajo o de afuera hacia adentro es legal, porque hay leyes y acuerdos que respaldan su reconocimiento, aunque no se considere la gran diversidad cultural que tienen los pueblos. Es decir, el carácter legal de la educación tiende a homogeneizar el pensamiento. A la inversa, la educación entendida

como de abajo hacia arriba o de adentro hacia fuera es legítima, porque no son las leyes y los acuerdos estatales los que dan sentido a su práctica, sino la misma experiencia, reflexión y necesidades de los pueblos. Una forma de educación posible de los pueblos y para los pueblos estaría conformada de legitimidad y legalidad, y asimismo, tendría el derecho a ejercer la autodeterminación; en pocas palabras, que los órganos evaluadores del acto educativo en su conjunto tengan su raíz principal en los usos y costumbres de los pueblos. (Romero, 2020, p. 187)

Si no existe un reconocimiento legítimo de las prácticas culturales de los pueblos, se seguirá realizado una aplicación aparente de la gestión educativa. Un ejemplo específico de una gestión educativa aparente es la que plantea Arratia (2011), en la cual, denota lo siguiente:

Las autoridades son consideradas buenos gestores en la medida en que ejecutan las decisiones superiores y presentan resultados. La gestión es reducida a las actividades administrativas referidas al manejo de la documentación, libros de notas, inventarios, archivos, mantenimiento y ampliación de infraestructura, mobiliario, equipamiento en general y también al personal, ignorando por completo la gestión curricular y la participación social. (p. 34)

En este sentido, si bien la normativa instaurada con la Ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez busca transformar la educación, brindando algunos lineamientos específicos sobre cómo desarrollar los procesos pedagógicos y de gestión, no será posible si no existe una reestructuración mental de los actores educativos. La normativa educativa vigente afianza la participación social en la educación en sus diferentes etapas (planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo), pero en la práctica algunos estamentos educativos pueden no generar verdaderos espacios de participación, poniendo en riesgo el sentido de estas disposiciones, de modo que una “gestión educativa con participación social” sea solamente de carácter “instrumental”, es decir, para el cumplimiento de “formalismos” exigidos por disposiciones superiores.

Considerando los aspectos desarrollados y con el fin de aportar en formas de contrarrestar el riesgo mencionado a partir de la práctica de la responsabilidad asumida por gestores educativos en sus diversos niveles de concreción y en el marco de la intra e interculturalidad, a continuación, se presenta la revisión hecha sobre algunas experiencias de gestión educativa intra e intercultural no solo en Bo-

livia, sino también en otros países latinoamericanos a fin de contar con otras experiencias.

3.4. Experiencias sobre gestión educativa intra e intercultural

En el afán de recuperar los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios, algunos directores, profesores y otros miembros de la comunidad educativa, han buscado diferentes maneras de llevar adelante una educación intra e intercultural. Es en este sentido, se presentan algunas experiencias.

3.4.1. Prácticas locales de gestión educativa intra e intercultural en Bolivia

Una de las primeras experiencias educativas de gestión considerando la intra e intercultural es la de Raqaypampa, la cual, muestra el rol protagónico de los habitantes de la comunidad en la toma de decisiones y dentro el proceso educativo.

Ya unos años antes, debido a la propia crisis del aparato educativo estatal, una comunidad de Raqaypampa, en la provincia Mizque, había iniciado una experiencia particular de escuela-ayni, donde un maestro campesino, sin título alguno, pero con alguna capacitación recibida de la ONG CENDA que trabajaba en el lugar, enseñaba a los niños sus primeras letras en su propio idioma, dentro de un calendario de clases especialmente adaptado a los requerimientos del ciclo agrícola del lugar. (Regalsky, 2016, p. 160)

Si bien a un inicio, uno de los gestantes de una educación escuela-ayni en Raqaypampa fue un comunario, en la actualidad este proceso se viene desarrollando por profesores reconocidos por el Estado, pero refrendados por el Consejo Educativo del pueblo indígena autónomo de Raqaypampa. En este caso, este pueblo, a falta de contexto dentro de la enseñanza de los estudiantes y fundamentalmente la falta de aplicabilidad de los conocimientos en sus actividades eminentemente agrícolas y pecuarios, ha buscado desarrollar una educación propia. Otro elemento que también resalta, es que los procesos educativos se desarrollan en base a un calendario agrícola propio (en la actualidad está reconocida por el Ministerio de Educación) (Regalsky, 2016).

