Ministerio de Educación Viceministerio de Educación Alternativa y Especial

La Educacion de Jóvenes y Adultos en Bolivia

Una aproximación a la situación de los Centros y Subcentros de Educación Alternativa



ÍNDICE

NTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO, EDUCATIVO Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS	6
1 CONTEXTO SOCIOECONÓMICO	6
2 CONTEXTO EDUCATIVO, EL NUEVO MODELO Y EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS	17
3. EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y LATINOAMERICANO DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS IÓVENES Y ADULTAS	31
CAPÍTULO II. OPORTUNIDAD Y EQUIDAD	33
1 SUJETOS, NECESIDADES Y DEMANDAS EN CUANTO A OPORTUNIDAD Y EQUIDAD	33
1.1 Los sujetos	33
1.2 Las necesidades y demandas	36
2 COBERTURA Y PARTICIPANTES	38
2.1 Cobertura por áreas urbanas y rurales	38
2.2 Cobertura territorial	40
2.3 Participantes	41
3 LAS LIMITACIONES DE ACCESO Y PERMANENCIA POR OFERTA CURRICULAR, MEDIOS Y CALIDAD OFRECIDOS Y TURNOS DE ENSEÑANZA	44
3.1 Las limitaciones de la oferta curricular	44
3.2 Las limitaciones lingüísticas y culturales	44
3.3. Las limitaciones en cuanto a calidad, medios, infraestructuras y mobiliarios detectadas por as comunidades	45
3.4 Los tiempos de enseñanza	46
4 LAS LIMITANTES ESTRUCTURALES	47
5 CONCLUSIÓN: RELACIÓN ENTRE NECESIDADES Y DEMANDAS, DIFICULTADES ESTRUCTURALES, AVANCES Y RETOS	48
5.1 Adecuación de la cobertura a las necesidades	48
5.2 Relación entre ofertas formativas, medios y organización de los centros con las necesidades de la población joven y adulta	49
5.3 Expectativas, avances y superación de retos estructurales	49
5.4 Retos	50
CAPÍTULO III. EDUCACIÓN DE CALIDAD	52
1 - OFERTA CURRÍCULO EDUCATIVO Y NECESIDADES COMUNITARIAS Y DE LOS DUERLOS	52

2 LA PARTICIPACIÓN DE LAS COMUNIDADES Y PUEBLOS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES Y PROYECTOS EDUCATIVOS COMO INDICADOR DE CALIDAD	56
3 LA COBERTURA DE EDUCADORES, SU FORMACIÓN Y NECESIDADES COMUNITARIAS	57
4 CALIDAD DE LOS MEDIOS. NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE LAS COMUNIDADES	66
4.1 Infraestructuras educativas, aulas, equipamientos y necesidades de las comunidades y los pueblos originarios	66
4.2 Servicios básicos de los centros y necesidades de las comunidades y los pueblos	73
5 CONCLUSIONES Y RETOS:	75
CAPÍTULO IV. EDUCACIÓN PRODUCTIVA	78
1 NECESIDADES EDUCATIVAS RELACIONADAS CON EL TRABAJO, LA PRODUCCIÓN Y NUEVO MODELO DE EDUCACIÓN PRODUCTIVA COMUNITARIA	78
2 CAPACIDADES, OFERTA, ACREDITACIÓN, DOTACIONES Y FORMACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE	81
3 RELACIÓN ENTRE NECESIDADES DE LOS SECTORES ECONÓMICOS Y EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA	98
4 CONCLUSIONES: PROBLEMAS Y RETOS	101
CAPÍTULO V. FORTALECIMIENTO DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL	105
1 PARTICIPACIÓN SOCIAL: LA RELACIÓN ENTRE COMUNIDADES Y CENTROS DE ADULTOS	
1.1. Relación entre comunidades y centros educativos de adultos	106
1.2 La participación de las comunidades y pueblos en los diseños curriculares, proyectos educativos y administración de los centros	108
2 FUNCIONAMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS Y OPERATIVIZACIÓN DE POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA	111
2.1 Funcionamiento de las estructuras de educación alternativa	111
2.2 Coordinación entre estructuras del Ministerio de Educación y Centros de Educación Alternativa	115
3 COORDINACIÓN INTERINSTITUCIONAL	121
3.1 Coordinación entre centros, autoridades y ONGs	121
3.2 Coordinación entre instituciones estatales	
4 CONCLUSIONES Y RETOS	
5 - BIRLIOGRAFÍA	120

INTRODUCCIÓN

En el marco del Plan Estratégico Institucional (PEI) del Ministerio de Educación y a solicitud expresa de éste, el Programa de Apoyo al Sistema Nacional de Educación Alternativa de Bolivia (PREABOL) ha desarrollado entre los meses de septiembre - noviembre de la gestión 2008 y marzo – junio de la gestión 2009¹, un estudio de los centros y sub-centros dedicados a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en sus diferentes especialidades. El propósito inmediato ha sido conocer la ubicación de los centros, el acceso a servicios básicos, el equipamiento técnico, pedagógico y mobiliario, la oferta educativa, la formación de los facilitadores, la situación administrativa de los centros y los educadores, las necesidades educativas de la comunidad, el relacionamiento con ésta y otros aspectos; todo ello con el fin de lograr un acercamiento a la realidad de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

El objetivo de este estudio es aportar un insumo más al Ministerio de Educación, al Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, y a la Dirección General de Educación de Adultos, para planificar la transformación curricular del subsistema de Educación Alternativa y Especial. Otra de sus finalidades es hacer aportes para la detección de necesidades educativas, para una planificación sectorial y servir a los pueblos originarios campesinos, a las comunidades, a las organizaciones sociales, para caminar juntos hacia un modelo educativo comunitario, productivo, intercultural e intracultural, que desarrolle el mandato de la Nueva Constitución Política del Estado y el proyecto de Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

El presente documento parte de los grandes problemas detectados en el Plan Estratégico Institucional (PEI) y se articula en torno a los ejes de una educación en equidad, de calidad, productiva y fortalecida institucionalmente.

El acercamiento a la realidad de la Educación de Jóvenes y Adultos se hace a partir de la hipótesis general manejada en el PEI:

... la existencia de un modelo colonial que conllevó situaciones de exclusión, discriminación, marginación y explotación que originó que el Sistema Educativo Tradicional asumiera la visión hegemónica y el modo de vida de las élites, sin tomar en cuenta identidades, formas de pensar, de organizar el mundo, cosmovisiones y proyecciones históricas de los pueblos indígena originario campesinos (PEI, 2009:1).

Como contraparte de esta hipótesis se ha manejado también el desarrollo alcanzado hasta el momento por experiencias y actores de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (comunidades, organizaciones sociales, grupos de facilitadores) que han crecido como educación popular y comunitaria, como alternativa a la educación tradicional(REYES, 2009).

¹ Se interrumpió el trabajo en los meses de diciembre de 2008, enero y febrero de 2009 por encontrarse los Centros de Educación Alternativa en vacaciones.

Para los cuatro ejes estratégicos en que se dividen los resultados de este estudio, correspondientes al Plan Estratégico Institucional del Ministerio, se han manejado las hipótesis basadas en problemas generados por el modelo educativo anterior: la falta de igualdad de oportunidades en lo concerniente al acceso y la permanencia; el enfoque de una educación colonizante e individualista; la desvinculación entre la educación y el sector productivo y un proceso de exclusión de la población y de los propios maestros en la definición de la política educativa (PEI, 2009:1).

También se ha partido de preguntas, propuestas, observaciones e hipótesis que la Educación Alternativa ha planteado a lo largo del tiempo, y de los grandes retos que se dan en el proceso de cambio social que se produce desde principios de 2006.

El contenido del presente documento recoge los principales resultados de las encuestas realizadas² en los Centros de Educación Alternativa con relación a los ejes priorizados en el PEI. Se intenta presentar no sólo la recopilación de datos, sino la reflexión de los actores educativos (comunidad, educadores, participantes, administración) en el proceso participativo del diagnóstico sobre su situación, limitaciones y necesidades, y sobre la propia práctica educativa.

Metodológicamente, se toma como punto de referencia el contexto socioeconómico y educativo. Por ello, los datos generales de Educación de Personas Jóvenes y Adultas no se comparan con ellos mismos, o se ven en un círculo estadístico cerrado, sino en relación con su entorno poblacional, cultural, educacional, social y económico. Las referencias y cruces de datos se han hecho con variables que se encuentran en el Sistema de Información Educativa (SIE) y en los sistemas estadísticos nacionales.

Este estudio se complementa con elementos de análisis cualitativo a partir de entrevistas individuales y con grupos focales, en las visitas que se hicieron durante este estudio a más de 50 centros por parte de la codirección técnica del programa.

Se toma en cuenta, así mismo, el desarrollo histórico de la sociedad y de los sistemas y políticas educativas que han acompañado ese proceso. Este referente puede servir para distinguir los avances y encarar el futuro con realismo.

Muchas carencias y dificultades tienen que ver con dependencias y lastres del pasado. Por ello, se hace un esfuerzo por relativizar y contextualizar las dificultades, y valorar los pasos hacia cambios estructurales. De forma general, es importante tomar en cuenta la coyuntura de los últimos años en los que se ha producido un gran abandono de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

5

.

² En cada uno de los centros y sub-centros se aplicaron cuatro boletas: las dos primeras sobre datos generales, edificios, equipos y ambientes se llenaron con la administración del centro o subcentro, la tercera iba dirigida a los facilitadores y la cuarta a la comunidad.

CAPÍTULO I

CONTEXTO SOCIOECONÓMICO, EDUCATIVO Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Se trata en este capítulo de contextualizar el estudio en las estructuras socioeconómicas y educativas, y en el tiempo, tomando en cuenta situaciones de partida, "lo dado", que tienen que ver con elementos estructurales, y factores dinámicos o subjetivos, "lo dándose" (ZEMELMAN, 1989).

Las políticas y sistemas educativos se desarrollan siempre en interacción con las sociedades y sus sistemas políticos. La educación, de alguna forma, tiende a reproducir el sistema productivo, los valores y consensos sociales (funcionalismo), aunque en periodos de cambio forma parte de las transformaciones (teorías del cambio social). Hay que entender, también, la educación como un gran campo de debate, en el que Estado y sociedad civil luchan por la hegemonía, por conquistar la voluntad de la gente y por alcanzar consensos sociales (GRAMSCI, 1976).

A grandes trazos se presentan las coordenadas básicas para entender la organización de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, sus necesidades y demandas sociales: la composición y estructura de la población, los recursos, la estructura social y económica, el Estado, la conformación del actual sistema educativo y la evolución de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

1.- CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

Población, riqueza natural y diversidad

Con una población de 10.426.154 habitantes, según la proyección del INE para 2010 (INE, 2007:114), Bolivia es un país con una densidad demográfica de 9,49 hab/km² que oscila entre los 1,2 hab/km² en Pando y los 32,8 hab/km² en Cochabamba; con un crecimiento natural en torno al 2% anual (1,93% es la proyección del INE para 2010). Tiene una tasa de fecundidad de 3,29 hijos por mujer y una tasa bruta de natalidad de 26,31 por mil (INE, 2007: 166), con diferencias entre áreas rurales y urbanas --las mujeres del área urbana tienen un promedio de 3,1 hijos por mujer y las del área rural 5,5-- y por niveles de instrucción --las mujeres sin instrucción tienen un promedio de casi 7 hijos por mujer, mientras que en mujeres con nivel de instrucción media o más alcanza sólo a 2,1 hijos por mujer.

Bolivia: Población proyectada al 2009, según sexo y departamento

DEPARTAMENTO Y ÁREA	POBLACIÓN DE VARONES	POBLACIÓN DE MUJERES	POBLACIÓN TOTAL	SUPERFICIE (km2)	DENSIDAD POBLACIONAL (hab/km2)
TOTAL	5.101.732	5.125.567	10.227.299	1.098.581	9,3
Chuquisaca	317.514	323.254	640.768	51.524	12,4
La Paz	1.384.435	1.414.218	2.798.653	133.985	20,9
Cochabamba	901.707	922.380	1.824.086	55.631	32,8
Oruro	224.143	223.325	447.468	53.588	8,4
Potosí	384.469	399.797	784.265	118.218	6,6
Tarija	256.738	252.970	509.708	37623	13,5
Santa Cruz	1.362.161	1.344.303	2.706.465	370.621	7,3
Beni	227.884	209.753	437.636	213.564	2,0
Pando	42.682	35.568	78.250	63.827	1,2

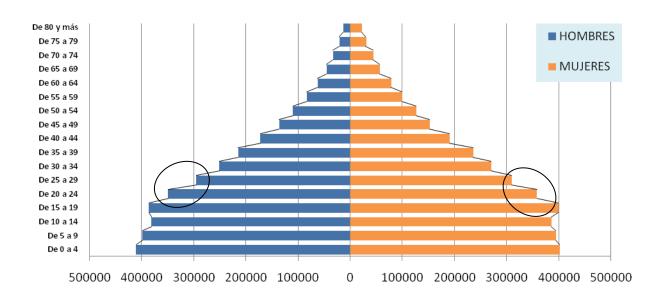
FUENTE: Anuario Estadístico 2008, Instituto Nacional de Estadística. INE

Es un país joven: alrededor del 47% de la población son niños y adolescentes con menos de 18 años (INE, 2007:115). La población menor de 24 años supone el 56% y tiene poca población con más de 64 años de edad, como se puede ver en las pirámides de población urbana y rural que siguen a continuación.

En el área rural, la base de la pirámide es más ancha porque se mantiene más alta la natalidad y los grupos etáreos de niños tienen mayor peso; mientras en el área urbana es mayor la proporción de jóvenes y los grupos etáreos hasta los 40 años. Las dos estructuras poblacionales hablan de realidades y comportamientos demográficos relacionados con costumbres, culturas o mezclas culturales, muy alejadas.

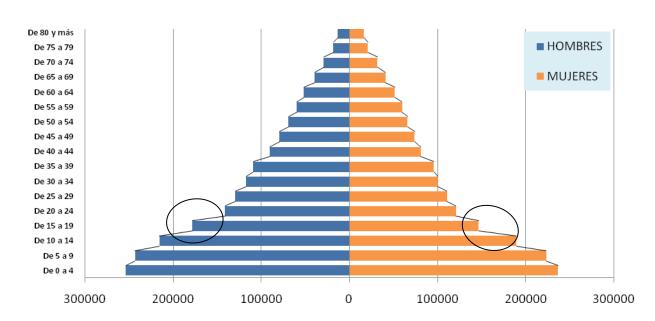
Revelan también el fenómeno migratorio interno y externo. Se pueden apreciar las mellas de la migración en la pirámide rural y las huellas de la llegada de mayor población al medio urbano de jóvenes y adultos. Aparece también la salida hacia el exterior en las décadas de los 90 y 2000 de población en edad de trabajar.

Bolivia: Pirámide poblacional – Área urbana



Fuente: Anuario Estadístico 2008. INE

Bolivia: Pirámide poblacional – Área rural

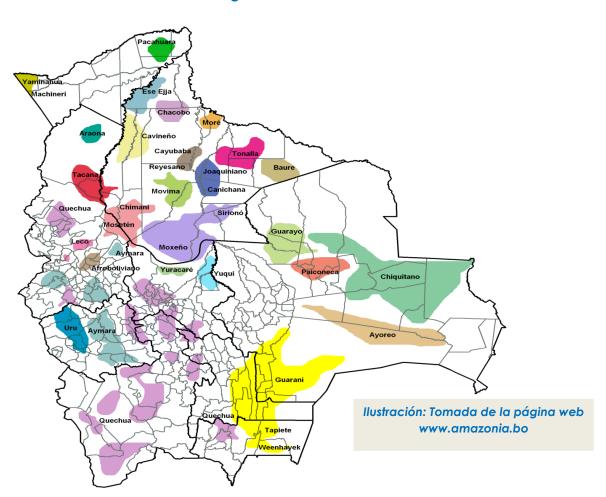


Fuente: Anuario Estadístico 2008. INE

Bolivia cuenta con una proporción elevada de población indígena y una gran diversidad de pueblos, lenguas y culturas. En el estudio Nacional de Población y Vivienda de 2001, las personas mayores de 15 años que se identificaron como pertenecientes a un pueblo originario llegaron al 61% (INE, 2001). El Estado en la Nueva Constitución Política se reconoce como plurinacional, acogiendo a 36 pueblos y naciones originarias.

Los pueblos indígenas con más población de los Andes bolivianos, la zona occidental o andina del país, son tres: aymaras, quechuas y urus. Los quechuas, históricamente se han ubicado en los valles interandinos, y los aymaras y urus en las zonas altiplánicas. Los pueblos indígenas andinos constituyen alrededor del 56% de la población total del país (INE, 2001). Por razones de migración existe población de habla quechua y aymara en los demás departamentos del país.

Bolivia: Ubicación de los pueblos originarios



Al menos el 60% de la población habla una lengua originaria, sea en condición de monolingüe (12%) o de bilingüe (48%). Aunque Bolivia es considerada como país andino y altiplánico, y, por ende, quechua y aymara, dos tercios de su territorio están

formados por el Oriente, Chaco y Amazonia, espacio caracterizado también por una mayor diversidad étnico-cultural y lingüística.

Los pueblos indígenas de tierras bajas son 33 y se encuentran fundamentalmente en los departamentos de Beni, Santa Cruz y Pando³. Los pobladores indígenas del Oriente, Chaco y Amazonia bolivianos viven tanto en zonas rurales como urbanas del país.

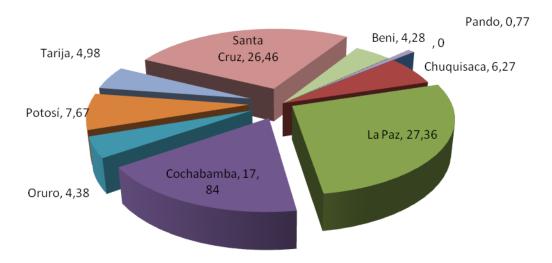
Continúa el proceso migratorio del campo a la ciudad. En torno al 66% de las personas vive en el área urbana y el 34% en el área rural, según proyección del INE para 2009, cuando en 1992 la población urbana era apenas el 57,6% y en 2001 el 62,4% (INE, 2008). La migración se origina en las zonas de agricultura campesina tradicional y obedece al deterioro de los medios de vida y los recursos de las familias campesinas, a las dificultades de acceso a la tierra por una acelerada parcelación de ésta y a las limitaciones para la mejora de la producción; por otra parte, la migración crea concentraciones de población en los alrededores de las ciudades con dificultades para sobrevivir y cubrir necesidades básicas, de salud y educación principalmente.

Se da también un fuerte proceso de emigración hacia el exterior, Argentina, Estados Unidos, España o Brasil, donde se queda una parte importante de la fuerza de trabajo de población joven y en parte también cualificada. Brasil y Argentina, especialmente, como países limítrofes han sido receptores tradicionales de esta migración, así como Estados Unidos como país de destino en el Norte, pero a partir de los años 90 y hasta abril de 2007, cuando Europa cerró sus fronteras, cerca de medio millón de bolivianos se trasladó a España. El Informe de Desarrollo Humano del PNUD revela que entre 1990 y 2005 salieron un millón y medio de personas (PNUD, 2007).

La población se distribuye de forma desigual, concentrándose en los departamentos de La Paz, Cochabamba y Santa Cruz (llamados del eje), que reúnen el 71,7% de la población total, tal como se puede apreciar en el gráfico.

³ Guaraníes, chiquitanos, moxeños, guarayos, movimas, chimanes, itonamas, tacanas, reyesanos, yuracarés, joaquinianos, weenhayek, cavineños, mosetenes, loretanos, ayoreos, cayubabas, chácobos, baures, canichanas, esse – ejjas, sirionós, yaminahuas, machineris, yukis, morés, araonas, tapietes, guarasugwes, huaracajes, pacahuaras, maropas y lecos.

Bolivia: Porcentaje de la población por departamento



Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Bolivia es un país con una gran riqueza natural y diversidad ecológica: agua, litio, gas natural, petróleo, minerales, grandes reservas de madera en los bosques de la Amazonia y oriente que producen también castaña, una variedad de tierras aptas para cultivos de papas, habas y quinua en Occidente; maíz y frutas en los valles; soya, maíz, caña de azúcar, frutas tropicales en Oriente; un hato ganadero importante para la producción de leche y carne tanto en la Amazonia como en Occidente. Todo ello constituye un excelente potencial para un desarrollo productivo equilibrado que permita generar más riqueza, distribuirla y participar de ella a todos/as los/as bolivianos/as para vivir bien en armonía con la naturaleza.

Por su ubicación Bolivia, situada en el corazón de América del Sur con una extensión de 1.098.581 km² **ocupa una posición estratégica en el continente.** En la divisoria de las tres cuencas hidrográficas de Sudamérica, es tierra de encuentro entre los países sudamericanos.

Su gran diversidad geográfica, con macro regiones ubicadas a distintas alturas y con distintos climas y cultivos, es también una importante riqueza. Su territorio se extiende desde los Andes centrales, con una región altiplánica por encima de los 3.000 msnm, que abarca el 28% del territorio, una región sub andina de valles y yungas a una altura promedio de 2.500 msnm, con el 13% del territorio, y la región de los llanos que comprende gran parte del Chaco hasta la Amazonia, que abarca el 59% de la superficie.

No obstante, **esta peculiaridad geográfica** con un territorio surcado de norte a sur por una ancha cordillera que llega hasta los 6.000 metros de altura, **plantea obstáculos físicos** que encarecen y **dificultan las comunicaciones**, y suponen condicionantes

para el intercambio económico, el **acceso a los servicios básicos, a la salud y a la educación** de muchas comunidades.

Un sistema económico dependiente, dual, y un modelo de desarrollo extractivista

En el curso de su historia, Bolivia ha sufrido un proceso de dominación colonial y neocolonial, de saqueo sistemático de sus riquezas naturales, y de explotación de sus recursos humanos, procesos que perviven hasta hoy con los mecanismos de la deuda externa, el intercambio desigual y los trasvases de mano de obra a países ricos.

Todo ello ha creado un sistema económico dependiente basado en el rol de proveedor de materias primas y consumidor de productos de los países ricos, con un mercado interno desestructurado, reducido a pequeñas manchas en las ciudades, donde conviven sistemas de intercambio y relaciones precapitalistas, con una burguesía intermediaria y rentista con un papel muy débil como impulsora del desarrollo económico y unos niveles de exclusión, marginación y pobreza que lastran el desarrollo de la sociedad y de la educación (VALENCIA VEGA,1992, ALBARRACÍN MILLÁN, 1972 y GARCÍA LINERA, 2009).

El desarrollo capitalista, especialmente en época del neoliberalismo, ha generado una economía marcada por profundas diferencias e interconexiones entre un sector moderno vinculado a los mercados externos con renovación tecnológica, formación aceptable de su capital humano y una economía llamada informal que emplea al 70% de las personas ocupadas en Bolivia, donde se desarrolla la actividad económica de la mayoría de la población. Éste incluye la artesanía urbana, las pequeñas economías campesinas, lo comunitario, el pequeño comercio y servicios, vinculados o no al mercado interno y otro tipo de intercambios mercantiles o semimercantiles, con carencias marcadas en su formación (GARCÍA LINERA, 2009:11).

En su desarrollo, la economía boliviana ha tenido una **etapa de capitalismo de Estado** instaurado tras la revolución de abril del 52. El Estado era la locomotora que iba a capitalizar todas las actividades económicas urbanas y rurales. Con crecimientos que llegaban al 5%, se pensaba en una modernización progresiva de la economía que acabaría con el sector premoderno, convirtiéndose todos en obreros y empresarios. Este impulso se debilitó a finales de los 70 por la corrupción interna, la subvención de pérdidas, falta de incentivo a la renovación tecnológica, y dio paso a una **etapa neoliberal** a partir de 1985. Se pensó entonces superar los límites del capitalismo de Estado con la inversión externa y los procesos de privatización. Sin embargo, en este periodo se mantuvieron las reservas internacionales estancadas, un déficit fiscal permanente y crónico, unas exportaciones que no pasaban de la barrera de los mil millones de dólares (ésta se mantuvo desde los 70 hasta fines de los 90) y un ingreso promedio por persona en el 2000 similar al de 1970 (GARCÍA LINERA, 2009:8 y 9).

El modelo de desarrollo hasta la llegada de Evo Morales al gobierno ha sido extractivista, basado en actividades que remueven grandes volúmenes de recursos

naturales que no son procesados y pasan a ser exportados (gas, petróleo, minerales y también productos agrícolas). La explotación de estos recursos naturales se lleva a cabo con un entramado productivo poco diversificado y muy dependiente de la inserción en los mercados internacionales como proveedor de materias primas.

El año 2009, más del 90% de las exportaciones totales eran productos primarios y los hidrocarburos suponían el 46,1% de las mismas (CEPAL, 2009).

Durante las décadas del 80 y 90, el papel del Estado se redujo, quedando en manos de las empresas mineras y petroleras el manejo administrativo, disfrutando de la liberalización de flujos de capital, reducción de las regulaciones laborales, ambientales y territoriales.

Con las nacionalizaciones en el proceso de cambio actual, el Estado juega un papel activo fundamental para impulsar el desarrollo económico con cambios en la imposición tributaria y regalías de las empresas (elevadas hasta el 50%), renegociación de contratos y redistribución de excedentes generados, dando pasos para industrializar las materias primas, diversificar la producción y romper con la dependencia. Sin embargo, durante un tiempo y casi necesariamente, a pesar de la voluntad política, estos sectores serán el pilar de las estrategias de desarrollo.

Sobre este marco, el Plan Nacional de Desarrollo propone un camino para romper la dependencia y dar los primeros pasos hacia un nuevo modelo de economía social y comunitaria que tiene como objetivo inmediato acabar con la pobreza, en el horizonte, el vivir bien en comunidad y armonía con la Madre Tierra. No es un plan desarrollista, tampoco hace abstracción del marco y las normas del sistema económico mundial y nacional en que estamos inmersos. Se trata de empezar a caminar hacia un cambio de modelo contando con la decisión de los pueblos originarios, de las organizaciones sociales, de las comunidades.

En este nuevo modelo de desarrollo, el Estado transfiere el excedente para procesos de industrialización propios de ese otro sector mayoritario no capitalista en sentido estricto, en forma de créditos, tecnología e insumos. Las ganancias resultantes por el uso y venta del gas y petróleos (han pasado de 850 millones de dólares en 2005 a 2.650 millones de dólares en 2008) serán reinyectadas en nuevas industrias, fuentes laborales, seguridad social, no en mansiones o en burocracia de Estado (GARCÍA LINERA, 2009:14 y 15).

Se entiende además que en los procesos de desarrollo no hay una vía única de acceso a la modernidad en base a la inversión y acumulación de capital, sino que la laboriosidad y el esfuerzo de los pueblos pueden constituirse en otra alternativa.

La gran ventaja de esta transformación es que no se lleva a cabo en momentos de desmoronamiento económico, como sucedió en el 52 (caída de precios del estaño) o en los 80. El arranque de este nuevo ciclo que comienza en 2006 se da en una coyuntura propicia con el aporte fundamental del excedente de los hidrocarburos. La

economía ha desarrollado a un ritmo del 4%, por encima del crecimiento de la población económicamente activa; las reservas del Banco Central ascienden a 8.000 millones de dólares, lo que supone una garantía para afrontar la crisis; los beneficios de bancos y grandes empresas han sido mayores que en otros periodos; hay exceso de liquidez, dinero para invertir y beneficios sociales para los más pobres, provenientes de los impuestos del gas y del petróleo (un bono para los mayores de 65 años de Bs 2.400 anuales; otro para las embarazadas que reciben hasta Bs 1.820 en 33 meses; y otro para los niños que terminan su curso en la escuela pública de Bs 200); se han construido carreteras, escuelas y centros de salud con ayuda venezolana y de otras cooperaciones. Pero los desequilibrios estructurales siguen manteniendo altos niveles de pobreza, desempleo y una gran brecha de desigualdad.

La pervivencia del Estado colonial y una sociedad marcada por la exclusión.

La tarea más urgente que ha debido abordar el nuevo gobierno del cambio es la transformación radical del Estado y sus reglas del juego. El Estado anterior podía definirse por su matriz colonial y la forma criolla de hacer política. René Zavaleta había definido al Estado boliviano del periodo republicano como un Estado aparente, donde varios tipos de sociedad y formas de producción conviven, y no existe una unidad nacional con la que se sienta identificada la sociedad (ZAVALETA, 1990).

En los últimos decenios ha sido un Estado en crisis (Silvia Rivera data su inicio en la masacre de Tolata en 1972) que buscaba prolongar el statu quo mediante sus "formas arcaicas de dominio" (RIVERA, 2003). La crisis del Estado está relacionada con el agotamiento del modelo dependiente, de saqueo de los recursos, que liquida toda forma de soberanía y representatividad y la resistencia indígena y popular. Los agentes de este proceso han sido grupos oligárquico-coloniales que dominaban Bolivia desde hace siglos, clientelistas y especialistas en el encubrimiento de la realidad mediante la palabrería. Su sistema ha tratado de sobrevivir enfrentándose primero de forma violenta a la resistencia indígena, para tratar después de cooptar e instrumentalizar a los movimientos indígenas (RIVERA, 2003).

Ese modelo de Estado colonial y poscolonial ha creado una sociedad excluyente, con grandes desigualdades y una cultura de desprecio por el indio, que ha sido ocultada bajo la imagen de una sociedad multicultural idealmente armónica.

Las relaciones que se establecían en ese Estado eran relaciones de exclusión organizadas por un sistema colonial interno, de dominio y explotación de unos grupos sobre otros cultural y socialmente distintos. Estas relaciones perduran a través del tiempo, desde la Colonia, pasando por el periodo liberal hasta el populista (desde 1952). Una casta dominante con una cultura y valores determinados ha monopolizado el poder ideológico y político en la sociedad (RIVERA, 2003).

El mayor esfuerzo del gobierno desde 2006 ha estado dirigido a la organización de un nuevo Estado Plurinacional para acabar con todo tipo de exclusión social, mediante la nueva Constitución promulgada el 7 de febrero de 2009. En ella se establece un

marco de convivencia común, de derechos para todos y se abren espacios de poder para los excluidos.

Este avance se ha traducido en la incorporación de cuadros y personas de las organizaciones sociales e indígenas a la administración. De especial relevancia es el hecho de que se haya consolidado en la presidencia un indígena, con el que se identifican cultural, espiritual y políticamente grandes mayorías del altiplano y buena parte también de los pueblos originarios del oriente, a pesar de sus limitaciones en el control del aparato estatal. Las mujeres indígenas han ocupado cargos en la Asamblea Constituyente, en el Parlamento y en el Gobierno, aunque el camino de la inclusión es todavía largo.

La discriminación, la exclusión de un buen número de espacios, la merma de sus derechos y la violencia contra las mujeres, especialmente las indígenas y campesinas es parte de las formas de colonialismo interno (RIVERA,2003). En el actual proceso de cambio se están dando importantes pasos para su incorporación a las tareas políticas y a la vida pública, pero romper estructuras patriarcales de siglos no es fácil y las mujeres aún gozan de menores derechos y sufren discriminación en buena parte de los ámbitos de la vida privada, en el mundo del trabajo, en la salud, en la educación y en la política.

En el terreno educativo, es notable esta discriminación. En el Censo de 2001 la tasa de analfabetismo en el área rural alcanzaba al 37,9% de las mujeres, y sólo al 14,4% de los hombres (INE, 2001). No obstante, se han logrado avances con la reducción de las diferencias entre hombres y mujeres en el acceso al sistema educativo y las tasas de término en la primaria y secundaria.

Tras el cambio constitucional, el gran reto del proceso de cambio y de la revolución educativa es acabar con la exclusión y la pobreza, y promover un desarrollo productivo no dependiente, encaminado al objetivo fundamental del Plan Nacional de Desarrollo, de vivir bien. El PND señala que la desigualdad de oportunidades y la inequitativa distribución de las rentas y medios de producción son las causas básicas de la pobreza y sus efectos en la población boliviana. La pobreza tiene su expresión en la falta de servicios básicos, malas condiciones en la vivienda, carencias en la alimentación y dificultades en el acceso a la salud y a la educación.

Como resultado de la exclusión, grandes sectores de la población se han empobrecido y todavía más de cinco de cada diez habitantes viven con ingresos menores a un límite señalado como umbral de la pobreza con una incidencia mucho más elevada en las áreas rurales y en la población indígena, aunque se está en camino de reducirla (INE, 2008). La incidencia de la pobreza alcanzó en 2006 al 59,92%, siendo 50,27% en las áreas urbanas y 76,47% en las áreas rurales (INE, 2007:352)⁴. En las décadas anteriores había afectado a grandes mayorías de la población: en 1976 al

⁴ Datos inter censales y proyecciones del Instituto Nacional de Estadística.

85,5% (66,3% en el área urbana y 98,6% en la rural), en 1999 al 63,47% (51,36% en áreas urbanas y 84% en áreas rurales), (INE 2007:352)⁵.

En el área rural, la pobreza se incrementa a medida que las poblaciones están más alejadas y dispersas, por la carencia de servicios básicos y la dificultad de las comunicaciones. La pobreza extrema, definida como la proporción de personas cuyos ingresos no permiten cubrir el valor de la canasta alimentaria básica, era del 41,2% en 1996. En los últimos cuatro años han bajado paulatinamente estos índices, del 37,68% en 2006 (23,36% en el área urbana y 62,25% en el área rural), (INE, 2007:452) al 32,7% en 2008⁶. Entre 2007 y 2008 la extrema pobreza se redujo un 5% en el área urbana y un 10% en el área rural. En ello ha influido la participación activa de estos sectores como protagonistas de su propio desarrollo, así como las políticas sociales con la Renta Dignidad y los bonos Juancito Pinto y Juana Azurduy de Padilla, que llegan al 63% de la población⁷.

Pero no es menor la incidencia de un sistema económico excluyente en las ciudades. En los centros urbanos, el empleo informal es mayor al formal. La economía en los países dependientes se configura en los últimos decenios con el modelo de exclusión. El sistema neoliberal --indica Hinkelamert-- considera población "sobrante" a grandes mayorías de población que no tienen espacio en el sistema productivo mundial; por tanto, no se considera obligación de los Estados garantizar derechos ni mínimos de sobrevivencia (HINKELAMERT, 1992). La no inclusión en el sistema económico formal significa no registrar la actividad económica, no pagar impuestos, ni recibir beneficios sociales. En los 80 y 90 hubo un crecimiento acelerado de este sector con la llegada a las ciudades de contingentes de personas de áreas rurales. Para sobrevivir, al no poder acceder al empleo formal, generaron su propio empleo sin casi capital, ni tecnología, sin ingresos suficientes, ni beneficios sociales.

En el último decenio, por efecto de la globalización de la economía y las sucesivas crisis, la llamada informalidad se ha extendido y afecta también a pequeñas empresas unipersonales y familiares, profesionales independientes, trabajadores eventuales e incluso trabajadores del sector formal. Según el Centro de Estudios Laborales con datos de las Encuestas de Hogares del Instituto Nacional de Estadística, del total de la población ocupada en 1995, el 65,3% era informal. El ingreso promedio es la mitad que en el sector formal, siendo aún menor para las mujeres que perciben entre el 50% y el 70% de lo que ganan los varones (MARTÍNEZ Y CHUMACERO, 2008).

Un elemento central en la pobreza son las carencias en la alimentación. La desnutrición afecta tanto a la población en extrema pobreza como a otros grupos que residen en regiones con inseguridad alimentaria. La desnutrición afectaba en 2005 a alrededor del 40% de los niños menores de 5 años, según un estudio del Programa Mundial de Alimentos (PMA, 2007:20) y la Encuesta Nacional de Demografía y Salud de

_

⁵El INE calcula los indicadores de pobreza utilizando la metodología de Necesidades Básicas Insatisfechas que se relaciona con parámetros estructurales como vivienda, servicios básicos, educación y acceso a servicios de salud.

⁶Datos de un estudio de Naciones Unidas citado en editorial de Cambio 12/06/2010.

⁷lbidem Cambio 12/06/2010.

2008 situaba la cifra de desnutrición crónica de estos grupos de edades en el 21,8% (ENDSA, 2008). Éste es el grupo más vulnerable a la desnutrición crónica, y tiene como causas el insuficiente e inadecuado consumo alimentario, la fragilidad de los niños ante las enfermedades diarreicas y las infecciones respiratorias agudas. Se ha reducido la desnutrición con los programas de desayuno escolar y con los esfuerzos sociales y del nuevo gobierno por garantizar la seguridad alimentaria a toda la población, apoyando la cadena productiva.

El nuevo marco político

La historia reciente después del 2003 confirma en Bolivia el avance de las organizaciones sociales y pueblos originarios tras largos periodos de luchas, y desde finales de 2005 la ocupación de los primeros planos de la escena política, con todos sus avances y contradicciones, en el esfuerzo por crear un nuevo Estado plurinacional, reforzar las identidades y las estructuras comunitarias.

Se han hecho grandes esfuerzos y dado pasos importantes en cuanto a la inclusión y el reconocimiento de los derechos de toda la población, especialmente de los grupos excluidos, como también para redistribuir la riqueza, apoyar a las comunidades y a la pequeña producción, y acabar con la pobreza.

Lo original del sistema de gobierno es el control que ejercen las organizaciones sociales, que sancionan el trabajo de las administraciones y hacen propuestas. Este control tiene sus mecanismos: las grandes decisiones de gobierno se consensuan con las organizaciones sociales, que presionan para que cumpla su agenda.

La identidad del nuevo marco político se encuentra en el objetivo de "vivir bien" que establece el Plan Nacional de Desarrollo y las políticas sociales del nuevo gobierno. Se enmarcan en la idea de alcanzar un desarrollo humano comunitario que permita vivir con dignidad en convivencia y respeto con la Madre Tierra. Este principio inspirador también del trabajo y la convivencia entre los pueblos, proviene de la forma de entender el mundo de los pueblos originarios, de la concepción del equilibrio y armonía en las relaciones con la naturaleza, entre las comunidades y las personas.

2.- CONTEXTO EDUCATIVO, EL NUEVO MODELO Y EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

La conformación del sistema educativo boliviano

La línea de la exclusión y el colonialismo que recorre la historia de Bolivia tiene su reflejo en la escuela de la Colonia y la República. El colonialismo se asentó fuertemente a través de la educación, con la imposición de las ideas y los valores de la cultura

imperial. La construcción del sistema educativo actual ha sido un camino de luchas, de avances y retrocesos.

La educación fue planteada de forma seria, por primera vez, por Simón Bolívar. En su decreto de 11 de diciembre de 1825, fechado en Chuquisaca, fijó una educación abierta para todos: "El primer deber del gobierno es dar educación al pueblo". Simón Rodríguez se responsabilizó de hacer "un plan para el establecimiento de una institución de enseñanza que abrace todos los ramos de instrucción, haciéndola general a todos los pueblos de la República" (SOLER, 1997:210).

Pero, la conformación del sistema educativo actual boliviano forma parte también del escenario de luchas indigenales, populares y magisteriales contra la exclusión. Bolivia ha desarrollado una de las experiencias educativas más ricas y creativas del continente que tienen su reflejo en el sistema educativo actual. En su historia se combinan saltos o momentos de ruptura con avances institucionales: la fundación de la Escuela de Warisata, la revolución de abril del 52 y el Código de la Educación Boliviana de 1955, la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez y el desarrollo de la nueva propuesta curricular en el marco de la Nueva Constitución del Estado Plurinacional.

Este proceso ha tenido tres grandes ejes: la lucha contra la exclusión a través de la educación indigenal, por la recuperación de la identidad cultural lingüística por medio de la educación intra-intercultural y plurilingüe, y contra la pobreza y la dependencia a través de una educación productiva.

