

INFORME SOBRE BOLIVIA

para la Iniciativa de Evaluación y Medición de Impacto
de la Federación Internacional de Fe y Alegría



La Paz y La Haya, mayo de 2020

Informe preparado por: G. J. ANDRÉS UZÍN P., GEORGINA M. GOMEZ,
EDGAR CADIMA G., KAREN MARRINER



Tabla de contenido

1. <i>Introducción general</i>	4
1.1 Contexto y relevancia del estudio	4
1.2 Implementación metodológica	6
2. <i>Sistemas Nacionales de Educación</i>	9
2.1 ¿Qué se considera el modelo Fe y Alegría?	11
2.2 ¿Qué aspectos del modelo Fe y Alegría han sido incorporados o implementados en política pública?	16
2.3 ¿Cuál es el nivel de posicionamiento de Fe y Alegría para convocar e influir en temas de derechos a la educación?	23
2.4 ¿Qué experiencia de la propuesta pedagógica de FyA ha sido replicada por otras instituciones educativas?	27
3. <i>Estudio de las escuelas en sus comunidades</i>	30
3.1 Presentación de los Casos	32
Unidad Educativa Santa Rosa de Lima y su localidad	33
Unidad Educativa Región de Murcia La Primera, El Alto	34
Unidad Educativa Enrique Osso, San Julián (Santa Cruz)	36
Unidad Educativa Franz Tamayo, Trinidad Pampa	37
3.2 ¿De qué manera se logra la interrelación con las familias y su participación en la gobernanza de la escuela?	38
3.3 ¿Cómo contribuye Fe y Alegría al desarrollo de la comunidad local?	45
3.4 ¿La práctica educativa de Fe y Alegría es pertinente al contexto (da respuesta a las necesidades del contexto y contribuye a su transformación)?	50
3.5 Conclusiones a los estudios de comunidades	53
4. <i>Estudio de Individuos: Estudiantes y Egresados</i>	55
4.1 Implementación en campo	55
4.2 ¿Fe y Alegría atiende a los estudiantes con mayor necesidad?	57
4.3 ¿Fe y Alegría reduce el abandono y promueve la permanencia escolar?	63
4.4 ¿Fe y Alegría logra paliar los riesgos sociales (violencia, embarazo, discriminación, otros...) que afectan a la consecución de resultados educativos satisfactorios?	64
4.5 ¿Fe y Alegría forma ciudadanos con conciencia crítica?	69
4.6 ¿FyA aporta a la construcción de proyectos de vida digna de egresados y estudiantes?	71
5. <i>Resumen y hallazgos principales</i>	77
6. <i>Conexiones y Reflexiones</i>	81

6.1	El ciclo de vida	81
6.2	Más allá de otras fronteras: La generación de cohesión social	83
6.3	¿Innovación y después?	85
6.4	Una visión panorámica	87
7.	<i>Bibliografía</i>	91
	<i>Índice de Cuadros e Imágenes</i>	92
	<i>Índice de Gráficos y Mapas</i>	92

1. Introducción general

Fe y Alegría es un movimiento internacional de educación popular y promoción social que, desde la década de los sesenta, impulsa desde, con y para las comunidades en las que trabaja, procesos educativos integrales, inclusivos y de calidad. Se compromete en la transformación de las personas para construir sistemas sociales justos y democráticos, según consigna la misión de la organización¹. El movimiento promueve la formación de personas autocríticas, solidarias, libres, líderes de su propio desarrollo educativo, abiertas a la trascendencia y responsables frente a los retos propios y comunitarios. En este sentido, el movimiento aspira a ser una apuesta política de transformación en lo individual y lo colectivo, lo cual busca abarcar desde la educación la integralidad de las diferentes dimensiones del ser humano.²

Como resultado de las diversas necesidades presentes de los alumnos y comunidades, el movimiento promueve diversas iniciativas entre los diferentes países. Además de la educación escolarizada, la organización ha creado emisoras de radio y programas de capacitación laboral, promueve cooperativas y empresas sociales, y mantiene relaciones con benefactores alrededor del mundo, entre otros. A nivel de educación formal escolarizada, Fe y Alegría tiene una participación en dieciocho países en América y África donde son atendidos poco más de medio millón de estudiantes en alrededor de mil centros escolares.³

Con la necesidad de poder generar evidencia que respalde el impacto del accionar de Fe y Alegría, el Movimiento ha decidido realizar un conjunto de estudios que permitan dar cuenta de su impacto a nivel de estudiantes, la comunidad y la política pública. “Conscientes de este reconocimiento que tiene el modelo educativo y de la necesidad de aportar a la comunidad internacional estrategias efectivas para el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 para la educación antes del 2030, Fe y Alegría se ha propuesto realizar una investigación con acción participativa que tenga por objetivo la generación de conocimiento y capacidades para mejorar la calidad de la educación formal a partir de su experiencia. Por una parte, la investigación actuará a modo de evaluación, con el fin de explorar los impactos reales del modelo de intervención educativa y definir la aportación de los distintos elementos que la caracterizan. Por otra parte, la acción participativa que implicará el desarrollo de la intervención tendrá como objetivo la identificación de las buenas prácticas del modelo y al mismo tiempo su adecuación en lo que proceda y su implantación progresiva en la organización para el alcance de las nuevas metas de la agenda de la educación”⁴.