Otra experiencia sobre gestión educativa intra e intercultural, es la que se ha desarrollado para la preservación y recuperación de la lengua Uru-Chipaya, en la cual, “Un conductor principal del proceso de enseñanza de la lengua Uru, un experto originario Uru

Chipaya, Benedicto Mamani, apoyado por Javier, con materiales educativos bilingües” (Tuse, 2017, p. 53). En esta experiencia, resalta que la solución a sus problemas referentes a su lengua ha surgido del interior de su pueblo.

También en esta línea se halla la experiencia de Pasorapa, la cual, se fundamenta en la revalorización de saberes y conocimientos de la comunidad, además de que su calendario agro festivo se constituye en una de sus bases.

Existe la necesidad de elaborar el calendario Agrofestivo y ritual para el distrito educativo de Pasar opa, porque el calendario escolar no responde a las características socioculturales, festivas y agrícolas del municipio. Además, ello ayudará a la implementación del currículo regionalizado y el currículo diversificado en el distrito. Porque este calendario tomará en cuenta las prácticas culturales, como ser: los saberes, conocimientos, experiencias, costumbres, rituales y otros que son propias de la comunidad y del distrito. Y permitirá comprender de forma integral y holísticamente la cosmovisión andina. Es decir, entender la realidad local, los lazos entre humanos, naturaleza y deidades. (Choque, 2016, p. 125)

Así como las tres experiencias presentadas, existen otras que buscan la revalorización de los saberes y conocimientos de las comunidades indígenas también a nivel latinoamericano, dando lugar a una gestión educativa intra e intercultural.

3.4.2. Apertura a la educación intra e intercultural en otros países latinoamericanos

El abordaje de la intra e interculturalidad en educación y con base en la participación social, no solo está presente en Bolivia, si no que se desarrolla en gran parte de Latinoamérica. A continuación, se presentan generalidades respecto a estos planteamientos dos países, Ecuador y Paraguay.

Al igual que Bolivia, Ecuador es un país diverso, razón por la cual, ha asumido diferentes estrategias que buscan preservar su lengua y fortalecer su cultura.

- Garantizar la continuidad de la educación intercultural bilingüe para todas las culturas indígenas, independientemente del número de miembros que las integran, y para todos los niveles y modalidades del sistema educativo.
- Utilizar las lenguas de las culturas indígenas como lenguas principales de educación y el español como lengua de relación intercultural en todos los niveles, subsistemas y modalidades.

- Asignar los fondos necesarios para la implementación y desarrollo de la educación intercultural, incluyendo gastos de investigación, producción de material didáctico, impresión, cursos de formación y remuneraciones del personal docente y administrativo.
- Desarrollar un programa que rescate y actualice la etnociencia de acuerdo con la teoría integrada de la ciencia y la cosmovisión que caracteriza a los pueblos indígenas.
- Formar educadores provenientes de las propias comunidades indígenas en base a los programas diseñados para el efecto, y garantizando su estabilidad y continuidad en el área educativa. (Salazar, 2009, p. 28)

Como se indica en la cita, el Estado ecuatoriano ha buscado mecanismos que posibiliten el fortalecimiento de su cultura, por ello, asume una serie de lineamientos los cuales dinamizan el proceso de educativo intra e intercultural.

Paraguay, de la misma manera, ha desarrollado experiencias educativas en relación a la educación intra e intercultural.

La condición bilingüe y trilingüe de la población paraguaya, representa una fortaleza para la convivencia intercultural, la identidad de la nación y las capacidades de los habitantes para clasificar e interpretar el universo y la naturaleza desde su código lingüístico y su grado de biculturalidad, así como el reconocimiento y respeto de su diversidad cultural. Sin embargo, la atención de intelectuales y líderes de las políticas educativas y culturales del país es hacia el fortalecimiento de cada lengua y cada cultura, así también a la interrelación respetuosa entre ellas. (Salazar, 2009, p. 31)

Sin lugar a duda el énfasis que ha puesto Paraguay a la condición bilingüe y trilingüe de su población, es evidente, pero según Salazar es fundamental en este proceso el reconocimiento y respeto de su diversidad cultural para dar lugar a una interrelación respetuosa entre culturas.