El primer gran salto en la educación tiene que ver con el proceso de liberación indígena. Se da con el movimiento de los caciques apoderados, las Escuelas Ambulantes y de forma más organizada con la fundación de la Escuela de Warisata en 1931: ****ojo

La población indígena y campesina carecía de servicios de educación. La escuela era la gran ausente de las tierras altas, los valles y los llanos. A lo sumo, algunos educadores veían en la escuela la posibilidad de bolivianizar al indio o desindianizarlo. Contra esa concepción de la educación se levantó el amauta Avelino Siñani y el maestro Elizardo Pérez. Ambos crearon el 2 de agosto de 1931 la Escuela Profesional de Indígenas de Warisata. Sus fundamentos pedagógicos estuvieron vigentes durante la década de los años 30: educación indigenal, bilingüe, única, activa, para el trabajo, para la producción, co-educativa, de autogobierno, participativa, liberadora (SOLER, 1996:196 y ss.).

Su modelo pedagógico fue liberador, comprometido en la lucha contra el pongüeaje y en la liberación del campesino sometido a servidumbre. En numerosas ocasiones, los gamonales de Achacachi llevaron a Pérez ante los tribunales. El sistema educativo boliviano tuvo en ese momento una innovadora propuesta con gran repercusión en América Latina: la organización nuclear. En 1934 se fundaron varias escuelas en el valle de Sorata que coordinaron su labor con Warisata. Eran escuelas elementales, y después de algunos años los jóvenes pasaban al internado de la escuela matriz. Este

sistema de organización tuvo un desarrollo extraordinario con el nombre de Núcleo Escolar Campesino. Warisata llegó a tener 32 escuelas en un radio de 20 leguas. Esta concepción de núcleo iba más allá de la cooperación escolar y tendía a la unidad de planes, programas, ideología, en la concepción del tipo de persona que se debía formar. En 1936 ya se habían creado 12 núcleos escolares y, años más tarde, todas las escuelas bolivianas tuvieron esta organización (SOLER, 1996: 196 y 197).

En abril de 1941, Elizardo Pérez fue destituido de la dirección de Warisata y el Parlamento Amauta, clausurado. Se inicia así el proceso de destrucción de la escuela. A los gobiernos oligárquicos no les interesaba la educación indigenal y sus perspectivas.

El segundo momento fue la Revolución de Abril de 1952, que incidió en la democratización de la sociedad y el sistema educativo (se expropiaron las principales empresas mineras, se aprobó la Ley de Reforma Agraria que destruyó la hacienda como estructura social, económica y política y se procedió a la Reforma Educativa). Pero el modelo educativo delineado por la Revolución del 52 pretendió conducir el desarrollo del país por los senderos de los países occidentales dominantes, asimilando la cultura de los pueblos originarios a las costumbres y valores de la cultura occidental (CHOQUE y QUISBERT, 2006: 184 y 185).

Ese cambio influyó en la extensión que hoy tiene el sistema educativo y en la reducción del analfabetismo. A principios de los años 50, el 89% de los campesinos eran analfabetos y apenas un 17% de la población en edad escolar asistía a la escuela. El Código de la Educación Boliviana, sancionado como ley el 19 de octubre de 1956, es un documento de gran empuje renovador, inspirado en las corrientes revolucionarias del momento. En 10 años se multiplicaron por tres las escuelas, el número de alumnos y de maestros. Las escuelas, construidas con adobes por las propias comunidades, eran magníficas y aptas. El impulso político de las bases fue la clave de este avance (SOLER, 1996:201-206)).

En la etapa pos revolucionaria se percibe la educación como un sector de los planes de desarrollo nacional. A pesar de los cambios sociopolíticos que se habían dado, las deficiencias eran grandes en cuanto a escolaridad obligatoria, pobreza de infraestructura. Los planes trataron de avanzar sobre esta falencia, pero fueron integracionistas y escasamente participativos.

En 1964, Bolivia contaba con un conjunto de herramientas muy importantes, producto de los pasos anteriores, cuando el poder cayó en manos de una dictadura militar, con el consiguiente estancamiento del sistema educativo y proceso de contrarreforma. A la corrupción, la entrada en el club de productores de drogas y el endeudamiento del periodo de dictaduras, siguió el periodo neoliberal con la privatización de los grandes bienes nacionales y el abandono de las responsabilidades del Estado en los servicios básicos incluyendo la educación.

Desde mediados de los 80, con el Anteproyecto de Reforma del 86, el Libro Blanco del 87, el Rosado después, se empezará a gestar la Reforma Educativa, que se implementa a partir de julio de 1994 en el nuevo Sistema Educativo Nacional a través de la Ley Nº 1565 de Reforma Educativa. Los principales esfuerzos se centraron en la enseñanza regular y se puso más énfasis en los procesos psicológicos de enseñanza-aprendizaje, que en la equidad y el acceso al sistema de grandes mayorías excluidas.

La respuesta en las tres últimas décadas del movimiento indígena, popular y magisterial había sido la lucha por avanzar hacia una educación indigenal, comunitaria, liberadora, a la par que una educación productiva. Algunos avances se impusieron en la ley de reforma y se abrieron espacios para avanzar en la intra-interculturalidad.

Tras un largo periodo de espera, la revolución democrática y cultural recoge todas estas demandas populares, iniciándose un periodo de grandes expectativas para la educación descolonizadora, comunitaria y productiva.

El actual sistema educativo cuenta con una cobertura importante en educación regular a partir de los avances de la Revolución del 52 y las demandas sociales del presente. 16.027 unidades educativas en todo el país que acogen a 2.797.908 niños y jóvenes de los niveles inicial, primaria y secundaria, de las cuales el 73,02% están en el área rural y el 26.98%, en el área urbana, 108.025 maestros en Educación Regular y 6.761 en Educación Alternativa (SIE, 2008). La modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas cuenta con 615 centros y 823 sub-centros que atienden a 170.000 matriculados, y 5.417 facilitadores (PREABOL, 2008-2009).

La cobertura en primaria es prácticamente total. En secundaria alcanza una cifra superior a la mitad de la población en esa edad escolar (54%), lo que, a pesar de todo, significa un aumento significativo respecto a periodos anteriores. La atención educativa se ha extendido también a la etapa de educación inicial. Llega ahora casi al 50% de los niños/as de tres a seis años y se trabaja en esta nueva etapa en un importante incremento de la atención (PEI, 2009:27).

Sin embargo, **las tasas de término en primaria alcanzan al 75% y en secundaria al 55%**, lo que indica problemas de calidad a la par que situaciones de pobreza en las familias y trabajo de los adolescentes. No obstante, las tasas de abandono y sobre edad señalan una tendencia a la baja en los últimos años, y son mayores en el área rural, y entre los varones.

Menos de la mitad de los que terminan la secundaria acceden al sistema universitario, que supera los 350.000 matriculados en los últimos años. De ellos, más de las tres cuartas partes se inscriben en universidades públicas que tienen un cupo limitado frente a una gran demanda de ingresos.⁸ Las carreras en oferta, por lo general, se encuentran saturadas en el mercado profesional y los estudiantes tienen la

20

.

⁸En el periodo 1991-2003 se abrieron 31 de las 39 universidades privadas existentes cuya matrícula empezó a descender durante los últimos años debido a los altos costos.

incertidumbre de encontrar su acomodo laboral. La oferta educativa con frecuencia no está en correspondencia a la realidad social. El Ministerio de Educación ha hecho un esfuerzo por coordinar con las universidades y desarrollar políticas de calidad, desarrollo científico-tecnológico y servicio público para relacionar la formación académica y técnica con las necesidades de desarrollo productivo e intra-interculturales de las comunidades? (PEI, 2009:39-41).

Los indicadores de educación muestran todavía importantes brechas de género en la población adulta. El menor acceso de las mujeres, así como el abandono escolar temprano, han estado tradicionalmente relacionados con la preferencia de la familia por la educación de los hijos varones y la obligación de realizar las tareas domésticas por parte de las niñas, así como con los contenidos discriminatorios en los textos escolares y el currículo oculto.

La institucionalidad educativa

A través del referéndum de fecha 25 de enero de 2009 se aprobó la Nueva Constitución Política del Estado, que dio pie al Decreto Supremo N° 29894 que aprueba la nueva Estructura Organizativa del Órgano Ejecutivo del Estado Plurinacional y las atribuciones del Presidente y los ministros. La Constitución, en su Capítulo Sexto, secciones I y II, en los artículos correspondientes al área educativa: 77 al 97, define el ámbito de su cobertura, responsabilidad y deberes.

Para cumplir esta función, el Ministerio de Educación tiene una nueva estructura compuesta por los Viceministerios de Educación Regular, de Educación Superior de Formación Profesional¹⁰, de Ciencia y Tecnología y de Educación Alternativa y Especial. Este último incluye tres Direcciones Generales: de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, Post alfabetización y Educación Especial.

La elevación a rango de Viceministerio de la Educación Alternativa muestra el interés y la importancia que las autoridades educativas y el nuevo gobierno quieren darle a la Educación de Jóvenes y Adultos formal y permanente. Supone un paso adelante para un subsistema olvidado durante mucho tiempo.

La estructura curricular y la organización administrativa vigentes, en lo que se refiere a Educación de Jóvenes y Adultos, siguen tal como se define en la Ley Nº 1565 de Reforma Educativa y el Decreto Supremo 23950 de 1 de febrero de 1996, en el que se organiza la Educación de Jóvenes y Adultos en Educación Primaria de Adultos (EPA), Educación Secundaria de Adultos (ESA) y Educación Juvenil Alternativa (EJA), modalidades que se ofrecen a los educandos a partir de los 15 años de edad. La Educación de Personas Jóvenes y Adultas forma parte de la Educación Alternativa, junto a la Educación Especial y la Educación Permanente.

⁹ El 2 de agosto de 2009 comenzaron a funcionar 3 nuevas universidades indígenas anunciadas por el presidente Evo Morales en Warisata el año anterior.

¹⁰A este Viceministerio se incorpora también la Escuela de Gestión Pública Plurinacional.

Las competencias del sistema educativo se definen por niveles. Es así que el nivel nacional tiene jurisdicción educativa en todo el territorio nacional y el nivel departamental, en el territorio del departamento respectivo. El nivel distrital extiende su jurisdicción educativa al territorio de cada municipio, debiendo los municipios mancomunados conformar una sola jurisdicción del sistema educativo. El nivel subdistrital se organiza en los municipios muy poblados o extensos e incomunicados para asegurar la atención de los centros educativos de esa jurisdicción¹¹.

Un rasgo general de la administración educativa es la escasez de recursos generalizada, herencia de las restricciones del periodo neoliberal, y de la más antigua de un Estado con escasos recursos 12. Éste es un reto importante si se quiere cumplir el mandato constitucional de garantizar el derecho a la educación a todas/os. La nueva administración se plantea la manera de resolver y avanzar en alianza con la sociedad organizada y aprovechando al máximo los recursos internos.

El nuevo modelo de educación alternativa

Cuando el movimiento indígena y popular organizado consigue llegar al poder, se hace visible como primera tarea educativa la descolonización, tal como lo definió el Congreso de Sucre de 2006, y, también, el desarrollo de una educación comunitaria y productiva. Se trata de desarrollar en todo el país una educación que permita desinteriorizar valores como los de la competitividad o el triunfo individual (RIVERA, 2003).

El proyecto de ley de educación lleva el nombre de Avelino Siñani y Elizardo Pérez, protagonistas de la importante experiencia educativa de la Escuela de Warisata. Bolivia vive tiempos de cambios estructurales en favor de estas demandas mayoritarias, con el desafío de construir la revolución democrática cultural mediante transformaciones profundas en lo económico, político, social y cultural (MEC, 2008).

La Educación Alternativa recoge en el nuevo currículo las experiencias de alfabetización y capacitación campesina, de concientización política por las radios mineras, de la Escuela Ayllu de Warisata, que hoy se convierte en el referente del modelo educativo comunitario. Éste busca responder a las necesidades de aprendizaje de todas las personas que precisan de formación y preparación para la vida, el trabajo, la responsabilidad social o la sobrevivencia, con prioridad para los excluidos.

Para la construcción del modelo sociocomunitario productivo, toma en cuenta los principios de la pedagogía activa, crítica, solidaria, inclusiva y el compromiso con los

¹¹ Ley N° 1565 de Reforma Educativa

¹² Las respuestas a esta situación han sido diversas: desde el trabajo en equipo, el empleo de los propios recursos de los funcionarios, las redes de relaciones sociales, la petición de contrapartes a la comunidad, o a los participantes en las actividades, hasta la aparición de una mística estatal del compromiso y la creatividad (PNUD, 2007:339-350).

proyectos de las naciones y pueblos originarios y de las organizaciones sociales, quienes se constituyen en protagonistas de las transformaciones (MEC, 2008:72 y ss.).

Continúa, asimismo, el camino de la Educación Popular y Comunitaria, con procesos de participación social, creando metodologías de trabajo basadas en la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, y toma en cuenta la lengua, la cosmovisión, la experiencia vivida, los saberes y formas propias de aprendizaje de los pueblos y comunidades.

Dentro del nuevo modelo de Educación de Personas Jóvenes y Adultas se encuentra **la Educación Técnica Tecnológica Productiva**, que se caracteriza porque:

- Desarrolla de manera equilibrada procesos educativos en valores, conocimientos, prácticas y participación de la comunidad como elementos dinamizadores que mueven el desarrollo sociocomunitario productivo.
- Recupera y aplica técnicas y tecnologías propias y otras de la diversidad cultural, vinculadas al trabajo y la producción, fortaleciendo a la vez la investigación aplicada a la creatividad científica de la producción.
- Genera oportunidades de emprendimiento en los participantes de centros técnicos y proyectos productivos en la comunidad, así como el mejoramiento de las oportunidades laborales (MEC, 2008:72 y ss).
- Y se encuentra en estrecha relación con la **nueva Educación Permanente**, que se caracteriza por ser:
- Una educación a lo largo y ancho de la vida que atiende a toda la población, respondiendo a necesidades educativas específicas y emergentes, que constituye un proceso educativo integral, para vivir bien en comunidad y en armonía con la Madre Tierra y el cosmos.
- Una prioridad en el contexto actual y para desarrollar el nuevo proyecto de desarrollo sociocomunitario, productivo e intraintercultural, es el apoyo a organizaciones sociales y comunitarias, con procesos de capacitación a autoridades, responsables y a las propias comunidades, organizaciones, grupos juveniles, etc.
- Una educación Alternativa No-Formal, que utiliza metodologías participativas, comunitarias, activas, innovadoras, de animación sociocultural, de recuperación de experiencias de vida, de convivencia, discusión, descubrimiento, socialización y sistematización, entre otras, que confluyen en: conocer la realidad vivida (investigación, diagnósticos, generar líneas base); analizar y problematizar la realidad

(diseño de estrategias); querer y proponer (como principio ético y de respeto recíproco); transformar la realidad (acción y toma de decisiones) (MEC, 2008:72 y ss).

La propuesta curricular de Educación de Personas Jóvenes y Adultas

El nuevo diseño curricular base, actualmente en proceso de socialización, presenta una propuesta de formación técnica humanística y, por lo tanto, niveles y acreditaciones comunes para lo técnico (organizado en ocho áreas productivas: agropecuaria, arte, emprendimiento, deportes, industrial, salud, servicios, turismo) y humanístico. La propuesta presentada en Calacoto, en noviembre de 2008, propone los siguientes niveles y acreditaciones:

Niveles de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

- Educación Comunitaria Elemental (Alfabetización Post alfabetización)
- Educación Comunitaria Avanzada
- Educación Comunitaria Diversificada
- Educación Comunitaria Especializada

La Educación Comunitaria Elemental (cuatro semestres, con una acreditación de Técnico Básico). En este nivel se trabaja con mayor énfasis lo humanístico durante los dos primeros semestres. Se centra sobre todo en la comprensión lectora y producción escrita de textos comprensibles, en diferentes lenguas como instrumentos de expresión oral y escrita del sentimiento, pensamiento, descubrimiento y aprendizajes; se desarrolla el pensamiento crítico, reflexivo y analítico a través del manejo de la lógica matemática propia y otras de la diversidad cultural; además se fortalece la vocación técnica.

En los dos últimos semestres se implementa la educación técnica a través de la identificación de intereses, inclinaciones, motivaciones y capacidades de las personas y de acuerdo a las vocaciones productivas del contexto, para garantizar una vida saludable en comunidad, promoviendo la investigación local, regional y su significado en las vivencias sociales y culturales.

La Educación Comunitaria Avanzada (dos semestres, con una acreditación Técnico Auxiliar) intensifica el estudio, el trabajo productivo, creativo e innovador, y presenta una gama de posibilidades en producción creativa, que contribuyan al desarrollo familiar y socioeconómico, mejorando las condiciones de vida y de su comunidad.

Se utiliza la lengua, el lenguaje y los recursos literarios como fuentes de expresión del pensamiento, sentimiento y conocimiento propios para construir un posicionamiento ideológico y político descolonizador de la comunidad. Se aplica la matemática como recurso inherente a la producción comunitaria, para el desarrollo de una educación productiva y se fortalece la parte humana de los participantes y el desarrollo de una vida estética y saludable en lo espiritual, emocional, intelectual y físico.

La Educación Comunitaria Diversificada (dos semestres) desarrolla capacidades de la organización del pensamiento y el conocimiento de las lenguas para fortalecer el desarrollo de habilidades lingüísticas y de expresión oral y escrita, fomentando la investigación, la experimentación y otros recursos tecnológicos.

Se interpretan críticamente las relaciones históricas de la situación social, económica, política y cultural del país, desarrollando capacidades para resolución de conflictos, de manera creativa, aplicando habilidades técnicas tecnológicas investigativas, prácticas y de trabajo productivo, analítico y crítico, de acuerdo a vocaciones y potencialidades territoriales,

Se desarrollan capacidades creativas y emprendedoras a través del manejo de problemas de cálculo, estadística, contabilidad y geometría, aplicados a situaciones productivas orientadas a superar las necesidades de la comunidad; así como valores y principios a través de actividades espirituales, artísticas y deportivas, para realizarse como personas que se respeten a sí mismas y a la comunidad.

La Educación Comunitaria Especializada (dos semestres, con una acreditación de técnico medio) promueve y consolida la especialización en las siguientes áreas productivas: salud, artes, deportes, agropecuaria, industrial, emprendimientos, servicio y turismo; con una formación técnico-humanística orientada a proyectos de emprendimientos productivos comunitarios, impulsando iniciativas técnico-productivas en una de ellas y liderando el desarrollo sociocultural comunitario de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, afro bolivianos y comunidades interculturales urbano-populares (ME, 2008: 76-79).

El desarrollo de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas y Alternativa

La actual Educación Alternativa se establece como institución administrativa del Estado, y como derecho de jóvenes y adultos a una educación básica, en el Código de la Educación Boliviana de 1955, puesto en vigencia en 1957. El Código establecía cuatro áreas educativas: Regular, Especial, Adultos y Extraescolar (CÓDIGO DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA, 1955).

Hasta entonces, durante la Colonia y el periodo republicano el sistema educativo había excluido a las grandes mayorías y servía sólo a las élites (MEC, 2008:6 y ss).

El reconocimiento de este derecho y la institucionalización de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas había sido producto de un largo periodo de luchas y reivindicaciones, especialmente a partir de la primera mitad del siglo XX.

En las décadas precedentes a la Guerra del Chaco aparecen algunas experiencias educativas incipientes, limitadas y perseguidas por las estructuras de poder del gran latifundio y la minería, pero que contienen los gérmenes del cambio a favor de los sectores explotados (REYES, 2009). Destacan, entre ellas, la experiencia de los Caciques Apoderados, entre los que encontramos a Santos Marka T'ula y Eduardo Leandro Nina Quispe (CHOQUE y QUISBERT, 2006: 83 y ss.), las Escuelas Ambulantes, la obra de Franz Tamayo contra la importación de modelos exógenos, la opción por "los hijos de mineros, obreros y campesinos" de Fray José Zampa o la oferta productivo-laboral de los salesianos.

Un empuje más sistemático, que se convirtió en un intento de transformación del sistema educativo, especialmente durante los gobiernos nacionalistas surgidos tras la Guerra del Chaco y que trató de institucionalizar el derecho de las comunidades, incluyendo jóvenes y adultos a la educación, fue el iniciado por la Escuela Ayllu de Warisata. Fundada en 1931, más que un proyecto educativo, fue una audaz respuesta a la exclusión educativa indigenal y un modelo de lucha social educativa contra la exclusión de los pueblos y comunidades campesinas (SOLER, 1996: 193-197).

Un hito significativo en este contexto monocultural es el surgimiento de **Radio San Gabriel** (15-05-1955), iniciativa de los PP Maryknoll, **que pone en manos campesinas e indígenas los micrófonos al servicio de la educación**. Esta experiencia radial inauguró un largo proceso organizativo de las radios católicas que desembocará en la constitución de la Red ERBOL (Educación Radiofónica de Bolivia), que sería duramente reprimida por las dictaduras militares del 64 al 81.

Los gobiernos dictatoriales hicieron cambios en las estructuras de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en dirección a la contrarreforma, tales como el Decreto Supremo N° 09177 de 1970, que la parcelaba en Educación Básica de Adultos (EBA), en Centro de Educación Media de Adultos (CEMA) y en Instituto Boliviano de Aprendizaje (IBA).

Sin embargo, hubo una gran resistencia por parte de los maestros que celebraron dos Congresos Pedagógicos Nacionales (1970 y 1979) y sufrieron una grave represión. Algo similar a lo que ocurrió con las universidades públicas que apostaron por las libertades ciudadanas. Cabe destacar aquí la creación en 1966 de la Carrera de Pedagogía en la UMSA, que formaría educadores en Educación Alternativa y se convertiría luego en Carrera de Ciencias de la Educación.

A inicios de los 70, en un contexto agresivo para la educación alternativa y popular (la Reforma Educativa de Banzer de 1971 apostaba por los principios fascistas de orden, paz y trabajo), comienza la participación de los Promotores Culturales Aymaras, jóvenes de extracción campesina, de raíz cultural aymara, a partir del núcleo de Tiahuanacu, pertenecientes a comunidades de las provincias altiplánicas, que sin mayores estudios académicos se movilizaron para brindar servicios educativos, especialmente de alfabetización bilingüe (primeras cartillas de alfabetización en aymara sobre ciclos agrícolas), que incidieron en la reafirmación identitaria, la recuperación de agro-tecnologías ancestrales, reforestación con especies nativas (kiswaras), revalorización de las prácticas curativas aymaras y rescate de la sabiduría y espiritualidad.

Los Manifiestos de Tiahuanacu (1973) y de Murupilar (1978) constituyen hitos singulares del proceso de la educación rural y originaria en Bolivia, en la etapa Post – 52. Son voces rebeldes, clandestinas, gestadas desde las comunidades que denuncian la marginación educativa, social y económica de los campesinos originarios, reclaman su derecho a la educación a partir de las propias raíces culturales, con equidad e igualdad de oportunidades (REYES: 2009).

A partir de 1975 surgen experiencias significativas, entre las que se destacan:

- Los Centros Integrados (CI), creados para la capacitación técnicoocupacional, humanístico-científica y de promoción socio-cultural en el marco de "un núcleo educativo de promoción integral humana" aglutinando las diferentes modalidades
- Los Centros de Desarrollo Integral de la Comunidad Rural (CEDICOR). A partir de 1980 y en el seno de la educación rural, se gestan para desarrollar acciones de alfabetización, educación comunitaria y capacitación técnicoocupacional.

Pero, quizás, la creación más importante por su desarrollo y continuidad, al responder a necesidades básicas de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas y ofrecer una propuesta educativa adecuada, se produjo en 1978 con los Centros de Educación Técnica, Humanística y Agropecuaria (CETHA). Nacen como una respuesta a la necesidad de beneficiar no sólo a los espacios urbano-populares, hasta donde llegaba la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, sino también a los rurales, mayoritariamente excluidos.

Sus rasgos son: nacer de comunidades indígenas y campesinas, con una opción preferencial por el campesinado originario marginal, sobre todo de fronteras y zonas deprimidas; plantear una educación integral desde la triple esfera de la información, la formación en valores y la capacitación; incorporar técnicas agropecuarias; articular su calendario académico al ciclo agrario (siembra-cosecha); abrazar la doble modalidad de formal y extraformal de sus cuatro caminos: menor, mediano, mayor y especialidad; redescubrir y revalorizar la nuclearización de Warisata y diseñar una propuesta mixta de sostenibilidad económica en base a recursos ministeriales, municipales, comunitarios y otros. Después se irían profundizando en las opciones indígenas y en la atención preferente a la mujer, víctima de la exclusión educativa.

Poco a poco se fue conformando una red de educadores y de centros, Facilitadores de Educación Rural y Alternativa (FERIA), que hoy son más de 70 y se extienden por las tierras bajas de la Amazonia, el Oriente y el Chaco, en regiones distantes de los centros urbanos y en áreas fronterizas, con encuentros periódicos que fortalecen y permiten profundizar los avances pedagógicos (REYES, 2009).

Hubo también en la década de los 70 aportes educativos populares innovadores en la Amazonia Norte, el Oriente y el Chaco, como:

- Equipos Móviles de Educación Integral Rural (1973). Eran jóvenes comunarios organizados en equipos que recorrían las poblaciones de las riberas de los ríos de Beni y Pando, trabajando con los campesinos durante el día y compartiendo momentos de inter-aprendizaje al atardecer.
- La Colonia Piraí (1975), inspirada en el Poema Pedagógico de Makarenko, que sigue acogiendo a niños, adolescentes y jóvenes sin familia de extracción popular y ofrece una educación para la vida, sentido crítico analítico de la realidad, orientada a la producción y el trabajo comunitario.
- IRFA (1976), Instituto Radiofónico Fe y Alegría, iniciativa de Educación Básica Radial para jóvenes y adultos, que se inicia en Santa Cruz y se extiende después al Chaco y la Nor Amazonía.

En la década de los 80, recuperada la democracia, en el 83 el Ministerio de Educación pone en marcha el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular "Elizardo Pérez" que implementa el SENALEP (Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular), que se inscribe en el marco de la educación popular, elabora cartillas en aymara, quechua y castellano, reconoce la diversidad eco-regional, recurre a procedimientos de consulta a las organizaciones populares y de participación social, aplica el enfoque bilingüe en la lecto-escritura y consensua el alfabeto único para quechua, aymara y guaraní (REYES, 2009).

Es también en la década de los 80 que empieza a organizarse el sistema de formación de facilitadores de educación de adultos. La formación de los docentes para la educación escolarizada había comenzado a principios del siglo XX con la creación de las Normales. La necesidad de capacitación para la educación formal y no formal de

personas jóvenes surge en el último cuarto de siglo a medida que va desarrollándose esta nueva educación que reclamaba capacidades diferentes de los facilitadores. Se iban retomando los incumplidos planteos de los capítulos II, III y IV (áreas de adultos, especial y extraescolar) del Código del 55 que se aglutinaron bajo el nombre de Educación Alternativa en la Ley 1565 (REYES, 2009). Nuevas poblaciones iban visibilizándose y exigiendo respuestas educativas. Surgieron así iniciativas de cualificación de educadores:

- En los 80, algunas universidades (UMSA-La Paz, UMSS-Cochabamba) empiezan a superar currículos escolaristas de la pedagogía normalista e incursionan en horizontes más amplios de la educación alternativa, inclusiva, a distancia...
- Desde mediados de los 80,son la sociedad civil, y especialmente las iglesias con opción preferencial por los pobres, las que desarrollan diversos programas de incidencia variada:
 - El Centro "Avelino Siñani" (CAS) empezó a formar educadores comunitarios polivalentes de extracción rural.
 - El Centro de Promoción y Talleres de Arte y Cultura (CENPROTAC) comenzó la formación de promotores en sectores urbano-populares.
 - Un El Programa de Capacitación de Educadores Populares implementó estudios semipresenciales de Educación Popular.

Con la Reforma Educativa del 94, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas se estructuró como componente del área de Educación Alternativa, para completar la formación de las personas que por razones de edad, condiciones físicas y mentales excepcionales no hubieran iniciado o concluido sus estudios en la Educación Formal. Se le asignó así una función supletoria del sistema regular, con escasos recursos (en los 10 años anteriores al 2006 no se dotó de ítems a los centros de adultos), y se dejó parte de la responsabilidad del Estado en manos de iniciativas privadas y de ONGs.

Desde 1994hasta 1998, la Subsecretaría de Educación Alternativa, junto a la Asociación Alemana para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (AAEA), consolidó un Diseño Curricular Base Modular Integrativo (DCBMI) con perfiles, programas modulares, módulos de aprendizaje y el planteamiento de una nueva organización de los centros de Educación Alternativa.

Todo ello no fue obstáculo para que desde la presión de los pueblos originarios o de los sectores progresistas del magisterio se avanzara en la conquista de espacios educativos. Uno de esos avances fue la alfabetización en territorio guaraní, que incorporó la lengua originaria y llegó hasta territorios de poblaciones cautivas, logrando con el apoyo de algunas organizaciones de la sociedad civil la liberación de poblaciones y avances en la lucha por el territorio de este pueblo.

También en este periodo, a partir de los 90, continúan las iniciativas para perfeccionar la formación de maestros. Se implementan los Programas de Cualificación de

Educadores Alternativos (PROCEAS) desde el Ministerio de Educación y la sociedad civil.

- Desde el CAS se puso en marcha la formación de facilitadores de la Red FERIA, el programa de Desarrollo Comunitario Sostenible (DECOS) y Didáctica Alternativa (DIAL).
- En el Instituto Nacional de Formación de Educación Alternativa "Pacifico Felletti" (INFE) se creó la Formación Superior en Educación Especial a Distancia (FOSEED) y la Formación de Educadores de Niños, Adolescentes y Jóvenes (FENAJ).
- Desde el Ministerio se crea el primer Instituto Normal Superior de Educación Alternativa (INSEA) de Villa Serrano-Chuquisaca, la Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos a Distancia (FEJAD) y el Programa de Capacitación de Directores (PROCADIR).

En 1997 se desarrolla la Consulta Nacional y la posterior I Conferencia Nacional de Educación Alternativa que definieron algunas líneas para la transformación de la Educación Alternativa. En agosto de 2004 se realizan encuentros departamentales preparatorios de la II Conferencia Nacional de Educación Alternativa. También ese año se realizó el I Congreso Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas Originarios en la ciudad de Santa Cruz, donde se aprobaron lineamientos para un nuevo sistema educativo.

Pero las transformaciones más importantes en la Educación Alternativa se van a producir en los años anteriores y posteriores al cambio de siglo, con las multitudinarias movilizaciones y bloqueos campesinos en rechazo al modelo de gestión neoliberal que se había impuesto con el Decreto 21060 el año 1985, y en reclamo de transformaciones profundas, también en el sistema educativo.

El cambio se produjo finalmente con el ascenso democrático al poder del primer Presidente originario y, con él, de las grandes mayorías indígenas y campesinas, con la nacionalización de los hidrocarburos, la Asamblea Constituyente, la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional, y en educación con la elaboración de la propuesta de la Nueva Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

En julio de 2006, el Ministerio de Educación convocó al Congreso Nacional de Educación con el objetivo de construir en consenso una nueva ley educativa comunitaria, descolonizadora, científica, productiva, intracultural, intercultural y plurilingüe, que respondiera a las características socioculturales y lingüísticas de la sociedad boliviana, en base al diálogo y análisis del trabajo de la Comisión Nacional.

A la par, desde el Ministerio de Educación, junto con los maestros y las organizaciones sociales, empezó a elaborarse el nuevo diseño curricular base, dándose un importante paso en el 1 Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional, celebrado en La Paz del 17 al 21 de noviembre de 2008. En Educación Alternativa se retomó como modelo la experiencia de Warisata y otras citadas anteriormente y se debatieron las

bases para una Educación Popular Comunitaria Productiva que sea un apoyo al proceso actual de descolonización y revolución democrática y cultural.

El avance más importante en los últimos años en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas y Alternativa ha sido el Plan Nacional de Alfabetización desarrollado entre 2006 y 2008. El programa desarrollado por iniciativa de la Alternativa Bolivariana para los pueblos de América (ALBA) con el método "Yo sí puedo", tuvo una duración de dos años y culminó el 20 de diciembre de 2008 declarando a Bolivia "libre de analfabetismo" con 819.417 personas alfabetizadas, en su mayoría mujeres. Fue un gran esfuerzo que llegó a 28.000 puntos en los lugares más alejados del país. Intervinieron decenas de miles de maestros y jóvenes, y contó con el apoyo de las alcaldías y estructuras educativas. Una de las sorpresas de la campaña fue el interés por aprender y la participación entusiasta de centenares de miles de mujeres y hombres indígenas, campesinos y trabajadores de las ciudades. Necesita ser continuado para que el esfuerzo no haya sido en vano y no caer de nuevo en el analfabetismo (CANFUX, LIENDO, MORA y otros, 2008).

Se abre ahora un periodo lleno de grandes expectativas, tras un largo tiempo de espera, en el que uno de los sistemas educativos más fértiles del continente, con una educación alternativa nutrida de experiencias indígenas y populares forjada en las luchas contra los sistemas oligárquicos y dictatoriales, aguardaba un nuevo reencuentro con el pueblo y la recuperación de toda su rica tradición liberadora.

3. EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y LATINOAMERICANO DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Desde hace algún tiempo, la educación en general y la educación de jóvenes y adultos en particular han ocupado un lugar preferente en la agenda de los encuentros de los gobiernos e instituciones internacionales. Así, se ha abierto un espacio de debate y compromisos que ha influido en la organización y desarrollo de programas educativos en muchos países.

De forma general, la educación ha sido declarada como un derecho humano fundamental y necesario para superar la pobreza e implementar procesos de desarrollo. A ese fin, se han marcado metas como los Objetivos de Desarrollo del Milenio, con los que se pretende en 2015 alcanzar la universalización de la educación primaria y eliminar las brechas educativas entre hombres y mujeres (AGUIRRE y otros, 2009:15).

La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), con la "Educación para Todos", adoptó una visión ampliada de la educación básica, entendiendo ésta no como la extensión de años de escolaridad sino como una educación capaz de "satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas" diversas en sus contextos y momentos, dentro y fuera del sistema escolar, a lo largo de la vida. La necesidad y el derecho a "la educación a lo largo de la vida" (CONFINTEA V. Hamburgo, 1997) se estableció en base a los cambios de la sociedad y

la tecnología. En la misma línea, el Informe Delors (1996) planteó los nuevos retos de la sociedad del conocimiento. El Foro Mundial de Dakar (2000) insistió en la relación entre educación y desarrollo, entre aprendizaje y necesidades básicas, incluyendo las dimensiones del aprender a ser, saber, hacer y convivir (AGUIRRE y otros, 2009:15).

No obstante, el nuevo orden mundial y el actual modelo político y socioeconómico han agudizado las distancias entre pueblos y países, también en términos de conocimiento, investigación, educación y aprendizaje, impidiendo el logro de estos objetivos. El Foro Mundial de Educación (Dakar, abril de 2000) reconoció que las metas de Educación para Todos de Jomtien no se habían cumplido y extendió a 2015 el plazo.

De hecho, se vienen proponiendo desde la década de los 90 diferentes paradigmas para el Norte y el Sur por parte de la Comunidad Internacional: el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, adoptado por el Norte como principio organizador de la educación, y la Educación Básica, entendida como un determinado número de años de escolaridad para el Sur (TORRES, 2002:17-30).

Paralelamente, los países del Sur han avanzado sobre estas líneas en el desarrollo de estrategias regionales y nacionales. En ese sentido, CONFINTEA VI está siendo vista no sólo como una declaración sino como un proceso a implementar por los países. Se marca el cambio conceptual y el desafío de pasar de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas al de Aprendizaje a lo Largo de la Vida.

En el ámbito regional se celebró una Conferencia Regional en Ciudad de México los días 20 y 21 de abril de 2009; se hizo presencia como bloque en Belem en la Conferencia Mundial y se han realizado encuentros de otras redes regionales, Red Iberoamericana de Educación de Jóvenes y Adultos (RIEJA). Se está en la búsqueda de una línea de trabajo latinoamericana, a partir del desarrollo de los acuerdos de CONFINTEA VI, reconfigurando el espacio de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas ante la crisis económica y ambiental, con una visión ampliada del aprendizaje a lo largo de la vida, por medio de estrategias integrales, que reconozca múltiples expresiones de lo educativo (educación alternativa, para la salud, ambiental, alfabetización, formación para el trabajo); con la perspectiva de la intra-interculturalidad, la equidad de género, el enfoque ambiental; que construya lazos sociales y comunitarios; que recupere el carácter político de la educación para la transformación social y las lecciones aprendidas de la educación popular; con prioridad para los grupos excluidos (CONFERENCIA REGIONAL CONFINTEA VI: 2009).

Un aspecto importante derivado es también fortalecer la formación de educadores de personas jóvenes y adultas no sólo desde el punto de vista técnico, sino pedagógico y político, así como la investigación, la sistematización y discusión de experiencias que permitan desarrollar los avances de la educación popular y enfrentar nuevos retos (CONFERENCIA REGIONAL CONFINTEA VI: 2009).

CAPÍTULO II OPORTUNIDAD Y EQUIDAD

La exclusión educativa es parte de la herencia del sistema colonial, que contribuye a mantener la separación, las diferencias de status entre pueblos y grupos sociales, y una de las causas y efectos del círculo de la pobreza. Esa brecha se ha profundizado, aún más si cabe, con las políticas neoliberales de los últimos años con recortes presupuestarios que impidieron la dotación de ítems e inversiones para mejoras. A ello habría que añadir el papel de segundo orden asignado a este subsistema educativo como subsidiario del sistema regular en la anterior ley y modelo educativo (Cap. I.1.2).

Este es el punto de partida y también la hipótesis general de este eje. Se trata ahora de detectar las necesidades y los problemas concretos en cuanto al acceso y permanencia en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, tomando en cuenta siempre el horizonte de plena igualdad y equidad que plantea la Revolución Educativa.

Sin embargo, conviene no perder de vista la situación de dependencia, de desequilibrios estructurales y la escasez de recursos públicos. Se trata de situar el diagnóstico en el contexto país y en el desarrollo y avance histórico de la educación.

Se ordena el capítulo comenzando por el recuento de necesidades y demandas, para pasar a ver después la cobertura, los recursos disponibles y las dificultades, para garantizar el acceso y la permanencia de todos/as en este subsistema educativo.

1.- SUJETOS, NECESIDADES Y DEMANDAS EN CUANTO A OPORTUNIDAD Y EQUIDAD

1.1.- Los sujetos

¿Quiénes necesitan la Educación de Personas Jóvenes y Adultas? ¿Cuántos son? ¿Dónde se ubican?

Suele afirmarse que es el conjunto de personas mayores de 15 años que han abandonado el sistema de educación formal o los que nunca ingresaron en él, por no haber tenido la oportunidad (Decreto Supremo 23950 en su Artículo 67), sin especificar la población necesitada. En el contexto de la Revolución Educativa y en el nuevo diseño curricular (ME, 2008: 76 y ss.), la garantía de este derecho para todos/as parte del reconocimiento de la existencia de mayorías de población excluidas del mismo: indígenas, campesinos, mujeres, adolescentes o jóvenes y personas con necesidades educativas especiales, ubicados especialmente en las áreas rurales y periurbanas, agrupados en familias, comunidades, barrios u organizaciones sociales, que necesitan no sólo el acceso a la enseñanza formal sino a una educación para fortalecer las organizaciones sociales comunitarias, indígenas, originarias, a los grupos juveniles,

líderes y comunidad en general, como protagonistas del proceso de cambio y para desarrollar las vocaciones productivas de las comunidades.

En el marco de la nueva idea de educación a lo largo de la vida (CONFINTEA VI) la Educación de Jóvenes y Adultos abarca a todo el conjunto de esa población con ofertas adecuadas a cada necesidad. Sin embargo, es necesario empezar priorizando y abordar las necesidades de los excluidos. En ese sentido, la suma del residual de analfabetos, los recién alfabetizados y los que no han concluido su primaria y su secundaria, en un cálculo con datos del INE, puede llegar hasta 3.770.000 personas (INE, 2007: 115, 116 y 211)¹³.

Sólo **los recién alfabetizados en el PNA**, que demandan con insistencia la continuación de sus estudios, **son 824.101** personas, entre las que se incluyen algunas, que podían haber cursado algunos niveles de primaria. Esa población es el primer grupo base para el trabajo de los centros de Educación Alternativa.