¹ Misión de Fe y Alegría en <http://www.feyalegria.org/es/quienes-somos/mision-vision>

² Historia de Fe y Alegría en <http://www.feyalegria.edu.bo/index.php/2015-01-26-09-32-49/documentos/competencias-laborales#>

³ http://www.feyalegria.org/images/acrobat/FIFE_Y_ALEGRÍA-Estadísticas-Ano2013.pdf. Incluye inicial, inicial, media académica y media técnica.

⁴ Términos de Referencia

1.1 Contexto y relevancia del estudio

Bolivia es uno de los 18 países con presencia de Fe y Alegría en América Latina. El movimiento de educación popular en Bolivia inicia sus actividades en 1966 y nace simultáneamente en nueve unidades educativas en diferentes localidades del país, y congrega dentro de su comunidad educativa más de 9.000 docentes, 180.000 estudiantes, 210.000 madres y padres de familia.

El contexto educativo boliviano está enmarcado por la aplicación de la Ley No 70 que promueve una educación intra e intercultural y descolonizante. El gobierno nacional ha diseñado un modelo educativo definido como “Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo” para “promover una formación integral de las/los estudiantes, a través del desarrollo de las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir en el proceso de transformación social en convivencia comunitaria con la madre tierra y el cosmos” (Cadima, 2016, p. 49).

La ley consigna que su principal rasgo es la presencia de la cosmovisión de los pueblos originarios, como complemento esencial de la concepción de conocimiento “occidental”. En este sentido, el carácter plurinacional establecido en el marco de la reforma educativa comprende la articulación de una educación intracultural (contenidos endógenos de la comunidad), una educación intercultural (en relación con los conocimientos occidentales) y una educación plurilingüe (diferentes lenguas combinadas: castellano, indígenas y extranjeras) según la región del país. Según datos del Ministerio de Educación de Bolivia, para la gestión 2016, se tiene la siguiente información:

Cuadro 1. Resumen datos cuantitativos de educación boliviana

Variable educativa	Dato	Observaciones	
Gasto público en educación como % del PIB	8.85 %	Contempla la disposición y asignación o uso efectivo de recursos financieros para propósitos educativos	
Gasto público en educación por estudiante.	Bs.5.633 = \$us. 808	Subsistema de educación regular (dependencia fiscal)	
Estudiantes matriculados	2.859.592		
Docentes	127.609		
Unidades educativas	15.926		
Locales educativos	14.241		
Tasa de cobertura neta	Bolivia	87,6 %	Es el porcentaje de estudiantes matriculados al inicio de una gestión escolar en un determinado nivel de educación y que además tienen la edad teórica para asistir a ese nivel en relación al grupo poblacional que
	Mujeres	88,2 %	
	Hombres	87,0 %	
	Urbana	89,1 %	
	Rural	84,3 %	
	Inicial	73,5 %	
Primaria	95,7 %		

	Secundaria	84,1 %	cuenta con la edad teórica para cursar ese nivel (puede denominarse también Tasa de escolaridad neta)
--	------------	--------	---

Fuente: Elaboración propia según datos del Ministerio de Educación (2019).

La ley se implantó sobre una infraestructura educativa con un número importante de escuelas católicas. A pesar de los desacuerdos entre la Iglesia Católica y el Estado a raíz de la reforma educativa en su etapa inicial (2006), particularmente por el carácter laico de la misma, en el 2009 se ratifica la renovación del acuerdo entre el Estado y la Iglesia para dar continuidad a las escuelas de convenio porque los lineamientos de la educación popular, promovidos en la reforma educativa, son compartidos en esencia por la Iglesia Católica y en particular por Fe y Alegría.

Fe y Alegría Bolivia cuenta con 156 bases físicas en los 9 departamentos de Bolivia, con un total de 408 establecimientos educativos en las áreas urbana y rural. El año 2017 atendió a 55,756 estudiantes, de los cuales el 50,9 % eran varones y 49,1% mujeres. De ese total el 11,9 % fue atendido en la educación inicial, 43,5 % a nivel primaria y 45,1% a nivel de la educación secundaria. Cuenta, además, con 276 directores o directoras de unidades educativas y 5.540 educadores en los distintos niveles de la educación regular, a nivel nacional. (Fe y Alegría, 2017).