4. Conclusiones

Conforme a la pregunta planteada al inicio del presente documento, se concluye que a partir de las dificultades ligadas a desencuentros entre comunidad y escuela a razón de la necesidad del cumplimiento previo de condiciones necesarias para la implementación de la ley ASEP 070 en la práctica de la gestión educativa, se han desarrollado experiencias locales “amables” con los saberes y conocimientos locales, en base a la participación comunitaria.

A partir de la revisión bibliográfica realizada, se establece que la gestión educativa intra e intercultural requiere de una participación ac-

tiva de la comunidad educativa, para ello los componentes educativos del Estado deben generar espacios de participación real, de tal manera que se recupere los saberes y conocimientos de la comunidad, procurando de esta manera encuentros entre la comunidad y la escuela.

También, el Estado debe buscar implementar una verdadera gestión educativa intra e intercultural, dejando de lado el centralismo, lo cual, no permite recuperar en esencia las prácticas culturales de nuestros pueblos, dicho de otra manera, no se puede hablar de una gestión educativa intra e intercultural, solamente por la incorporación de un lenguaje cultural, o por la inserción de algunas instancias en la estructura organizacional administrativa, cuando aún el sistema funciona bajo vestigios de la escuela tradicional.

Para finalizar, se sugiere continuar indagando sobre la participación comunitaria en educación y la recuperación de experiencias locales, desarrolladas en el marco de una educación intra, intercultural y plurilingüe, y a partir de ella generar espacios de reflexión y propiciar cambios sustanciales en la práctica educativa. Se espera que este pequeño documento se constituya en un aporte para el lector y genere reflexión y crítica sobre la realidad educativa, principalmente a nivel de Bolivia, motivando a la formulación de propuestas concretas en gestión educativa intra e intercultural.

5. Referencias bibliográficas

- Arratia, M., (2011). *Gestión Educativa en el contexto de la EIB. Módulo de curso Diplomado en Gestión Educativa Intra e Intercultural*. PROEIB-Andes-UMSS. Mimeo. Cochabamba
- Arratia, M., (2015). *Construyendo una nueva cultura de Gestión Educativa Intra e Intercultural*. Cochabamba: FUNPROEIB. Andes
- Arratia, Marina., (2016). *Prácticas de Gestión Educativa Intra e Intercultural detrás del modelo oficial y aparente*. Cochabamba: FUNPROEIB. Andes
- Choque, S., (2016). *Modelo de gestión educativa intra e intercultural para el distrito educativo de Pasorapa*. FUNPROEIB Andes
- Honorable Congreso Nacional. 2009. *Constitución Política del Estado*. La Paz
- López, L. E., & Murillo, O. (2006). La Reforma Educativa Boliviana: Lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones. *Recuperado el, 25*.
https://www.bivica.org/files/reforma-educativa_Bolivia.pdf
- Machaca, G., (2013). *Desafíos de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia en el marco del Estado Plurinacional*. Cochabamba – Bolivia: Ed. Kipus.

- Machaca, G., (2015). *La participación Social en la Educación en Bolivia en el contexto de la implementación de la EIB*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- Ministerio de Educación. (2010). *Ley de educación*. Avelino Siñani-Elizardo Perez. La Paz
- Navarro, M., (2016). *Entre la práctica y la teoría: Aportes para la construcción de una gestión educativa intra e intercultural en Bolivia*. Cochabamba: FUNPROEIB. Andes
- Regalsky, P., (2016). *Reformas educativas, territorialidad indígena y Estado en Bolivia*. FUNPROEIB Andes.
- Romero, J., (2020). *Apuntes para una educación de los pueblos y para los pueblos indígenas*. En *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. México: CLACSO.
- Salazar, M., (2009). *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo. Experiencias de países Latinoamericanos*. Editorama S. A.
- Sanabria, F., (2015). *La participación social en el marco de la gestión educativa intercultural. Una experiencia en la U. E. Rodeo-Cbba, en Construyendo una nueva cultura de Gestión Educativa Intra e Intercultural*. FUNPROEIB. Andes
- Tuse, G., y otros., (2017). *La educación intracultural, intercultural y plurilingüe en el Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo: Percepciones, análisis y propuestas desde el foro de Educación de la Cooperación Española*. Edición AECID.