El mecanismo de exclusión de estos colectivos del sistema educativo está relacionado con los niveles de cobertura, con el abandono en el sistema regular, en primaria y secundaria, y con las dificultades de acceso a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, con la oferta, los medios disponibles y los horarios. Tiene como obstáculo de fondo la pobreza, que se manifiesta en la necesidad de aportes económicos de los jóvenes a la familia.

La cobertura actual en primaria es muy importante y puede llegar hasta el 90% de los niños en edad escolar (SIE, 2008:27)¹⁴. El acceso a esta formación básica ha sido una reivindicación central indigenal y popular que se ha materializado especialmente desde el Código del 55 y que ha crecido en las últimas décadas; no obstante en generaciones de adultos y adultos mayores hay fuertes carencias educativas, sobre todo en el campo, por inasistencia y abandonos tempranos.

La cobertura en secundaria es menor. Sólo el 56,4% de los adolescentes en edad de asistir están escolarizados. Esto supone un abandono importante del sistema escolar que puede darse a partir de los últimos años de primaria (SIE, 2008:27). Las tasas de abandono escolar por año siguen siendo altas. Oscilan entre el 4% y 5% en primaria y entre el 7% y 8% en secundaria. Un porcentaje alto abandona en el tránsito a la secundaria (SIE, 2008: 48).

Encuestas de Hogares realizadas por el INE hasta 2006, el 51,76% de la población mayor de 19 años no tendría estudios secundarios, lo que supondría una población de 2.670.014 en 2006, y 3.217.041 en 2010. A la que habría que sumar 550.000 personas del grupo de edad 15 a 19 años manteniendo una estimación con un porcentaje del 50%, dado que la cobertura de secundaria está por debajo de esa cifra(INE,2007:115,116 Y 211).

¹³En una estimación estadística de esa población, según la Encuesta de Mejoramiento de Condiciones de Vida y las

¹⁴ La cobertura neta se halla dividiendo la población escolar de una edad con los niños que asisten a la escuela en el nivel correspondiente a esa edad. El INE sitúa la cobertura en el 83,66% en primaria y en el 46,99% en secundaria (INE 2008:224). No obstante, hay que hacer una salvedad estadística. No ha habido Censo de Población desde 2001 y en las proyecciones no se contempla la población que ha salido en los últimos años. Esa población de niños, hijos de emigrados puede aparecer como no escolarizada.

La población excluida del sistema educativo no se distribuye por igual entre todo el espacio y el conjunto de la población boliviana (Ver en Anexo Estadístico: Eje de Igualdad y Oportunidad).

¿A qué pueblos y sectores sociales pertenecen? ¿En qué bloques de edad se encuentran? ¿Cuántas son mujeres y cuántos son hombres?

De esta población, una gran mayoría pertenece a los pueblos indígenas, a comunidades campesinas, a mayorías urbanas del sector informal, jóvenes y mujeres. Enormes diferencias en los niveles de instrucción entre el área rural y urbana, revelan de la exclusión y la dualidad social. El 72,98% de los habitantes del área rural mayores de 19 años no alcanzaban en 2006 el nivel de instrucción secundaria frente al 35,54% en las ciudades (INE, 2008: 214).

Pese al mayor peso de la población urbana frente a la rural (66% frente a 34%), las necesidades educativas son menores en las ciudades. Los mayores índices de abandono escolar y déficits educativos se hallan en el área rural, alcanzando las necesidades educativas de jóvenes y adultos a casi tres de cada cuatro habitantes del área rural. El ingreso tardío al sistema escolar y el abandono temprano, porque las familias no cuentan con los recursos suficientes, así como las grandes distancias entre las unidades educativas y las comunidades, condicionan el acceso a la educación en las áreas rurales (PEI, 2009: 60).

No obstante, el mundo de las ciudades es también enormemente dual y en las áreas periurbanas encontramos ubicado un 65% de la población empleada fuera del sistema productivo legal, dedicada al pequeño comercio, servicios y artesanías (MARTÍNEZ, Daniel y CHUMACERO, Mauricio 2006).

Los indígenas son los más excluidos y los menos visibles. En el área rural, el 68,3% son indígenas y el 50% en las ciudades (INE, 2008: 379). Los niveles de analfabetismo y falta de educación básica son muy altos, especialmente entre los pueblos originarios de Oriente, más dispersos territorialmente y con menos cobertura educativa (Ver en Cap. I Gráfica de Ubicación de los Pueblos Originarios).

Las mujeres, y sobre todo las campesinas, son las más excluidas del sistema educativo. El 86,15% de las mujeres del área rural mayores de 19 años no han culminado su secundaria (INE, 2008: 214). Sus demandas son más acuciantes. Una muestra de ello ha sido su participación en el PNA, en el que cerca del 85% de los participantes han sido mujeres. En el grupo de las mujeres, las que tienen más dificultades son las mujeres indígenas.

Hay un porcentaje alto de jóvenes que demandan Educación Alternativa. En su mayoría los CEAs de las ciudades complementan la educación secundaria regular acogiendo en turnos nocturnos a los jóvenes que no han concluido sus estudios.

También un porcentaje alto de los que cursan Educación Técnica de Adultos son jóvenes en busca de empleo y capacitación técnica.

¿Dónde se ubican estos grupos? ¿En qué territorios y comunidades?

Están ubicados en territorios y comunidades dispersas del país y con muchas dificultades de acceso, a la par que en las áreas periurbanas. Cabría señalar al respecto que el Plan Nacional de Alfabetización estableció más de 28.000 puntos de atención, la mayoría ubicados en zonas alejadas de los centros urbanos.

La detección de estas necesidades cabe hacerse con más precisión en los 327 municipios del país, en los que se integran miles de comunidades, en los territorios originarios, y poblaciones urbanas, por medio de los pueblos, los comunarios, las organizaciones sociales y la administración educativa distrital y departamental.

Las áreas urbanas y suburbanas tienen una nueva mezcla socioeconómica y cultural propia, lo que hay que tomar en cuenta para la detección y ubicación de grupos de jóvenes y adultos con necesidades educativas específicas, especialmente en el área periurbana de las grandes ciudades: La Paz-El Alto, Santa Cruz, Cochabamba, etc.

1.2.- Las necesidades y demandas

¿Qué necesidades tienen en cuanto a áreas de estudio y cobertura?

Los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos son poblaciones con necesidades, intereses, problemas y expectativas educativas emergentes del trabajo, del compromiso familiar, de la responsabilidad con la comunidad, de la experiencia, del saber previo, de la cultura propia, la cosmovisión y la lengua, que definen formas propias de aprendizaje diferentes a las de los sujetos de la Educación Regular.

Las demandas de las comunidades en educación de jóvenes y adultos son grandes y se refieren a necesidades relacionadas con la producción agraria y el desarrollo comunitario, con la nueva gestión a la que están accediendo miles de autoridades originarias, alcaldes, concejales y diputados/as de pueblos originarios y campesinos entre otras (Ver Cap. III. 1. Eje de Calidad).

La cobertura que demandan tiene que ver con el acercamiento del sistema educativo de jóvenes y adultos a las comunidades campesinas dispersas y a los entornos de las ciudades. En cuanto a los turnos de tiempo para la formación que demandan, tienen que ser flexibles y adaptados a su disponibilidad de tiempo de trabajo (Ver Cap. II. 2 y 3 . Eje de Oportunidad y Equidadl).

Las demandas de jóvenes y adultos se dirigen hacia la educación técnica en primer lugar, la primaria de adultos, la secundaria, la alfabetización, la educación especial y la permanente, por este orden.

Bolivia: Demanda educativa por áreas según sectores

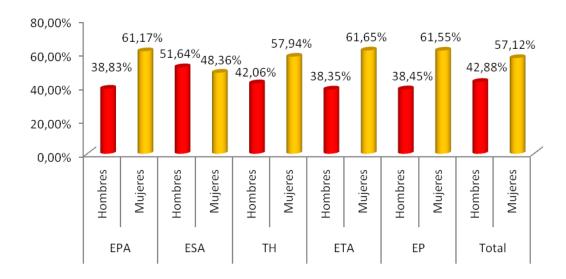
DEMANDA EDUCATIVA	URBANA	RURAL	TOTAL
CONSIDERADA POR LA COMUNIDAD	URDANA	KUKAL	IOIAL
Educación Técnica de Adultos	455	482	65,16%
Educación Primaria de Adultos	272	559	57,79%
Educación Secundaria de Adultos	286	430	49,79%
Alfabetización	251	396	44,99%
Educación Especial	201	180	26,50%
Educación Permanente	201	179	26,43%
Otro	108	58	11,54%

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Se puede ver también la elevada demanda de formación técnica por el número de inscritos/as en Educación Técnica (Ver Anexo Estadístico de Educación Productiva).

Las mujeres demandan sobre todo educación básica y educación técnica. Sólo en Educación Secundaria de Adultos es más alta la participación de los varones.

Bolivia: Porcentaje de población matriculada por oferta educativa y sexo



Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

2.- COBERTURA Y PARTICIPANTES

2.1.- Cobertura por áreas urbanas y rurales

¿Hasta dónde llega la cobertura geográfica de los centros de adultos?

Los centros de Educación Alternativa están ubicados en un alto porcentaje en áreas urbanas, en las ciudades capitales del país y los departamentos, y ciudades intermedias próximas a éstas¹⁵. Tres de cuatro participantes estudian en centros urbanos.

Según datos del estudio, la oferta de Educación de Personas Jóvenes y Adultas está conformada por 615 centros (el 42,8% del total de unidades) y 823 subcentros¹⁶ (el 57,2% de las unidades), haciendo un total de 1.438 unidades educativas, ubicadas en 236 municipios del país.

¹⁵ Ver en Anexo Estadístico: Eje de Oportunidad y Equidad. Ubicación de centros por departamento

¹⁶ Los subcentros son unidades dependientes de los centros, ubicadas en comunidades o lugares alejados de los centros. Uno o varios profesores de la unidad central se desplazan para atender en otros edificios o unidades educativas. No tienen una temporalidad definida, y su número varía cada año según las necesidades.

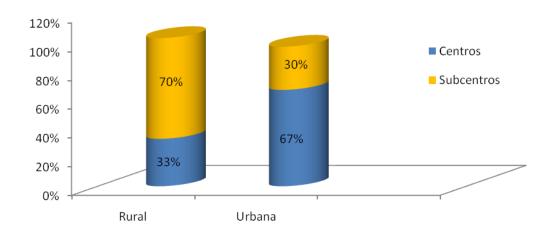
Bolivia: Cantidad de centros y subcentros urbanos y rurales

TIPO	URBANA	RURAL	TOTAL
Centro	415	200	615
Subcentro	248	575	823
TOTAL	663	775	1.438

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

El 33% de los centros (el 46% de las unidades) está ubicado en el área rural y el 67% (54% de las unidades) en el área urbana. Aunque estos porcentajes se acercan mucho a los de la distribución entre población urbana (66%) y rural (34%), sin embargo, teniendo en cuenta el menor tamaño de los centros rurales y su tremenda dispersión geográfica, la cobertura es muy desfavorable para la población rural.

Bolivia: Centros y subcentros de Educación Alternativa, según área geográfica 2008-2009



Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Para ver el alcance real de esta organización de la cobertura, hay que tener en cuenta la distribución de la atención según los participantes. De los 173.098 participantes matriculados, el 75% (129.199) pertenecen a centros urbanos y sólo el 25% (43.899) a centros rurales.

El mayor número de subcentros en el área rural obedece a las necesidades de la población dispersa, pero estas unidades tienen mucho menor número de participantes, maestros y medios. Una buena parte de ellos están formados por un único profesor que se desplaza a una comunidad para atender a un reducido grupo de personas.

Si comparamos esta distribución con la de los centros de enseñanza regular, que permite la escolarización de los niños y jóvenes de una gran mayoría de las comunidades, observamos que de los 16.027 centros registrados, 11.703, el 73%, están ubicados en áreas rurales, y 4.324, el 27%, están ubicados en áreas urbanas.

Bolivia: Número de unidades educativas por dependencia y área geográfica Gestión 2008

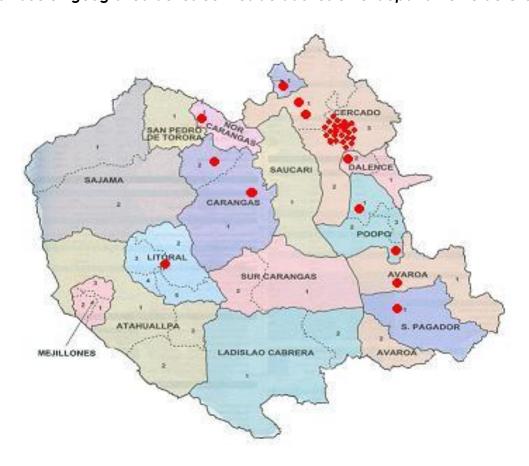
6 W		Áre		
Gestión	Dependencia	Rural	Urbana	Total
	Privada	54	828	882
2008	Pública	11.649	3.496	15.145
	Total	11.703	4.324	16.027

Fuente: SIE (En PEI.2009. Ministerio de Educación)

2.2.- Cobertura territorial

La cobertura territorial de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas tiene alguna relación con la concentración y dispersión de la población. Es mayor en occidente, donde se concentra la mayoría de la población y es más dispersa en territorios del Oriente, el Chaco y la Amazonia. No obstante, hay una constante común a todos los departamentos y es la falta de cobertura en las áreas rurales. Basta una mirada a la distribución de los centros de adultos en los mapas departamentales (Ver Mapas en Anexo Estadístico) y, como muestra, el departamento de Oruro:

Distribución geográfica de los centros de adultos en el departamento de Oruro



Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

2.3.- Participantes

¿A quiénes llega? ¿A qué población abarca la cobertura de los centros de adultos?

¿Tienen posibilidad de acceso la población rural, las mujeres, los pueblos originarios?

El estudio recoge la existencia **de 173.098 matriculados**¹⁷. Se trata de una cifra importante que habría que depurar, restando las deserciones que se producen a lo largo del semestre. Estimando que las tasas de término semestral en Educación de Personas Jóvenes y Adultas oscilan entre el 75% y el 60% de los participantes (AAEA,

¹⁷ Los datos que recoge el estudio corresponden a la matrícula de participantes registrados en los centros, correspondiente al segundo semestre de 2008 y primer semestre de 2009.

2007:15), se puede tener una cifra de más ajustada de participantes entre 130.000 y 100.00018.

Bolivia: Participantes según la oferta educativa por área y sexo

		URBANA			RURAL			TOTALES	
OFERTA EDUCATIVA	HOMBRES	MUJERES	TOTAL URBANA	HOMBRES	MUJERES	TOTAL RURAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL GENERAL
Alfabetización	291	741	1.032	812	1.561	2.373	1.103	2.302	3.405
Educación Primaria de Adultos	8.581	12.992	21.573	5.564	8.731	14.295	14.145	21.723	35.868
Educación Secundaria de Adultos	25.207	23.324	48.531	4.049	4.072	8.121	29.256	27.396	56.652
Técnico Humanístico	887	1.197	2.084	394	568	962	1.281	1.765	3.046
Educación Técnica de Adultos	15.737	28.259	43.996	7.318	8.803	16.121	23.055	37.062	60.117
Educación Permanente*	4.186	7.797	11.983	1.201	826	2.027	5.387	86,23	13.010
TOTAL	54.889	74.310	129.199	19.338	24.561	43.899	74.227	90.334	173.098

^{*} No incluye comunicación por radio (CR), comunicación por televisión (CTV) y Desarrollo Infantil (DI)

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia — PREABOL. 2008 — 2009

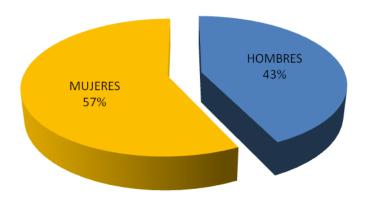
Del total de la población matriculada en centros de adultos, el 75%, tres de cada cuatro corresponden a personas que viven en las ciudades.

Las mujeres acceden en mayor porcentaje a los centros de Educación Alternativa. El 57,12% de los participantes son mujeres y el 42,88% varones. Del conjunto de mujeres participantes, el 75% (74.310) son mujeres de las zonas urbanas y el 25% (24.561) corresponden a zonas rurales.

¹⁸ Este estudio de la Dirección General de Educación Alternativa y la Asociación Alemana registra una deserción en secundaria que oscila entre el 21% y el 22% en los años 2004 y 2005. Por departamentos oscila entre el 15% y el 40%. La deserción es mayor en educación técnica y en primaria, y los promedios de deserción en Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina están en torno al 40%.

Los pueblos originarios del Oriente tienen muy pocos centros en los territorios donde viven. Los pueblos Guaraní, Chiquitano y Ayoreo cuentan en sus territorios para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, con una pequeña cobertura. El resto de pueblos dispersos en amplios territorios casi no tienen centros cercanos.

Bolivia: Participantes en los centros de adultos por sexo



Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

La existencia de centros en el área de influencia de los pueblos originarios no significa realmente su inclusión en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Puede tomarse el dato de la lengua que se habla en el área de influencia de los centros, como indicador de las posibilidades de acceso.

Bolivia: Pueblos originarios que habitan en las zonas de influencia de los centros

COMUNIDAD	CENTRO	SUBCENTRO	TOTAL
Ayoreo	11	1	12
Canichana	0	2	2
Cavineño	1	0	1
Chimán	2	9	11
Chiquitano	31	3	34
Chiriguano	5	0	5
Esse Ejja	1	0	1
Guarayo	3	0	3
Machineri	2	0	2
Maropa	1	0	1
Movima	3	1	4

Moxeño	9	0	9
Sirionó	2	0	2
Tacana	2	8	10
Yuqui	1	0	1
Yuracaré	0	1	1
Guaraní	23	20	43
Weenhayek	2	2	4
Aymara	134	190	324
Quechua	262	446	708
Uru	3	2	5
TOTAL	498	685	1.183

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

3.- LAS LIMITACIONES DE ACCESO Y PERMANENCIA POR OFERTA CURRICULAR, MEDIOS Y CALIDAD OFRECIDOS Y TURNOS DE ENSEÑANZA

No sólo la cobertura limita el acceso a la enseñanza de adultos, también la oferta curricular. La calidad y los tiempos pueden obstaculizar el acceso y la permanencia.

3.1.- Las limitaciones de la oferta curricular

¿Qué dificultades de acceso y permanencia están relacionadas con las áreas curriculares ofrecidas por los centros de adultos?

La oferta educativa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas es pequeña en alfabetización y se centra más en educación secundaria y técnica. La secundaria se desarrolla sobre todo en el ámbito urbano como supletoria de la educación regular; y la educación técnica, pese a tener una gran demanda, tiene muchas limitaciones de plazas, especialidades y sobre todo de medios (Ver Capítulo IV, 2).

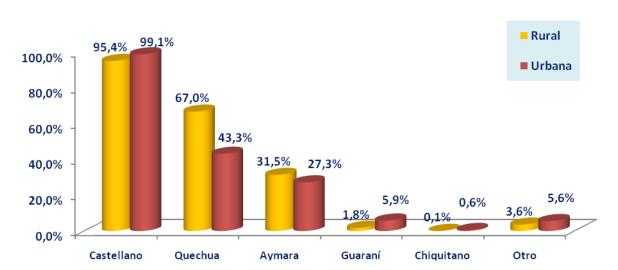
3.2.- Las limitaciones lingüísticas y culturales

Una limitante para el acceso a los CEAs es la lingüística. En un país con tal diversidad y riqueza cultural y lingüística, **las lenguas originarias**, salvo en el caso de algunas experiencias innovadoras de centros, y en algún programa impulsado por autoridades originarias como las del pueblo guaraní, **no se enseñan y no se emplean en el currículo oficial**. Su único uso es para facilitar el aprendizaje del español, especialmente en zonas originarias campesinas, donde apenas se habla el español y las lenguas originarias se emplean en la comunicación cotidiana (Ver Capítulo III. 2).

A la limitante de una enseñanza casi exclusivamente en castellano, hay también una dificultad en el acceso a los centros de adultos que tiene que ver con la cobertura de los CEAs en los territorios originarios. Tomando en cuenta la lengua que se habla en el área de influencia de los centros, hay más cobertura en el área quechua y aymara parlante. La dificultad de acceso es mayor en la Amazonia y el Chaco, donde se da una mayor dispersión de la población originaria en comunidades alejadas.

La población quechua tiene cercanía con el 67% de los centros rurales y con el 43,3% de los urbanos, y la población aymara se encuentra cerca del 31,5% de los centros rurales y del 27,3% de los urbanos.¹⁹

No existe discriminación lingüística para el acceso a los centros de los castellanohablantes.



Bolivia: Idioma hablado en el área de influencia de los Centros de Educación Alternativa

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

3.3. Las limitaciones en cuanto a calidad, medios, infraestructuras y mobiliarios detectadas por las comunidades

En la encuesta a la comunidad, cuyos resultados presenta este diagnóstico, los comunarios señalan limitaciones para el acceso y permanencia referidas a: infraestructura, capacitación a educadores, dotación de mobiliario, talleres técnicos, equipamiento de laboratorios y bibliotecas, equipo de computación y material didáctico.

¹⁹ De acuerdo al Censo de 2001, el 61% de la población se identificó como perteneciente a algún pueblo originario. La población quechua era de 1.500.000 personas y la aymara de 1.000.000 de personas.

El 83,89% de los entrevistados en las comunidades señalan como mayor falencia la infraestructura de los centros. El estado en que se encuentran las edificaciones no es el más apropiado. La carencia o mal estado del mobiliario y la falta de talleres técnicos y de equipos de computación son, a continuación, las falencias detectadas por orden de importancia.

Bolivia: Falencias detectadas en los centros por las comunidades

ÍTEM	ESCALA						
IILW	1	2	3	4	5		
Infraestructura	75	39	90	130	926		
Capacitación a educadores	184	60	178	302	342		
Dotación de mobiliario	88	48	133	317	600		
Talleres técnicos	100	46	109	201	532		
Equipamiento de laboratorios y bibliotecas	95	58	154	214	477		
Equipo de computación	101	53	149	212	543		
Material didáctico	122	60	147	225	470		

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009.

La capacitación de educadores, si bien aparece bien valorada por el 23% de los participantes, es una preocupación de más del 60% de los entrevistados.

3.4.- Los tiempos de enseñanza

¿En qué turnos de tiempo se ofrece la enseñanza en los centros de adultos?

Más del 80% de los 415 centros urbanos tienen turno de noche, en torno a un 30% de tarde y sólo el 16% tiene turno de mañana²⁰. Hay un claro predominio del turno de noche. Muchos centros, con mayoría de participantes de secundaria, terminan sus estudios en este turno. El uso de infraestructuras de centros de educación regular condiciona este horario nocturno y en algunos casos de tarde, lo que facilita también que los enseñantes puedan emplearse en la mañana.

Los 200 centros que hay en el campo participan de los tres turnos: un 67% tiene turno de noche, un 60% de tarde y un 43% de mañana. La tendencia es hacia los turnos de tarde y sobre todo de noche, aunque grupos de mujeres se integran también a los turnos de mañana.

Los 575 subcentros rurales se reparten equitativamente los turnos entre mañana, tarde y noche, con una ligera tendencia más hacia la tarde y noche.

^{*}La encuesta señala de 1 a 5, de la menor a la mayor importancia que los participantes de las comunidades dan a cada una de las falencias detectadas en los centros (en cuanto a infraestructura, capacitación de educadores, dotación de mobiliario, talleres...)

²⁰La suma de los porcentajes no da 100, porque un mismo centro puede tener varios turnos.

De los 248 subcentros urbanos, casi las tres cuartas partes tienen turno de tarde, un tercio de mañana y una cuarta parte de noche.

Rural Urbana 400 338 291 284 256 300 84 200 134 119 124 84 68 66 100 0 Centro Subcentro Centro Subcentro Centro Subcentro Tarde Noche Mañana

Bolivia: Cantidad de centros por turno de funcionamiento y área geográfica

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia — PREABOL. 2008 — 2009

4.- LAS LIMITANTES ESTRUCTURALES

Examinadas las necesidades y demandas y las limitaciones en los servicios educativos, para contextualizar la situación descrita, se hace necesaria una doble mirada: histórica, a la trayectoria larga del desarrollo de la Educación Alternativa y comparativa con la situación latinoamericana.

Un rasgo estructural de las administraciones educativas de los países pobres es la escasez de recursos generalizada, herencia de las restricciones del periodo neoliberal, y de la más antigua de un Estado dependiente y con escasos recursos.

El rostro o las manifestaciones de la exclusión educativa son el analfabetismo, la falta de cobertura educativa en las áreas rurales alejadas, en zonas periurbanas, la escasez de recursos humanos y materiales en las unidades educativas, el trabajo temprano de niños y adolescentes, la deserción y el abandono escolar, la discriminación de las niñas y mujeres en la educación, etc.

La Comisión Económica para América Latina (CEPAL), en su informe "Las metas del Milenio y la igualdad de género. El caso de Bolivia" señala como factores asociados a la deserción escolar los siguientes, relacionados en alguna medida con la pobreza:

- La zona de residencia y la educación de la madre
- La composición familiar, definida por la presencia o ausencia de la pareja en el hogar, aclarando que para la deserción temprana tiene poco peso como factor diferenciador.
- Los problemas económicos dominantes para mujeres y hombres de zonas urbanas y rurales
- Los problemas familiares para las jóvenes urbanas y rurales como segunda razón del abandono escolar, entre los más frecuentes: el trabajo doméstico, el embarazo y la maternidad
- La falta de establecimientos educativos para los jóvenes hombres y mujeres del área rural.

Las dificultades estructurales, comunes a otros países, reflejo de la exclusión social y la dependencia, se manifiestan en las enormes brechas de la desigualdad pueblos originarios-grupos con poder social y económico, campo-ciudad, hombres-mujeres; en los exagerados retos numéricos y territoriales de la cobertura educativa, en la escasez de recursos materiales y humanos en los centros, etc. (CEPAL, 2005).

5.- CONCLUSIÓN: RELACIÓN ENTRE NECESIDADES Y DEMANDAS, DIFICULTADES ESTRUCTURALES, AVANCES Y RETOS

5.1.- Adecuación de la cobertura a las necesidades

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas, con la actual cobertura numérica de entre 100.000 y 130.000 personas atendidas, se conforma como una importante estructura educativa de cerca de 1.500 unidades educativas entre centros y subcentros y una dotación de 5.417 facilitadores, lo cual supone un gran esfuerzo presupuestario, que puede ser aún mayor para atender progresivamente las demandas educativas de amplias mayorías sociales.

La cobertura territorial está distribuida en sus dos terceras partes en áreas urbanas, en las ciudades capitales del país y los departamentos, y ciudades intermedias próximas a estas. Ello supone suplir las deficiencias del sistema educativo regular en las ciudades, pero quedan otras necesidades urgentes sin cubrir.

Grupos muy numerosos de comunidades y personas, dispersos geográficamente, con requerimientos muy variados y con menos posibilidades hasta ahora de acceder a la educación (indígenas, campesinos, jóvenes, mujeres, y sobre todo mujeres campesinas), están demandando activamente su participación en procesos educativos. La atención a colectivos muy numerosos de personas, muy dispersos

geográficamente y con requerimientos muy variados, es un reto para la educación, que supone fuertes inversiones²¹.

Los pueblos originarios, especialmente los de oriente, con muy pocos centros en los territorios donde viven y limitaciones en un proceso de recuperación de sus culturas, sus territorios y sus lenguas, derivadas de largos procesos de exclusión educativa, lingüística y cultural, se hacen presentes con demandas educativas.

5.2.- Relación entre ofertas formativas, medios y organización de los centros con las necesidades de la población joven y adulta

¿Son adecuadas las ofertas formativas, los medios y la organización de los centros a las necesidades de la población joven y adulta?

La actual matrícula en alfabetización (3.400 personas) y primaria (en torno a 35.000) dista mucho de la demanda de los analfabetos residuales y los recién alfabetizados en el PNA²².

Las especialidades técnicas impartidas en los centros de Educación Alternativa, limitadas y con poca correspondencia con las vocaciones productivas de los territorios, retraen la permanencia de los participantes. No obstante, y a pesar de la escasez de medios la demanda de educación técnica por parte de mujeres y hombres ejerce una gran presión sobre los centros y autoridades educativas.

Los medios para afrontar la Educación de Personas Jóvenes y Adultas son limitados, con una fuerte descompensación hacia el área rural, tal como manifiestan comunidades y participantes que demandan mejores infraestructuras, mobiliario, equipos informáticos, dotaciones y capacitación de los facilitadores (Ver. Cap. II. Conclusiones Eje de Calidad).

El sistema de organización de la enseñanza de jóvenes y adultos, y los turnos no siempre obedecen a las necesidades de los participantes y las comunidades.

5.3.- Expectativas, avances y superación de retos estructurales

Las expectativas educativas en cuanto a equidad e igualdad, de mayorías de población, creadas por el contexto de cambio de la Revolución Cultural, son grandes. Se plantean recuperar el acceso de todas/os a la educación para desarrollar un

²¹ La campaña de dos años del Plan Nacional de Alfabetización tuvo un costo aproximado de 20 millones de dólares. Hay que tener en cuenta que la alfabetización supone una campaña breve de tres a cuatro meses con cada grupo de participantes y que las etapas siguientes en el proceso educativo son más prolongadas y tienen un mayor costo.

²² El Programa Nacional de Post alfabetización ha iniciado desde 2009 un programa para dar continuidad al trabajo de alfabetización realizado.

proceso activo de descolonización, y una educación comunitaria productiva para vivir bien.

Hay un fuerte crecimiento de la demanda de Educación de Jóvenes y Adultos. La matrícula de educación alternativa (un 51,6% en el trienio 2006-2008) 23. La campaña de alfabetización y la incorporación de más de 800.000 nuevas personas al proceso educativo, plantea nuevas demandas.

La población en general y la más excluida en particular, expresa grandes aspiraciones y expectativas comunitarias, familiares y personales, teniendo a la educación como la base principal para poder satisfacerlas. La dificultad está en desarrollar la cobertura educativa y mejorar la calidad a tan amplios sectores con escasos recursos.

La administración educativa está tratando de dar respuesta a esta presión y demanda de aprender por parte de pueblos originarios, de comunidades campesinas, de organizaciones de mujeres. Hay un requerimiento de una respuesta eficaz en el uso adecuado de los recursos, en la participación de todos para la construcción de un diseño curricular y la reconstrucción de un sistema educativo que responda a las necesidades y propuestas de cambio y transformación económica y social.

Los obstáculos estructurales (niveles de desempleo, exclusión del sistema productivo moderno de grandes sectores de la población, el costo y oportunidad para estudiar, limitaciones de un sistema educativo escaso de recursos...) son grandes.

Las respuestas históricas a la exclusión de uno de los sistemas educativos más ricos y creativos de América Latina se han dado en contextos más difíciles que el actual en que los vientos soplan a favor de la educación para todos/as. Los caminos trazados por las experiencias educativas alternativas permiten visualizar respuestas a los retos aquí planteados y avances en los que se combinen los esfuerzos creativos de toda la sociedad, de las comunidades, autoridades, jóvenes, mujeres, de todo el aparato estatal, las instituciones y los maestros.

5.4.- Retos

- 1. Hacer frente de forma progresiva y estableciendo prioridades a grandes demandas educativas de mayorías de excluidos por siglos con recursos limitados.
- 2. Trabajar y planificar con participación decisoria de las comunidades, autoridades, organizaciones sociales, maestros y otros sectores implicados, por territorios y a distintos niveles.
- 3. Partir de la situación en que se encuentra el sistema educativo y utilizar todos los recursos disponibles, aprovechando la creatividad, el esfuerzo colectivo y las experiencias existentes. Tener en cuenta la sostenibilidad, partir de lo que se tiene y priorizar.

²³ Sistema de Información Educativa para los años 2006 – 2007.

- 4. Planificar a un mediano plazo y buscar los recursos necesarios para ir cubriendo los pasos establecidos.
- 5. Organizar la distribución de la cobertura, no dejar el crecimiento de los centros de la mano de otros intereses. En ese sentido, hay que revisar la experiencia de nuclearización de la educación regular, un proyecto también acariciado e inconcluso que permitiría ocupar el conjunto del territorio nacional y estructurar una educación territorializada (AGUIRRE, 2009: 14).
- 6. Planificar la mejora de la calidad y la organización horaria en función primero de las necesidades comunitarias y de los recursos y medios disponibles.
- 7. Apoyar las experiencias innovadoras como modelos que irradien hacia su entorno, y distribuir los recursos sin establecer diferencias entre las unidades educativas.

CAPÍTULO III EDUCACIÓN DE CALIDAD

El Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación señala que el Sistema Educativo Tradicional asume la visión hegemónica y el modo de vida de las élites sin tomar en cuenta identidades, formas de pensar, de organizar el mundo, cosmovisiones y proyecciones históricas de los pueblos indígena originario campesinos. En ese sentido, apunta como problema central respecto a la calidad educativa el enfoque de una educación colonizante e individualista.

Otro aspecto importante en cuanto a calidad es el abandono en que se sumió a esta parte de la educación en periodos recientes, lo que ha dado lugar a una precariedad de medios, equipamientos y servicios.

Bolivia se encuentra en un proceso de profundas transformaciones que pretende borrar la herencia legada por la educación colonizadora. El eje de calidad debe contribuir a la implementación de la transformación curricular y crear las condiciones necesarias para una educación con pertinencia social y para el cambio (PEI, 2009: 74-76).

El objetivo del Ministerio de Educación en lo que se refiere a la calidad, es:

Desarrollar e implementar una formación integral humanística, científica, técnica, tecnológica y productiva, descolonizadora, comunitaria, intracultural, intercultural y plurilingüe, con igualdad de oportunidades y condiciones para que las bolivianas y bolivianos vivamos bien (PEI, 2009: 94).

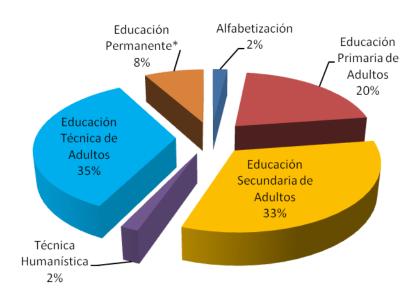
El capítulo se estructura en torno a cuatro temas: la oferta y currículo educativo actual, la participación en la elaboración de los proyectos educativos, el desarrollo de la función de los educadores, y los medios materiales y servicios en relación con las necesidades y demandas sociales, comunitarias y de los pueblos.

1.- OFERTA, CURRÍCULO EDUCATIVO Y NECESIDADES COMUNITARIAS Y DE LOS PUEBLOS

Se trata de evaluar, con los resultados, del estudio si la oferta educativa de los centros, responde a las necesidades económicas, sociales y culturales de las personas jóvenes y adultas y, especialmente, de las comunidades los pueblos y los grupos tradicionalmente excluidos.

¿Responde la oferta educativa de los centros a las necesidades sociales, comunitarias y de los pueblos y culturas originarias?

La oferta curricular de Educación de Personas Jóvenes y Adultas se desarrolla en Alfabetización, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnica, Educación Técnica Humanística y Educación Permanente.



Bolivia: Participantes por oferta educativa

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

La oferta educativa mayoritaria se orienta a la enseñanza regularizada. Un 33% de los participantes está en Educación Secundaria y un 20% en Primaria.

Una parte muy reducida, apenas el 8%, participa en Educación Permanente, que corresponde a la enseñanza no formal y que puede responder a las necesidades más sentidas y urgentes de las comunidades.

Sólo el 2% de participantes están inscritos en alfabetización. La encuesta coincidió con el último semestre en que se llevó a cabo el Plan Nacional de Alfabetización, lo que

muestra que este plan se desarrolló en su mayor parte fuera de las aulas de los centros de adultos. El PNA recogió, con su alta participación femenina, la demanda del 37,91% de las mujeres campesinas, antes analfabetas.

Un pequeño porcentaje (2%) se encuentra en Educación Técnica Humanística, un modelo que se pretende desarrollar con el nuevo diseño curricular.

Hay una elevada proporción de inscritos/as en Educación Técnica, a pesar de la escasez de medios. Este es un eje educativo, desde el Código del 55, que se ha consolidado como función de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, con una oferta muy diversa y dirigida fundamentalmente al sector de servicios del área urbana, trabajos domésticos, servicios técnicos, informática o artesanías en el área rural y que refleja una parte de la gran diversidad de vocaciones productivas existentes (Ver Capítulo IV. 2).

¿Responde el actual currículo y los materiales a las necesidades sociales, comunitarias y culturales de los pueblos originarios?

Todavía no se ha implementado el nuevo currículo, derivado de la propuesta de Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, aún en proceso de elaboración y socialización. Se empezará a desarrollar en 2011.

En el currículo vigente para la educación de jóvenes y adultos hay una parcelación entre educación humanística y técnica, con recorridos y certificaciones diferentes. Es uniforme²⁴, centrado en la educación formal, con una clara correspondencia con la estructura del subsistema educativo regular en sus niveles de Educación Primaria y Secundaria²⁵, aunque ha desarrollado también ofertas técnicas. El nuevo currículo propone confluir lo técnico y lo humanístico, y contempla la regionalización y una diversificación cultural y productiva de acuerdo a necesidades de los territorios y pueblos.

En cuanto a la intra-interculturalidad y respuestas a las necesidades lingüísticas y culturales de los pueblos, el programa de la Educación Intercultural Bilingüe se constituyó en uno de los ejes de la Ley 1565. Supuso una opción, que pudo ser aprovechada por los pueblos indígenas para avanzar en el desarrollo lingüístico y cultural (Congreso Latinoamericano de Pueblos Indígenas, 2006)²⁶.

Se pone énfasis en la consolidación y desarrollo de las capacidades de las personas jóvenes y adultas con el propósito de mejorar la calidad de vida y el trabajo, y se

²⁴ Se imparten los mismos contenidos, con la misma metodología y organización de los tiempos en todo el país.

²⁵ Tenía una duración de 12 semestres y los niveles eran: Básico, Avanzado, Aplicado, Común y Especializado.

²⁶ Así ocurrió cuando la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) decidió organizar e implementar la Campaña de Alfabetización y Guaranización entre 1991 y 1994, que contribuyó a organizar el TEKO Guaraní (Taller de Educación y Comunicación Guaraní), creado en julio de 1989 como brazo de la APG.

insiste en el proceso de aprendizaje individual. En la nueva propuesta curricular se toman más en cuenta actividades de trabajo en común y con sentido comunitario.

Se propone también en ese currículo una participación social activa, la aplicación del cálculo a la vida y al trabajo, una comunicación eficiente y el manejo adecuado de la tecnología actual (MECYD y AAEA, 2004: 1). El nuevo currículo avanza en el sentido de la participación con la toma de decisiones comunitarias, o de las organizaciones sociales en los distintos niveles de la administración pública, las alcaldías o las comunidades.

No contempla este currículo, a diferencia de la nueva propuesta, el estudio y recuperación de las lenguas y saberes originarios. A pesar de las intenciones teóricas y metodológicas, tiene un carácter monolingüe y monocultural, un enfoque limitado en cuanto al trabajo, a la salud, y en cuanto al método dialógico. La nueva propuesta tiene una orientación comunitaria, intraintercultural, productiva, y recoge las tradiciones de la educación comunitaria y popular con arraigo en el país.

¿Se aprenden y se usan los idiomas originarios en la práctica educativa de los CEAs?

Sólo en experiencias puntuales de educación permanente o en centros con proyectos educativos innovadores se enseñan las lenguas originarias y se emplean en la práctica educativa y en los materiales curriculares. Por citar algunos ejemplos concretos: el Centro de Educación Alternativa Radio San Gabriel, que tiene sus textos en aymara y en español; el CETHA Ildefonso de las Muñecas en Titicachi, que emplea el quechua; o el CEA Tataendi, que nace en el 94 a propuesta del TEKO Guaraní para ofrecer a jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar una formación al servicio de las comunidades guaraníes.