Por varias décadas las instituciones educativas de Fe y Alegría han sido consideradas experiencias exitosas de educación en ámbitos periurbanos y rurales en Latinoamérica. Sin embargo, hay escasa evidencia empírica que pueda dar cuenta de la magnitud de los alcances de la gestión de los colegios Fe y Alegría a nivel de resultados e impactos en la población beneficiada y ésta focalizada, fragmentada y circunscrita al rendimiento académico. El aporte de Fe y Alegría en la dinámica y el desarrollo local, así como su alcance a nivel del sistema educativo, han sido menos estudiados. En ese contexto, la presente investigación representa no solo una evaluación del programa de educación desarrollado por Fe y Alegría, sino también un insumo para la generación de nuevas políticas públicas educativas que respondan a las necesidades propias del contexto latinoamericano y boliviano. Pretende adicionalmente generar elementos para el aprendizaje organizacional de Fe y Alegría y brindar elementos para el debate respecto a sus futuras acciones.

1.2 Implementación metodológica

Los términos de referencia del estudio contenían 8 hipótesis y 16 preguntas, como puede observarse en los cuadros 2 y 3. La metodología del estudio se organizó en tres estudios con la finalidad de analizar los impactos, efectos y niveles de influencia de las escuelas Fe y Alegría que podrían generar cambios en el sistema educativo. Por su superposición temática, algunas preguntas de los términos de referencia originales se fusionaron, en cuyo caso se las reporta en una sola sección. El presente documento es el primero de seis estudios por país para la Evaluación de Impacto de las Intervenciones de Fe y Alegría y está realizado en base a los datos recabados en Bolivia a modo de estudio piloto. Se realizan los mismos estudios en Colombia, Guatemala, Perú, República Dominicana y Venezuela, con adaptaciones a las

condiciones de cada uno de esos países. Venezuela en particular tuvo un ajuste metodológico más profundo debido a las condiciones especiales en las que se encuentra.

Se realizaron las siguientes actividades:

1. Revisión de datos públicos locales, regionales y nacionales que permitan comparar las escuelas de FyA con el grupo de control que se defina.
2. Realización de encuestas a estudiantes y a sus grupos familiares de Bolivia. Estas encuestas se realizaron a estudiantes de FyA, sus hogares, y lo mismo para el grupo de control para medir el impacto de las intervenciones.
3. Se realizó un estudio de influencia en la construcción de las redes locales. Este estudio cualitativo se obtuvo de una muestra de cuatro localidades seleccionadas para ver la influencia en las comunidades y organizaciones locales que generan las intervenciones de FyA. La selección de casos se realizó de manera conjunta con FyA en base a una serie de criterios especificados en su informe.
4. Se realizaron entrevistas a informantes claves de FyA, Sector Público de Educación, Academia o Investigación en Educación y Sociedad Civil, de tal manera de obtener opinión de expertos sobre (i) experiencias de política basadas en la incidencia o el modelo de FyA; (ii) atributos y percepción de FyA como agente movilizador de la comunidad y sociedad; (iii) experiencias de escalamiento basado en el modelo FyA. Información de expertos sobre FyA sobre experiencias de incidencia, influencia y réplica en la educación pública. La opinión experta por el rol que han desempeñado los informantes claves ofrece un alcance de qué tanta influencia y resultados ha logrado el trabajo de FyA como agente movilizador y político.

Se trabajó sobre las siguientes hipótesis y preguntas:

Cuadro 2. Resumen de ejes, hipótesis y preguntas de investigación

Nivel	Hipótesis	Preguntas
1. Macro: Gestión Educativa y Políticas Públicas	1. A partir de nuestra práctica educativa y del marco referencial de la Educación Popular, FyA plantea propuestas que inciden en la construcción y mejora de Políticas Públicas	1.1. ¿Qué aspectos (intencionado o no) del modelo FyA han sido incorporados o implementados en Política Pública nacional, regional o local?
	2. FyA se moviliza junto con otros actores para incidir en Políticas Públicas	2.1. ¿Cuál es el nivel de posicionamiento de FyA para convocar e influir en temas de derechos a la educación?
	3. FyA busca que el modelo de gestión de Educación Popular y la propuesta pedagógica fortalezca la educación pública de calidad	3.1 ¿Qué experiencia del modelo de gestión y/o propuesta pedagógica de FyA ha sido replicada por otras instituciones educativas?