En las áreas rurales, donde el uso de las lenguas originarias es mucho mayor, éstas son más utilizadas para articular el aprendizaje del castellano y el acceso a un currículo exclusivamente en lengua española:

En el caso de los CEAs rurales, el uso de la lengua originaria es cotidiano en los contextos con predominancia de L1 originaria, articulando los aprendizajes en castellano como segunda lengua.

... una situación diferente se presenta en la Amazonia y el Oriente, donde se utiliza únicamente el castellano, como efecto de la paulatina extinción de las lenguas originarias, especialmente de aquéllas cuya población carece de contacto con la misma en las situaciones cotidianas (HERRERA, 2006: 13).

2.- LA PARTICIPACIÓN DE LAS COMUNIDADES Y PUEBLOS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES Y PROYECTOS EDUCATIVOS COMO INDICADOR DE CALIDAD

¿Participan las comunidades en el diseño de los proyectos educativos de los centros?

La participación en el currículo ha pasado a ser un indicador de la calidad, relacionado con el principio de descolonización:

La educación es participativa, comunitaria, democrática y de consensos, por ser un proceso de transformación humana, de convivencia... (MEC, 2008: 22)

En el sistema tradicional de enseñanza, las comunidades han estado al margen de la elaboración curricular en los centros, y sin acceso a hacer propuestas de qué, cómo y con qué medios y en qué tiempos llevar a cabo el proceso educativo. La planificación era vertical. La tendencia a la homogeneización curricular (Código del 55 y Ley 1565) y las limitaciones en la participación fueron, sin embargo, objetadas y respondidas por los pueblos originarios, las comunidades y los movimientos pedagógicos liberadores.

En estos momentos, según la encuesta a los facilitadores, la participación de las autoridades comunitarias se reduce a la mitad de los centros y en menor medida se da la participación de las comunidades. En el área urbana, el índice de participación comunitaria es mucho menor, tal como reconoce el 63% de los facilitadores:

Bolivia: Proyectos de Educación Alternativa consensuados por actores involucrados según los facilitadores

por acrores involverades seguir les racimadores								
INVOLUCRADOS	URBA	ANA	RUI	RAL	TOTAL			
INVOLUCKADO3	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO		
Equipo administrativo	3.487	580	933	417	4.420	997		
Equipo de educadores	3.311	756	1.055	295	4.366	1.051		
Comunidad	1.497	2.570	729	621	2.226	3.191		
Autoridades	2.093	1.974	788	562	2.881	2.536		
Otros	354	3.713	152	1.198	506	4.911		

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

La encuesta a los participantes, miembros de las comunidades, revela también que menos de la mitad de las comunidades participan en la elaboración de los proyectos educativos de los centros (Ver Capítulo V. 2.1).

Los proyectos educativos de los centros se elaboran en un buen porcentaje de casos sólo entre los educadores y la administración del centro, manteniéndose la planificación tradicional.

3.- LA COBERTURA DE EDUCADORES, SU FORMACIÓN Y NECESIDADES COMUNITARIAS

¿Es suficiente el número de facilitadores para la atención y las necesidades de las comunidades y los centros?

La exclusión tradicional de mayorías de indígenas y campesinos del sistema educativo, colocó al subsistema de Alternativa fuera de las prioridades de los gobiernos republicanos. Esta situación se vio agravada por la marginación de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas y Alternativa en el periodo neoliberal. Durante 10 años no se incrementó el número de ítems en este subsistema.

Los centros y subcentros de Educación Alternativa (CEAs y SubCEAs) que cuentan con 5.417 facilitadores en 1.438 centros y cubren un sector importante de población urbana, necesitan una mayor dotación de facilitadores para atender las necesidades y expectativas creadas por la Revolución Educativa.

Sólo para continuar la atención a los 824.000 alfabetizados en el Plan Nacional de Post alfabetización (PNP), sería necesario mantener unos 28.000 puntos con sus facilitadores de forma continuada durante al menos tres años²⁷, un esfuerzo que sólo pudo sostenerse para el Programa Nacional de Alfabetización con una generosa ayuda y una gran movilización social.

Las demandas de ítems de los centros existentes y las comunidades que quieren disponer de servicios educativos de adultos son constantes en el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, aunque en algunos casos estén insuficientemente utilizados ²⁸.

La escasez de ítems no está relacionada con el número de maestros existentes, sino con las dificultades presupuestarias. Existen 27 Escuelas Normales, que ofertan un elevado número de plazas que superan las actuales necesidades del sistema educativo.

No obstante, con la llegada de la Revolución Democrática y Educativa se ha hecho un esfuerzo importante para aumentar el número de facilitadores del conjunto del subsistema de Educación Alternativa, que incluye además a los centros de Educación Especial, de Desarrollo Infantil y otros:

²⁸ En la realización de este diagnóstico se ha podido comprobar cómo algunos centros han dejado de funcionar mientras siguen conservando su resolución.

²⁷ Esta es la previsión del PNP para alcanzar el 5º grado en una población que podría llegar al millón de personas, contando también a las personas que no habían concluido su primaria.

Bolivia: Número de ítems de facilitadores en el subsistema de Educación Alternativa

GESTIÓN	ÍTEMS
2006	6.019
2007	6.460
2008	6.761
2009	6.408

Fuente: Plan Estratégico Institucional 2010 – 2014. Ministerio de Educación para el período 2006 – 2008

¿Cuál es el perfil, la ubicación, la situación laboral y la formación del facilitador de Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Bolivia?

La calidad de la enseñanza depende en buena parte de la figura del educador. Conocer su contexto y su formación ayuda a detectar problemas y necesidades en cuanto a la calidad.

Perfil:

Por edades, los educadores se distribuyen de manera más o menos equilibrada entre los 25 y 54 años. Hay menor número a partir de los 55 y disminuyen bruscamente a partir de los 60.

En el sector rural, el profesorado es mucho más joven. Predominan los grupos de edades de 20 a 34 años y hay pocos profesores con más de 45 años. En las ciudades, es mayor la proporción de profesores por encima de 40 años, aumentando su número hasta los 54.

Del total de facilitadores, las mujeres representan el 52% y los hombres el 48%, lo que supone un peso importante de las mujeres en el sector educativo, aunque en los últimos años, por las dificultades de empleo, el porcentaje de hombres ha ido aumentando. En el sector rural, la participación de las mujeres es menor que la de los hombres (45% frente a 55%), al contrario que en el sector urbano, donde predominan las mujeres (55% frente a 45%). Las mujeres tienen más obstáculos para el trabajo en el campo por las condiciones de pobreza y las dificultades de traslado y permanencia.

Las mujeres jóvenes, menores de 35 años, tienen más presencia en el sector rural, y las mujeres a partir de los 40 años son más numerosas en las ciudades²⁹.

²⁹ La cantidad de educadores encuestados alcanza a 5.417. En el momento del censo no se encontraban todos en el lugar donde se llevó a cabo la encuesta, Sobre esta cifra se lleva a cabo el estudio referente al perfil del educador.

Bolivia: Composición de educadores por grupo etáreo y sexo

CRUPO ETARIO		RURAL		URBANA			TOTAL		
GRUPO ETARIO	VARONES	MUJERES	TOTAL	VARONES	MUJERES	TOTAL	VARONES	MUJERES	TOTAL
Entre 15 y 19 años	9	17	26	1	5	6	10	22	32
Entre 20 y 24 años	71	78	149	53	75	128	124	153	277
Entre 25 y 29 años	193	173	366	172	198	370	365	371	736
Entre 30 y 34 años	140	120	260	210	253	463	350	373	723
Entre 35 y 39 años	109	77	186	199	284	483	308	361	669
Entre 40 y 44 años	83	56	139	214	316	530	297	372	669
Entre 45 y 49 años	51	29	80	264	369	633	315	398	713
Entre 50 y 54 años	45	25	70	260	377	637	305	402	707
Entre 55 y 59 años	22	20	42	298	258	556	320	278	598
Entre 60 y 64 años	16	10	26	123	70	193	139	80	219
Entre 65 y 69 años	3	1	4	36	17	53	39	18	57
Entre 70 y 74 años	1	1	2	8	2	10	9	3	12
75 o más años	0	0	0	2	3	5	2	3	5
TOTAL	743	607	1.350	1.840	2.227	4.067	2.583	2.834	5.417

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Respecto a las motivaciones socioeconómicas o la procedencia social, un estudio del 2000 señalaba que más del 70% de los maestros en La Paz y Santa Cruz admite que la docencia no es su primera opción; que muchos eligen esta profesión pese a los sueldos bajos, por la flexibilidad en la determinación de horas de trabajo y el sueldo seguro. Añadía también que el perfil socioeconómico de los maestros había ido empeorando en los últimos años (URQUIOLA y otros, 2000: 104).

Distribución por áreas

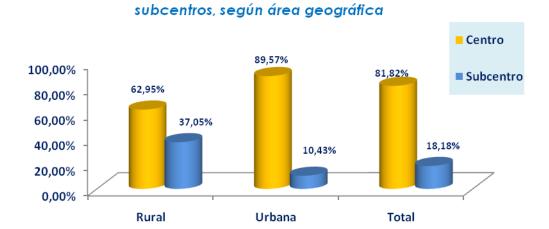
Según el Estudio, del total de facilitadores de adultos encuestados, el 75% se encuentra en el área urbana y el restante 25% en el área rural, lo que corresponde a una mayor presencia de centros en el área urbana y a su desigual distribución respecto al área rural.

El interinato (ejercicio de la docencia sin tener titulación adecuada y que implica en muchos casos no tener experiencia previa) predomina en las unidades educativas rurales y sobre todo en poblaciones alejadas, porque los maestros egresados o titulados prefieren ubicarse en los centros urbanos o en sus cercanías. A las unidades educativas rurales asisten maestros con menor experiencia en el ejercicio profesional. En el área urbana, mayoritariamente son docentes con mayor experiencia y formación profesional.

La mayor parte de los titulados normalistas³⁰ (78%), técnicos medios (75%) y técnicos superiores (78%) se encuentran en el área urbana en una proporción superior a la que corresponde a la distribución urbano-rural de participantes y facilitadores.

Se da también un continuo cambio o migración de maestros. Hasta hace pocos años se suprimió la norma que establecía que los maestros no podían cambiar de escuela sino al finalizar cada año escolar.

Bolivia: Educadores de Educación Alternativa en centros y



Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Situación laboral

La calidad educativa está también relacionada con la situación laboral de los facilitadores. En ese sentido, los resultados del estudio arrojan lo siguiente:

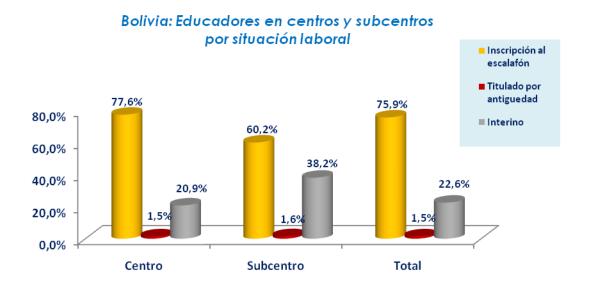
Tres cuartas partes de los facilitadores tienen inscripción en el escalafón. De ellos, el 68% están inscritos con ítem urbano y el 15% con rural³¹.

Hay un número importante de interinos que alcanza al 22,6% del total³² y están ubicados en mayor proporción en los subcentros y áreas rurales.

³⁰ El sistema boliviano contempla cuatro tipos de maestros: **normalistas**, que son los graduados de una Escuela Normal con cuatro años de estudio; **egresados**, que han terminado sus estudios pero no han satisfecho los requisitos de titulación; **titulares por antigüedad**, que no cursaron Normal pero a los que el Estado reconoce titularidad debido a la experiencia (aproximadamente con seis años de servicios); **interinos**, que no han completado estudios en una Normal.

³¹ Algunos facilitadores con ítems rurales trabajan en el área urbana. Los ítems rurales tienen salarios más altos. La diferencia entre ítems en capital, provincia o rurales es grande. Los que más cobran son los rurales, que pueden tener diferencias entre el 20% y el 60% según las categorías. Eso hace que se valoren más los ítems rurales y que, en algunos casos, facilitadores con ítems rurales trabajen en el área urbana.

³² Unos 500 de ellos estarían en el actual proceso de profesionalización.



Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

La percepción de sectores de facilitadores en cuanto a su situación laboral difiere mucho de la de las comunidades. Los primeros hablan de discriminación salarial, laboral, de escasos medios y oportunidades para capacitarse, justificando que tengan otros empleos; mientras las comunidades se quejan de la falta de voluntad y esfuerzo de los facilitadores (URQUIOLA, 200:147-155).

Formación

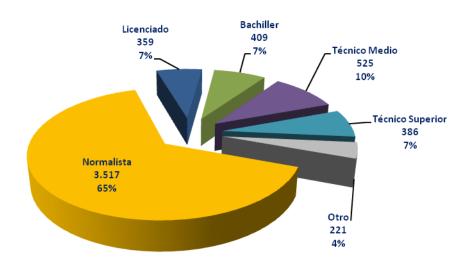
Sólo una parte de los facilitadores encuestados (el 65%) se han formado en las normales, por la exigencia del título para alcanzar ítems en el subsistema de Educación Alternativa. Hay un pequeño porcentaje (el 7%) que son licenciados, otro porcentaje parecido de bachilleres, un 10% de técnicos medios, otro 7% de técnicos superiores, y un 4% con otras formaciones.

Bolivia: Formación profesional de los educadores

FORMACIÓN PROFESIONAL	RURAL	URBANA	TOTAL
Normalista	759	2758	3.517
Licenciado	106	253	359
Bachiller	129	280	409
Técnico Medio	133	392	525
Técnico Superior	88	298	386
Otro	135	86	221
Total	1.350	4.067	5.417

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Bolivia: Educadores en centros y subcentros de Educación Alternativa, por nivel de formación



Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Conviene hacer notar el crecimiento del número de facilitadores con capacitación: los normalistas eran en el 2000 tan sólo el 45,1% frente al 65% actual, según datos de este Estudio. Los bachilleres representan el 7,6%, lo que también significa una mejora comparada con el 17,9% que había en el año 2000.

En el actual momento de transformaciones, hay una gran preocupación del gobierno por una educación de calidad, valorando la importancia del maestro como dinamizador de los cambios para transformar la educación (Eje de calidad: Programa "Formando Educadores") (PEI, 2009:103).

¿Responde la formación, situación y distribución de los facilitadores a las necesidades y expectativas educativas en las comunidades?

Bolivia es un país con una larga tradición pedagógica y excelentes escuelas de educación alternativa, comunitaria y popular, que han tenido presencia continental. Sin embargo, la institucionalización de la formación de los docentes para la Educación Alternativa nació de forma tardía (Ver Capítulo I. 1.2.) y subordinada a la Educación Escolarizada, a la par que se hacían visibles nuevas poblaciones, exigiendo respuestas educativas. A iniciativa de universidades y de las corrientes de educación popular y la pedagogía de la liberación, se forman los primeros facilitadores alternativos. En los 90 se institucionalizan algunas instancias formativas del Estado, a la par que se desarrollan las de educación popular (Ver Capítulo I.1.2.)

La demanda de formación por parte de los maestros y facilitadores alternativos ha sido también una larga reivindicación de todos los congresos educativos y reuniones de enseñantes.

En un momento se estableció la formación para facilitadores de adultos en los dos antiguos INSEA (Institutos Superiores de Educación Alternativa), las normales de Villa Serrano y Caiza D, así como en las instancias de la sociedad civil como el CAS, INFE y otros.

Se ha institucionalizado, finalmente, la formación inicial de la mayoría de los facilitadores en las normales, ahora Escuelas Superiores de Formación de Maestros, que desarrollan una formación generalista, más centrada en la educación escolar (enseñanza básica, primaria superior y secundaria).

Actualmente, el conjunto de las 27 normales y 20 unidades académicas dependientes de las primeras deben prepararse para impartir la especialización requerida en Educación Alternativa, asumiendo los retos que plantea la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez. El nuevo currículo de formación de maestros está definiendo esta formación para que cada una de las escuelas superiores y unidades académicas imparta materias de especialización en Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

No obstante, una buena parte de los facilitadores en ejercicio no han pasado por las normales (el 35%)³³ y no tienen capacitación pedagógica o andragógica. Un 60,4% de los encuestados, participantes de las comunidades, considera que los educadores no están suficientemente capacitados.

Las necesidades educativas de la sociedad, las comunidades y los pueblos, en relación al desarrollo sociocomunitario y productivo, plantean la exigencia de una formación de educadores de compromiso con el cambio, flexible y muy diversificada.

En respuesta a las demandas de formación y a la necesidad de tener un profesorado fijo, no interino, se ha iniciado desde 2008 el Programa de Profesionalización de Interinos de Educación Alternativa. En una primera fase y de acuerdo a las cifras que maneja la Dirección General de Formación de Maestros, unos 500 están siguiendo este programa.

Pero, tan importante como la formación inicial es la formación permanente de los facilitadores, que permite dar respuestas flexibles a las necesidades de los participantes. Existe una demanda constante por parte de los facilitadores de una formación especializada y continua, que coincide con las necesidades arriba señaladas.

Pese al esfuerzo del Ministerio de Educación y las instituciones de formación de maestros, aún no se han conseguido los niveles esperados de formación para atender

_

³³ Es la suma de los porcentajes de licenciados, técnicos, bachilleres y otros.

este subsistema. El PEI señala que hasta el momento la tarea de los facilitadores se realiza más por vocación que por especialización, lo que se espera desarrollar a corto plazo, dadas las necesidades de ampliar las áreas de formación ((PEI, 2009:62).

La masificación de las normales y su crecimiento excesivo ha creado también una mayor separación entre las necesidades sociales y la motivación y sentido de la formación de educadores. La necesidad de formar maestros, que fue una urgencia de mediados del siglo pasado y llevó a incentivar la matrícula de las normales, se ha convertido en un grave problema para el Estado, en términos presupuestarios y de presión social.

Bolivia: Áreas requeridas para capacitación

Bolivia: Areas requeridas para capacitación									
ÁREAS	NO NECESITA	POCO	IMPORTAN TE	TOTAL					
Gestión municipal	392	1.482	2.525	4.399					
Gestión Institucional	118	946	3.397	4.461					
Aplicación de metodologías innovadoras	50	423	4.538	5.011					
Planes de trabajo relacionados con el desarrollo comunitario	109	936	3.643	4.688					
Formación específica en áreas técnicas productivas y de servicios	122	741	3.933	4.796					
Currículo diversificado al contexto	98	729	3.827	4.654					
Investigación y sistematización	63	722	3.720	4.505					
Nuevas tecnologías	58	413	4.289	4.760					
Uso de recursos didácticos	48	536	4.106	4.690					
Educación descolonizadora	302	1.386	2.485	4.173					
Lenguas originarias	280	1.424	2.788	4.492					
Saberes y conocimiento de los pueblos originarios	200	1.436	2.805	4.441					
Administración curricular	73	821	3.583	4.477					
Educación en ciudadanía - Derechos Humanos	67	922	3.602	4.591					
Educación comunitaria	137	1.136	3.258	4.531					
Otros	11	31	311	353					

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Pese a la excelente tradición pedagógica de Bolivia y el gran bagaje formativo de generaciones de maestros, la formación profesional de los docentes de jóvenes y adultos en este proceso de cambio y con grandes expectativas de extensos grupos sociales plantea exigencias y retos grandes y costosos.

El actual perfil y la distribución geográfica de los facilitadores debe adaptarse a las nuevas necesidades.

¿El horario y el tiempo empleado por los facilitadores es suficiente y el número de participantes por aula es adecuado?

El horario en que se desarrollan las actividades en los centros de adultos, como se ha visto anteriormente (Capítulo II.3.4.), está en función de la disponibilidad de las unidades educativas, así como de los tiempos de trabajo de los participantes y facilitadores. Una buena parte se desarrolla en horario nocturno, con una amplitud inferior a las cuatro horas diarias, lo que limita también la carga horaria de los facilitadores de adultos.

La flexibilidad horaria y la adaptación a los ritmos de trabajo de los participantes es un indicador importante de la calidad de la Educación Alternativa, a compaginar con la carga horaria de los docentes y su dedicación.

El tiempo de dedicación es corto para las necesidades formativas de los participantes. En el área rural existe abandono de actividades por parte de algunos maestros en días laborales. En el área urbana, el control de asistencia es mucho más estricto, aunque se da un notable ausentismo de algunos sectores por paros y movilizaciones.

El número de estudiantes por aula es importante para mejorar la calidad de la educación. El número ideal varía según los niveles y necesidades de los participantes. Los procesos educativos son más lentos y requieren mayor atención en los niveles de alfabetización e iniciales.

El promedio general es de 27 participantes matriculados por facilitador. Se entiende que la proporción disminuye si se tiene en cuenta que las deserciones semestrales van del 25% al 40%.

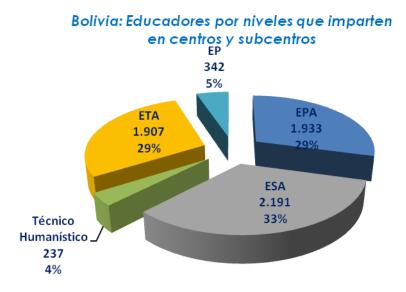
El número de participantes matriculados por facilitador oscila entre 22 y 30, según departamentos y de acuerdo a las declaraciones de los directores de los centros (30 en Santa Cruz y 29 en Potosí, frente a 22 en Chuquisaca y en Pando). Es menor esta proporción en el área rural y en los subcentros. En las áreas rurales, aunque es menor el número de participantes por aula, el maestro se ve obligado a atender a participantes de distintos niveles (Anexo. Cuadro 5. Educación de Calidad. Facilitadores).

¿Existe relación entre la titulación y la capacitación de los educadores con las demandas de los participantes?

Como se ha visto anteriormente, el mayor porcentaje de la matrícula de Educación Alternativa se halla registrado en Educación Técnica de Adultos con el 35%, mientras que en Educación Secundaria (ESA) y Primaria (EPA) de Adultos se tiene el 33% y 22% de los inscritos, respectivamente.

Pero una lectura de los datos de la encuesta sobre las áreas impartidas por los docentes, revela desajustes con la misma oferta educativa de los centros. Como se ve en el cuadro de abajo, el 33% de los docentes imparte Educación Secundaria, otro el 29% Educación Técnica y porcentaje similar Primaria de Adultos.

No parece coincidir en algunos casos la titulación, formación y capacitación de los facilitadores con las materias que imparten. La falta de especialización o formación en áreas técnicas puede obligar a profesores de humanística a impartir otras áreas.



Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

4.- CALIDAD DE LOS MEDIOS. NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE LAS COMUNIDADES

Los medios con que cuenta la Educación de Personas Jóvenes y Adultas son el instrumento para llevar adelante una educación de calidad que llegue a todos/as.

4.1.- Infraestructuras educativas, aulas, equipamientos y necesidades de las comunidades y los pueblos originarios

¿Responden las infraestructuras educativas, aulas y equipamiento a las necesidades y expectativas de las comunidades y los pueblos originarios?

Infraestructuras

En el primer capítulo se veía la necesidad de centros y subcentros en amplios territorios rurales e indígenas, para mejorar el acceso de sectores sociales y colectivos de población importante. Queda analizar el estado de la infraestructura educativa con que cuenta el subsistema de Educación Alternativa.

La infraestructura educativa de acuerdo a la norma vigente es responsabilidad de los gobiernos municipales³⁴.

De acuerdo a los datos de la encuesta, el 52% de los CEAs trabaja en espacios de las unidades educativas de Educación Regular y el 48% restante lo hace en infraestructuras adaptadas para ámbitos educativos.

La política de infraestructuras del Ministerio apunta a utilizar de forma conjunta tanto en Educación Regular como en Alternativa las mismas infraestructuras en turnos distintos. En ese sentido, el Ministerio, tal como señala el PEI, ha hecho un gran esfuerzo en los últimos años para acercar la cobertura de servicio a las zonas más alejadas:

"...por lo cual el incremento en los tres últimos años ha sido sustancial a partir de la necesidad de acercar las instituciones hacia la población demandante, a pesar de la falta de equipamiento especializado que se requiere y que paulatinamente se está proporcionando..." (PEI, 2209:65).

Esta inversión se ha hecho a través de la Dirección de Infraestructura y el Fondo Nacional de Inversión Productivo y Social (FPS) que han canalizado recursos³⁵ para mejorar las unidades educativas y los centros de formación superior³⁶. Al citado esfuerzo se sumaron las prefecturas de departamento y los gobiernos municipales, con la construcción, remodelación y equipamiento de distintas edificaciones escolares, para mejorar la oferta educativa en el área urbana y rural³⁷.

_

³⁴ Ley N° 2028. Capítulo II. Artículo 8. Competencias II: En materia de infraestructura. 1) Construir, equipar y mantener la infraestructura en los sectores de educación, salud, cultura, deportes, micro riego, saneamiento básico, vías urbanas y caminos vecinales.

³⁵ Los recursos que actualmente se destinan al gasto corriente y de inversión en educación en el país tienen varias fuentes de financiamiento que son: Tesoro General de la Nación (TGN), recursos de la cooperación a través de créditos y donaciones, y recursos provenientes de la deuda y otras fuentes.

A nivel nacional, la inversión total en educación es ejecutada por cuatro instancias: la administración central, las prefecturas, los gobiernos municipales y las universidades públicas. La mayor parte del gasto en educación se destina a la educación Inicial, Primaria y Secundaria (educación escolarizada), así como a otros servicios complementarios que coadyuvan al funcionamiento del sector (servicios auxiliares y desayuno escolar). El gasto corriente es cubierto en su totalidad por el TGN.

En el nivel central, la mayor parte de la inversión es financiada con donaciones. En el nivel departamental, la mayor proporción del gasto se destina al pago de sueldos y salarios, financiando casi la totalidad con recursos propios provenientes del TGN.

En el nivel local, en los municipios categoría D, los recursos propios constituyen la principal fuente de financiamiento del gasto en educación. En el resto, los recursos de coparticipación tributaria u otras fuentes internas constituyen las fuentes de financiamiento del sistema educativo. La disponibilidad de los recursos HIPC II contribuyó en el incremento del gasto en este nivel.

³⁶ PEI del Ministerio de Educación 2010 – 2014

³⁷ Este proceso se divide en varias fases, que son construcción, remodelación y equipamiento.

Bolivia: Inversión en el sector educativo en millones de dólares 2004 – 2008

	2004	2005	2006	2007	2008	TOTAL
Ministerio de Educación	18	14	17	13	31	93
FPS	14	10	15	5	5	49
Prefecturas	6	2	4	7	7	26
Municipios	66	49	105	140	207	567
Otras entidades	3	5	2	3	3	16
Total	107	80	143	168	253	751

Fuente: PEI, 2009. Ministerio de Educación

La inversión desagregada por entidades ejecutoras muestra que los gobiernos municipales son los que más recursos destinan a este sector, puesto que son los responsables de proveer infraestructura, desayuno escolar y los materiales necesarios para los establecimientos educativos³⁸.

El tema para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas es visibilizar sus planes y su trabajo para ser asumidos por las instituciones y organizar la disponibilidad de aulas y servicios dentro de los centros públicos, que a veces se entiende que pertenecen sólo a Educación Regular y requieren también adaptaciones y mejoras para el uso de los adultos.

Aulas y mobiliario

Existen 4.215 aulas, en su mayoría compartidas con la Educación Regular. El 70% de las aulas se halla en el área urbana, mientras que en el área rural se encuentra sólo el 30%. De éstas, el 77% corresponde a centros y el resto a los subcentros. En estos últimos, en muchos casos, se trabaja en casas comunales, parroquias u otro tipo de infraestructura.

La disponibilidad de las aulas es un tema central que se define con las direcciones de los centros de Educación Regular³⁹.

³⁸ A partir de la aprobación de la normativa para la distribución de los recursos del Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH), el sector educativo estuvo dentro de los gastos elegibles. Por esto, desde la gestión 2006 se aprecia un crecimiento en la inversión para el sector educativo, principalmente de parte de los gobiernos municipales.

³⁹ Debe entenderse que se trata de espacios compartidos no asignados a una u otra institución.

Bolivia: Aulas disponibles en centros de Educación Alternativa, por área geográfica

ÁREAS	CENTROS	SUBCENTROS	TOTAL
Urbana	2.639	324	2.963
Rural	616	636	1.252
Total	3.255	960	4.215

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Bolivia: Aulas existentes en centros y subcentros, según área geográfica

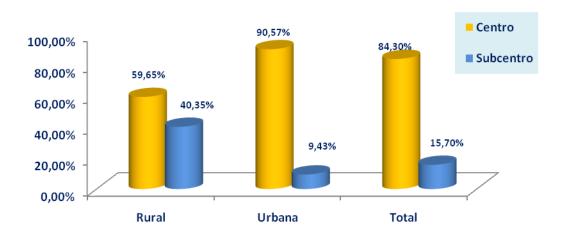


Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Del total del mobiliario (bancos unipersonales, bipersonales, sillas y banquetas), que alcanza a 91.792 bancos, el 84,3% se encuentra en centros y el resto en los subcentros. Una parte de este mobiliario que corresponde a escuelas regulares y en muchos casos se adapta con dificultad a las necesidades ergonómicas de jóvenes y adultos.

En el área urbana se concentra aproximadamente el 80% de los bancos. Hay centros de Educación Alternativa, sobre todo en el área rural, que usan asientos más rudimentarios.

Bolivia: Bancos unipersonales, bipersonales, sillas, banquetas en centros y subcentros, según área geográfica



Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Equipamiento para formación productiva

Los servicios educativos para la educación productiva son los que requieren mayor inversión y es donde se encuentran las mayores limitaciones en los medios e instalaciones, la falta de maquinaria, herramienta, insumos y recursos en general (generalmente buena parte de los materiales e insumos son aportados por los participantes, con la colaboración de los docentes, alcaldía o instituciones cercanas a la escuela), así como en la formación y capacitación de los docentes. (Capítulo IV. 2)

Ambientes administrativos

Casi las tres cuartas partes de los centros cuentan con ambiente para dirección. Un poco más de la mitad de estos ambientes se encuentra en regular estado, según la administración de los mismos.

Bolivia: Centros que cuentan con ambiente para dirección, por área geográfica

ESTADO	URBANA	RURAL	TOTAL
Bueno	115	55	170
Regular	169	72	241
Malo	35	12	47
No tiene	96	61	157
TOTAL	415	200	615

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009 Los datos nos muestran que el 76,3% de los centros no cuenta con ambiente para secretaría. Del restante 23,7% que sí cuenta, el 48,6% se encuentra en estado regular.

En el área rural es mayor el porcentaje de centros que, o no cuentan con ambiente para secretaría o éste se encuentra en mal estado.

Bolivia: Centros que cuentan con ambientes para secretaría, por área geográfica

ESTADO	URBANA	RURAL	TOTAL	
Bueno	52	12	64	
Regular	58	13	71	
Malo	10	1	11	
No tiene	295	174	469	
TOTAL	415	200	615	

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Sólo el 8% de los centros cuenta con sala de espera. Nuevamente, el porcentaje es menor en el área rural, alcanzando el 5%.

Bolivia: Centros que cuentan con salas de espera en ambientes administrativos, por área geográfica

ESTADO	URBANA	RURAL	TOTAL
Bueno	21	5	26
Regular	15	5	20
Malo	1	0	1
No tiene	378	190	568
TOTAL	415	200	615

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

En general, se puede decir que los centros de Educación Alternativa tienen necesidades en cuanto a ambientes pedagógicos y mobiliario, especialmente en el área rural.

Equipamiento educativo y computadoras

El equipamiento educativo, de acuerdo a la norma vigente, es responsabilidad de los gobiernos municipales⁴⁰. Según los datos del Estudio, la situación en cuanto a equipamiento informático es la siguiente:

⁴⁰ Ley N° 2028. Capítulo II. Artículo 8 competencias. II En materia de infraestructura. 1) Construir, **equipar** y mantener la infraestructura en los sectores de **educación**, salud, cultura, deportes, micro riego, saneamiento básico, vías urbanas y caminos vecinales.

El 24,2% de los centros no cuenta con computadoras. Un poco menos de la mitad de estas (el 46,6%) se encuentra en buen estado.

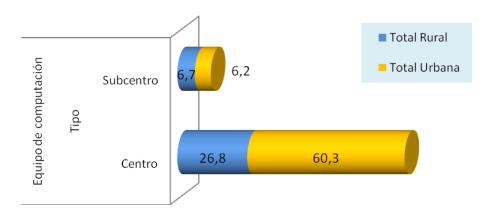
Bolivia: Centros que cuentan con computadoras en ambientes administrativos, por área geográfica

ESTADO	URBANA	RURAL	TOTAL
Bueno	152	65	217
Regular	125	86	211
Malo	19	19	38
No tiene	119	30	149
TOTAL	415	200	615

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

En el área rural es mayor el porcentaje de centros que cuentan con computadoras (el 85%), mientras que en el área urbana es el 71,3%. Pese a ello, la mayoría de equipos se encuentran en el área urbana, como nos muestra el gráfico N° 23.

Bolivia: Equipo de computación en centros y subcentros, según área geográfica



Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Los datos muestran que el 78% de los centros cuenta con impresoras, pero sólo el 47.4% se encuentra en buen estado.

En el área rural es mayor el porcentaje de centros que cuentan con impresoras (72,5%). En el área urbana, sólo el 65,8% de los centros dispone de impresoras.

Bolivia: Centros que cuentan con impresoras en ambientes administrativos, por área geográfica

ESTADO	URBANA	RURAL	TOTAL
Bueno	141	57	198
Regular	104	65	169
Malo	28	23	51
No tiene	142	55	197
TOTAL	415	200	615

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

4.2.- Servicios básicos de los centros y necesidades de las comunidades y los pueblos

¿Responden los servicios básicos de los CEAs y SubCEAs a las necesidades y expectativas de las comunidades y los pueblos?

Energía eléctrica

El acceso a la energía eléctrica puede ser permanente o discontinuo, independientemente cuál sea el origen de la misma, es decir si proviene de la red pública, mediante generador, panel solar o cualquier otra fuente.

El resultado del estudio muestra que el 75,6% (1.087) de los centros y subcentros tiene acceso a la energía eléctrica, de los cuales 529 se encuentran en el área rural y 558 en el área urbana.

Todavía una cuarta parte de las unidades educativas de adultos (el 24,4%) no cuenta con energía eléctrica. De ellos, la gran mayoría (246 de los 351) están en el área rural.

Bolivia: Disponibilidad de energía por centros y por área geográfica

TURNO	URBANO	RURAL	TOTAL
Tiene	558	529	1.087
No tiene	105	246	351
TOTAL	663	775	1.438

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Ello concuerda con la cobertura eléctrica del país que alcanza al 67%. En el área urbana representa entre un 80% y 90%, mientras que en el área rural apenas llega a un 36%. Además, la intensidad de la electrificación en el área rural es muy reducida, de apenas 38 kwh/mes por familia, cantidad que permite un uso limitado de iluminación, radio y algunas horas de televisión.

Para el año 2007, se estimó que aproximadamente 500.000 hogares en el área rural de Bolivia no tenían acceso a la energía eléctrica, muchos de ellos a ningún tipo de energía comercial. De dicha cifra, 200.000 radican en localidades donde existe infraestructura eléctrica (FERNÁNDEZ, 2008:2).

Disponibilidad de agua

El resultado del Estudio nos muestra que el 80% (1.144) de las unidades educativas de adultos tiene acceso a agua, distribuidas entre el área urbana (558) y rural (586). Todavía un 20% (294) de éstas no tiene acceso, encontrándose la mayoría (189 de los 294) en el área rural⁴¹.

Bolivia: Acceso al agua por centros y por área geográfica

TURNO	URBANA	RURAL	TOTAL
Tiene	558	586	1.144
No tiene	105	189	294
TOTAL	653	775	1.438

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

En Bolivia, la cobertura de agua es del 73,1%⁴², pese a ello existe una gran disparidad entre el área urbana y rural; mientras en el primer caso llega al 77,7%, en el segundo apenas alcanza al 50,6%. Pese a ello, el crecimiento que tuvo la cobertura de agua es más significativo en el área rural⁴³.

Eliminación de excretas

En el presente estudio se considera si los centros cuentan con alcantarillado, cámara séptica, pozo ciego, cualquier otro tipo para la eliminación de excretas, o simplemente no tiene. Los resultados nos muestran que sólo el 38% (547) de los centros cuenta con alcantarillado o similares, la mayoría de ellos (380 de 547) en el área urbana. El 13% (187) de los centros cuenta con cámara séptica (101 en el área rural y 86 en el área urbana), mientras que el 16,9% (243) cuenta con pozo ciego (163 en el área rural y 80 en el área urbana). Por otro lado, el 25,5% (366) cuenta con otro tipo para la eliminación de excretas (270 en el área rural y 96 en el área urbana) y finalmente el 6,6% (95) no cuenta con un sistema de eliminación de excretas, porcentaje que se divide entre el 78% en el área rural y el 22% en el área urbana.

⁴¹ De la misma manera que la categoría anterior, el análisis de la presente se hace independientemente si el acceso al agua en el centro es permanente o discontinuo, además sin considerar el origen de la misma, es decir, si proviene de una red pública o privada, si es de pozo o noria, si proviene de río, lago, vertiente o acequia; o finalmente es distribuida por un carro repartidor.

⁴² UDAPE, 2008: Objetivos de Desarrollo del Milenio en Bolivia, Quinto Informe de Progreso 2008. UDAPE

⁴³ De acuerdo al censo 1992, en el área rural la cobertura era del 24% y en el área urbana del 84,2%

Bolivia: Sistemas de eliminación de excretas por centros y por área geográfica

TURNO	URBANA	RURAL	TOTAL
Alcantarillado y/o similares	380	167	547
Cámara séptica	86	101	187
Pozo ciego	80	163	243
Otro	96	270	366
No tiene	21	74	95
TOTAL	663	775	1.438

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

5.- CONCLUSIONES Y RETOS:

5.1.- CONCLUSIONES

-En la Educación de Jóvenes y Adultos persisten en gran medida rasgos del modelo de educación escolarizado, colonizante e individualista, junto a experiencias avanzadas en educación comunitaria y un protagonismo cada vez mayor de los pueblos y organizaciones sociales:

- Un gran bagaje de experiencias pedagógicas de educación comunitaria y popular innovadoras, coexisten con un currículo educativo aún vigente, enmarcado en gran parte en el terreno de la enseñanza formal, con una oferta uniforme, en castellano, que no contempla necesidades lingüísticas y culturales de las comunidades y pueblos originarios y responde con dificultad a las necesidades del actual proceso de cambio, para avanzar hacia una educación descolonizadora, comunitaria y productiva.
- Una parte de los proyectos educativos de los centros son elaborados en buena medida con la planificación tradicional y alejada de las necesidades de las comunidades, con menor participación en el área urbana; y carencia de espacios para que comunidades y participantes puedan construir su propio aprendizaje.
- Las especialidades técnicas impartidas en los distintos centros de educación alternativa son limitadas y responden a sólo una parte de las vocaciones productivas de los territorios.
- La educación permanente tiene un papel reducido frente a grandes necesidades de comunidades, pueblos y colectivos.
- En el actual contexto de cambio, y en procesos de lucha anteriores, las organizaciones indígenas y populares están asumiendo el liderazgo en el diseño, implementación y evaluación de programas educativos.