2. Meso: Comunidad	4. FyA desarrolla su propuesta educativa a partir del contexto y las características del territorio	4.1. ¿De qué maneras la práctica educativa de FyA es pertinente al contexto (da respuesta a las necesidades del contexto o problemáticas comunitarias y contribuye a su transformación)?
	5. FyA contribuye al desarrollo local de la comunidad	5.1. ¿De qué manera se logra la interrelación de la escuela con las familias y su participación en la gobernanza de la escuela? 5.2. ¿Cómo contribuye FyA al desarrollo de la comunidad local?
3. Micro: Estudiantes y Egresados	6. FyA trabaja con estudiantes más pobres y vulnerables generando oportunidades de acceso, permanencia y finalización.	6.1. ¿Atendemos a los estudiantes con mayor necesidad (situación socio - económica, con sobredad, necesidades especiales...)?
		6.2. ¿FyA reduce el abandono escolar y la repitencia, promueve la permanencia y logra que los estudiantes finalicen sus estudios?
		6.3. ¿Fe y Alegría logra paliar los riesgos sociales (violencia, embarazo, discriminación, otros...) que afectan a la consecución de resultados educativos satisfactorios?
	7. FyA aporta a la construcción de proyectos de vida digna de egresados y estudiantes	7.1. ¿En qué medida FyA ha contribuido a la movilidad social de los estudiantes (diferenciando entre hombres y mujeres)? 7.2. ¿Qué nivel de inserción social-laboral logran los egresados de los centros FyA (diferenciando entre hombres y mujeres)? ¿Acceso a la universidad?
8. FyA forma ciudadanos con conciencia crítica, compromiso social.	8.1. ¿FyA consigue formar a ciudadanos y ciudadanas críticas, con capacidad de liderazgo y comprometidas con la transformación social? 8.2. ¿El "modelo educativo" de FyA favorece que los estudiantes desarrollen capacidades para analizar, comprender y enfrentar los retos del contexto?	

El documento se compone de seis secciones. En la primera sección se hace una breve introducción sobre Fe y Alegría y se presenta la justificación del estudio. En la segunda, tercera y cuarta sección se presentan los resultados de los estudios de los Sistemas Nacionales de Educación (Macro), de las Escuelas y Localidades (Meso) y de Estudiantes y Egresados (Micro). En la siguiente sección, se presenta un capítulo donde con el resumen y los principales hallazgos y finalmente un capítulo de Conexiones y Reflexiones.

Se acompaña un documento separado con la metodología de la investigación, pero se presentan en cada sección los rasgos principales para facilitar la comprensión de los resultados.

Cuadro 3. Relación de Hipótesis y Preguntas de investigación

Estudio	Población	Metodología	Variables
MACRO Hipótesis 1-3 Preguntas 1-3	Expertos en educación	Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> ● Incidencia ● Posicionamiento ● Escalamiento
MESO Hipótesis 4-5 Preguntas 4-6	Actores clave de escuela y localidad	Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> ● Pertinencia al contexto ● Interrelación y gobernanza con familia y comunidad ● Transformación del contexto y desarrollo local
MICRO Hipótesis 6-8 Preguntas 7-13	Estudiantes, padres y egresados	Cuantitativa	<ul style="list-style-type: none"> ● Índice Socioeconómico (ISE) ● Índice Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) ● Vulnerabilidad ● Eficiencia interna ● Logro de aprendizajes ● Riesgos sociales ● Inserción socio-laboral ● Valores ● Ciudadanía ● Pensamiento crítico

Los principales hallazgos se detallan en el resumen ejecutivo que se acompaña en la sección 5 del presente informe.

2. Sistemas Nacionales de Educación

Este capítulo entra a un análisis a nivel país, en el cual se fija la mirada en la transmisión de cambios e ideas de FyA al sistema educativo a nivel nacional en su conjunto. Se plantea que a partir de su práctica educativa y del marco referencial de la Educación Popular, FyA genera propuestas que inciden en la construcción y mejora de las políticas públicas. En segundo lugar, se intenta definir el posicionamiento de FyA para convocar e influir en temas de derechos a la educación. En tercer lugar, FyA busca que su modelo educativo fortalezca la educación pública de calidad, por lo cual quiere conocer qué experiencias de su propuesta pedagógica han

inspirado cambios en el sistema educativo nacional, en la reforma educativa o han sido replicadas por otras instituciones.

Antes de comenzar el estudio, se decidió desglosar la idea de propuesta educativa en cinco dimensiones de la educación estudiantil y una de la capacitación docente. FyA tiene establecidas varias políticas educativas que se constituyen en los ejes de su intervención en materia educativa regular. Como metodología de estudio se ha elegido hacer el seguimiento de cinco ejes estudiantiles y el de capacitación docente.

El primero es la calidad de la educación. Si bien en Bolivia se comienza a hablar de la importancia de la calidad del servicio y de su evaluación desde la última década del siglo pasado, hasta ahora no ha habido diseño de metodologías e instrumentos definitivos que hayan permitido su aplicación de manera sistemática. Ante ese vacío, FyA ha sumido ese desafío tanto institucionalmente, de forma colaborativa, con la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación⁵ como con el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE) dependiente del Ministerio de Educación. Ha intentado desarrollar procesos evaluativos compatibilizando los lineamientos de estas instituciones con los que FyA tiene establecidos a nivel internacional, buscando desarrollar un marco teórico, pedagógico y metodológico de la evaluación de la calidad desde su enfoque de educación popular de calidad considerado en el Sistema de Mejora de la Calidad de FyA. Los ejes sobre los cuales FyA lleva adelante su proceso evaluativo son: centralidad e integridad de la persona; la educación inclusiva; justicia y equidad; educación pública y, finalmente, cultura popular y comunidad. FyA considera que su evaluación de la calidad no la pueden realizar de manera aislada, entonces “tienen convenios con otras instituciones de apoyo” (Entrevista, 2018). Además de lo anterior se señala que se realizan “encuestas bimestrales a estudiantes (al azar) para analizar el nivel (en que se encuentran) los estudiantes” (Entrevista, 2018).

El segundo punto es la educación intra-intercultural bilingüe. FyA fue una de las pioneras e impulsoras de esta política por experiencias educativas anteriores a dicha reforma, como parte de su modelo educativo y de su enfoque de educación popular, no solo encerrada en el aula, sino en relación con la comunidad y sus problemas que fueron induciendo a considerar la educación intercultural bilingüe. Así, para esa reforma (1994) FyA venía desarrollando el Currículo Alternativo Popular Intercultural Bilingüe (CAPIB) que se constituyó en un aporte sobre el cual se pudo estructurar este componente de la reforma educativa que buscaba generar condiciones adecuadas para que los estudiantes de lenguas maternas, diferentes al castellano, puedan iniciar sus estudios, superando la marginalidad, inequidad e injusticia, en que se encontraban, especialmente en los niveles inicial y primaria y como un reconocimiento al carácter diverso o plural de Bolivia.

⁵ La Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación es una plataforma que contiene un conjunto (67) de organizaciones e instituciones de la sociedad civil que trabajan conjuntamente para fortalecer la participación de la sociedad civil, desarrollando propuestas y acciones de incidencia en las políticas públicas y seguimiento a los 127 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de los cuales Bolivia es firmante, particularmente del ODS 4 que hace referencia a una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

El tercer punto es la educación inclusiva y con equidad de género. FyA ha considerado la importancia de una cultura de equidad de género, la eliminación de esquemas de pensamiento androcéntrico y a la deconstrucción de imaginarios que inducen a la inequidad a fin de superar estos problemas y desarrollar relaciones equitativas entre todos los actores de la comunidad educativa. “FyA tiene una política de género y un protocolo como discriminación positiva” (Entrevista, 2018), “priorizan el acceso de niñas” (Entrevista, 2018) e institucionalmente aplican políticas contra la discriminación, por el respeto y la equidad de género.

El cuarto punto es la inclusión de la población indígena no perteneciente a poblaciones indígenas mayoritarias. Si bien ya existe un marco de educación intra-intercultural bilingüe, este esfuerzo solo se realiza en beneficio de las poblaciones indígenas mayoritarias (quechua, aimara y guaraní), dejando otras poblaciones indígenas minoritarias excluidas (Yuracarés, Sirionó, Mojeño, Movima, Leco, etc.). De igual manera, la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE) no ha tenido atención adecuada por parte del Ministerio de Educación y como resultado ha sido difícil su acceso a la educación regular. FyA viene trabajando en esta área de servicio educativo de manera sistemática desde 1997, habiendo institucionalizado el Área de Educación Especial y Desarrollado (AEEyD) actividades desde el año 2001, a través de los siguientes cuatro programas: (Castro, Fernandez, Mendieta, & Potilli, 2018, p. 121): atención a las dificultades de aprendizaje con aulas de apoyo, Integración escolar, formación ocupacional (inserción laboral/productiva), dinamización familiar (acompañamiento). En estos programas se han desarrollado varias experiencias que permiten atender un problema social antes abandonado, convirtiéndose así la educación inclusiva en un espacio de apoyo y desarrollo a las personas con discapacidad.

El quinto punto es la educación en valores. Una política educativa de permanente presencia y actualidad en la dinámica de FyA que adquiere nueva fuerza después de la aprobación de la Ley No 070 es la referida a la educación en valores. En este marco se inscribe la política de educación en valores que impulsa FyA y que busca superar la antigua práctica restringida sólo a la catequesis de la religión católica y busca trabajar con un modelo de persona y comunidad que se desea formar. Sin dejar de lado el carácter evangelizador de ésta política, la misma busca integrarla a un nuevo enfoque que brinda la Ley No 070 y al Sistema de Mejoramiento de la Calidad Educativa de FyA (Fe y Alegría B. , issue, 2016), considerando indicadores académicos, humanos y comunitarios, superando, en el ecumenismo, las tensiones que un nuevo marco legal generan, especialmente por la definición de educación laica con que se define la nueva educación. En este sentido, el modelo educativo de FyA establece, para la educación en valores humano cristianos, cuatro dimensiones de intervención: las dimensiones espiritual, ética, social y de relación con el entorno y la política ciudadana, a fin de hacer realidad la visión de buen vivir.