- Con una excelente tradición pedagógica y un buen bagaje de experiencias, la formación docente de los facilitadores de jóvenes y adultos en el actual proceso de cambio plantea grandes exigencias para responder a las necesidades y expectativas de pueblos y comunidades:
 - Con 5.417 facilitadores en 1.438 centros, el subsistema cubre un sector importante de población urbana, pero necesita ampliar la dotación de facilitadores si se quieren atender las necesidades y expectativas creadas por la Revolución Educativa.
 - Con la llegada de la Revolución Democrática y Educativa se ha hecho un esfuerzo considerable para aumentar el número de facilitadores de Educación Alternativa, pero hay un número significativo de docentes en situación de interinato y sin formación adecuada.
 - El modelo de facilitador, su situación laboral, sus tiempos de trabajo y su distribución geográfica se encuentran hoy con nuevas realidades y necesidades educativas.
 - Existe una demanda constante por parte de los facilitadores de una formación especializada y continua, que coincide con las necesidades sociales y comunitarias señaladas. Pese al esfuerzo del Ministerio de Educación y las instituciones de formación de maestros, aún no se han conseguido los niveles esperados de formación.
 - No existe una formación adecuada para atender las necesidades de comunidades y pueblos. Sólo una parte de los facilitadores encuestados (el 65%) se ha formado en las normales. El interinato predomina en las unidades educativas rurales y sobre todo en poblaciones alejadas. No siempre coinciden demandadas por los participantes y la formación de los facilitadores.
- Pese a los esfuerzos de la Revolución Educativa, como herencia de largo recorrido en la educación de jóvenes y adultos y el abandono de este subsistema en el periodo neoliberal, se da una precariedad grande en medios, equipamientos y servicios:
 - Se está trabajando en la mejora de infraestructuras, en dotaciones de equipos pedagógicos y mobiliarios para hacer frente a grandes necesidades.
 - En las áreas rurales y alejadas de los centros urbanos es donde se dan las mayores dificultades y precariedad en cuanto a medios.
 - Las necesidades más significativas detectadas son las siguientes:
 - Tres de cada cuatro centros no cuentan con espacio para secretaría y una cuarta parte no dispone de espacio para dirección.
 - Una cuarta parte de los centros no cuenta con computadoras, y una tercera parte tampoco con impresoras.

- Pese al esfuerzo realizado en nuestro país los últimos 10 años en lo que a electrificación rural se refiere, todavía se tiene zonas desprovistas de este servicio.
- Aunque en menor número, todavía se tienen centros sin acceso a agua ubicados mayoritariamente en el área rural
- ❖ La eliminación de excretas es un problema para más del 60% de los centros, ubicados sobre todo en el campo.

-A pesar de las dificultades, hay un esfuerzo grande del gobierno, de las organizaciones sociales y originarias, junto a sectores progresistas del magisterio, grupos de mujeres y otros sectores la sociedad civil, que están desarrollando avances en educación comunitaria, productiva, intra-intercultural, plurilingüe, especialmente en las áreas rurales, en las modalidades no formales, y en educación permanente (Ver Capítulo VI).

5.2.- RETOS:

- Avanzar hacia un diseño curricular que implemente un modelo educativo descolonizador, no excluyente, que incorpore las lenguas, las culturas, los conocimientos, lógicas y valores y cosmovisiones originarias, campesinas, urbano-populares; que tenga en cuenta las vocaciones productivas, en las que los participantes puedan construir su propio aprendizaje crítico.
- Elaborar proyectos educativos con la participación de las comunidades, que reflejen sus necesidades económicas, sociales y culturales, para la transformación y el cambio.
- Poner en marcha una educación permanente que contemple los sujetos y las problemáticas de la vida, y enfrente el actual proceso de transformaciones.
- Buscar un consenso social para definir un nuevo modelo de educador, en la línea de la tradición de Warisata y de las mejores experiencias pedagógicas con que se cuenta.
- Avanzar en la mejora de la formación del profesorado, en la profesionalización de interinos y en su especialización con un programa de formación permanente que responda a las necesidades más urgentes del campesinado, los sectores periurbanos, los pueblos originarios, las mujeres, los jóvenes, y del proyecto de transformación.
- Avanzar para acabar con la precariedad de medios y servicios en los centros rurales y en los más alejados.
- Abordar los problemas más urgentes (servicios básicos, bancos, pizarras, computadoras), dando prioridad a territorios y grupos marginados.

CAPÍTULO IV EDUCACIÓN PRODUCTIVA

La educación para la producción ha sido una de las líneas grandes o ejes desde los inicios del sistema educativo republicano con Simón Rodríguez. Fue una preocupación de la Revolución del 52, integrar la educación a los planes de desarrollo nacional. En este nuevo ciclo de transformaciones la educación de jóvenes y adultos busca apoyar el desarrollo productivo e impulsar un nuevo modelo de economía social y comunitaria, para vivir bien todas y todos.

El diagnóstico trata de detectar los problemas y necesidades del subsistema en cuanto a vincularse con la producción, con el fin de planificar una educación productiva y territorial, que garantice procesos de formación educativa ligada a la base productiva, la cosmovisión, el manejo y defensa de la naturaleza, a partir de la relación y desarrollo de los saberes y conocimientos teórico-prácticos y productivos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos con el desarrollo de la ciencia y la tecnología (PEI, 2009: 93).

El Plan Estratégico Institucional señala como problema central en lo que se refiere a Educación Alternativa, *la desvinculación de la educación y la producción*.

1.- NECESIDADES EDUCATIVAS RELACIONADAS CON EL TRABAJO, LA PRODUCCIÓN Y NUEVO MODELO DE EDUCACIÓN PRODUCTIVA COMUNITARIA.

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas, en coordinación con los otros subsistemas educativos, busca responder a las necesidades de comunidades, pueblos y territorios; a la vez, ser parte del proceso de transformación económica para vivir bien, con una nueva concepción de lo productivo comunitario y del trabajo como encuentro colectivo que produce cohesión.

Como se apuntaba en el contexto (Ver Capítulo I), la economía boliviana es plural. En ella conviven la propiedad individual, pública, colectiva y comunitaria y están presentes un sector moderno vinculado a los mercados externos, débil todavía, y una economía premoderna o paramoderna, no regulada, que es además el espacio económico donde la mayoría de los bolivianos (70% de las personas empleadas) desenvuelven sus actividades productivas. Este último sector de la sociedad llamado 'informal' es una estructura muy compleja con actividades laborales muy diversas: la

artesanía urbana, el pequeño comercio, las pequeñas economías campesinas, lo comunitario, los servicios personales...

Ahí se ubica buena parte del 76,8% de la población boliviana que está en edad de trabajar (PET), y del 64,8% de la misma que constituye la población económicamente activa (PEA) (INE, 2008:274)44. Es una población cada vez menos joven con más personas en edad de trabajar, con menor carga de dependencia, con menor proporción de niños y adolescentes, y con más mujeres que se incorporan a las actividades productivas. (FUNDAPRO, 2005:8 y ss.)⁴⁵.

La población ocupada se distribuye entre ambas economías (moderna y premoderna, o informal), interconectadas respecto al mercado interno y externo, aunque con lógicas de producción y acumulación diferentes. En este entramado, el mayor peso lo tiene la agricultura (con cerca del 40% del empleo), también, los servicios de distribución como el comercio y el transporte (más del 20%), la industria manufacturera (más del 10%), los servicios sociales (educación y salud) y personales, y la construcción (por encima del 6%) (INE, 2008: 286).

En el sector doméstico, familiar y estatal, predominan las mujeres, mientras que los hombres, en los sectores empresarial y semiempresarial, entre directivos públicos y privados y empleados de oficina (INE, 2008: 289). Los ingresos promedio para las mismas actividades son siempre más altos en los hombres (INE, 2008: 302).

En esta economía plural y este entramado de relaciones, con un mercado muy débil y una burguesía dependiente y rentista, el nuevo Estado Plurinacional está transfiriendo tecnología y recursos del excedente estratégico del país a los sectores no capitalistas en los que se emplean más personas.

Una de sus principales inversiones se está llevando a cabo en educación para el desarrollo productivo, comprendiendo todos los subsistemas de Educación Regular, Alternativa o Universitaria, incluyendo tanto medios e infraestructuras como formación de educadores o mejora de la organización y de la institución educativa.

Pese a los avances en la cobertura de Educación Primaria y en general en Educación Básica, las brechas y desequilibrios son todavía muy grandes. Menores niveles de instrucción se registran en los sectores mayoritarios de la economía (la agricultura, minas y canteras, construcción, servicios sociales y personales), mientras en la industria manufacturera, de electricidad, gas y agua los niveles de instrucción son mejores (FUNDAPRO, 2005:34). El sector moderno de la economía es el que dispone de la educación superior para su formación y reproducción.

activa en los últimos 40 años (FUNDAPRO, 2005:25).

⁴⁴En 2007 la población económicamente activa alcanzaba casi a cinco millones de personas (INE, 2008:274). Los cambios demográficos con la reducción de las tasas de fecundidad han incrementado la población

⁴⁵Hay que señalar que en el periodo de desarrollo del modelo neoliberal fue aumentando la brecha entre la población que buscaba empleo y los empleos que se creaban a la par que el nivel de inversión privada que había sido el gran mito como motor de desarrollo económico y de empleo decrecía.

La educación se convierte así en un tema central para el desarrollo económico del país, y el Estado asume la principal responsabilidad, transfiriendo capital y formando personas para el sector productivo mayoritario del pequeño campesino, artesanal, comunitario, fragmentado y con pequeños niveles de acumulación interna.

Un nuevo modelo de educación comunitaria productiva: el referente de Warisata

La formación técnica para la producción en las unidades educativas y comunidades va a ser un factor importante en el camino hacia la eliminación de la pobreza y el desarrollo comunitario. Aunque en este proceso de transformación la educación no lo es todo, la voluntad de la sociedad, de las comunidades, de las unidades educativas, como parte de las mismas, y la decisión del Estado de poner los medios y recursos para construir una educación productiva comunitaria, pueden producir el cambio,

La propuesta de Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez" establece en el Artículo 3º (Fines) que: "Los fines de la educación boliviana son: ... **Desarrollar una educación ligada al proceso social de la producción** uniendo teoría y práctica para generar procesos de producción propios, como factores de una **formación integral de hombres y mujeres creativos, emprendedores, comprometidos, con vocación de servicio a la sociedad** (LAS, 2009).

El Estado y sus instituciones tienen, en contexto de la Nueva Constitución Política del Estado, la responsabilidad de coordinar todo este proceso a través de las autoridades municipales, territoriales, regionales y nacionales, con planes educativos que respondan, a las necesidades de las comunidades, de los pueblos y territorios.

En esta tarea juega un papel muy importante la Educación Alternativa, cuyos destinatarios son precisamente una buena parte de este gran sector de la economía que presenta serias limitaciones en cuanto a formación y especialización en la línea de modernizarlo y eliminar la pobreza.

Ligar la educación al proceso social de producción supone poner en estrecha relación los recursos y estructuras del sistema educativo con los requerimientos productivos del país y las comunidades, así como con los mecanismos de transformación económica y social. Al igual que la economía privada tiene "sus universidades", el sector comunitario tiene su propia lógica de producción y necesita apoyo y transferencias desde el sistema educativo.

El objetivo de la educación de jóvenes y adultos es la formación de bachilleres técnico-humanísticos, que tengan una formación básica que les facilite la continuación del aprendizaje, herramientas comunes para el trabajo y la gestión; a la vez, una especialización técnica para el emprendimiento productivo (industrial, agropecuario, en artes, turismo, servicios, etc.).

El paso hacia estos objetivos requiere un cambio del modelo educativo y una nueva propuesta del papel de la institución educativa en la producción. Las referencias más claras para el nuevo modelo de desarrollo productivo las encontramos en Warisata, que fue un modelo de lucha social educativa contra la exclusión de los pueblos y comunidades campesinas indígenas pobres en el continente. En él, la institución educativa adquirió un carácter avanzado en lo económico y lo social con principios de cooperación y complementariedad.

La educación llegaba a la totalidad del pueblo y se traducía en atención sanitaria, distribución de medicinas, ayuda a los necesitados, consejos, nuevos cultivos, sementales, mejoras en la vivienda. La producción de ladrillos, carpintería, herrería, como actividad productiva, se desarrollaba en la comunidad con los maestros y participantes. La escuela era una gran comunidad de producción y de consumo (SOLER, 1996: 193 y ss y PEREZ, 1962).

2.- CAPACIDADES, OFERTA, ACREDITACIÓN, DOTACIONES Y FORMACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE.

¿En qué situación se encuentra el subsistema de adultos en cuanto a educación productiva?

Oferta técnica pública en educación de adultos

Según la base de datos del estudio, **más de la mitad de los centros** (346 de los 615) **y cerca del 20% de los subcentros (156 de los 843) imparten Educación Técnica de Adultos.** Es aproximadamente una tercera parte de los puntos donde se imparte Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

No obstante, se observa una presencia y un peso cada vez mayor de la Educación Técnica en el subsistema, con una elevada proporción de inscritos/as (35%), a pesar de la escasez de medios en este sector de la enseñanza y el costo elevado de sus dotaciones, que refleja el impulso de una demanda social y comunitaria creciente. (Capítulo II. 1)

Bolivia: Matrícula según la oferta educativa, por áreas

OFERTA EDUCATIVA	URB	ANA	RURAL		TOTAL	
OFERIA EDUCATIVA	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES
Alfabetización	291	741	812	1.561	1.103	2.302
Educación Primaria de Adultos	8.581	12.992	5.564	8.731	14.145	21.723
Educación Secundaria de Adultos	25.207	23.324	4.049	4.072	29.256	27.396

Técnico Humanístico	887	1.197	394	568	1.281	1.765
Educación Técnica de Adultos	15.737	28.259	7.318	8.803	23.055	37.062
Educación Permanente*	4.186	7.797	1.201	826	5.387	8.623
TOTAL	54.889	74.310	19.338	24.561	74.227	98.871

^{*} No incluye comunicación por radio (CR), comunicación por televisión (CTV) y Desarrollo Infantil (DI)

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

El crecimiento de la oferta educativa productiva y del número de participantes ha aumentado espectacularmente en los últimos años. Esta oferta es la que más crece, un 52,8% entre 2006 y 2008-2009, por encima incluso de la secundaria de adultos (un 37,6%).

Este fuerte aumento de la educación productiva es más significativo en cuanto se produce en un marco de fuertes limitaciones referidas a medios y costos, ya que este tipo de educación requiere herramientas e instrumentos más complejos, así como de una constante renovación tecnológica, lo que acrecienta sustancialmente los costos, por encima de las enseñanzas primaria y secundaria, donde el gasto más elevado es el de la dotación de maestros con niveles de formación adecuados (maestros o licenciados).

En cuanto a las especialidades ofertadas y los contenidos de la formación productiva, hay que resaltar, en primer lugar, la gran diversidad y heterogeneidad en relación con la variedad de oficios que configuran el complejo y diverso sector de las llamadas 'economías informales', junto a algunas líneas de oferta definidas como la confección textil y la computación.

Las especialidades que se ofrecen se dirigen de forma general a la confección para la pequeña producción de prendas en el sector textil, a la computación, a una amplia gama de servicios del área urbana, trabajos domésticos, artesanías, servicios personales y técnicos básicos, como peluquería, repostería, alimentación y electricidad básica, por orden de importancia.

Entre las especialidades más demandadas, en los primeros lugares está la computación. Aunque se entiende a niveles básicos para uso común, demuestra el gran interés por la alfabetización y el nuevo lenguaje digital.

Una línea importante de oferta y matrícula es la de servicios técnicos básicos como la electricidad básica, para trabajos de instalaciones domiciliarias, al que sigue la mecánica automotriz y más de lejos la carpintería, la radio Tv y la electrónica. También están presentes las líneas básicas de la administración: auxiliares de contabilidad, secretariado, dactilografía.

Las especialidades propiamente industriales son mucho más costosas y pocos centros disponen de tornos o herramientas de precisión.

Bolivia: Participantes de Educación Técnica por sexo, según especialidad

NRO	ESPECIALIDAD	TOTAL VARONES	TOTAL MILIEDES	TOTAL
NKO		TOTAL VARONES	TOTAL MUJERES	
1	Corte y confección	1.159	6.793	7.952
2	Computación	3.641	3.944	7.585
3	Peluquería y peinados	381	2.842	3.223
4	Agropecuaria	1.341	1.106	2.447
5	Repostería y culinaria	315	2.045	2.360
6	Electricidad básica	1.994	130	2.124
7	Alimentación	215	1.840	2.055
8	Artesanías	268	1.691	1.959
9	Belleza y cosmetología	210	1.694	1.904
10	Mecánica automotriz	1.763	68	1.831
11	Tejidos a mano	90	1.420	1.510
12	Peinados y cosmetología	85	1.215	1.300
13	Sastrería	560	586	1.146
14	Dactilografía	462	618	1.080
15	Aux. Contabilidad	410	646	1.056
16	Carpintería	848	149	997
17	Tejidos a máquina	80	913	993
18	Electrónica	810	95	905
19	Pintura en tela	94	639	733
20	Pollerería	65	653	718
21	Secretariado	149	498	647
22	Primeros Auxilios	259	379	638
23	Metalmecánica	614	20	634
24	Radio Tv	586	28	614
25	Automecánica	507	101	608
	Otros	5.788	6.600	12.388

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

La lista que se presenta refleja las ofertas que agrupan a mayor número de participantes y es una simple muestra de los centenares de oficios en que se organiza esta oferta: marroquinería, dibujo, educación del hogar, educación musical, ensamblaje, telares, turismo, técnicas de oficina, chamarrería, técnico en aplicaciones, zapatería, tallado, soldadura, veterinaria, confección industrial, manualidades, prótesis dental, primeros auxilios, plomería, promotores, auxiliar de educación inicial, dibujo publicitario, hardware, cotillón, bordados computarizados, tejido (ganchillo, grossie, grochinet, miñardi, perlas), pintura en cerámica (Bawer), pirograbado, decupach (vidrio, madera, cerámica), forrado de cajas, joyería, cerrajería, comunicación social, marketing, y un larguísimo etc., que constituye una parte de las múltiples actividades de ese gran entramado de economía compleja con sus múltiples interconexiones.

La rama agropecuaria, pese a estar entre las especialidades más demandadas, tiene un número escaso de participantes, si se toma en cuenta que concentra cerca del 40% de la mano de obra del país.

La distribución de la oferta por departamentos apunta a una concentración de la oferta educativa técnica de adultos en el eje central (La Paz y Santa Cruz superan los 20.000 participantes y Cochabamba alcanza los 15.000), que corresponde a la concentración de población en esta región, seguida de Potosí (que supera los 10.000

participantes) y con un nivel más reducido Oruro, Tarija, Beni y Chuquisaca (entre 5.000 y 8.000 participantes) y con menos de 1.500 participantes Pando.

Bolivia: Población matriculada en Centros y Subcentros de Educación Técnica Alternativa, por sexo, según departamento y área geográfica 2008-2009 (En número de personas)

			Matrío	cula	
Departamento	Área	ETA		Total	
·		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
	Rural	966	775	1.579	1.506
CHUQUISACA	Urbana	783	1.694	3.190	4.151
	Total	1.749	2.469	4.769	5.657
		41,5%	58,5%	45,7%	54,3%
	Rural	1.424	1.754	3.569	4.389
LA PAZ	Urbana	3.988	9.974	11.065	19.428
	Total	5.412	11.728	14.634	23.817
		31,6%	68,4%	38,1%	61,9%
	Rural	915	1.039	3.023	3.882
COCHABAMBA	Urbana	2.790	3.916	9.737	12.013
	Total	3.705	4.955	12.760	15.895
		42,8%	57,2%	44,5%	55,5%
	Rural	462	571	1.218	1.503
ORURO	Urbana	1.619	1.740	5.539	5.949
	Total	2.081	2.311	6.757	7.452
		47,4%	52,6%	47,6%	52,4%
POTOSI	Rural	1.114	1.002	4.842	6.273
	Urbana	813	1.419	2.850	4.235
	Total	1.927	2.421	7.692	10.508
		44,3%	55,7%	42,3%	57,7%
	Rural	1.224	1.561	1.914	2.518
TARIJA	Urbana	814	2.142	2.608	4.352
	Total	2.038	3.703	4.522	6.870
		35,5%	64,5%	39,7%	60,3%
	Rural	1.009	1.687	2.234	3.003
SANTA CRUZ	Urbana	3.898	4.992	15.800	17.370
	Total	4.907	6.679	18.034	20.373
		42,4%	57,6%	47,0%	53,0%
	Rural	204	414	459	689
BENI	Urbana	1.031	2.296	3.483	6.159
	Total	1.235	2.710	3.942	6.848
		31,3%	68,7%	36,5%	63,5%
PANDO	Rural	0	0	500	798
	Urbana	1	86	617	653
	Total	1	86	1.117	1.451
		1,1%	98,9%	43,5%	56,5%
	Rural	7.318	8.803	19.338	24.561
Total	Urbana	15.737	28.259	54.889	74.310
	Total	23.055	37.062	74.227	98.871
		38,4%	61,6%	42,9%	57,1%

No incluye comunicación por radio y televisión.

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009 También hay grandes desigualdades en la distribución de la oferta entre mujeres y hombres y entre áreas urbanas y rurales.

Participan más las mujeres (61,6% de las matrículas) que los hombres en Educación Técnica (38,4%), en mayor proporción aún que en el conjunto de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (57,1% de mujeres frente a 42,9% de hombres). En algunos departamentos el porcentaje de participación de las mujeres se acerca al 70%.

En el área urbana las mujeres son más del 64% de los participantes y en la rural, el 54%. En algunos departamentos como Potosí y Tarija la participación masculina en el área técnica es muy escasa en las ciudades, incluso menor que en el área rural.

El porcentaje de mujeres registradas en Educación Técnica se incrementó en un 152,5% entre 2006 y 2008-2009, mientras el de varones disminuyó en un 6,5%. La brecha de género en educación sigue siendo grande, especialmente en las zonas rurales, y el avance de las mujeres en el sector educativo es un indicador de un cambio social, de mayor protagonismo de éstas en este proceso de cambio.

La distribución de participantes entre área urbana y rural refleja la escasa cobertura de centros de adultos en el área rural, que alcanza de forma general al 25% de los participantes.

En cuanto a especialidades por sexo hay una clara separación entre oficios de varones y mujeres, que corresponden a los roles asignados en la economía y en la sociedad.

Las especialidades en que se inscriben más las mujeres son: corte y confección, computación, peluquería y peinados, repostería, artesanía, belleza y cosmetología, tejidos a mano, sastrería, dactilografía, tejidos a máquina, pintura en tela, pollerería, secretariado, primeros auxilios...

Las que cuentan con mayor número de participantes varones son: computación, electricidad básica, mecánica automotriz, agropecuaria, carpintería, metalmecánica, radio Tv, sastrería, auxiliar de contabilidad, sastrería, dactilografía, etc.

Niveles de enseñanza y acreditación

Los niveles de acreditación en Educación Técnica de Adultos, hasta el momento, están separados de la acreditación humanística, que tiene el mismo recorrido que en Educación Regular (Primaria y Secundaria), aunque en un espacio más breve en el tiempo. Corresponde esta estructura a la que establece la Ley Nº 1565 de Reforma Educativa y el Decreto Supremo 23950 de 1 de febrero de 1996, en el que se organiza

la Educación de Jóvenes y Adultos en Educación Primaria de Adultos (EPA), Educación Secundaria de Adultos (ESA) y Educación Juvenil Alternativa (EJA).

En Educación Técnica de Adultos, hasta el momento, los niveles con sus cargas horarias⁴⁶ son los siguientes:

NIVEL TÉCNICO	CERTIFICACIÓN TÉCNICA	CARGA HORARIA	TIEMPO DE ESTUDIO SEMESTRES (REFERENCIAL)
Inicial	Tápping Páring (TP)	698	1 – 2
Avanzado	Técnico Básico (TB)	676	1 – 2
Calificado	Técnico Auxiliar (TA)	932	2 – 3
Especializado	Técnico Medio (TM)	1500	3 – 4

Los resultados del diagnóstico señalan una gran diversidad de acreditaciones que tienen que ver con los medios disponibles en cada centro, con las demandas de aprendizaje de oficios, y con los trámites y recursos administrativos.

De los 346 centros y 156 subcentros que imparten Educación Técnica, la mayoría otorga acreditaciones de obreros cualificados o técnico básico, salvo algunos centros más especializados. Un 10% acredita en la categoría de auxiliares técnicos en las más diversas especialidades y un número muy reducido de centros, sólo unos 20 constan en el Estudio con acreditación de técnicos medios.

No es fácil el acceso de los centros a su habilitación para impartir el área de Educación Técnica. Son los directores y equipos de facilitadores de los centros los que hacen el proyecto educativo con una propuesta curricular y su carga horaria a la administración distrital y a los SEDUCAs, que habilitan para la impartición de esas enseñanzas y la acreditación de esos niveles.

La clave para contar con áreas técnicas en el CEA está en tener talleres, laboratorios, campos de experimentación, máquinas, equipos, herramientas, instrumentos, insumos y personal técnico adecuado para que el proyecto se lleve a cabo. Generalmente, son facilitadores o comunarios los que toman la iniciativa para crear las condiciones requeridas. El técnico distrital se encarga del seguimiento de ellos. Una dificultad administrativa añadida es la del interinato, ya que los maestros no suelen tener ese nivel de formación y es necesario contratar técnicos de forma interina.

La formación de técnico básico o auxiliar técnico requiere un nivel de preparación del profesorado medianamente especializado y se pueden encontrar, con más facilidad,

⁴⁶ Estas cargas se definieron en base a un reglamento elaborado en 2007 por la Dirección General de Educación Alternativa en base a otro anterior de 1978.

técnicos o personas con conocimientos básicos de oficios que reproduzcan ese nivel de formación. Por encima del nivel de técnico básico o auxiliar técnico es más compleja la capacitación y resulta complicado saber si los niveles de acreditación se adecúan a las necesidades y responden al tiempo empleado.

Dotaciones de los CEAs para Educación Técnica: áreas de producción agropecuaria, laboratorios, aulas, talleres

Dotaciones de áreas productivas para educación agropecuaria

Un número limitado de centros de Educación Alternativa cuenta con espacios destinados a áreas productivas agropecuarias: establos, campos de cultivo, campos de pastoreo, carpas solares, granjas y otros. De los 1.438 centros, 101 (el 7%) cuentan con este tipo de espacios.

En la percepción de las comunidades, las áreas de cultivo son consideradas una necesidad de primer orden para los centros de adultos. El 74,2% de los encuestados en las distintas comunidades en este diagnóstico considera que es una falencia que tienen los centros.

Las áreas de cultivo son campos o instalaciones de uso comunal y de la unidad educativa. Aparecen computadas en su mayoría en el área rural (el 72%). El resto, aunque aparecen computadas en el área urbana, en realidad son territorios periurbanos o zonas rurales de municipios grandes. Así, por ejemplo, en el municipio de Viacha, el Distrito 3 es completamente rural. Y ahí se encuentran ubicadas cuatro comunidades con áreas de cultivo a disposición del centro y subcentros de adultos (CEA Luis Espinal Camps. Muruamaya, 2009).

Bolivia: Centros y Subcentros de Educación Alternativa, por tenencia de área de cultivo, según departamento y área geográfica 2008-2009 (En número de CEAs)

Departamento	Área	Tenenci	a de área pro	ductiva
Departamento		Centro	Subcentro	Total
	Rural	8	0	8
CHUQUISACA	Urbana	3	3	6
	Total	11	3	14
	Rural	8	6	14
LA PAZ	Urbana	3	1	4
	Total	11	7	18
	Rural	6	0	6
COCHABAMBA	Urbana	6	0	6
	Total	12	0	12
	Rural	5	3	8
ORURO	Urbana	1	2	3
	Total	6	5	11
POTOSI	Rural	9	4	13
101031	Urbana	0	0	0

	Total	9	4	13
	Rural	5	10	15
TARIJA	Urbana	1	0	1
	Total	6	10	16
	Rural	2	0	2
SANTA CRUZ	Urbana	4	2	6
	Total	6	2	8
	Rural	2	0	2
BENI	Urbana	2	1	3
	Total	4	1	5
	Rural	1	2	3
PANDO	Urbana	0	1	1
	Total	1	3	4
Total	Rural	46	25	71
	Urbana	20	9	29
	Total	66	35	101

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

La existencia de áreas de producción agraria está en relación con el avance de la Educación Alternativa en el campo y con el impulso que tiene, por ejemplo, la creación de los CETHAs, especialmente a partir de 1978, para darle un giro a una educación casi exclusivamente urbana hasta ese momento.

Bolivia: Centros que cuentan con áreas de producción

TIPO	URBANA	RURAL	TOTAL
Centro	20	46	66
Subcentro	10	25	35
No tiene	633	704	1.337
TOTAL	663	775	1.438

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

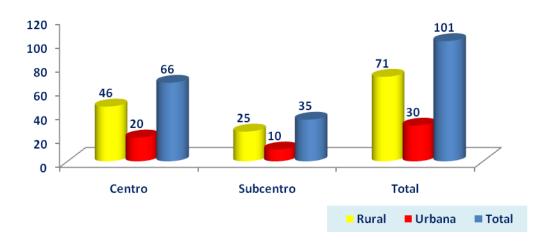
El acceso a estas áreas de cultivo se produce a través de las alcaldías y comunidades.

En principio, todas las unidades educativas dependen de las alcaldías. Éstas exigen a cada unidad educativa tener terreno propio para financiar su infraestructura y equipamiento.

Las comunidades, especialmente donde hay estructura comunitaria, en el altiplano, valles o tierras comunitarios originarias (TCO) en la Amazonia y el Oriente, pueden donar o incluso comprar tierra para su unidad educativa. Las comunidades asumen con mucha responsabilidad su función en el terreno educativo y consideran a su unidad educativa como una parte central de su comunidad.

Las donaciones se producen cuando en los terrenos comunales se encuentran áreas verdes sin dueño o cuando se hace el saneamiento de tierras y se buscan parcelas que puedan ser asignadas a la construcción de la unidad educativa, con sus áreas de recreo y producción. Las donaciones se hacen con carácter definitivo y su legalización comienza con los levantamientos topográficos que hacen los técnicos de la alcaldía. Continúa después con la gestión y el trámite del plano a nombre del CEA (CEA Luis Espinal Camps. Muruamaya. 2009).

Bolivia: Centros y Subcentros de Educación Alternativa, por tenencia de área productiva, segun área geográfica



Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Talleres

De acuerdo a los datos del estudio, existen 1.141 talleres en todo el territorio, de los cuales el 73% se encuentran en el área urbana. Los 1.141 talleres corresponden a menos de 346 centros de los 615 y a 156 subcentros de los 823 existentes.

Hay una proporción importante de talleres improvisados, que se instalan en aulas o ambientes de las unidades educativas, a partir de la existencia de un Centro de Educación de Personas Jóvenes y Adultas con resolución administrativa para funcionar en áreas humanísticas. La organización inicial de la oferta o los cursos de educación productiva y la dotación de ambientes, maquinaria o herramientas no obedecen, generalmente, a la planificación de la administración educativa, sino, en la mayoría de los casos, a la iniciativa de los docentes, comunidades o autoridades del entorno.

Ubicados en torno a mesas de uso común en los centros, se pueden desarrollar las actividades de aprendizaje de computación, contabilidad, dibujo, secretariado o dactilografía, pero también se utilizan las mesas y pupitres de los centros para montaje

y desmontaje de computadoras, trabajos de electricidad o diversos tipos de artesanías (CEA Colorados de Bolivia, La Paz. 2008).

Así mismo, la implementación de una u otra especialidad obedece a la iniciativa de los directores, profesores y participantes, en respuesta a las necesidades de las comunidades, de los colectivos o grupos de participantes.

Bolivia: Cantidad de talleres por área geográfica

ÁREA	CENTRO	SUBCENTRO	TOTAL
Urbana	795	41	836
Rural	235	70	305
Total	1.030	111	1.141

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

El desarrollo de las diversas actividades de educación productiva va dotándose de talleres y herramientas, implementándose progresivamente a partir de ayudas de ONGs y alcaldías que tienen esta responsabilidad, de cooperaciones internacionales u otras instituciones (CEA San Antonio de Padua. La Paz. 2008).

Las aulas de peluquería, peinados o estética requieren más espacio y se pueden ubicar en ambientes sin pupitres a medida. De la misma forma, las de corte y confección requieren mesas grandes y espacios más adecuados. Las aulas de alimentación o repostería requieren también ambientes especiales con cocina, horno y mesa para trabajar con los alimentos (CEA Centro de Orientación de Mujeres. La Paz. 2009).

Los talleres se ubican en los centros, que tienen instalaciones permanentes y más medios que los subcentros, que en muchos casos son unidades que se mueven con los maestros.

Equipos productivos, informáticos y mobiliario instalado

La mayoría del equipamiento corresponde a los talleres de producción de textiles y producción de alimentos, peluquería y artesanías. Hay también presencia de equipos de computación para el aprendizaje de la informática.

Los equipos se distribuyen especialmente en los departamentos del eje: La Paz, Cochabamba y Santa Cruz. Y tienen menos los departamentos con más población rural.

Las herramientas simples son una parte importante de los talleres para formar en las ramas técnicas de servicio.

Hay equipos industriales en muy pequeñas cantidades. Éstos requieren una gran inversión, docentes con preparación para manejarlos y enseñar, y sobre todo una organización en relación con el entorno productivo (CEA San José. Trinidad. 2009).

La dotación de equipos informáticos en aulas es pequeña. Apenas se registran 224 equipos informáticos. Los departamentos de La Paz, Santa Cruz y Cochabamba alcanzan o se acercan al medio centenar y el resto de departamentos no alcanzan los 20 equipos.

Los equipos informáticos de que disponen los centros responden más a las necesidades administrativas y son empleados menos en aulas o talleres. El acceso a internet es otra dificultad añadida y apunta, junto a la escasez de equipos, hacia un déficit educativo en relación con las nuevas tecnologías (brecha digital) (Ver Capítulo III.4.2. Equipamiento Educativo y Computadoras).

Los centros han recurrido, a iniciativa de docentes o participantes, a instituciones educativas, ONGs, a cooperaciones externas, a prefecturas y alcaldías, para dotarse de talleres e instrumentos de trabajo (CEA San Antonio de Padua, La Paz.2008 y CEA Pasankeri. La Paz. 2009). Este es el caso del CEA San José en Trinidad que, después de una trayectoria de años, dispone de un importante taller de formación en metalmecánica (CEA San José. Trinidad, 2009).

En la rama agropecuaria, la Red FERIA, que forma parte de la Comisión de Educación de la Iglesia Católica reúne a más de 70 centros y desarrolla programas de educación agropecuaria (CETHA Colomi. Cochabamba. 2008, CETHA Pongo. Cochabamba. 2009). Algunos CETHAs, después de muchos años de trabajo y con buenos equipos de dirección, cuentan con una organización productiva y dotaciones como el CETHA Emborozú en Tarija o el CETHA Ildefonso de las Muñecas en Titicachi (La Paz).

Iniciándose en los departamentos de Tarija, Sucre y Potosí, y ahora en los restantes, la organización FAUTAPO ha prestado ayuda en la dotación de equipos y herramientas en un número importante de centros de educación productiva (aproximadamente 45 en 2007) (CEA San Lorenzo, CISI, CETHA Puente de Iscayachi. Tarija; CEA San Roque. Chuquisaca; CEA Culpina, CEA Puna, Potosí; PIEP en Sucre. Barrio Villa Armonía, 2007).

En cuanto a la responsabilidad de las alcaldías para el mantenimiento y dotación de medios para la educación productiva, hay que señalar que ésta, al igual que la educación de jóvenes y adultos, sigue teniendo una importancia relativa. Sólo en

algunos municipios se ha establecido un nexo entre producción y educación, y las inversiones, en general, han sido escasas.

Hasta el 2006, el Estado no ha invertido en educación productiva, ni han existido programas para el desarrollo de la educación productiva en el subsistema de Educación Alternativa, previo estudio de necesidades y vocaciones productivas que permita organizar un sistema de educación técnica básica y que dote a los centros de insumos, talleres y herramientas para el aprendizaje y la formación técnica.

El nuevo gobierno, ha implementado acciones para el equipamiento técnico de los centros. Con el relanzamiento de la Educación Alternativa, organizado por el Ministerio de Educación con la presencia del Presidente del Estado Plurinacional de Bolivia Evo Morales Ayma el 13 de octubre de 2008 en Qorpa, se comenzó esta línea de actuaciones con la dotación de 30 centros con herramientas, material fungible y equipos industriales de tecnología convencional y punta con una inversión de Bs. 2.5 millones.⁴⁷ La iniciativa, a solicitud de los centros, está profundizándose para acompañar de medios, personal para la instalación y de formadores con manejo de los equipos.

Bolivia: Maquinaria y equipos entregados por el Ministerio de Educación Gestión 2008 y 2009

N°	ESPECIALIDADES	NÚMERO DE CENTROS TABULADOS		TOTAL CEAs	
		ÁREA URBANA	ÁREA RURAL	CEAS	
1	Costura industrial	7	9	16	
2	Carpintería madera - metal	1	3	4	
3	Carpintería madera	-	2	2	
4	Mecánica industrial	-	4	4	
5	Mecánica automotriz	2	1	3	
	Telares artesanales		1	1	
	TOTAL	10	20	30	

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Durante el presente año el Ministerio de Educación está dotando a los Centros de Educación de Adultos con 171 computadoras y 69 impresoras con mobiliario en el marco del programa PREABOL (Programa de Apoyo a la Educación Alternativa en Bolivia)⁴⁸.

⁴⁷ Son 15 dotaciones de costura industrial, cuatro de carpintería de madera y metal, dos de carpintería de madera, cuatro de mecánica industrial, tres de mecánica de automóviles, uno de telares artesanales y uno de costura en textiles, distribuidos en tres centros (dos rurales y uno urbano) por cada departamento, más un equipamiento adicional para tres centros en La Paz. Corresponde a una máquina por especialidad, con sus herramientas industriales y otros insumos, y un costo aproximado de 130.000 bolivianos por el equipamiento de cada centro.

⁴⁸ Antes de fin de año continuará el programa de equipamiento de centros en el marco de PREABOL con la entrega de otros equipos a los centros.

Bolivia: Mobiliario y equipos productivos instalados en CEAs y SubCEAs por departamentos

DEPARTAMENTO		CENTRO	SUBCENTRO	TOTAL
	Mobiliario (sillas, mesas, estantes, escritorios, vitrinas)	39	1	40
	Equipamiento producción de textiles	166	5	171
	Equipo de computación y multimedia	24		24
	Equipamiento producción de alimentos	62		62
Chuquisaca	Equipo de servicios personales (peluquería corte, belleza, otros)	25		25
	Herramientas en general	186	18	204
	Equipo industrial productivo	33	4	37
	Otros	25	4	29
	Total	560	32	592
	Mobiliario (sillas, mesas, estantes, escritorios, vitrinas)	60	16	76
	Equipamiento producción de textiles	228	64	292
	Equipo de computación y multimedia	47	20	67
	Equipamiento producción de alimentos	121	10	131
La Paz	Equipo de servicios personales (peluquería corte, belleza, otros)	53	1	54
	Herramientas en general	175	34	209
	Equipo industrial productivo	16	7	23
	Otros	44	18	62
	Total	744	170	914
	Mobiliario (sillas, mesas, estantes, escritorios, vitrinas)	81	1	82
	Equipamiento producción de textiles	131		131
	Equipo de computación y multimedia	38	2	40
	Equipamiento producción de alimentos	70		70
Cochabamba	Equipo de servicios personales (peluquería corte, belleza, otros)	29		29
	Herramientas en general	151		151
	Equipo industrial productivo	22		22
	Otros	28		28
	Total	550	3	553
	Mobiliario (sillas, mesas, estantes, escritorios, vitrinas)	50	2	52
	Equipamiento producción de textiles	45	10	55
	Equipo de computación y multimedia	10	2	12
Oruro	Equipamiento producción de alimentos	50		50
	Equipo de servicios personales (peluquería corte, belleza, otros)	13	1	14
	Herramientas en general	70	5	75
	Equipo industrial productivo	7		7
	Otros	23	4	27

DEPARTAMENTO		CENTRO	SUBCENTRO	TOTAL
	Total	268	24	292
	Mobiliario (sillas, mesas, estantes, escritorios, vitrinas)	36		36
	Equipamiento producción de textiles	77	5	82
	Equipo de computación y multimedia	17		17
	Equipamiento producción de alimentos	20		20
Potosí	Equipo de servicios personales (peluquería corte, belleza, otros)	11		11
	Herramientas en general	91	4	95
	Equipo industrial productivo	6		6
	Otros	12	1	13
	Total	270	10	280
	Mobiliario (sillas, mesas, estantes, escritorios, vitrinas)	55	12	67
	Equipamiento producción de textiles	64	16	80
	Equipo de computación y multimedia	10	3	13
	Equipamiento producción de alimentos	39	32	71
Tarija	Equipo de servicios personales (peluquería corte, belleza, otros)	26	5	31
	Herramientas en general	101	21	122
	Equipo industrial productivo	3	2	5
	Otros	16	7	23
Corte, belleza, otros) Herramientas en general Equipo industrial productivo Otros Total Mobilicario (sillas, mesas, estantes, escritorios, vitrinas) Equipamiento producción de textiles Equipo de computación y multimedia Equipo de servicios personales (peluquería corte, belleza, otros) Herramientas en general Equipo industrial productivo 3 2 3 2 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3	98	412		
		58		58
		70		70
		40	1	41
		48		48
Santa Cruz		38		38
	Herramientas en general	147		147
	Equipo industrial productivo	14		14
	Otros	24		24
	Total	439	1	440
	*	13		13
		16	1	17
		10		10
		11		11
Beni	Equipo de servicios personales (peluquería corte, belleza, otros)	8		8
	Herramientas en general	19		19
	Equipo industrial productivo	5		5
	Otros	5		5
	Total	87	1	88
	Equipamiento producción de textiles	1	•	1
Pando	Equipamiento producción de alimentos	3		3
	Total	4		4
	10.00	7	l l	т

DEPARTAMENTO		CENTRO	SUBCENTRO	TOTAL
	Mobiliario (sillas, mesas, estantes, escritorios, vitrinas)	392	32	424
	Equipamiento producción de textiles	798	101	899
	Equipo de computación y multimedia	196	28	224
	Equipamiento producción de alimentos	424	42	466
Total	Equipo de servicios personales (peluquería corte, belleza, otros)	203	7	210
	Herramientas en general	940	82	1022
	Equipo industrial productivo	106	13	119
	Otros	177	34	211
	Total	3236	339	3575

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

La dotación de talleres y equipos es una faceta importante para el desarrollo de la educación productiva, que requiere inversiones sustanciales, aportes tecnológicos, organización, dirección y condiciones adecuadas. La falta de compromiso del Estado en periodos anteriores ha reducido la inversión y organización a focos puntuales a lo largo de la geografía del país, con el apoyo de instituciones de la sociedad civil. Estas experiencias, no obstante, son un camino trazado, especialmente las que se desarrollan en red.