Como eje de capacitación docente que busca la formación continua o actualización docente. Los docentes de FyA son designados por el Estado boliviano, provenientes de los centros de formación y rigen su ejercicio profesional y su remuneración en el marco de la normativa estatal (escalafón del magisterio) vigente. La formación docente continua ha sido un aspecto importante en FyA, ya que las/los docentes no sólo tienen la responsabilidad de formar ciudadanos preparados para la vida desde lo pedagógico, sino en la integralidad de

todas las dimensiones humanas. El carácter de la educación popular exige que las/los docentes tengan diversas competencias como la capacidad para la lectura de la realidad económica-social, la promoción de problemas sociales, el liderazgo comunitario, la comunicación, enfoques alternativos en la educación, promotores de valores ético sociales y una amplia predisposición para abordar diferentes temas tanto dentro como fuera del aula, etc.

2.1 ¿Qué se considera el modelo Fe y Alegría?

De manera generalizada, se puede señalar que FyA contribuye a la demanda de educación de la población. Si bien el Estado tiene la potestad y obligación de brindar y administrar el sistema educativo nacional, diferentes razones (presupuesto, ineficiencia, discriminación, infraestructura, etc.) dificultan esa posibilidad. Entonces, de manera general, la política de FyA de trabajar “más allá del asfalto” donde el Estado no quiere o no puede intervenir, es una respuesta “adecuada” a esas necesidades. La intervención de FyA es muy valorada llegando incluso a sostener que “FyA está más avanzada incluso que la Ley No 070” (Entrevista, 2018). Es decir, que la intervención de FyA se encuentra en el marco de la normativa actual, desarrollando algunas actividades que podrían ser implementadas, de mejor manera a futuro, y viene realizando con sentido de anticipación, tal como ahora sucede con el bachillerato técnico humanístico, o la educación intercultural en poblaciones indígenas minoritarias o, también la educación inclusiva con personas con dificultades especiales. En esa intervención de FyA se percibe “compromiso de educación con calidad y calidez que la sociedad lo percibe, y lo siente” (Entrevista, 2018).

A pesar de lo anterior, hay varias opiniones que expresan lo contrario; que FyA ya no está respondiendo a la demanda de la población excluida, que eso fue antes, y que ahora se encuentra cómoda en su “zona de confort” habiendo otros sectores excluidos sin ninguna atención. Por un lado, esta respuesta se relaciona a una evolución natural de la intervención. Cuando FyA comenzó sus actividades, o cuando comienza en alguna localidad, lo hace en zonas marginales, donde vive mucha gente excluida y la actividad se encuentra en consonancia con la filosofía de trabajo, pero después de algunos años esas zonas crecen, la misma acción de FyA al interior de la comunidad hace que sus reivindicaciones sean atendidas, llegan los servicios básicos, mejora sus condiciones de vida y, poco a poco, la escuela marginal aparece en el centro físico de la comunidad, rodeada de barrios que ya no tienen el grado de pobreza inicial y con condiciones socioeconómicas diferentes. “Antes se decía que FyA estaba ‘más allá del asfalto’, pero ahora resulta que están rodeadas de asfalto, aunque mantienen algo vigente...” (Entrevista, 2018).

A su vez, las poblaciones crecen; las grandes ciudades expulsan poblaciones a estas zonas que antes eran marginales o la expansión de estas ciudades se encuentra con estas poblaciones marginales y que ahora tienen otras características. Esa dinámica social hace que las escuelas de FyA sean valoradas por la población, por el adecuado servicio que prestan, entonces ejercen presión social; “a veces la gente más pudiente mete a sus hijos” (Entrevista, 2018) a esas escuelas de FyA y que, en general, son mejores que los de la educación pública y menos onerosas que las de la educación privada o particular. “La escuela ha aparecido en el centro de la ciudad y los sectores populares se encuentran fuera. Los estudiantes vienen a inscribirse por

el estatus que da FyA” (Entrevista, 2018) y por la calidad de la educación que brinda. De manera sutil, la población pobre de esas zonas comienza a perder espacio en la capacidad física de las unidades educativas y vuelve a la marginalidad o, en otro sentido, la población marginada no puede o no desea participar en un ambiente transformado, aunque la filosofía de la escuela sea la misma. Esta es una realidad en muchos establecimientos educativos visitados, tal el caso del Colegio Nuestra Señora del Carmen de la población de Riberalta (Beni/Bolivia) que ahora se encuentra en pleno centro de la ciudad, con una población estudiantil “80 % de clase media-alta y no responde al discurso de atender a la periferia” (Entrevista, 2018), y, a varias cuadras de ese colegio, la población pobre se encuentra excluida de ese servicio. Indudablemente, esta situación, en parte, se puede atribuir a al accionar e impulso que genera FyA, pero no es una evolución deliberadamente buscada, sino que responde a la dinámica de desarrollo económico/social que transforma las condiciones iniciales de intervención, pero no por ello se debe dejar de señalar como un logro indirecto de las intervenciones de FyA.

Hay un segundo motivo que explicaría que FyA ya no tiene la energía innovadora de tiempos anteriores. “No creo que esté respondiendo a la demanda porque está en su ‘zona de confort’. FyA vive de réditos de acciones pasadas, por el nombre o prestigio con la que abrían brecha. Los docentes de FyA viven por el nombre” (Entrevista, 2018). Esta dura aseveración es una interpretación de cómo, muchas escuelas de FyA, han asumido la evolución señalada en el párrafo anterior y que, a estas alturas, luego de todos los esfuerzos realizados se vive mejor en esta ‘zona de confort’, justificando o camuflando la realidad con el discurso o desarrollando algunas acciones complementarias para dar la imagen que se sigue atendiendo a los sectores excluidos. Esta sensación de confort también se percibe en las oficinas de FyA con muestras de burocratismo y ausencia de iniciativa en la atención y servicio, señalado por varios entrevistados.

Otro aspecto que surge es la “insuficiente participación o involucramiento de los padres de familia debido a factores sociales, laborales o de tiempo” (Entrevista, 2018). La población que atienden son inmigrantes que tienen otro tipo de actividades, muchas veces de sobrevivencia, y su tiempo disponible no les da para participar en actividades de apoyo a sus hijos, actitud nada diferente con los padres de familia de establecimientos de la educación pública, que brillan por su ausencia en el quehacer de la escuela, a pesar que FyA genera espacios y actividades que obligan a los padres de familia a participar como ser los dinamizadores de padres y madres de familia (dpm). La política de FyA es la participación, pero que se pueda cumplir es otra cosa.

En cuanto a las políticas hacia los docentes, los temas más recurrentes han sido los referidos a la posibilidad de recibir algunos apoyos económicos a su labor. Ahora, “no existen bonos, antes (había) pero con ciertas condiciones (como) no acatar los paros y huelgas” (Entrevista, 2018), pero ahora “no tienen los bonos anteriores, (pero) existen algunos incentivos profesionales de actualización permanente, incluso con apoyo universitario” (Entrevista, 2018). Pero, esos son casos excepcionales y “no desarrollan mayores incentivos ya que son ítems del Ministerio” (Entrevista, 2018). Lo anterior significa que FyA no desarrolla una política específica hacia los docentes. “El Estado controla mucho. La escuela no puede solicitar aportes ya que la escuela es gratuita, salvo (en) algunos lugares, pero no es política (oficial, y si se da el caso) el Ministerio les cae encima. El número de docentes es muy grande (y) no se ha buscado

proyectos externos para apoyar a los docentes (salvo) a nivel de formación, pero son temporales y no tienen sostenibilidad” (Entrevista, 2018). La dignificación de los docentes de FyA pasa por otros mecanismos (trato digno, distinciones, ascensos, etc.) y “no existen otros incentivos a los docentes ni reconocimientos y eso genera desmoralización” (Entrevista, 2018). En algunos lugares tienen “dos talleres al mes, según temáticas elegidas por los docentes” (Entrevista, 2018).

En cuanto a la gestión administrativa, no se evidencian mayores diferencias con relación a la educación pública. Los mecanismos e instrumentos administrativos son los mismos; tal vez una diferencia sea el marcado compromiso de capacidad y entrega que se exige a los directores y maestros de FyA. La implementan los directores y es por esa vía que FyA tiene dificultades ya que la “alta rotación de los directores por las compulsas, (tanto) así como de docentes, requiere desarrollar un intenso trabajo de inducción de profesores y directores” (Entrevista, 2018). Los contenidos, instrumentos y modalidades son similares salvo algunos aspectos como “el acompañamiento a los estudiantes (además de desarrollar acciones) de comunicación y apoyo a los problemas de los estudiantes” (Entrevista, 2018). La gestión pedagógica se “fortalece por el intercambio de conocimientos que se hace entre directores de colegios de FyA” (Entrevista, 2018). Donde surge alguna diferencia es en el campo de la educación técnica. FyA “ha hecho cosas que el Ministerio (de Educación) no ha logrado hacerlas, (sus proyectos) no logran cuajar porque no han puesto recursos. Según FyA casi toda la educación humanística debía ser productiva, con talleres” (Entrevista, 2018).