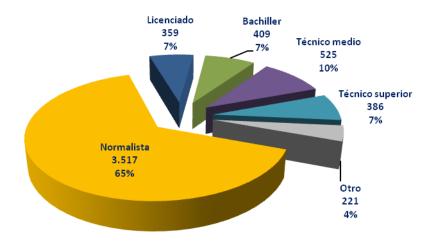
Formación del personal docente: número de técnicos y especialidades

En el modelo de educación productiva de Warisata hay dos figuras claves en la organización de todo el proceso: el educador o equipo de educadores y la comunidad con sus amautas a la cabeza. El peso dinamizador de los equipos docentes es fundamental a la hora de implementar este nuevo modelo productivo comunitario. También en las experiencias vivas de educación productiva, el papel de la dirección y los educadores sigue siendo una pieza fundamental en la actualidad.

¿Qué tipo de profesorado dispone el actual subsistema para la educación productiva? ¿Cuál es su nivel de formación en cuanto a lo técnico productivo?

Como se ha visto en el capítulo anterior, la formación básica de los educadores de adultos es generalista, con un sesgo a la educación escolarizada. El 65% de los facilitadores de adultos tiene este tipo de formación. Sólo un 7% son técnicos superiores, un 10% técnicos medios. **Un 17% de los facilitadores tiene formación técnica en alguna especialidad**.

Bolivia: Educadores en Centros y Subcentros de Educación Alternativa, por nivel de formación



Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

En cuanto a la distribución de los facilitadores técnicos entre el área rural y urbana, el 25% de los técnicos medios se halla en el área rural y el otro 75% en la urbana, lo que coincide con el sesgo urbano y la distribución de participantes del subsistema. El porcentaje de técnicos superiores es más desfavorable para el campo con el 22%, frente al 88% en las ciudades.

La distribución de los facilitadores técnicos entre el área urbana y rural varía según los departamentos. Mientras en La Paz en torno a una tercera parte se halla en el área rural, en Santa Cruz sólo el 19% de los técnicos medios y el 12% de los superiores se ubican en el campo.

Las diferencias son grandes entre Oruro con el 15% de los técnicos medios y el 20% de los superiores, y Chuquisaca con el 58% de los técnicos medios y el 28% de los superiores en el área rural.

Bolivia: Educadores en Centros y Subcentros de Educación Alternativa, por área geográfica, según departamento y nivel de formación 2008-2009

(En número de personas)

			Área		
Departamento	Nivel de formación	Rural	Urbana	Total	
	Normalista	84	225	309	
	Licenciado	20	8	28	
	Bachiller	13	8	21	
Chuquisaca	Técnico medio	17	19	36	
	Técnico superior	8	20	28	
	Otro	7	1	8	
	Total	149	281	430	
	Normalista	175	903	1.078	
	Licenciado	5	31	36	
	Bachiller	16	32	48	
La Paz	Técnico medio	13	31	44	
	Técnico superior	15	41	56	
	Otro	7	19	26	
	Total	231	1.057	1.288	
	Normalista	120	385	505	
	Licenciado	27	64	91	
	Bachiller	11	36	47	
Cochabamba	Técnico medio	24	84	108	
	Técnico superior	17	67	84	
	Otro	4	14	18	
	Total	203	650	853	
	Normalista	56	188	244	
	Licenciado	4	22	26	
	Bachiller	2	8	10	
Oruro	Técnico medio	3	16	19	
	Técnico superior	5	18	23	
	Otro	1	3	4	
	Total	71	255	326	
	Normalista	129	152	281	
	Licenciado	21	4	25	
	Bachiller	25	12	37	
Potosí	Técnico medio	16	27	43	
	Técnico superior	10	13	23	
	Otro	112	2	114	
	Total	313	210	523	
	Normalista	50	132	182	
	Licenciado	17	16	33	
	Bachiller	5	36	41	
Tarija	Técnico medio	18	31	49	
	Técnico superior	14	25	39	
	Otro	1	11	12	
	Total	105	251	356	
	Normalista	117	590	707	
	Licenciado	6	77	83	
	Bachiller	27	92	119	
Santa Cruz	Técnico medio	32	132	164	
	Técnico superior	12	83	95	
	Otro	2	21	23	
	Total	196	995	1.191	
Beni	Normalista	17	161	178	

	Licenciado	6	27	33
	Bachiller	15	55	70
	Técnico medio	8	49	57
	Técnico superior	5	29	34
	Otro	0	14	14
	Total	51	335	386
	Normalista	11	22	33
	Licenciado	0	4	4
	Bachiller	15	1	16
Pando	Técnico medio	2	3	5
	Técnico superior	2	2	4
	Otro	1	1	2
	Total	31	33	64
	Normalista	759	2.758	3.517
	Licenciado	106	253	359
	Bachiller	129	280	409
Total	Técnico medio	133	392	525
	Técnico superior	88	298	386
	Otro	135	86	221
	Total	1.350	4.067	5.417

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Alrededor de mil, de los aproximadamente cinco mil cuatrocientos diecisiete facilitadores, tienen formación en alguna especialidad como técnicos medios o superiores para desarrollar la educación productiva.

Las especialidades que imparten están reflejadas en el apartado anterior y corresponden a la producción textil manufacturera, computación, junto a una gran variedad de oficios relacionados con los servicios urbanos. No siempre coincide la especialidad técnica de formación con la especialidad que imparten.

3.- RELACIÓN ENTRE NECESIDADES DE LOS SECTORES ECONÓMICOS Y EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA.

¿Responde el subsistema de Educación Alternativa a las necesidades de los sectores económicos y a las vocaciones productivas?

La respuesta a las vocaciones productivas y necesidades de Educación Técnica corresponde a todo el sistema educativo, incluyendo el subsistema de Educación Regular y el Universitario. En el actual modelo, el sector moderno dispone para su reproducción de las estructuras del sistema educativo regular y del subsistema universitario con su área técnica. El otro gran sector mayoritario, el "informal", entremezclado con el anterior tiene más dificultades para encontrar un sistema de formación adecuado y una relación más estrecha con el subsistema de Educación Alternativa.

La rama agropecuaria tiene una presencia importante en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (el 54,3% de los centros de Educación Alternativa se encuentra en áreas con vocación productiva agropecuaria), pero las necesidades son grandes en un sector estratégico, el que emplea a más personas y necesita de más desarrollo tecnológico y capacitación. Un reducido número de centros dispone de áreas de producción agraria, resultantes de la preocupación de comunidades y alcaldías.

Éste es un sector diverso y complejo. La Educación de Personas Jóvenes y Adultas tiene menor presencia en la región oriental, donde predomina la gran explotación para la exportación y mercado interno con producción de soya, sorgo, caña de azúcar, girasol, tabaco, maíz, yuca, cacao, café, coca..., así como la ganadería extensiva.

En la región andina, con más presencia de los centros de Educación Alternativa, se combina la pequeña producción destinada al autoconsumo o al mercado interno (quinua, maíz, trigo, papa y otros tubérculos, cebada, hortalizas, cría de ganado ovino, bovino, camélidos como la llama o la alpaca) con la producción a gran escala. A pesar de no alcanzar aún un gran desarrollo, algunos centros se están ocupando de la mejora de la pequeña producción agropecuaria y de la promoción de empresas comunitarias (CEA Luis Espinal Camps, Viacha. La Paz. 2009; CEA Ildefonso de las Muñecas. Titicachi. La Paz). También se han desarrollado experiencias en ese sentido en el sur del país con apoyo de FAUTAPO.

La pequeña producción, en su mayoría para autoconsumo, comercializando los excedentes a través de intermediarios, plantea a los centros la necesidad de mejorar la producción y desarrollar emprendimientos comunitarios para transformar y vender en los mercados internos.

En el marco de la actual crisis alimentaria, este sector adquiere una gran importancia en las políticas del nuevo gobierno y es una prioridad también educativa.

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas tiene escasa presencia en el sector minero⁴⁹, que aporta una riqueza importante para el país, con un repunte de actividad en los últimos años. Se concentra en los departamentos occidentales de Potosí, La Paz y Oruro⁵⁰ y en la región oriental de Santa Cruz y Beni⁵¹, en centros distantes de zonas pobladas, donde nuevamente se han formado contingentes de trabajadores, de mujeres como palliris⁵² y de niños menores que en ocasiones dejan de asistir a la escuela. Se plantea un reto al sistema educativo de llegar hasta esos centros mineros para desarrollar actividades formativas, especialmente con los pequeños mineros y la población trabajadora de las minas.

⁵¹ Ahí se encuentran los yacimientos más importantes de hierro y oro, además de las gemas procedentes de las tierras bajas.

⁴⁹ Los centros aledaños a zonas que presentan esta actividad productiva representan tan sólo el 2%.

⁵⁰ Bolivia es el cuarto productor mundial de estaño y el undécimo productor de plata.

⁵² Una palliri es la mujer minera que, para ayudar a la economía de su hogar, rasca entre las miles de toneladas de restos de roca en pos de algunos kilos de mineral que pueda vender a la misma empresa que le permite ingresar al campamento.

La pesca y la piscicultura en el lago Titicaca y los ríos amazónicos tienen capacidad de desarrollarse mejorando la formación. Existe una gran cantidad de especies piscícolas de gran importancia económica, como los son el dorado, pacú, surubí o el paiche⁵³. Algunos centros tienen en las proximidades de estas riberas la posibilidad de desarrollar formación técnica, especialmente en la cría y cultivo de peces (CEA Perotó. Trinidad. 2009).

No hay muchos centros de Educación Alternativa ubicados en cercanías de zonas industriales. Las especialidades industriales en Educación Técnica son mucho más costosas y pocos centros disponen de maquinarias y herramientas de precisión. En Bolivia habría más de diez mil industrias, de las cuales se estima que el 90% son pequeñas y las restantes clasificadas como medianas y grandes. La industria manufacturera representa más de la quinta parte del total del PIB (INE, 2008: 438), con manufacturas de gran y pequeña escala, en su mayor parte ubicadas en las ciudades de Santa Cruz, La Paz y Cochabamba.

El sector industrial tiene presencia en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas con la formación para el sector textil. La industria textil y la fabricación de prendas de vestir han tenido un buen desarrollo desde los años 90⁵⁴, con una mayor concentración de plantas textiles en La Paz y en menor porcentaje en Santa Cruz y Cochabamba. Hay en centros de adultos una oferta de corte y confección de prendas que tiene relación con las demandas familiares; a la vez, con la pequeña producción de prendas por encargo para la industria textil. Es la especialidad más demandada y con más oferta y puede tener relación asimismo con la formación para trabajar en talleres de confección de ropa en Argentina.

También hay una oferta formativa para elaboración de alimentos que tiene relación con la industria alimenticia. Ésta ocupa un lugar predominante en la industria manufacturera que crece continuamente, tanto en producción como en cantidad de empresas y empleos, con una cuota importante de exportaciones y en competencia con el mercado externo.

Los sectores modernos (actividades agropecuarias, cementeras, textiles, mineras, petroleras y las gasíferas), con sus propios cauces de formación, están menos representados en un subsistema de educación que tiene hasta el momento una función de capacitación básica.

Sectores de la gama industrial, metalúrgica, construcción, comercio y otros servicios requieren una formación especializada; quedan fuera en gran parte de la atención de la Educación Técnica de Adultos, aunque algunas especialidades y servicios se hallan en estrecha relación con oficios que se enseñan en los centros (la industria metalúrgica en plantas pequeñas, la industria de terminación metálica con una gran cantidad de empresas pequeñas que trabajan principalmente en la ciudad de El Alto, y la industria del papel, gráficas e imprentas).

⁵⁴ El algodón y la lana disminuyeron a expensas de fibras sintéticas.

100

⁵³ Introducido desde el Perú, que llega a pesar más de 200 kilos.

Una necesidad básica para todos los sectores de la economía es la que se refiere al manejo de la informática como nuevo lenguaje. La respuesta educativa está en marcha como se ha visto antes con varios programas entre los que se cuenta la dotación de una computadora a cada maestro.

El subsistema, en síntesis, responde en una parte a las vocaciones productivas en el área urbana, pero tiene importantes retos que abordar en el área rural y en sectores industriales, de construcción, comercio y otros servicios, que requieren dotaciones y un tipo de formación más especializada.

4.- CONCLUSIONES Y RETOS.

Conclusiones

De lo analizado y en la perspectiva de una transformación de la educación productiva de adultos con participación de los pueblos y organizaciones sociales:

- A. En lo que se refiere a la organización curricular, el subsistema:
 - Responde en parte a las vocaciones productivas en sectores como el textil, alimentación, los servicios personales y servicios técnicos, especialmente en el área urbana, las artesanías y otras actividades diversas.
 - Tiene una oferta limitada y una fuerte demanda social creciente de Educación Técnica, de grupos cada vez más numerosos en busca de mejorar su formación e incorporarse a las diversas actividades económicas. Esta demanda es especialmente notoria por parte de las mujeres.
- B. En cuanto a la extensión territorial y la respuesta a las necesidades de las comunidades y territorios:
 - Se focaliza en el sector urbano, y de forma más reducida en el ámbito rural.
 - Tanto la oferta educativa como los facilitadores, medios y equipos se concentran especialmente en los departamentos del eje: La Paz, Cochabamba y Santa Cruz (con cifras superiores a los 15.000 participantes en cada departamento), teniendo menos atención y dotaciones los departamentos con más población rural.
- C. El sistema de asignación y formación del profesorado tiene limitaciones. Cuenta con cerca de un millar de facilitadores técnicos ubicados en mayor proporción en las ciudades. Las especialidades que imparten, en ocasiones no coinciden con su formación y se tiene dificultades para incorporar técnicos como facilitadores.
- D. La acreditación de los niveles técnicos llega a niveles básicos y en una pequeña proporción al nivel medio, por las limitaciones de medios, la capacitación del

profesorado técnico y la organización administrativa y curricular disponibles. **Es un sistema abierto**, asequible a grandes grupos de población, pero necesita mejorar el sistema de certificación, acceso y transitabilidad.

E. La Educación Técnica, pese al esfuerzo de la actual administración educativa y de sectores de la sociedad civil, es costosa y tiene carencias en cuanto a medios. Los ambientes pedagógicos en regular estado, están poco equipados con laboratorios, talleres y espacios para actividad productiva. Una necesidad sensible es la que se refiere a equipos informáticos. Sólo algunos centros determinados con ayuda externa y buena organización, han podido disponer de medios adecuados.

De forma general y en respuesta a la hipótesis inicial se puede concluir que **la actual** Educación Técnica en los centros de adultos, cuenta con una cobertura inicial limitada, estable en una pequeña parte de los municipios y territorios, para dar respuesta a las necesidades productivas; tiene limitaciones para desarrollar y organizar la respuesta educativa a una gran cantidad de necesidades y expectativas.

Si bien la educación productiva ha sido una línea a lo largo del tiempo y de distintos sistemas educativos, herencias anteriores la han descontextualizado de las necesidades sociales y la han configurado como un sistema limitado.

Su mayor potencial descansa en el impulso de sectores y organizaciones sociales, y en experiencias innovadoras que se han venido desarrollando para responder en gran medida a las necesidades productivas del país, de los territorios y comunidades, tal como se entienden en el actual proceso de cambio.

Retos:

Para enfrentar estos problemas, desde las comunidades como protagonistas del desarrollo, recogiendo sus opiniones y sugerencias y desde las propuestas transformadoras del proceso de cambio, se plantean algunos desafíos para la educación productiva:

Enlazar la educación productiva con los emprendimientos comunitarios

El nuevo diseño curricular refleja la demanda social de relacionar el sistema productivo y las necesidades comunitarias, y el que la formación productiva vaya dirigida no sólo a la capacitación técnica, sino a emprendimientos productivos con jóvenes y adultos de la comunidad.

Se plantea también datar de recursos y apoyos técnicos a la nueva educación productiva:

- El Estado, a través del Banco de Desarrollo Productivo, dispone los recursos económicos para el desarrollo de empresas comunitarias, para lo que es necesario establecer y agilizar procedimientos.

- Los apoyos técnicos para la siembra, los invernaderos, los establos, la producción artesanal o los servicios para la organización y promoción de empresas comunitarias, deben coordinarse con el Ministerio de Desarrollo Agropecuario, de Trabajo y otras instituciones.

La extensión del subsistema y flexibilización de la oferta, de los procedimientos de acceso y acreditación

Las necesidades son muchas y responder a colectivos tan grandes y diversos es un reto en el que hay que priorizar y optimizar los recursos humanos y materiales que se tienen.

El subsistema tiene dificultades para atender niveles medios de formación. Debe planificarse la extensión de la formación más básica (obrero cualificado y auxiliar técnico) y la implementación progresiva del nivel medio.

Para responder a las vocaciones productivas comunitarias, debe facilitarse aún más el acceso de los participantes, la transitabilidad a otros estudios y la regularización de la formación productiva en los centros,

Se plantea también el desafío de entender la formación como permanente a lo largo de la vida y hacer frente a las necesidades de formación de una gran población activa que está trabajando o necesita hacerlo con niveles básicos de capacitación, facilitando la acreditación de los participantes.

La mejora de los niveles de formación técnica

Si se quiere responder a la demanda social, se necesita dotar a los centros de técnicos o maestros capacitados en un conjunto de actividades económicas muy heterogéneas y diversas. Se requiere flexibilizar el acceso a la docencia de los técnicos y especialistas de diversos grados; mejorar la formación de maestros y desarrollar un sistema de formación permanente, ágil y que responda las necesidades comunitarias.

El reto de los medios. Se necesita una fuerte inversión para hacer frente a crecientes necesidades de educación productiva de una gran diversidad

La Educación Técnica es lo más caro del sistema educativo, por los medios, la tecnología y la formación requerida. Instaurar un sistema normalizado y extendido por todo el territorio es un esfuerzo que va a tardar en conseguirse, porque supone recursos muy importantes para un sistema muy heterogéneo y diverso.

Para hacer frente a estos desafíos, se requieren instrumentos y condiciones previas como:

Planificar en los territorios y comunidades de forma participativa la educación productiva de adultos

Para la implantación del nuevo currículo y el nuevo modelo de educación productiva es necesario planificar de forma participativa a medio y largo plazo con realismo y tomando en cuenta los recursos existentes desde la perspectiva de país en función de las prioridades. La planificación de la formación productiva debe hacerse con las comunidades y en los territorios a la par que se definen las vocaciones productivas, mapas de recursos, potencialidades, necesidades, proyectos y planes de desarrollo.

Mejorar la organización y el desempeño institucional

Para desarrollar una educación flexible, permanente, a lo largo de toda la vida y dar respuesta a las necesidades comunitarias, hay que mejorar la gestión para la aprobación de proyectos educativos, dotación de ítems, formación de maestros, acreditaciones, ampliar la oferta educativa, relacionar la producción con los centros e implementar emprendimientos productivos.

También es necesario reestructurar y coordinar la Educación Técnica; normar la extensión del subsistema, la flexibilización de la oferta, la mejora de los niveles de formación; coordinar con instituciones como los ministerios de Desarrollo Rural y de Trabajo, con el Sistema Plurinacional de Acreditación de Competencias y otros ministerios; buscar recursos internos y externos y programar la ejecución de una fuerte inversión para dotar de medios humanos y materiales a los centros.

CAPÍTULO V FORTALECIMIENTO DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

El Ministerio de Educación se plantea como objetivo en este eje desarrollar una nueva visión de gestión institucional con participación social e intercultural, para generar capacidades técnico-administrativas, financieras, legales, en el Sistema Educativo Plurinacional.

Se pretende conseguir con ello la mejora de la gestión institucional en cuanto a:

- Estructura organizacional acorde a la visión estratégica y misión del Ministerio de Educación.
- Infraestructura mejorada y equipada acorde a la estructura organizacional.
- Sistemas de información: ágiles, confiables, oportunos y pertinentes.
- Procesos y procedimientos técnicos sistematizados y automatizados.
- Sistemas de control, seguimiento y evaluación de la planificación estratégica y operativa desarrollados e implementados.
- Servicios a los usuarios del Ministerio de Educación modernizados y simplificados.
- Estrategia comunicacional del Ministerio de Educación desarrollada e implementada.
- Marco normativo para el sector educativo establecido (PEI, 2009:88 y ss.).

El Ministerio de Educación trata de desarrollar las capacidades de prestación de servicios con la participación de los diferentes sectores de la sociedad. Para ello, se plantea cambiar la concepción y la forma de operar y trabajar.

Esta nueva concepción ha de articularse a la nueva matriz productiva, al desarrollo sociocomunitario, al proceso de acumulación y desarrollo de la ciencia y tecnología, a los procesos de construcción de la nueva estatalidad, de reconstitución de las unidades socioculturales, de reterritorialización, y responder a la diversidad en sus dimensiones económica, cultural, espiritual, social y política. Ello conlleva que en sus procesos de formulación e implementación desarrollen la participación real y estratégica de las organizaciones sectoriales, sociales, territoriales y comunitarias (PEI, 2009: 88 y ss).

En el marco del fortalecimiento institucional, el Ministerio de Educación pretende transformar también la concepción de la Educación Alternativa y articularla como el

conjunto del sistema educativo, al nuevo modelo sociocomunitario productivo, al desarrollo científico y tecnológico, al desarrollo e implementación de la Nueva Constitución Política del Estado y la Nueva Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, y al desarrollo de una educación intra-intercultural y plurilingüe.

Para ello, es necesaria la implicación y participación estratégica de los pueblos originarios, de las organizaciones sociales y de las comunidades en los procesos de diagnóstico, planificación e implementación del nuevo currículo y modelo de Educación Alternativa.

El punto de partida es una amplia problemática en cuanto a coordinación y formas de operar internas, y está recogido así en el Plan Estratégico Institucional:

- Débiles mecanismos de integración institucional y de coordinación entre las diferentes áreas organizacionales.
- En algunos casos, una duplicidad de funciones y atribuciones.
- Procesos técnico-administrativos burocráticos, que no permiten una adecuada ejecución físico-financiera (materiales, pasajes, viáticos y combustible, etc.).
- Inexistencia de un sistema integrado de seguimiento informático de la ejecución físico-financiera.
- Insuficiente presupuesto asignado por el TGN para la creación de nuevos ítems (incorporación de consultores de línea).
- No se han implementado efectivamente los sistemas de administración de la Ley 1178. El Ministerio, si bien cuenta con reglamentos específicos de los sistemas administrativos, éstos no han sido desagregados en manuales de procesos y procedimientos y, a su vez, en herramientas útiles de gestión.
- No existen políticas institucionales motivacionales (PEI, 2009:77 y ss.).

Este diagnóstico se plantea detectar problemas y necesidades del subsistema en cuanto a fortalecimiento institucional, para poder planificar y desarrollar una nueva visión de gestión institucional con participación social e intercultural.

Para ello se tratan y cuestionan tres puntos clave para la educación de jóvenes y adultos: la relación entre institución educativa (en este caso centros de adultos) y comunidades, la participación social, la coordinación entre las estructuras del Ministerio de Educación y los centros de adultos, el funcionamiento de estructuras y operativización de las políticas educativas y la coordinación interinstitucional.

1.- PARTICIPACIÓN SOCIAL: LA RELACIÓN ENTRE COMUNIDADES Y CENTROS DE ADULTOS.

1.1. Relación entre comunidades y centros educativos de adultos

¿Qué relación tienen los centros educativos de adultos con las comunidades?

Se ha consultado a los participantes comunitarios sobre la colaboración y trabajo conjunto entre comunidad y centros. El 43% de los entrevistados considera que los centros siempre colaboran y trabajan conjuntamente con la comunidad. De éstos, el 64,1% se halla en zonas rurales y sólo el 35,9% en zonas urbanas o periurbanas.

El 8,4% opina que los centros nunca trabajan con la comunidad, y de ese porcentaje, el 60,2% se halla en el área urbana y el restante 39,8% en el área rural.

BOLIVIA: PARTICIPACIÓN DE LOS CENTROS EN ACTIVIDADES DE LA COMUNIDAD

PARTICIPACIÓN	URBANO	RURAL	TOTAL*
Siempre colabora y trabaja conjuntamente con la comunidad	217	388	605
En ocasiones señaladas	205	260	465
En escasas ocasiones	148	70	218
Nunca se trabaja conjuntamente	71	47	118
TOTAL	641	765	1.406

El total representa la cantidad de encuestados que respondieron por cada una de las alternativas

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Una segunda consulta a los participantes sobre el acceso de las comunidades a las instalaciones del centro, da como resultado que tan solo el 35,7% de ellos afirma que tienen acceso, mientras que el 39,4% respondió que nunca acceden⁵⁵.

BOLIVIA: ACCESO DE LA COMUNIDAD A LAS INSTALACIONES DE LOS CENTROS POR ÁREA GEOGRÁFICA

ACCESO	URBANA	RURAL	TOTAL*
Sí acceden	219	285	504
No acceden	268	288	556
A veces	155	198	353
TOTAL	642	771	1.413

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Una tercera consulta sobre el aporte de las comunidades a los centros de Educación Alternativa de las comunidades, establece que éste se centra más en mano de obra y materiales para la construcción de infraestructuras y en mucha menor medida en la gestión institucional.

⁵⁵ Hay que hacer una salvedad a este resultado, entendiendo que buena parte de los centros de adultos comparten instalaciones con las unidades educativas de Regular y no tienen por tanto libre disponibilidad de las instalaciones.

BOLIVIA: APOYO QUE RECIBEN LOS CENTROS DE LA COMUNIDAD POR ÁREA GEOGRÁFICA

TIPO DE APOYO	URBANA	RURAL	TOTAL*
Apoyo económico	208	174	382
Apoyo de mano de obra personal y/o material	363	597	960
Apoyo en gestión institucional	297	360	657
Otro	87	71	158
TOTAL	955	1.202	2.157

El total representa la cantidad de encuestados que respondieron por cada una de las alternativas

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Esto apunta hacia una escasa participación de los centros en la vida y los trabajos de las comunidades y un débil acceso a ellos fuera de las actividades académicas.

La implicación de las comunidades en la actividad educativa de los centros se reduce más a aportes en mano de obra y materiales para construcciones y en menor medida otros apoyos. En ese sentido, la participación consiste en organizar jornadas de construcción de aulas, limpieza de la escuela, mejoramiento y refacción de infraestructura y actividades como organización de rifas y ferias, con el propósito de conseguir dicho objetivo.

En las comunidades rurales, por las tradiciones comunitarias, la implicación mutua entre centro y comunidad es siempre mayor.

De cualquier forma, los resultados puntuales por centros están sobre todo en relación con la implicación de los facilitadores y los centros en la vida comunitaria, que es también mayor en el área rural.

1.2.- La participación de las comunidades y pueblos en los diseños curriculares, proyectos educativos y administración de los centros

¿Participan las comunidades en el diseño de los proyectos educativos y administración de los centros?

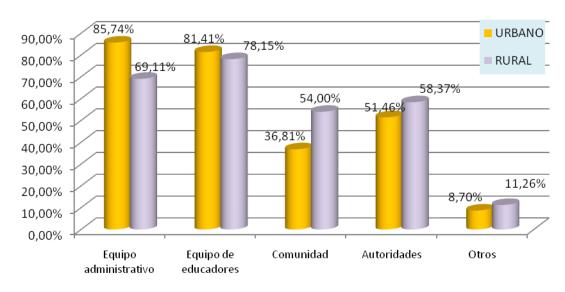
La participación se entiende no como consulta, sino como decisión de las comunidades, las organizaciones sociales, los participantes, los educadores y las distintas administraciones; en este caso, en la gestión institucional de las unidades de educación de jóvenes y adultos, y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La presencia de movimientos sociales y organizaciones indígenas en la escena social y política en el nuevo contexto de la Revolución Democrática, ha cambiado el paradigma de estas relaciones, la cultura y las costumbres en el ámbito educativo. La

Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional coloca a los pueblos indígenas y a las organizaciones sociales ante el desafío de fortalecer sus capacidades para el ejercicio de los nuevos derechos que la ley les reconoce. Las demandas de éstos se centran no sólo en la Educación Regular y formal sino también en programas de capacitación y ligados a la producción y a las nuevas funciones que ahora les toca asumir como concejales, alcaldes, miembros de asambleas y consejeros departamentales, diputados/as en el Parlamento Plurinacional, etc. Los cambios sociales y políticos plantean enormes desafíos a las comunidades para ligar sus proyectos de desarrollo y sus necesidades a la educación.

En la encuesta individual dirigida a los educadores se pregunta por la forma en que se elabora el Proyecto Educativo Institucional en sus respectivos centros: el 81,1% manifiesta que el proyecto educativo de su centro es consensuado y conocido por el equipo administrativo (director/a, secretario/a y otros) y los educadores, el 80,6% dice que es consensuado con los educadores, un poco más de la mitad indica que se elabora con las autoridades y sólo el 41,1% reconoce que se acuerda con la comunidad.

Bolivia: Participación en la elaboración del Proyecto Educativo



Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

El resultado es que en la mayoría de los casos los proyectos educativos de los centros se elaboran entre los educadores y la administración del centro. Las autoridades de la comunidad participan en menor medida (50%) y la comunidad, escasamente.

El modelo de participación y planificación educativa sigue siendo tradicional y con poca participación de las comunidades.

En el área urbana, el índice de participación es mucho menor, tal como reconoce el

63% de los facilitadores. En el área rural, la participación comunal es más alta, respondiendo a la organización comunitaria tradicional.

Otra encuesta a los participantes, miembros de las comunidades, coincide con esta valoración de la escasa participación de las comunidades en la elaboración de los proyectos educativos de los centros.

Bolivia: Involucramiento de la comunidad en la generación de proyectos educativos de centro

PARTICIPACIÓN	URBANA	RURAL	TOTAL
Sí participa	284	395	679
No participa	356	376	732
TOTAL	640	771	1.411

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Este sistema tradicional de planificación choca con el sistema de organización de las comunidades indígenas y campesinas. La participación en la educación es una costumbre y tiene su organización (Junta Educativa) y una autoridad asignada.

Desde la educación tradicional, se ha entendido que la gestión es una función exclusiva de los directores de las unidades educativas. En ocasiones las direcciones de los centros y las juntas educativas manejan los centros sin la participación de la comunidad, hecho que estuvo normado en el pasado por el Reglamento de Funcionamiento de las Unidades Educativas (RAFUE).

Los problemas de convivencia y otros de importancia como las expulsiones y otras sanciones, son atribuciones que, generalmente, asumen las direcciones y las juntas educativas sin previa consulta o conocimiento de las familias y la comunidad. En ocasiones, se entiende como una intromisión el reclamo de la comunidad de una mayor participación (PEI, 77 y ss.).

¿Participan los pueblos originarios en los diseños curriculares y proyectos educativos?

En el actual contexto de cambio, y en procesos anteriores, las organizaciones indígenas han asumido el liderazgo en el diseño, implementación y evaluación de programas educativos.

Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), surgidos en el marco de la Ley 1565 de Reforma Educativa, han pasado de ser órganos para coadyuvar en la gestión y quehacer educativos, de velar por la adecuada implementación de la EIB así como de la formación de maestros para esta modalidad, a representar a sus pueblos respectivos en el área educativa. En el nuevo contexto de cambio, los consejos han

pasado de planificar y conducir acciones puntuales de capacitación de líderes y miembros de comunidades indígenas y campesinas, a ejercer el control social sobre la educación, a la elaboración de currículos nacionales y a la planificación de acciones educativas en el marco de las autonomías indígenas.

La APG ha jugado un rol de liderazgo en este tránsito, implementando programas e instituciones para la educación de jóvenes y adultos. Además de la ya citada Campaña de Alfabetización y Guaranización entre 1991 y 1994, que contribuyó a organizar el TEKO Guaraní, y llegó hasta las comunidades cautivas del Isoso y el Alto Parapetí, en 1993 decidió implementar un centro de formación docente, el INSPOG (Instituto Normal Superior del Pueblo Originario Guaraní), para formar maestros bilingües, así como el CEA Tataendi para jóvenes guaraníes. También tuvo su peso en la organización de otros centros como el TEKOVE KATU, de formación técnica, especialmente en salud.

Ésta y otras organizaciones indígenas, a través de los CEPOs, están asumiendo también la representación del sector educativo de sus pueblos, apoyadas por cooperaciones externas y ONGs, hasta que dispongan de recursos propios como autonomías indígenas, en el marco de la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional. Los roles de liderazgo y responsabilidad son asumidos de distinta manera por cada una de estas organizaciones, en una línea que no es recta ni está trazada de antemano.

2.- FUNCIONAMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS Y OPERATIVIZACIÓN DE POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA.

2.1.- Funcionamiento de las estructuras de Educación Alternativa

Dependencia de los centros de Educación Alternativa

La dependencia del centro de Educación Alternativa condiciona su trabajo y línea de actuación. El estudio revela cuatro tipos de dependencia que son: pública, de convenio, comunitaria y privada.

El 58,1% de los centros (836) son de dependencia pública y, de los mismos, el 46,7% (390) son rurales y el 53,3% (446), urbanos.

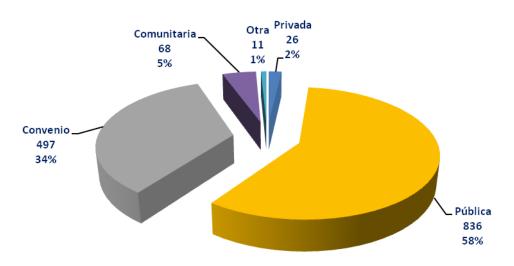
El 34,6% (497) son de convenio, correspondiendo el 65,0% (323) al área rural y el 35,0% (174) restante al área urbana. La mayoría de los convenios son con centros de la Iglesia Católica, que ha tenido un protagonismo preponderante respecto ala Educación Alternativa, especialmente en el área rural.

Hay 68 centros de dependencia comunitaria que representan el 4,7%. De ellos, el

76,5% (52) en el área rural y el 23,5% (16) en la urbana⁵⁶.

El 1,8% (26) de los centros son de dependencia privada, de los cuales el 73,1% (19) se encuentran en el área urbana y el restante 26,9% (7) en el área rural.

Bolivia: Centros y subcentros de Educación Alternativa, por dependencia



Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia — PREABOL. 2008 — 2009

Finalmente, el 0.76% (11) tiene otro tipo de dependencia, el 72.7% (8) en el área urbana y el 27.3% (3) en la rural.

Los centros de Educación Alternativa, en su gran mayoría, están bajo la tuición del Estado, sea como centros públicos (58%) o de convenio (35%). La enseñanza privada tiene una escasa presencia, salvo en algunos sectores urbanos de clases medias y altas.

El Estado está a cargo de la administración y financiamiento directo del 92% de centros de Educación Alternativa a través de los públicos y de convenio. También existe un 5%, especialmente subcentros con dependencia de las comunidades, y un 2% de carácter privado que deberían ingresar en un proceso de seguimiento y evaluación para desarrollar sus acciones en el marco de la normativa vigente.

⁵⁶En la encuesta, al referirse a la instancia de dependencia, puede haberse entendido ésta como la titular de la propiedad de la infraestructura. Las comunidades, en algunos casos, tienen la propiedad y se han preocupado de la dotación de ítems, pero no tienen la tuición o dirección pedagógica sobre los centros educativos, que corresponde al Ministerio de Educación.

Bolivia: Centros por tipo de dependencia y por área

DEPENDENCIA	Pública	Convenio	Comunitaria	Privada	Otra
Urbana	446	174	16	19	8
Rural	390	323	52	7	3
TOTAL	836	497	68	26	11

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Propiedad de las infraestructuras y predios

De acuerdo al estudio de centros y subcentros de Educación Alternativa, **el 43% (615) de los predios e infraestructuras son de propiedad municipa**l. De ellos, 257 se encuentran en el área rural y 358 en la urbana.

De acuerdo al nuevo texto constitucional, la responsabilidad del Estado respecto de las infraestructuras, servicios y equipamiento y mobiliario de los centros la asumen los gobiernos municipales, que tienen toda la facultad para su construcción, administración, mantenimiento y equipamiento.

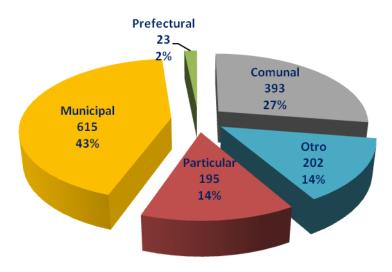
El 27,3% (393) corresponden a propiedad comunal, 334 en el área rural y 59 en la urbana. Es el reflejo de la iniciativa comunitaria para dotarse de centros educativos.

El 14% (195) son de propiedad privada, de los cuales, 82 se encuentran en el área rural y 113 en la urbana.

El 14% de los centros tienen otro tipo de propiedad, de los cuales 94 se encuentran en el área rural y 108 en la urbana; finalmente, el 0,70% (10) de los centros no reportan dato alguno acerca de la propiedad.

Las prefecturas, hoy gobernaciones de departamento, tenían derecho propietario sobre una mínima parte de los centros de Educación Alternativa, el 2% (23), de los cuales, cuatro se encuentran en el área rural y 19 en la urbana.

Bolivia: Centros y subcentros de Educación Alternativa, por tipo de propiedad



Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Bolivia: Tipo de propiedad de los centros por área

DEPENDENCIA	Propia	Préstamo	Anticrético	Alquiler	Otra	Sin dato
Urbana	188	392	3	11	63	6
Rural	154	580	0	4	33	4
TOTAL	342	972	3	15	96	10

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Los centros de Educación Alternativa en su mayoría son de propiedad municipal y comunitaria⁵⁷.

Estatus de los educadores

En cuanto a la situación administrativa de los facilitadores de Educación Alternativa, un 75,9% está inscrito en el escalafón⁵⁸.De ellos, el 68% está inscrito con ítem urbano y

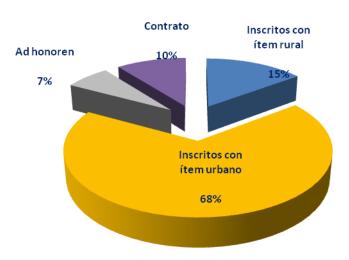
⁵⁷ Un dato menor a considerar desde el punto de vista administrativo es que existen subcentros trabajando en otros departamentos y distritos fuera de la jurisdicción donde se ubican sus centros de referencia en los departamentos de La Paz, Oruro y Cochabamba.

⁵⁸ El escalafón tiene siete categorías, desde la quinta a la primera, la cero y la de mérito. El paso de una categoría a otra no es sólo función de la antigüedad de un examen que debe rendirse para ascender, al que los maestros tienen opción cada cinco años. Los saltos en las escalas suponen aumentos salariales de hasta un 20% más que el grado anterior.

el 15% con rural⁵⁹. Un 17% no tiene la inscripción por no ser maestros titulados o no haber formalizado su situación en el escalafón.

La proporción de inscritos en el escalatón es mayor en los CEAs, ocupando los contratados o los que trabajan ad honórem más plazas en los subCEAs.

Bolivia: Educadores según situación administrativa por inscripción al escalatón



Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

En cuanto a la relación laboral, un 22,6% del total, más de 1.200 facilitadores, tienen contrato como interinos y están ubicados en mayor proporción en los subcentros y áreas rurales. Con el aumento de la oferta educativa desde el inicio de la Revolución Educativa, ha crecido también el porcentaje de interinos, que en 2006 alcanzaba al 14,7%. (Ver Cap. 3.1)

Los facilitadores ad honórem son una figura reconocida que carece de ítem y contrato, y no recibe remuneración. Su existencia tiene que ver con la manera en que los centros superan la dificultad administrativa de asignación de nuevos ítems. La presión de las comunidades para cubrir necesidades formativas, y en ocasiones de los trabajadores, lleva a buscar nuevos facilitadores. Los centros cubren así, necesidades con personas que esperan ver reconocida esa necesidad en un futuro próximo y que provisionalmente son financiados por la propia comunidad o con ayuda externa.

2.2.- Coordinación entre estructuras del Ministerio de Educación y centros de Educación Alternativa

_

⁵⁹ Algunos facilitadores con ítem rural trabajan en el área urbana. Los ítems rurales tienen salarios más altos. La diferencia entre ítems en capital, provincia o rurales es grande. Los que más cobran son los rurales, que pueden tener diferencias entre el 20% y el 60% según las categorías. Eso hace que se valoren más los ítems rurales y que, en algunos casos, facilitadores con ítem rural trabajen en el área urbana.

¿Cuál es la relación entre el Ministerio de Educación y los centros y subcentros?

Inscripción de centros, aprobación de proyectos educativos y certificaciones

El Decreto Supremo Nº 27136 del 14 de agosto de 2003 autoriza a los Servicios Departamentales de Educación (SEDUCAs) para emitir resoluciones administrativas para la apertura, modificación, traslado, fusión y cierre de unidades educativas públicas y privadas de los niveles Inicial, Primario y Secundario del área de Educación Formal y todas las modalidades del área de Educación Alternativa.

El Reglamento de Organización y Funcionamiento de Centros de Educación Alternativa, en el Capítulo II: Naturaleza Jurídica de los Centros de Educación Alternativa, artículo 10, cita que los centros de Educación Alternativa pertenecen al ámbito del derecho público y/o privado y su función es pública, por lo tanto deben estar constituidos de acuerdo al ordenamiento jurídico vigente y reconocidos por el organismo competente del Estado, mediante documento público correspondiente. En el artículo 14, hace referencia a que las gestiones de constitución de personas jurídicas deberán realizarse ante los organismos estatales pertinentes, cumpliendo con las condiciones y requerimiento establecidos para el efecto en el marco de las disposiciones legales vigentes.

De los 615 centros de Educación Alternativa, 477 centros, que representan el 77,6%, cuentan con algún tipo de resolución⁶⁰, de los cuales 338 son urbanos y 139 rurales. Queda un 22,4% sin ningún tipo de resolución.

Del total de centros urbanos, 244 cuentan con resolución administrativa, 86 con resolución ministerial, 8 con resolución suprema y 77 no cuentan con ningún tipo de resolución.

De los centros rurales, 107 cuentan con resolución administrativa, 27 con resolución ministerial, 2 con resolución suprema, 3 con resolución secretarial y 61 centros no cuentan con ningún tipo de resolución.

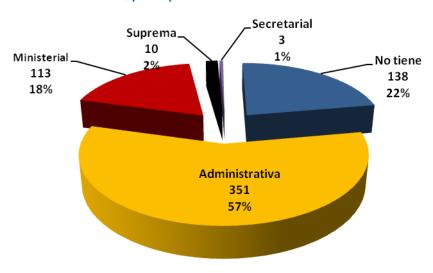
Bolivia: Cantidad de centros por tipo de resolución

TIPO DE RESOLUCIÓN	URBANA	RURAL
Administrativa	244	107
Ministerial	86	27
Suprema	8	2
Secretarial	0	3
No tiene	77	61
TOTAL	415	200

⁶⁰ Resolución administrativa, resolución ministerial, resolución suprema o resolución secretarial

-

Bolivia: Centros y subcentros de Educación Alternativa, por tipo de resolución 2008 -2009



Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

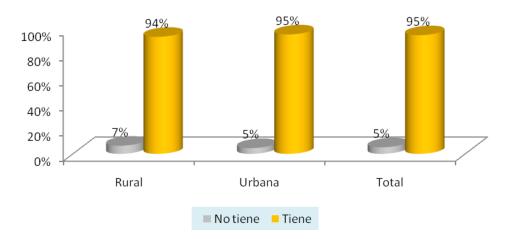
Con relación al número RUE (código SIE), el 93,5% de centros del área rural cuentan con este requisito, mientras que en el área urbana el porcentaje es del 95,4%. Al respecto, el Reglamento de Organización y Funcionamiento de Centros de Educación Alternativa, en el Título VII, Disposiciones Transitorias y Finales, Capítulo I, artículo 6, cita que los centros de Educación Alternativa, de forma gradual, obtendrán su N° RUE (código SIE de edificio escolar y código SIE de centro educativo) hasta el 31 de diciembre de 2004.

Bolivia: Cantidad de centros con código SIE

TIPO DE RESOLUCIÓN	URBANA	RURAL
Tiene	396	187
No tiene	19	13
TOTAL	415	200

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Bolivia: Centros y subcentros de Educación Alternativa, por tenencia de código SIE, según área geográfica



Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

El elevado porcentaje (22,4%) de centros que no cuenta con resolución se debe sobre todo a las dificultades en la tramitación. El trámite burocrático educativo es complicado. Se desarrolla en plazos muy largos, de meses y a veces de años, entre oficinas distritales y departamentales, con traslados de documentación y observaciones que hacen repetir los procesos y los alargan.

Desde los propios centros se presentan también dificultades por: la alta rotación de personal, lo que implica la discontinuidad en los trámites, poca información acerca de los requisitos de funcionamiento, la falta de memoria documental en los centros que avalen la acreditación, las distancias geográficas y el tiempo para realizar los trámites (los directores de centros rurales, a veces muy alejados de las oficinas distritales y departamentales, no disponen de tiempo autorizado para ello).

Las áreas y especialidades que se imparten en los centros deben también seguir un trámite complejo, siendo aprobados los proyectos educativos con sus cargas horarias por los responsables distritales y departamentales. Los centros y las comunidades que quieren ampliar su oferta educativa, sobre todo en Educación Técnica o permanente que son prioridades en la nueva institucionalidad, tienen que tomar la iniciativa en cuanto a los medios y profesorado y demostrar, antes de ser aprobado el proyecto educativo, la capacidad de llevarlo a cabo.

Asignación de ítems y gestiones regulares

La asignación de ítems se organiza a partir de las solicitudes de los directores de los centros a las direcciones distritales y SEDUCAs. Deben solicitar con formulario y mediante carta explicando la necesidad por el número de participantes (se requieren al menos 15 participantes por ítem) los objetivos, la visión y la materia que se va a

aumentar. El plazo de solicitud es en noviembre y la aprobación o consolidación, en enero o febrero.

La aprobación depende, en primer lugar, de la disposición de plazas que tenga el Ministerio de acuerdo al presupuesto del Tesoro General de la Nación. El Ministerio recibe las solicitudes y asigna un número de plazas a cada departamento y distrito. Cada año hay nuevas plazas que corresponden al crecimiento vegetativo, aunque con la entrada del nuevo gobierno ha habido un aumento de varios cientos de plazas en Educación Alternativa para hacer frente al abandono en que estaba este subsistema.

Distritales y SEDUCAs disponen de las plazas y hacen los nombramientos. La revisión de las plazas se hace en un proceso de compulsa en el que intervienen, además de distritales y SEDUCAs, las comunidades y las federaciones de maestros. Todos los cargos que asigna el Ministerio pasan por este proceso, donde se revisan los documentos.

En el proceso de selección, los candidatos a los ítems presentan sus documentos y se selecciona con criterios de cada instancia interviniente. Las federaciones de maestros tratan de que los ítems se cubran con maestros egresados. Las comunidades defienden la presencia de profesionales y la idea de acercar la escuela a las comunidades. Se permite entonces la entrada de interinos, pero de forma muy restrictiva, cuando las necesidades son imperiosas.

Hay gran demanda de facilitadores técnicos y especialmente de agropecuaria, tal como se ha visto a lo largo del diagnóstico. Ello facilita el ingreso de este tipo de técnicos, aunque hay una política de restringir el acceso a interinos y de que desaparezca esa figura en poco tiempo. En algunos casos, estos interinos han tenido formación en universidades técnicas y dominan idiomas originarios (CEA Luis Espinal Camps. Viacha. 2009; CETHA Ildefonso de las Muñecas. Titicachi. 2009).

La asignación de ítems cuando está ligada a las demandas de las comunidades y a proyectos educativos elaborados por los comunarios y las direcciones de los centros, choca con problemas. Este procedimiento, que sería el proceso más adecuado al actual contexto y a la función que se le quiere dar a la Educación Alternativa, tiene dificultades. Por ello, muchas veces, se salta el proceso regular y se recurre a las autoridades plurinacionales de la Dirección General de Educación de Adultos o del Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. Las nuevas autoridades están siempre dispuestas a escuchar y apoyan, en la medida de los recursos disponibles, los proyectos educativos de los centros comprometidos con sus comunidades y sus pueblos.

Los trámites, sobre todo para el desarrollo de la Educación Técnica, tienen un largo proceso, teniendo que buscar las comunidades, directores y facilitadores los medios para llevar a cabo el trámite burocrático. Cuando éstos no pueden hacerlo, quedan simplemente los centros sin cuadros técnicos valiosos.

El entramado burocrático perjudica más a las comunidades lejanas y rurales, quedando éstas desatendidas en numerosas ocasiones por no tener medios ni tiempo para realizar los trámites (CETHA Ildefonso de las Muñecas. Titicachi. 2009).

Matrícula de participantes y sistemas de información

Los participantes de Educación Alternativa están registrados en el RUDEAL (Registro Único de Participantes de Educación Alternativa). El registro se hace a principios de la gestión y los directores deben presentar con fecha primero de marzo las solicitudes de inscripción de los participantes. Se requiere tener 15 años cumplidos y completar un formulario con una serie de datos personales, además hace falta el carnet de identidad y la partida de nacimiento.

Este trámite puede ser difícil en las comunidades rurales más alejadas. No todos los participantes disponen de partida de nacimiento y carnet. En un esfuerzo dentro del actual proceso de cambio de las Cortes de Justicia Departamentales, de las parroquias y los centros de adultos, se han entregado partidas de nacimiento a miles de comunarios y carnet de identidad para que puedan ejercer sus derechos ciudadanos. Pero aún quedan muchas personas sin alguno de esos documentos que tienen dificultades para su inscripción y que podrían verse perjudicadas en su acceso.

La situación de pobreza y analfabetismo impide que estas personas puedan acercarse a una notaría para sacar su partida de nacimiento o pagar lo que vale su expedición (50 bolivianos). En muchas comunidades rurales no hay notaría. Quizás no es mucha población, pero sí son los más pobres y pueden quedar excluidos, sin acceso a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, por estas circunstancias (CETHA Ildefonso de las Muñecas. Titicachi. 2009).

El Sistema de Información Educativa (SIE), dentro de la Dirección General de Planificación del Ministerio de Educación, recoge información semestralmente de los centros de Educación Alternativa a través de una encuesta: Formulario Educación Alternativa ALT-100, con datos generales sobre centros, ALT-101, 102 y 103 con datos de participantes, ALT-104 con datos sobre los docentes, ALT 105 y 106 sobre Educación Juvenil Alternativa y ALT-107 sobre Educación Permanente, ALT-108 sobre Educación Especial y ALT-109 sobre Personal Administrativo de Educación Especial. También hay una encuesta anual de las infraestructuras a través del Formulario Infraestructura Educativa SIE-Hoja 1.

Todas estas encuestas son enviadas por los directores de los centros, incorporándose toda la información a una base de datos de todo el subsistema de Educación Alternativa.

También el SIE ha elaborado mapas de la ubicación de cada uno de los centros de Educación Regular y se puede organizar el mapeo, aportando la información sobre ubicación de los centros de Educación Alternativa.

El problema de estas encuestas es la comprobación de la exactitud o veracidad de los datos y la limitación en cuanto a la información de datos administrativos. Si se quiere conocer y evaluar la calidad, el funcionamiento institucional o el desempeño en educación productiva, hay que recurrir a un diagnóstico puntual sobre el terreno.

Es importante también ver el uso que se hace de los datos y si hay comunicación entre el centro de elaboración de datos y las instancias y niveles implicados en la educación de jóvenes y adultos.

Certificaciones

Un tema clave en el fortalecimiento de la gestión institucional en el ámbito de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas **es el de las certificaciones**. Se ha desarrollado un sistema de certificaciones heterogéneo de acuerdo a las ofertas y medios disponibles, tal como se ha señalado en educación técnica. En el nuevo contexto las certificaciones para que los servicios educativos estén normalizados y todos tengan el mismo acceso y los mismos derechos en el sistema están siendo ordenadas desde los niveles más básicos.

Apoyo que reciben los centros de Educación Alternativa de las Direcciones Distritales y Departamentales

En la encuesta a los facilitadores de los centros, la valoración del apoyo que reciben los centros de los SEDUCAs es más negativa que positiva (54,4% negativos frente a 45,6% positivos).

Es mejor la valoración que hacen los facilitadores del apoyo que reciben los centros de las Direcciones Distritales: un poco menos de dos tercios tienen una valoración positiva y el resto negativa (62,3% positivos y 37,7% negativos).

Bolivia: Apoyo que reciben los centros de los SEDUCAs y Direcciones Distritales, según los facilitadores

DESCRIPCIÓN	URBANA		RURAL		TOTAL	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
SEDUCA	1.656	1.910	507	664	2.163	2.574
Dirección Distrital	2.062	1.517	950	303	3.012	1.820

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

3.- COORDINACIÓN INTERINSTITUCIONAL.

3.1.- Coordinación entre centros, autoridades y ONGs

Coordinación de los centros con las autoridades

La mayoría de los centros de Educación Alternativa, como las unidades educativas de Regular, son propiedad de las alcaldías municipales, que tienen la responsabilidad de dotarles de presupuestos para su funcionamiento y mantenimiento. Su relación con los centros es estrecha, aunque hasta el momento esta función no haya sido asumida por algunas autoridades que consideran que su única responsabilidad es la Educación Regular. Los presupuestos asignados a la Educación Alternativa por algunas alcaldías han sido mínimos.

La valoración del apoyo recibido por los centros de parte de la Alcaldía Municipal, según los facilitadores, no es muy positiva. La mitad de los encuestados dice que apoya, y la otra mitad que no. En el área rural es más positiva la visión, aunque una tercera parte de los encuestados dice no tener ayuda.

Los centros tienen también una relación más estrecha con autoridades comunitarias en los territorios, con organizaciones originarias y comunitarias, especialmente en las áreas rurales. Entre estas autoridades hay responsables educativos que intervienen activamente en los centros.

Bolivia: Apoyo que reciben los centros, según los facilitadores

DESCRIPCIÓN	URBANA		RURAL		TOTAL	
	SÍ	NO	SÍ	МО	SÍ	NO
Alcaldía Municipal	1.786	1.725	786	440	2.572	2.165
Comunidad	1.312	1.962	819	394	4.737	2.131
ONGs	3.274	1.021	555	530	1.576	2.661
Otro	626	794	177	75	803	869

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Relación con ONGs

Durante largo tiempo, los centros de Educación Alternativa, como otros servicios públicos en el modelo neoliberal, han vivido una situación precaria en cuanto a ítems y medios materiales. Esta falta de responsabilidad por parte del Estado hizo recaer en manos de ONGs y otras instituciones una parte del sostenimiento de la educación de jóvenes y adultos. Es por ello que se han creado espacios y líneas de actuación en las que las ONGs, en sustitución del papel del Estado, han intervenido en este subsistema.

Una de las más importantes es la Iglesia Católica, que tiene un importante número de centros e instituciones de convenio con el Ministerio. El Ministerio proporciona los ítems

de los facilitadores, manteniendo la institución la propiedad de las infraestructuras.

Muchas instituciones han hecho una labor educativa importante. Algunas han tenido además experiencias en la línea de la descolonización, de una educación integral en las zonas rurales más apartadas, como el trabajo realizado en los CETHAs. En otros casos se han impuesto líneas de trabajo asistencialistas, colonizadoras, o se ha aprovechado determinadas instituciones para implantar una presencia o ejercer influencia en comunidades y territorios donde el Estado no tenía presencia.

La visión de los facilitadores del trabajo de las ONGs es mucho más positiva en el área urbana, donde la presencia de éstas puede haber sido mayor. En el área rural, la opinión se divide por mitades entre los que entienden que reciben apoyo de estos organismos y los que no.



Bolivia: Apoyo institucional a los centros y subcentros

Fuente: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa Ministerio de Educación de Bolivia – PREABOL. 2008 – 2009

Los centros, de forma natural, cuando hay carencias o el Estado no ha dado respuesta a sus necesidades, han buscado el apoyo de estos organismos. Los resultados parecen haber sido más exitosos en esa búsqueda en las ciudades.

3.2.- Coordinación entre instituciones estatales

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas necesita coordinar institucionalmente con otras instancias del Ministerio de Educación y de la Administración del Estado, para garantizar el acceso y la transitabilidad de los participantes así como la operatividad de programas y planes de trabajo intersectoriales. La relación entre instituciones en torno al avance e implementación de un modelo de desarrollo económico comunitario para vivir bien, plantea retos importantes a la administración educativa.

Un tema clave, desde el ámbito de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, es el de las certificaciones de competencias, que atañe a también al Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias, instancia creada al interior del Ministerio de Educación.

Certificaciones de competencias y titulaciones

La propuesta en cuanto a acreditación de este organismo puede tener repercusión en el subsistema de Educación Alternativa y otros organismos del Estado. El gran avance desarrollado hasta el momento en acreditaciones por parte del gobierno plurinacional y las nuevas autoridades educativas y de trabajo, ha sido reconocer que los adultos, a pesar de no tener titulaciones del sistema regular educativo, han adquirido a lo largo de la vida habilidades que pueden hacerse equivaler a los niveles acreditados en el sistema. Con especialistas y profesionales no acreditados se mantiene de hecho una buena parte de la actividad económica del país.

El Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias, a partir de la clasificación de oficios, elaboración de los niveles de competencia correspondientes, y sistemas de evaluación de los mismos, ha ajustado procedimientos, el proceso metodológico y determinado las instituciones evaluadoras, que son las Unidades Promotoras de Empleo, los Institutos de Formación Técnica Superiores, los CETHAs de la Red FERIA y otros.

Se acreditan los siguientes niveles: Inicial, Intermedio, Avanzado y Experto. En 2008 se ha certificado en cuatro ocupaciones y en 2009 a 4.650 personas en ocho ocupaciones.

Es importante la coordinación con los CEAs y las comunidades para la acreditación, para ver la transitabilidad entre las certificaciones y para el respaldo de acciones relacionadas con la formación permanente y los programas de capacitación a organizaciones sociales y comunitarias.

4.- CONCLUSIONES Y RETOS.

Participación social

- De forma general, los centros, desarrollan su trabajo de forma tradicional. Las comunidades tienen poco acceso a ellos y su participación en la actividad educativa se limita a aportes poco significativos, como mano de obra y apoyo para construcciones. La implicación en asuntos pedagógicos o administrativos es escasa. Los proyectos educativos de los centros se elaboran en buena medida entre la dirección y los facilitadores. La participación se restringe a determinadas autoridades o juntas educativas que desempeñan un papel de invitados a reuniones o actividades puntuales.
- Otra realidad diferente se está desarrollando en buena parte del mundo rural e

- indígena. Existe una fuerte presión en las comunidades con tradición comunitaria para participar en las tareas educativas de jóvenes y adultos y un involucramiento mucho mayor en la selección de facilitadores, en decisiones en cuanto al currículo y en la marcha diaria de las tareas educativas.
- Los pueblos indígenas, en el actual contexto de cambio, están asumiendo un papel protagónico a través de sus autoridades originarias, también en el diseño, implementación y evaluación de programas educativos en sus territorios.
- La participación real en las tareas educativas por parte de los pueblos y comunidades, y los cauces para desarrollarlas son un campo de debate, y hay un impulso muy fuerte para estar presente en la toma de decisiones a todos los niveles de comunidades, pueblos y organizaciones sociales.

Funcionamiento de las estructuras y operativización de políticas educativas

En la línea de conseguir una estructura organizacional acorde a la visión estratégica y misión del Ministerio de Educación, se detecta lo siguiente:

- La presencia del Estado en cuanto a la dependencia de los centros y el control de
 infraestructuras y medios, a través de las alcaldías, es mayoritaria. Pese al periodo
 neoliberal y las restricciones para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas,
 tener en sus manos la dependencia y a disposición medios e infraestructuras
 permite desarrollar nuevas políticas, cambiar estructuras y modelos educativos, en
 los nueve departamentos y en un número importante de municipios, a través de las
 instancias descentralizadas.
- El Estado puede asumir, entonces, contando con la participación comunitaria y de los pueblos, su responsabilidad en la educación de jóvenes y adultos y disponer de unos medios limitados pero importantes. Puede así atender necesidades, corregir deficiencias y planificar sobre infraestructuras, talleres y medios. En estas tareas, las comunidades son el aliado indispensable.
- En cuanto a la situación administrativa de los centros y facilitadores, con el 22% de los centros que no cuentan con resolución, y un porcentaje parecido de facilitadores interinos, se observa un crecimiento espontáneo, no planificado de acuerdo a necesidades comunitarias, creándose dificultades a medida que se desarrolla la atención educativa a jóvenes y adultos.
- Los sistemas de información del Ministerio han tenido un gran avance y también algunos obstáculos en cuanto a las fuentes al acceso por parte de los sectores para la planificación y la atención de necesidades.
- Hay que hablar de las dificultades de los centros en su gestión administrativa y pedagógica en el funcionamiento regular y trámites por las distancias, tiempos, conocimiento de las resoluciones o procedimientos.

Coordinación interinstitucional

- La Educación de Personas Jóvenes y Adultas ha estado largo tiempo infravalorada como parte de una educación para pobres o de segunda categoría, también por las autoridades, como refleja la opinión de los facilitadores. Ello ha influido en las inversiones para el desarrollo de la cobertura, el acceso, la calidad o el desarrollo de la educación productiva.
- La coordinación con otras instancias del gobierno y entre instancias del Ministerio de Educación necesita mejorar. Hay dificultades que tienen que ver con certificaciones y transitabilidad entre áreas y subsistemas educativos, y descoordinación en programas que implican a varios sectores o instituciones, especialmente los de Educación Permanente y abierta.
- Los centros reciben apoyo de ONGs e instituciones de cooperación. Hay confianza y predisposición para apoyar las políticas educativas en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas y goza de la confianza de muchos gobiernos y sectores sociales de otros países. Las ayudas variadas que reciben los centros de colectivos e instancias de un nivel más bajo que los gobiernos, son para infraestructuras, dotaciones de material didáctico, mobiliario, gestión y/o capacitación a educadores. Sin embargo, buena parte de la ayuda, si no se orienta hacia los planes del Ministerio de Educación, puede duplicar acciones, crear desigualdades en la atención y en el servicio público, y caminar en sentido contrario a la visión y misión del Ministerio y su Plan Estratégico Institucional.

Los retos

Participación social y comunitaria

La limitada participación de las comunidades plantea el reto de asumir desde las instancias de formulación de las políticas educativas, las propuestas de las comunidades, organizaciones sociales y de los pueblos originarios, de compartir la toma de decisiones, la formulación, ejecución y seguimiento de políticas educativas, planes curriculares, definición de vocaciones y educación productiva, con aportes al currículo de los saberes tradicionales y valores comunitarios. Para ello, es necesario normar esta participación comunitaria y de los pueblos en el subsistema de Educación Alternativa.

Un reto inmediato es la organización, participación comunitaria y de los pueblos en el nuevo currículo de Educación Alternativa y en el desarrollo de un nuevo modelo educativo.

El reto quizá más importante es cómo implementar desde la institución educativa y
desde la educación de jóvenes y adultos, el proceso de construcción del nuevo
Estado Plurinacional, de regionalizar los currículos, de dar respuesta a la diversidad
lingüística, cultural, espiritual, social y política de los pueblos.

Funcionamiento de las estructuras y operativización de políticas educativas

La mejora del desempeño, de la calidad de gestión, dotándola de iniciativa para superar el funcionamiento rutinario y retomar el control del propio accionar con capacidad de responder a las necesidades y problemas que enfrenta el país, es el objetivo del Ministerio de Educación para la Educación de Jóvenes y Adultos y se plasma en los siguientes desafíos:

- **Mejorar el sistema de información**, aprovechando bases de datos y recursos existentes, completando y actualizando los registros existentes.
- **Normalizar y regularizar situaciones administrativas** en función de las necesidades comunitarias y de los pueblos, mejorar la calidad, dar prioridad a la educación productiva y avanzar hacia una nueva institucionalidad descolonizadora.
- Mejorar la atención de las administraciones educativas a los centros para impulsar la educación de jóvenes y adultos, coordinar acciones, organizar las transformaciones curriculares y la participación de las comunidades.
- Normar el funcionamiento y papel de las administraciones educativas de acuerdo a la nueva función del Estado como promotor de la nueva educación y constructor de la nueva estatalidad, la territorialización y la respuesta a la diversidad económica, cultural, espiritual, social y política.
- Mejorar los mecanismos de control y seguimiento, para la mejora de la calidad educativa.
- Establecer un plan con participación de pueblos y comunidades, de ampliación de la cobertura aprovechando la instalación existente, de mejora, ampliación y complementación de las aulas, talleres y medios con que cuenta educación de jóvenes y adultos, acompañado de un plan de inversiones adecuado y pertinente, para mejorar los servicios, aulas, talleres y dotaciones.
- Normar la utilización conjunta de los espacios educativos para facilitar el buen uso de infraestructuras, dado que un buen porcentaje de los centros de adultos se encuentran ubicados en unidades de Regular.
- Reglar el sistema de certificaciones para reconocer conocimientos, normalizar, garantizar el acceso al trabajo y los derechos educativos de todos. Buscar medios de certificación y acreditación a los promotores y facilitadores de la nueva educación permanente y comunitaria.

Coordinación interinstitucional

Los retos de la coordinación entre instituciones educativas para mejorar el acceso y el tránsito entre niveles de los participantes, para llevar adelante proyectos interinstitucionales en Educación Alternativa en función del análisis de la situación y los problemas arriba señalados, son los siguientes:

- Mejorar la coordinación con las autoridades municipales y departamentales para trabajar juntos, haciendo ver la importancia y valorar el trabajo de los centros de Educación Alternativa.
- Coordinar los CEAs y el subsistema con otras instancias relacionadas con organización, desarrollo comunitario y capacitación para la producción (ministerios económicos y de Trabajo) para garantizar la acreditación, transitabilidad entre estudios y acciones relacionadas con la formación permanente.
- Coordinar las distintas instituciones que se relacionan con los centros de Educación
 Alternativa (Iglesia, ONGs y otros) con el Ministerio de Educación, para encauzar y
 enmarcar su trabajo en la visión y misión del Ministerio, los objetivos del Plan
 Estratégico Institucional y sus planes operativos.

BIBLIOGRAFÍA.

AGUIRRE, Noel y otros, 2009: "Reporte sobre el estado actual de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Bolivia, Costa Rica y Ecuador" en Revista Interamericana de Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Año 31, núm. 2. Julio-diciembre de 2009. CREFAL. México.

ALBARRACÍN, Juan 1972: El poder minero en la administración liberal. Edit. Urquizo. La Paz.

ANDERSEN, Lykke E.: El mercado laboral en Bolivia: Aprovechando la ventana de oportunidad que se está abriendo.

CANFUX, LIENDO, MORA y otros, 2008: Experiencias sobre el Programa Nacional de Alfabetización en Bolivia. Convenio Andrés Bello. Instituto Internacional de Integración. La Paz.

CEPAL, 2005: "Las metas del Milenio y la igualdad de género. El caso de Bolivia". CEPAL. Santiago de Chile.

CEPAL, 2009: Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe, 2009. CEPAL, Santiago de Chile.

CHOQUE Y QUISBERT, 2006: La educación indigenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales. Unidad de Investigaciones Históricas-PACAXA. IBIS. La Paz.

CÓDIGO DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA, 1955.

CONFERENCIA REGIONAL CONFINTEA VI, 2009: "Hacia una Plataforma de Cooperación para las Políticas Públicas de Educación con Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe". Ciudad de México, 20 y 21 de abril de 2009. CREFAL. México.

ENDSA, 2008: Encuesta Nacional de Demografía y Salud. INE, 2009. La Paz.

FERNÁNDEZ, Miguel 2006: Desafíos para las Energías Renovables en el área rural de Bolivia.

GARCÍA LINERA, Álvaro 2009: "El papel del Estado en el Modelo Nacional Productivo". Ponencia en el Seminario "Organización Económica en la Nueva Constitución Política del Estado". Viceministerio de Presupuesto y Contaduría del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas. Auditorio Banco Central de Bolivia. La Paz, 20 de enero de 2009.

GRAMSCI, Antonio, 1976. *La alternativa pedagógica*. Selección de textos de M.A. Manacorda. Barcelona.

HERRERA, Miriam 2006: "Abordaje de la Interculturalidad y los pueblos indígenas. Estudio sobre la diversidad en Centros de Educación de Jóvenes y Adultos". Folleto en ciclostil. Edit. Asociación Alemana de Educación de Jóvenes y Adultos.

HINKELAMMERT, Franz J. 1992: "La crisis del socialismo y el tercer mundo". *Revista Pasos*. Departamento Ecuménico de Investigación (DEI). San José de Costa Rica.

INE, 2001: Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, Instituto Nacional de Estadística. La Paz.

INE, 2007: Anuario estadístico 2008. Instituto Nacional de Estadística. La Paz.

INE, 2008: Anuario estadístico 2008. Instituto Nacional de Estadística. La Paz.

LAS (Proyecto de Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez), 2009.

LEY 1565: Ley de Reforma Educativa. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. 1996. La Paz.

MARTÍNEZ, Daniel y CHUMACERO, Mauricio: El sector informal urbano en Bolivia 1995-2005. Empleo, ingreso, productividad y contribución al Producto Interior Bruto. LABOR, La Paz.

MEC y AAEA ((Ministerio de Educación y Culturas y Asociación Alemana de Educación de Personas Jóvenes y Adultas), 2007: "Informe Nacional Línea Base de Educación Secundaria de Adultos". Ejemplar ciclostilado. La Paz. Julio de 2007.

MEC, 2008: Compilado de Documentos Curriculares. 1º Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional: juntos en la construcción de un nuevo currículo. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS. La Paz, 17 al 21 de noviembre de 2008.

MECYD y AAEA (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y Asociación Alemana de Educación de Personas Jóvenes y Adultas),2004: Programa de Educación de Jóvenes y Adultos. Eje temático: Salud y Vida. Nivel: Educación Primaria de Adultos. Módulo 3. El arte de una vida saludable. Plan de transformación curricular de la Educación Primaria de Adultos. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y Asociación Alemana de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, La Paz. Bolivia.

PEI, 2009: Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación. 2010-2014. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. La Paz. Agosto de 2009.

PÉREZ, Elizardo 1962: Warisata, la Escuela Ayllu. Empresa Industrial Gráfica E. Burillo. La Paz.

PNUD, 2007: Informe Nacional sobre Desarrollo Humano. El Estado del Estado en Bolivia. PNUD. La Paz. Agosto de 2007.

PMA, 2005: Estrategia para la ampliación de la alimentación escolar en Bolivia. Programa Mundial de Alimentos de las Naciones Unidas. La Paz.

PREABOL, 2008-2009: Estudio de Centros y Subcentros de Educación Alternativa. Ministerio de Educación de Bolivia-PREABOL. 2008-2009

REYES, Javier, 2007-10: "Proceso: un camino". CEBIAE-CEE (CAS) UMSA, CAS. Publicado por La Razón en el suplemento Nuevas Palabras. La Paz.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia, 2003: Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado aymara y quechua en Bolivia. Cultura y Política. La Paz: UNRISD-Hisbol-CSUTCB.

SIE, 2008: Servicio de Información Estadística. Ministerio de Educación. La Paz.

SOLER, Miquel, 1996: Educación y vida rural en América Latina. Federación Uruguaya del Magisterio. Instituto Tercer Mundo. Montevideo.

SALAZAR, Carlos 2006: ¡Warisata mía! El Cóndor Boliviano. La Paz

TAPIA, Luis, 1997: La producción del conocimiento local: historia y política en la obra de Zavaleta. Tesis doctoral. Instituto de Pesquisas de Río de Janeiro.

TORRES, Rosa María, 2002: "Aprendizaje a lo largo de toda la Vida. Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas en el Sur"

en Educación de Adultos y Desarrollo. Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (IIZ/DVV). Suplemento 60, 2003. Buenos Aires, Septiembre de 2002.

URQUIOLA, Miguel, JIMÉNEZ, Wilson, TALAVERA, Mª Luisa, HERNANY, Werner, 2000: Los maestros en Bolivia. Impacto, incentivos y desempeño. Universidad Católica Boliviana. Sierpe Publicaciones. La Paz.

VALENCIA VEGA, Alipio, 1991: El pensamiento político en Bolivia. Edit. Juventud. La Paz.

ZAVALETA MERCADO, René, 1986: Lo nacional popular en Bolivia. Siglo Veintiuno. México

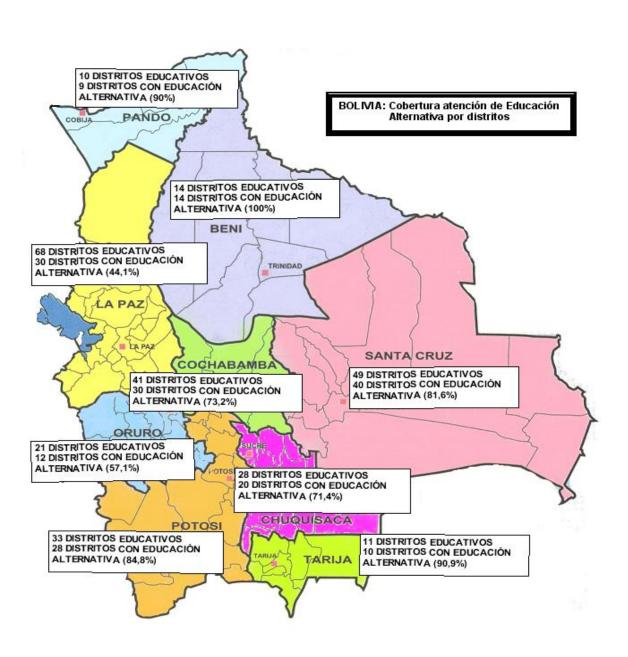
ZEMELMAN, Hugo, 1989: De la historia a la política: La experiencia de América Latina. Siglo XXI. México.

Visitas a CEAs, a territorios y entrevistas:

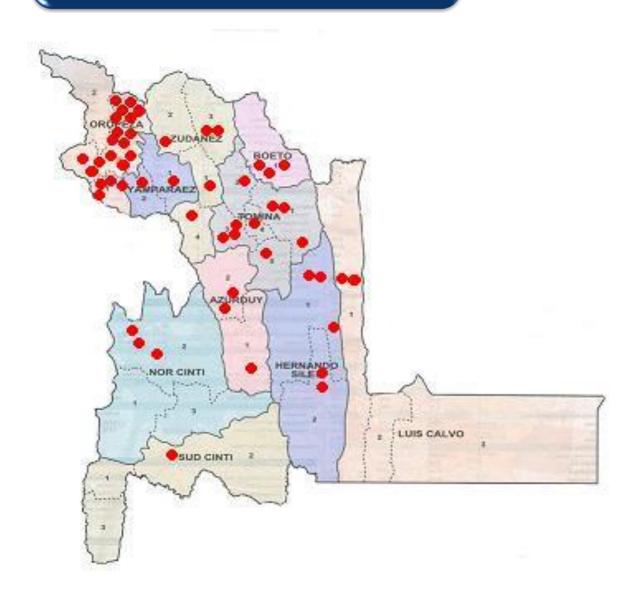
- CEA San Lorenzo. Tarija. Noviembre de 2007
- CETHA Puente de Iscayachi. Tarija. Noviembre de 2007
- CEA Culpina San Roque. Culpina. Chuquisaca. Noviembre de 2007
- CEA Puna. Puna. Potosí. Noviembre de 2007
- PIEP en Sucre. Barrio Villa Armonía. Noviembre de 2007
- CAS. Centro Avelino Siñani. Qurpa. Jesús de Machaca. La Paz. 11 y 12 de marzo de 2008
- CEA Colorados de Bolivia. La Paz. 14 de octubre de 2008
- CEA San Antonio de Padua. La Paz. Octubre de 2008
- CEA Pasankeri. La Paz. Octubre de 2008
- CEA CEFIM (Centro de Formación Integral para la Mujer). La Paz.7 de octubre de 2008
- CETHA Colomi, Cochabamba, 28 de octubre 2008.
- CEA Luis Espinal Camps. Muruamaya Viacha. La Paz. 28 de febrero de 2009
- Sub-CEA Hilata Arriba. CEA Luis Espinal Camps. Viacha. La Paz, 28 de febrero de 2009
- Sub-CEA Hichuraya Alta. CEA Luis Espinal Camps. Viacha. La Paz. 5 de marzo de 2009
- SubCEA Chacoma. CEA Luis Espinal Camps. Viacha. La Paz. 5 de marzo de 2009
- Sub-CEA Naira Wara. CEA Luis Espinal Camps. Viacha. La Paz. 5 de marzo de 2009
- CEA Juan Oliveira Barros. Cobija. Pando. 9 de marzo de 2009
- CEA 11 de Octubre. Cobija. Pando. 9 de marzo de 2009
- CEA San Vicente II. Trinidad. 30 de marzo de 2009
- CEA Nazaria Ignacia March. Trinidad. 30 de marzo de 2009
- CEA Perotó. Trinidad. 31 de marzo de 2009
- CEA San Ignacio. Puerto Rico. Pando. 3 de abril de 2009
- CEA Pocohota, Pocohota, La Paz, 2009
- CEA San José. Trinidad. 2009
- CEA Ildefonso de las Muñecas. Titicachi. La Paz. 2009

- CETHA Emborozú. Tarija.2009
- CEA San Ignacio de Velasco (CEMA). 21 de agosto de 2009
- CEPJA Jaihuayko. Cochabamba. Agosto de 2009
- CEA Arakuarenda. Charagua. Santa Cruz. 18 de septiembre de 2009
- TEKO Guaraní. Camiri. Santa Cruz. 19 de septiembre de 2009
- CEA Centro de Orientación de Mujeres de Obrajes. 8 de octubre de 2008
- CEA Centro de Orientación de Mujeres de Obrajes. Miraflores. 8 de octubre de 2009
- CEA San Juan Bautista. Pongo. Cochabamba. 10 de octubre de 2009.
- CEA San Pío X. Padilla. Chuquisaca. 6 de noviembre de 2009
- CEA Radio San Gabriel. La Paz. Marzo de 2010
- INFE. Trinidad. 31 de marzo de 2009
- XIV Encuentro de la Red de CETHAs de Cochabamba. Colomi. Cochabamba26 al 28 de septiembre de 2008
- XV Encuentro de la Red de CETHAs de Cochabamba. 9 11 de octubre de 2009. Pongo
- Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Comunidades Agrarias de Radio Urbano y Suburbano de El Alto. (FECUSUBO) Comunidades Kallutaka, Quintaui, Ticuyo, Ancocala, Huacanoco, Pumamaya Alta y Baja y Capahasi. 12 de septiembre de 2009.
- Educación de Personas Jóvenes y Adultas en territorio Guaraní. Macharetí, comunidades de San Antonio del Parapetí. 17de septiembre de 2009.
- TEKOVE KATU. Gutiérrez. Santa Cruz. 19 de septiembre de 2009
- Yachay Wasi de Presto y Tomoroco. Chuquisaca. 6 de noviembre de 2009
- Centro SIPASs de Padilla. Chuquisaca. 6 de noviembre de 2009.

Mapas de cobertura y estadística



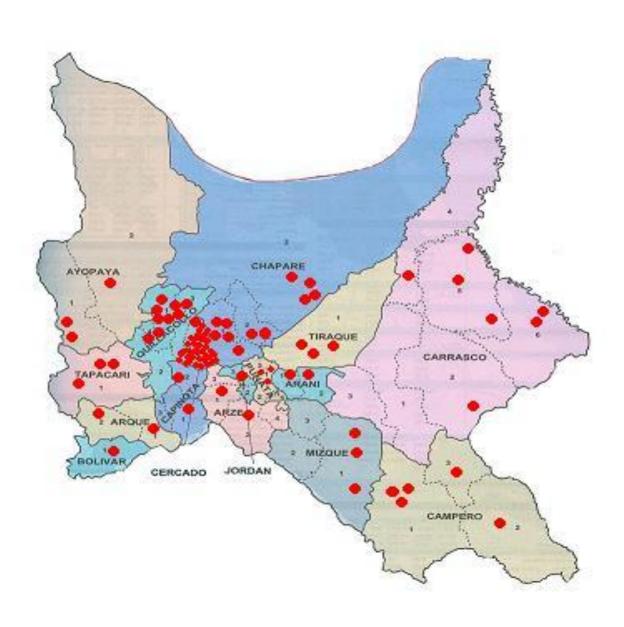
MAPA DE LA COBERTURA DE CENTROS DEL DEPARTAMENTO DE CHUQUISACA



MAPA DE LA COBERTURA DE CENTROS DEL DEPARTAMENTO DE LA PAZ



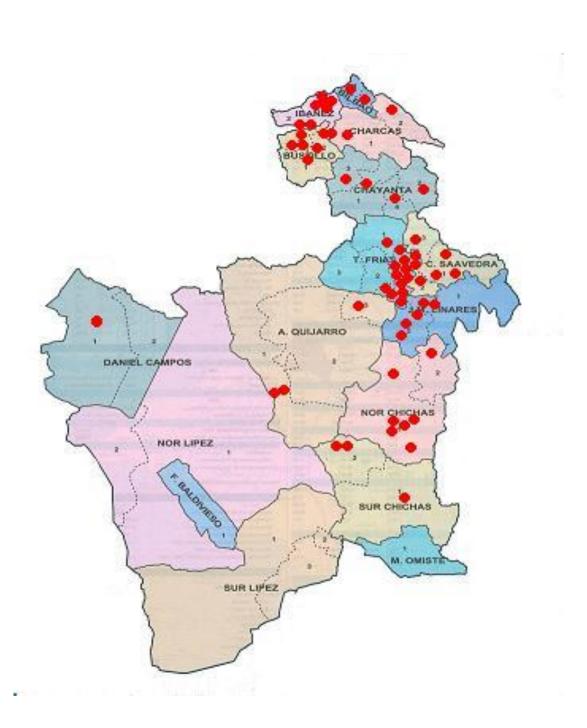
MAPA DE LA COBERTURA DE CENTROS DEL DEPARTAMENTO DE COCHABAMBA



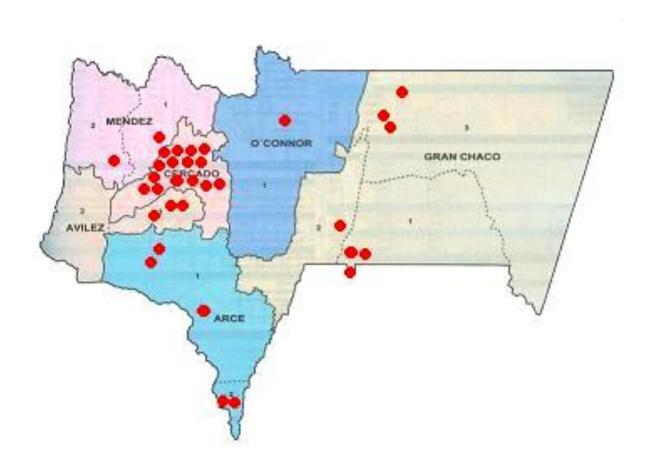
MAPA DE LA COBERTURA DE CENTROS DEL DEPARTAMENTO DE ORURO



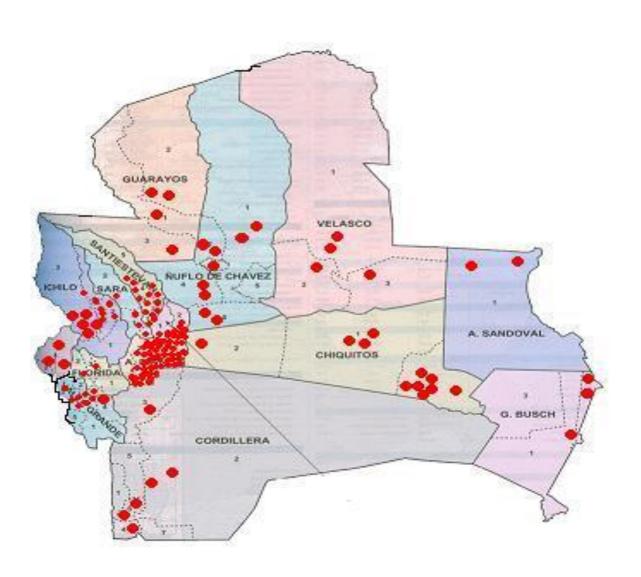
MAPA DE LA COBERTURA DE CENTROS DEL DEPARTAMENTO DE POTOSÍ



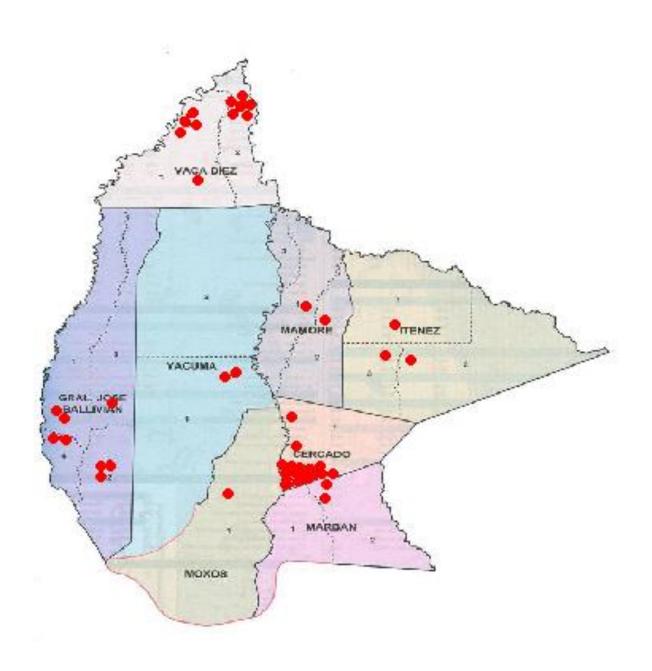
MAPA DE LA COBERTURA DE CENTROS DEL DEPARTAMENTO DE TARIJA



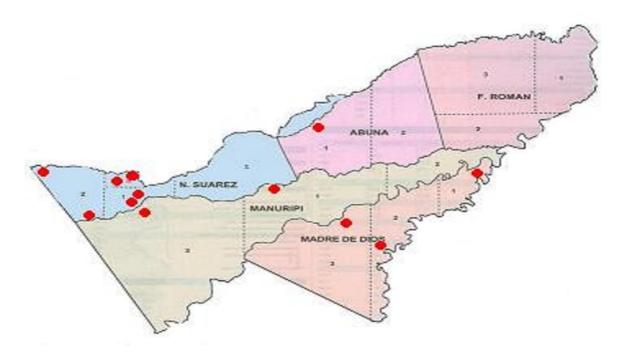
• MAPA DE LA COBERTURA DE CENTROS DEL DEPARTAMENTO DE SANTA CRUZ



MAPA DE LA COBERTURA DE CENTROS DEL DEPARTAMENTO DE BENI



• MAPA DE LA COBERTURA DE CENTROS DEL DEPARTAMENTO DE PANDO



Cuadro 1: Oportunidad y Equidad

Número de Centros y Subcentros de Educación Alternativa según departamento y área geográfica

Departaments	Á		Tipo				
Departamento	Área	Centros	Subcentros	Total			
CHUQUISACA	Rural	25	22	47			
	Urbana	28	16	44			
	Total	53	38	91			
	Rural	31	99	130			
LA PAZ	Urbana	93	80	173			
	Total	124	179	303			
	Rural	31	54	85			
COCHABAMBA	Urbana	72	15	87			
	Total	103	69	172			
	Rural	10	26	36			
ORURO	Urbana	28	8	36			
	Total	38	34	72			
	Rural	38	285	323			
POTOSÍ	Urbana	23	49	72			
	Total	61	334	395			
	Rural	11	31	42			
TARIJA	Urbana	24	20	44			
	Total	35	51	86			
	Rural	36	8	44			
SANTA CRUZ	Urbana	109	17	126			
	Total	145	25	170			
	Rural	8	10	18			
BENI	Urbana	36	39	75			
	Total	44	49	93			
	Rural	10	40	50			
PANDO	Urbana	2	4	6			
	Total	12	44	56			
	Rural	200	575	775			
Total	Urbana	415	248	663			
	Total	615	823	1.438			

Fuente: Ministerio de Educación - Programa de Apoyo al Sistema Nacional de Educación Alternativa de Bolivia (PREABOL 2008-2009)

Cuadro 2: Oportunidad y Equidad

Porcentaje de Centros y Subcentros de Educación Alternativa

según departamento y área geográfica

B			Tipo	
Departamento	Área	Centros	Subcentros	Total
CHUQUISACA	Rural	53,2%	46,8%	100,0%
	Urbana	63,6%	36,4%	100,0%
	Total	58%	42%	100%
	Rural	23,8%	76,2%	100,0%
LA PAZ	Urbana	53,8%	46,2%	100,0%
	Total	41%	59%	100%
	Rural	36,5%	63,5%	100,0%
COCHABAMBA	Urbana	82,8%	17,2%	100,0%
	Total	60%	40%	100%
	Rural	27,8%	72,2%	100,0%
ORURO	Urbana	77,8%	22,2%	100,0%
	Total	53%	47%	100%
	Rural	11,8%	88,2%	100,0%
POTOSÍ	Urbana	31,9%	68,1%	100,0%
	Total	15%	85%	100%
	Rural	26,2%	73,8%	100,0%
TARIJA	Urbana	54,5%	45,5%	100,0%
	Total	41%	59%	100%
	Rural	81,8%	18,2%	100,0%
SANTA CRUZ	Urbana	86,5%	13,5%	100,0%
	Total	85%	15%	100%
	Rural	44,4%	55,6%	100,0%
BENI	Urbana	48,0%	52,0%	100,0%
	Total	47%	53%	100%
	Rural	20,0%	80,0%	100,0%
PANDO	Urbana	33,3%	66,7%	100,0%
	Total	21%	79%	100%
	Rural	25,8%	74,2%	100,0%
Total	Urbana	62,6%	37,4%	100,0%
	Total	43%	57%	100%

Fuente: Ministerio de Educación - Programa de Apoyo al Sistema Nacional de Educación Alternativa de Bolivia (PREABOL 2008-2009)

Cuadro 3: Oportunidad y Equidad

Turnos de funcionamiento de los centros y subcentros según departamento y área geográfica

						Turno				
Departamento	Área	N	\añar	าต		Tarde	•	ı	Noch	е
		CEA	Sub	Total	CEA	Sub	Total	CEA	Sub	Total
	Rural	14	9	23	17	14	31	14	10	24
CHUQUISACA	Urbana	6	9	15	13	14	27	21	1	22
	Total	20	18	38	30	28	58	35	11	46
	Rural	26	79	105	27	95	122	8	26	34
LA PAZ	Urbana	15	24	39	28	61	89	78	15	93
	Total	41	103	144	55	156	211	86	41	127
	Rural	18	25	43	23	31	54	23	30	53
COCHABAMBA	Urbana	18	9	27	28	9	37	56	12	68
	Total	36	34	70	51	40	91	79	42	121
ORURO	Rural	5	16	21	7	12	19	9	22	31
	Urbana	7	2	9	11	3	14	21	4	25
	Total	12	18	30	18	15	33	30	26	56
	Rural	12	101	113	18	97	115	30	172	202
POTOSI	Urbana	2	2	4	5	45	50	18	4	22
	Total	14	103	117	23	142	165	48	176	224
	Rural	6	25	31	9	28	37	9	13	22
TARIJA	Urbana	4	14	18	11	16	27	17	10	27
	Total	10	39	49	20	44	64	26	23	49
	Rural	3	0	3	10	0	10	29	6	35
SANTA CRUZ	Urbana	12	4	16	16	5	21	94	12	106
	Total	15	4	19	26	5	31	123	18	141
	Rural	3	0	3	3	0	3	7	3	10
BENI	Urbana	4	20	24	12	30	42	31	7	38
	Total	7	20	27	15	30	45	38	10	48
	Rural	0	1	1	5	14	19	5	2	7
PANDO	Urbana	0	0	0	0	1	1	2	1	3
	Total	0	1	1	5	15	20	7	3	10
	Rural	87	256	343	119	291	410	134	284	418
Total	Urbana	68	84	152	124	184	308	338	66	404
	Total	155	340	495	243	475	718	472	350	822

Cuadro 4: Educación de Calidad - Facilitadores

Facilitadores por Niveles que imparten en Centros y Subcentros de Educación Alternativa, según departamento y área geográfica 2008-2009

(En número de personas)

			Educa	dores de impo	arten	
Departamento	Area	EPA	ESA	Tecnico Humanistico	ETA	EP
	Urbana	67	95	3	136	5
CHUQUISACA	Rural	44	38	3	82	4
	Total	111	133	6	218	9
	Urbana	254	336	21	488	81
LA PAZ	Rural	130	117	19	100	20
	Total	384	453	40	588	101
	Urbana	224	279	20	233	11
COCHABAMBA	Rural	131	102	9	53	5
	Total	355	381	29	286	16
	Urbana	70	95	12	96	48
ORURO	Rural	53	58	8	27	6
	Total	123	153	20	123	54
POTOSÍ	Urbana	52	74	5	88	10
	Rural	189	89	8	37	77
	Total	241	163	13	125	87
	Urbana	62	75	7	124	0
TARIJA	Rural	50	37	15	59	3
	Total	112	112	22	183	3
	Urbana	378	481	58	217	52
SANTA CRUZ	Rural	76	107	6	58	8
	Total	454	588	64	275	60
	Urbana	101	137	19	80	12
BENI	Rural	19	25	24	26	0
	Total	120	162	43	106	12
	Urbana	13	20	0	1	0
PANDO	Rural	20	26	0	2	0
	Total	33	46	0	3	0
	Urbana	1.221	1.592	145	1463	219
Total	Rural	712	599	92	444	123
	Total	1.933	2.191	237	1907	342

^(*) Un facilitador puede dar más de una especialidad

Cuadro 5: Educación de Calidad - Facilitadores

Promedio de facilitadores por Centro y Subcentro de Educación Alternativa

(según departamento y área geográfica)

Dengalamente	Aven	Relac	cion Educador	· Cea
Departamento	Area	Centro	Subcentro	Total
	Rural	6	1	4
CHUQUISACA	Urbana	10	2	7
	Total	8	2	5
	Rural	6	2	3
LA PAZ	Urbana	11	2	7
	Total	10	2	5
	Rural	6	1	3
COCHABAMBA	Urbana	10	3	8
	Total	8	2	6
	Rural	7	3	4
ORURO	Urbana	9	4	8
	Total	9	3	6
	Rural	5	1	1
POTOSI	Urbana	9	1	4
	Total	7	1	2
	Rural	11	2	4
TARIJA	Urbana	10	2	7
	Total	10	2	5
	Rural	5	4	5
SANTA CRUZ	Urbana	9	4	8
	Total	8	4	7
	Rural	7	1	4
BENI	Urbana	9	1	5
	Total	8	1	5
	Rural	5	11	2
PANDO	Urbana	19	1	7
	Total	7	1	2
	Rural	6	1	2
Total	Urbana	10	2	7
	Total	9	1	4

Fuente: Ministerio de Educación - Programa de Apoyo al Sistema Nacional de Educación Alternativa de Bolivia (PREABOL 2008-2009)

Cuadro 6: Educación de Calidad

Ambientes Pedagógicos en centros y subcentros de Educación Alternativa según departamento y área geográfica

					To	tal			
Departamento	Área	Aula	Taller	Biblioteca	Laboratorio	Sala	Telecentros	Otros	Total
	Urbana	176	96	5	3	4	1	1	286
Chuquisaca	Rural	82	58	4	3	4	1	3	155
	Total	258	154	9	6	8	2	4	441
	Urbana	791	265	12	25	25	5	31	1.154
La Paz	Rural	205	91	9	9	15	3	2	334
	Total	996	356	21	34	40	8	33	1.488
Cochabamba	Urbana	487	141	6	18	12	4	7	675
	Rural	154	35	3	1	4		2	199
	Total	641	176	9	19	16	4	9	874
	Urbana	169	61	3	8	1		5	247
Oruro	Rural	78	14	1		5	2	2	102
	Total	247	75	4	8	6	2	7	349
	Urbana	110	57	1	2	2	6	4	182
Potosí	Rural	306	37	11	5	30	3	68	460
	Total	416	94	12	7	32	9	72	642
	Urbana	137	70		2	5		12	226
Tarija	Rural	66	24	2	1	14		7	114
	Total	203	94	2	3	19		19	340
	Urbana	750	115	8	8	15	16	11	923
Santa Cruz	Rural	121	42	1		4	6		174
	Total	871	157	9	8	19	22	11	1.097
	Urbana	298	31	6	1	4	4	4	348
Beni	Rural	44	3	4			1		52
	Total	342	34	10	1	4	5	4	400
	Urbana	45						1	46
Pando	Rural	196	1	5		2	1	1	206
	Total	241	1	5		2	1	2	252
	Urbana	2.963	836	41	67	68	36	76	4.087
Total	Rural	1.252	305	40	19	78	17	85	1.796
	Total	4.215	1.141	81	86	146	53	161	5.883

Cuadro 7: Educación de Calidad

Ambientes Administrativos en CEAs y Sub CEAs

según departamento, área geográfica y estado

				mbier ninistro	
Departamento	Area	Estado		nınısırd Direcci	
			CEA	Sub CEA	Total
		Bueno	11		11
	Rural	Regular	6		6
	Korai	Malo	3	3	6
		Total	20	3	23
		Bueno	10	2	12
CHUQUISACA	Urbano	Regular	11	1	12
Choquisaca	urbano	Malo	3		3
		Total	24	3	27
		Bueno	21	2	23
	Total	Regular	17	1	18
	iolai	Malo	6	3	9
		Total	44	6	50
		Bueno	8	3	11
	Rural	Regular	5	7	12
		Malo	2	1	3
		Total	15	11	26
	Urbano	Bueno	12	2	14
LA PAZ		Regular	30	5	35
LATAL		Malo	5		5
		Total	47	7	54
		Bueno	20	5	25
	Total	Regular	35	12	47
	Tolui	Malo	7	1	8
		Total	62	18	80
		Bueno	9	1	10
	Rural	Regular	10	1	11
	Korai	Malo	3		3
		Total	22	2	24
		Bueno	24	1	25
СОСНАВАМВА	Urbano	Regular	33	1	34
COCHADAMBA	Siballo	Malo	4		4
		Total	61	2	63
		Bueno	33	2	35
	Total	Regular	43	2	45
	loidi	Malo	7		7
		Total	83	4	87

		Bueno			
		Regular	5	1	6
	Rural	Malo	1		1
		Total	6	1	7
		Bueno	11		11
		Regular	8		8
ORURO	Urbano	Malo	1	1	2
		Total	21	1	22
		Bueno	11		11
		Regular	13	1	14
	Total	Malo	2	1	3
		Total	27	2	29
		Bueno	9	1	10
		Regular	15	6	21
	Rural	Malo	13	14	15
		Total			
		Bueno	25	21	46
		Regular	6 11		<u> </u>
POTOSI	Urbano	Malo	1		1
		Total	18		18
		Bueno		1	
			15	1	16
	Total	Regular Malo	26 2	6 14	32
		Total			16
			43	21	64
		Bueno	5	1	5
	Rural	Regular	5	1	6
		Malo	10	1	11
		Total	10	1	11
		Bueno	6	1	6
TARIJA	Urbano	Regular	10	1	11
		Malo	3		3
		Total	19	1	20
		Bueno	11		11
	Total	Regular	15	2	17
		Malo	3	•	3
		Total	29	2	31
		Bueno	11		11
	Rural	Regular	19	3	22
		Malo	20	•	22
		Total	30	3	33
		Bueno	35	2	37
SANTA CRUZ	Urbano	Regular	48	2	50
		Malo	15	3	18
		Total	98	7	105
		Bueno	46	2	48
	Total	Regular	67	5	72
		Malo	15	3	18
		Total	128	10	138

Rural Regular 3	
Naio 1 Total 4	3
Bueno	1
Pand Pand	4
Nalo 2 Total 30 2	12
Malo 2 Total 30 2	18
Total Bueno 11 1	2
Total Regular 20	32
Nalo 3 Total 34 2	12
Nation 3	21
Rural Bueno 2 7 Regular 4 7 Malo 1 2 Total 7 16 Bueno 2 Regular 1 Malo 1 Total 2 2 2	3
Rural Regular 4 7 Malo 1 2 Total 7 16 Bueno 2 Regular 1 Malo 1 Total 2 2	36
Rural Malo 1 2	9
PANDO Malo 1 2	11
PANDO	3
PANDO Urbano Regular	23
Malo 1 Total 2 2	2
Total 2 2	1
	1
	4
Bueno 2 9	11
Total Regular 5 7	12
Malo 2 2	4
Total 9 18	27
Bueno 55 12	67
Rural Regular 72 26	98
Malo 12 20	32
Total 139 58	197
Bueno 115 10	125
Total Urbano Regular 169 11 Malo 35 4	180
	39
323 23	192
	192
Total Regular 241 37	278
Total 459 83	71 542

Cuadro 8: Educación de Calidad

Acceso a agua potable y funcionamiento según departamento y área geográfica

					Acceso	a Agua Po	table			
Departamento	Area		Tiene			No tiene			Total	
		Centro	Subcentro	Total	Centro	Subcentro	Total	Centro	Subcentro	Total
	Rural	25	18	43		4	4	25	22	47
CHUQUISACA	Urbana	28	15	43		1	1	28	16	44
	Total	53	33	86		5	5	53	38	91
	Rural	25	58	83	6	41	47	31	99	130
LA PAZ	Urbana	91	68	159	2	12	14	93	80	173
	Total	116	126	242	8	53	61	124	179	303
	Rural	30	40	70	1	14	15	31	54	85
COCHABAMBA	Urbana	69	9	78	3	6	9	72	15	87
	Total	99	49	148	4	20	24	103	69	172
	Rural	7	24	31	3	2	5	10	26	36
ORURO	Urbana	25	8	33	3		3	28	8	36
	Total	32	32	64	6	2	8	38	34	72
	Rural	30	214	244	8	71	79	38	285	323
POTOSI	Urbana	21	6	27	2	43	45	23	49	72
	Total	51	220	271	10	114	124	61	334	395
	Rural	10	28	38	1	3	4	11	31	42
TARIJA	Urbana	24	15	39		5	5	24	20	44
	Total	34	43	77	1	8	9	35	51	86
	Rural	34	8	42	2		2	36	8	44
SANTA CRUZ	Urbana	107	14	121	2	3	5	109	17	126
	Total	141	22	163	4	3	7	145	25	170
	Rural	7	5	12	1	5	6	8	10	18
BENI	Urbana	34	20	54	2	19	21	36	39	75
	Total	41	25	66	3	24	27	44	49	93
	Rural	5	18	23	5	22	27	10	40	50
PANDO	Urbana	1	3	4	1	1	2	2	4	6
	Total	6	21	27	6	23	29	12	44	56
	Rural	173	413	586	27	162	189	200	575	775
Total	Urbana	400	158	558	15	90	105	415	248	663
	Total	573	571	1.144	42	252	294	615	823	1.438

Cuadro 9: Educación de Calidad - Servicios Básicos

Acceso a energía eléctrica en centros y subcentros según departamento y área geográfica

				,	Acceso	a energia el	éctric	a		
Departamento	Area		Tiene			No tiene			Total	
		Centro	Subcentro	Total	Centro	Subcentro	Total	Centro	Subcentro	Total
	Rural	25	21	46		1	1	25	22	47
CHUQUISACA	Urbana	28	10	38		6	6	28	16	44
	Total	53	31	84		7	7	53	38	91
	Rural	26	71	97	5	28	33	31	99	130
LA PAZ	Urbana	93	75	168		5	5	93	80	173
	Total	119	146	265	5	33	38	124	179	303
	Rural	30	28	58	1	26	27	31	54	85
COCHABAMBA	Urbana	68	12	80	4	3	7	72	15	87
	Total	98	40	138	5	29	34	103	69	172
ORURO	Rural	10	22	32		4	4	10	26	36
	Urbana	28	7	35		1	1	28	8	36
	Total	38	29	67		5	5	38	34	72
	Rural	36	150	186	2	135	137	38	285	323
POTOSI	Urbana	22	7	29	1	42	43	23	49	72
	Total	58	157	215	3	177	180	61	334	395
	Rural	10	28	38	1	3	4	11	31	42
TARIJA	Urbana	24	12	36		8	8	24	20	44
	Total	34	40	74	1	11	12	35	51	86
	Rural	36	8	44				36	8	44
SANTA CRUZ	Urbana	108	15	123	1	2	3	109	17	126
	Total	144	23	167	1	2	3	145	25	170
	Rural	6	1	7	2	9	11	8	10	18
BENI	Urbana	34	10	44	2	29	31	36	39	75
	Total	40	11	51	4	38	42	44	49	93
	Rural	6	15	21	4	25	29	10	40	50
PANDO	Urbana	2	3	5		1	1	2	4	6
	Total	8	18	26	4	26	30	12	44	56
	Rural	185	344	529	15	231	246	200	575	775
Total	Urbana	407	151	558	8	97	105	415	248	663
	Total	592	495	1.087	23	328	351	615	823	1.438

Cuadro 10: Educación de Calidad

Baños en centros y subcentros según departamento y área geográfica

Departamento	Área	Baños	Letrinas	Inodoros	Lavama- nos	Duchas	Baños
					nos		con agua
	Urbana	143	110	231	79	42	92
CHUQUISACA	Rural	125	78	170	72	64	118
	Total	268	188	401	151	106	210
	Urbana	539	297	588	358	60	361
LA PAZ	Rural	160	126	80	53	40	58
	Total	699	423	668	411	100	419
	Urbana	348	190	273	238	116	329
COCHABAMBA	Rural	143	122	81	78	71	62
	Total	491	312	354	316	187	391
	Urbana	88	23	68	44	10	50
ORURO	Rural	55	31	18	4	3	3
	Total	143	54	86	48	13	53
	Urbana	77	20	56	26	3	52
POTOSI	Rural	105	82	67	75	34	55
	Total	182	102	123	101	37	107
	Urbana	129	18	146	78	11	83
TARIJA	Rural	58	0	95	62	50	68
	Total	187	18	241	140	61	151
	Urbana	414	69	766	375	162	385
SANTA CRUZ	Rural	107	26	179	58	49	113
	Total	521	95	945	433	211	498
	Urbana	151	14	106	44	30	84
BENI	Rural	45	8	16	4	20	29
	Total	196	22	122	48	50	113
DANIDO	Urbana	15	0	8	6	6	8
PANDO	Rural	50	31	28	17	22	0
	Total	65	31	36	23	28	8
_	Urbana	1904	741	2242	1248	440	1444
Total	Rural	848	504	734	423	353	506
	Total	2.752	1.245	2.976	1.671	793	1.950

Cuadro 11: Educación Productiva

Participantes de Educación Técnica por especialidad por género

Nro	Especialidad	Varones	Mujeres	Total
1	Corte y confección	1.159	6.793	7.952
2	Computación	3.641	3.944	7.585
3	Peluquería y peinados	381	2.842	3.223
4	Agropecuaria	1.341	1.106	2.447
5	Repostería y culinaria	315	2.045	2.360
6	Electricidad básica	1.994	130	2.124
7	Alimentación	215	1.840	2.055
8	Artesanías	268	1.691	1.959
9	Belleza y Cosmetología	210	1.694	1.904
10	Mecánica Automotriz	1.763	68	1.831
11	Tejidos a Mano	90	1.420	1.510
12	Peinados y Cosmetología	85	1.215	1.300
13	Sastrería	560	586	1.146
14	Dactilografía	462	618	1.080
15	Aux. Contabilidad	410	646	1.056
16	Carpintería	848	149	997
17	Tejidos a Maquina	80	913	993
18	Electrónica	810	95	905
19	Pintura en tela	94	639	733
20	Pollerería	65	653	718
21	Secretariado	149	498	647
22	Primeros Auxilios	259	379	638
23	Metal mecánica	614	20	634
24	Radio TV	586	28	614
25	Auto mecánica	507	101	608
	Otros	5.788	6.600	12.388

Cuadro 12: Educación Productiva

Mobili	ario y equipos productivos instalados en CEAs y	SUBC	EAs	
	por departamento			
	Mobiliario (Sillas, mesas, estantes, escritorios, vitrinas)	39	1	40
	Equipamiento Producción de Textiles	166	5	171
	Equipo de Computación y Multimedia	24		24
	Equipamiento Producción de Alimentos	62		62
Chuquisaca	Equipo de Servicios de Personales (peluqueria corte, belleza,otros)	25		25
	Herramientas en General	186	18	204
	Equipo Industrial Productivo	33	4	37
	Otros	25	4	29
	Total	560	32	592
	Mobiliario (Sillas, mesas, estantes, escritorios, vitrinas)	60	16	76
	Equipamiento Producción de Textiles	228	64	292
	Equipo de Computación y Multimedia	47	20	67
	Equipamiento Producción de Alimentos	121	10	131
La Paz	Equipo de Servicios de Personales (peluqueria corte, belleza,otros)	53	1	54
	Herramientas en General	175	34	209
	Equipo Industrial Productivo	16	7	23
	Otros	44	18	62
	Total	744	170	914
	Mobiliario (Sillas, mesas, estantes, escritorios, vitrinas)	81	1	82
	Equipamiento Producción de Textiles	131		131
	Equipo de Computación y Multimedia	38	2	40
	Equipamiento Producción de Alimentos	70		70
Cochabamba	Equipo de Servicios de Personales (peluqueria corte, belleza,otros)	29		29
	Herramientas en General	151		151
	Equipo Industrial Productivo	22		22
	Otros	28		28
	Total	550	3	553
	Mobiliario (Sillas, mesas, estantes, escritorios, vitrinas)	50	2	52
	Equipamiento Producción de Textiles	45	10	55
	Equipo de Computación y Multimedia	10	2	12
	Equipamiento Producción de Alimentos	50		50
Oruro	Equipo de Servicios de Personales (peluqueria corte, belleza,otros)	13	1	14
	Herramientas en General	70	5	75
	Equipo Industrial Productivo	7		7
	Otros	23	4	27
	Total	268	24	292

	Mobiliario (Sillas, mesas, estantes, escritorios, vitrinas)	36		36
	Equipamiento Producción de Textiles	77	5	82
	Equipo de Computación y Multimedia	17		17
	Equipamiento Producción de Alimentos	20		20
Potosí	Equipo de Servicios de Personales (peluqueria corte, belleza,otros)	11		11
	Herramientas en General	91	4	95
	Equipo Industrial Productivo	6		6
	Otros	12	1	13
	Total	270	10	280
	Mobiliario (Sillas, mesas, estantes, escritorios, vitrinas)	55	12	67
	Equipamiento Producción de Textiles	64	16	80
	Equipo de Computación y Multimedia	10	3	13
	Equipamiento Producción de Alimentos	39	32	71
Tarija	Equipo de Servicios de Personales (peluqueria corte, belleza,otros)	26	5	31
	Herramientas en General	101	21	122
	Equipo Industrial Productivo	3	2	5
	Otros	16	7	23
	Total	314	98	412
	Mobiliario (Sillas, mesas, estantes, escritorios, vitrinas)	58		58
Santa Cruz	Equipamiento Producción de Textiles	70		70
	Equipo de Computación y Multimedia	40	1	41
	Equipamiento Producción de Alimentos	48		48
	Equipo de Servicios de Personales (peluqueria corte, belleza,otros)	38		38
	Herramientas en General	147		147
	Equipo Industrial Productivo	14		14
	Otros	24		24
	Total	439	1	440

	Mobiliario (Sillas, mesas, estantes, escritorios, vitrinas)	13		13
	Equipamiento Producción de Textiles	16	1	17
	Equipo de Computación y Multimedia	10		10
	Equipamiento Producción de Alimentos	11		11
Beni	Equipo de Servicios de Personales (peluqueria corte, belleza,otros)	8		8
	Herramientas en General	19		19
	Equipo Industrial Productivo	5		5
	Otros	5		5
	Total	87	1	88
Pando	Equipamiento Producción de Textiles	1		1
	Equipamiento Producción de Alimentos	3		3
	Total	4		4
	Mobiliario (Sillas, mesas, estantes, escritorios, vitrinas)	392	32	424
	Equipamiento Producción de Textiles	798	101	899
	Equipo de Computación y Multimedia	196	28	224
Total	Equipamiento Producción de Alimentos	424	42	466
	Equipo de Servicios de Personales (peluqueria corte, belleza,otros)	203	7	210
	Herramientas en General	940	82	1022
	Equipo Industrial Productivo	106	13	119
	Otros	177	34	211
	Total	3236	339	3575

Cuadro 13: Fortalecimiento de la Gestión Institucional

Resolución de funcionamiento de los centros según departamento y área geográfica

	Área	Tipo de Resolución							
Departamento		Administr ativa	Ministerial	Suprema	Secretari al	No tiene	Total		
	Rural	14	3	1		7	25		
CHUQUISACA	Urbana	20	4	1		3	28		
	Total	34	7	2		10	53		
	Rural	11	10	1	3	6	31		
LA PAZ	Urbana	26	39	4		24	93		
	Total	37	49	5	3	30	124		
	Rural	19	2			10	31		
COCHABAMBA	Urbana	60	7			5	72		
	Total	79	9			15	103		
	Rural	8	1			1	10		
ORURO	Urbana	25	2			1	28		
	Total	33	3			2	38		
	Rural	26	1			11	38		
POTOSI	Urbana	11	5	1		6	23		
	Total	37	6	1		17	61		
	Rural	9	1			1	11		
TARIJA	Urbana	18	3			3	24		
	Total	27	4			4	35		
	Rural	16	5			15	36		
SANTA CRUZ	Urbana	68	18	2		21	109		
	Total	84	23	2		36	145		
	Rural	2	2			4	8		
BENI	Urbana	15	7			14	36		
	Total	17	9			18	44		
	Rural	2	2			6	10		
PANDO	Urbana	1	1				2		
	Total	3	3			6	12		
	Rural	107	27	2	3	61	200		
Total	Urbana	244	86	8		77	415		
	Total	351	113	10	3	138	615		

Cuadro 14: Fortalecimiento de la Gestión Institucional

Tipo de propiedad de los centros según departamento y área geográfica

segon departamento y drea geografica								
	Area							
Departamento		ica ica	Municipal	Prefectura	Comunal	Ó	atos	፱
		Pública	lunic	efec	Com	Otro	Sin datos	Total
				Pr			S	
	Rural	6	22		11	8		47
CHUQUISACA	Urbana	5	26	3	6	4		44
	Total	11	48	3	17	12		91
	Rural	12	27	2	82	7		130
LA PAZ	Urbana	42	82	8	17	23	1	173
	Total	54	109	10	99	30	1	303
	Rural	13	41		17	13	1	85
COCHABAMBA	Urbana	18	50	3	5	10	1	87
	Total	31	91	3	22	23	2	172
	Rural	5	25		2	4		36
ORURO	Urbana	9	19	1	2	5		36
	Total	14	44	1	4	9		72
POTOSI	Rural	14	70	2	180	55	2	323
	Urbana	5	21		2	44		72
	Total	19	91	2	182	99	2	395
	Rural	19	17		3	2	1	42
TARIJA	Urbana	5	29	1	6	3		44
	Total	24	46	1	9	5	1	86
	Rural	10	31		3			44
SANTA CRUZ	Urbana	24	86	2	6	7	1	126
	Total	34	117	2	9	7	1	170
BENI	Rural	1	6		11			18
	Urbana	5	40		15	12	3	75
	Total	6	46		26	12	3	93
PANDO	Rural	2	18		25	5		50
	Urbana		5	1				6
	Total	2	23	1	25	5		56
	Rural	82	257	4	334	94	4	775
Total	Urbana	113	358	19	59	108	6	663
	Total	195	615	23	393	202	10	1.438

Cuadro 15: Fortalecimiento de la Gestión Institucional

Dependencia de los CEAs y Sub CEAs según departamento y área geográfica

Departamento	Area	Pública	Convenio	Comunitaria	Privada	Otra	Total
	Rural	32	14		1		47
CHUQUISACA	Urbana	25	15	1	3		44
	Total	57	29	1	4		91
	Rural	87	24	16	2	1	130
LA PAZ	Urbana	116	39	6	9	3	173
	Total	203	63	22	11	4	303
	Rural	47	37	1			85
COCHABAMBA	Urbana	50	32	3	2		87
	Total	97	69	4	2		172
	Rural	30	3		3		36
ORURO	Urbana	22	11	1	1	1	36
	Total	52	14	1	4	1	72
	Rural	101	188	33		1	323
POTOSI	Urbana	66	4	2			72
	Total	167	192	35		1	395
	Rural	7	34			1	42
TARIJA	Urbana	29	12	1		2	44
	Total	36	46	1		3	86
	Rural	30	11	2	1		44
SANTA CRUZ	Urbana	85	34	1	4	2	126
	Total	115	45	3	5	2	170
	Rural	17	1				18
BENI	Urbana	47	27	1			75
	Total	64	28	1			93
PANDO	Rural	39	11				50
	Urbana	6					6
	Total	45	11				56
	Rural	390	323	52	7	3	775
Total	Urbana	446	174	16	19	8	663
	Total	836	497	68	26	11	1.438

Cuadro 16: Fortalecimiento de la Gestión Institucional

Situación administrativa de los facilitadores por área geográfica

Area	Situación Administrativa	Centro	Subcentro	Total
	Inscripción al escalafón	610	156	766
	Titulado por antigüedad	12	4	16
RURAL	Interino	271	128	399
	Total	893	288	1181
URBANA	Inscripción al escalafón	2834	139	2973
	Titulado por antigüedad	55	4	59
	Interino	655	59	714
	Total	3544	202	3746
TOTAL	Inscripción al escalafón	3444	295	3739
	Titulado por antigüedad	67	8	75
	Interino	926	187	1113
	Otras situaciones			490
	Total	4437	490	5417

^(*) Existen otras modalidades de trabajo de los facilitadores que no estan contemplados en el cuadro