Sin embargo, siendo el sistema educativo único, no debería haber diferencias sustantivas entre las escuelas de FyA y las de la educación pública, regular; pero la percepción de los entrevistados es diferente, salvo una persona que señala que no puede hacer la comparación y otra que señala que no existen diferencias, “sólo queda el nombre de FyA en la infraestructura. Antes se notaba la diferencia” (Entrevista, 2018).

“Las unidades de FyA son administradas por autoridades (superiores) que la obra educativa decide. Al existir un Convenio marco con la iglesia católica, entonces FyA (forma) parte de este convenio y el Estado interviene con la dotación de ítems con cargo al Tesoro General de la Nación (TGN) (para) directores y profesores. Para nombrar a las autoridades (directores) se enmarcan en ese convenio y participan en el marco de las políticas definidas” (Entrevista, 2018).

En ese marco, son varias las diferencias que se señalan. “El tema de valores, cero (tolerancia) a la violencia, los enlaces con la comunidad, no sólo en el campo pedagógico, sino también en lo social” (Entrevista, 2018) marcan una diferencia que se reitera porque “atrae a los estudiantes por la formación en valores y más responsabilidad de los estudiantes” (Entrevista, 2018) A nivel pedagógico se marca la diferencia porque consideran que existe una “pedagogía participativa, generadora de liderazgo y centrada en la práctica” (Entrevista, 2018) y se evidencia el apoyo de FyA a la labor pedagógica de los maestros.

Otro aspecto que marca la diferencia es la participación de la comunidad en el quehacer educativo. “En FyA hay una política de compromiso con los padres de familia y aceptan todo,

incluso ‘aportes’ voluntarios. Los fiscales no tienen ese compromiso” (Entrevista, 2018). A esto se añade “el ambiente de trabajo (relación colegas y padres de familia) con la comunidad. Hay acercamiento y ayuda entre miembros. Hay un clima de armonía” (Entrevista, 2018).

Una diferencia importante que se señala es que “el enfoque de la calidad educativa de FyA hace que la evaluación al sistema de FyA sea parte de la norma misma de FyA, cosa que no se aplicó en las escuelas públicas. El Estado recién aplicará el sistema de evaluación el 2019 mientras que FyA ya está trabajando ese tema (Entrevista, 2018).

Además de todo lo anterior, es importante señalar que “en la escuela pública viven dependientes de las normativas del Ministerio, entonces (hay un) riesgo de mayor formalidad y se cumple con la responsabilidad educativa. FyA hace todo eso también, pero hay docentes que no se contentan con los mínimos formales de la educación oficial. Ejemplo; relaciones, servicios educativos complementarios, la formación docente, etc. (Entrevista, 2018). Otro aspecto que puede parecer de detalle, pero que es importante, es que las escuelas de FyA tienen apoyo de psicólogos cosa que no se encuentra (o son pocos) en la educación pública.

Por todo lo señalado, es posible concluir que existe diferencia entre las escuelas de FyA con los de la educación pública en aspectos tan importantes como la calidad del servicio, lo pedagógico, el compromiso con la comunidad y el ambiente de trabajo. Incluso hay quien sostiene que FyA está haciendo “paralelismo de funciones con la (educación) fiscal” (Entrevista, 2018) ya que hacen lo mismo, pero sin mayor coordinación en lo local y pareciera existir recelo entre ambas partes.

Desde el punto de vista administrativo, no se percibe mayor diferencia con la educación pública en el entendido que todos los establecimientos están regidos por la misma normativa; incluso algunas diferencias que antes existían (aportes voluntarios, designación de directores, etc.) han sido superadas por la firme posición del Ministerio de Educación. A pesar de ello hay un esfuerzo en FyA para que las iniciativas de los docentes tengan un espacio importante y “no se conformen con los mínimos formales de la educación oficial” (Entrevista, 2018) y se dé espacio a servicios educativos complementarios como actualización docente, o iniciativas pedagógicas diferentes, etc.

Tal vez, al contrario, se percibe cierta discriminación del sistema público hacia las escuelas de FyA ya que ésta “no se beneficia de algunos proyectos estatales de reparto de materiales, edificaciones, equipos, etc. y (logra) equilibrar esta situación con recursos externos” (Entrevista, 2018)

Diferentes aspectos, señalados por los entrevistados, pueden darnos una pauta de la percepción externa que se tiene de FyA. La mayoría de los entrevistados evalúa de forma positiva la labor que realiza FyA en estos dos últimos años. Entre algunos aspectos positivos de FyA se señalan la responsabilidad y complementariedad entre las áreas de trabajo: educación regular, especial y/o inclusiva, formación laboral y la alta presencia de mujeres en todos los servicios que se prestan; la entrega y dedicación del personal docente y que se haga mucho énfasis en la formación y actualización docente, lo que redundaría en un servicio de calidad y

genera oportunidades a los docentes jóvenes para su perfeccionamiento; el ambiente de trabajo que existe en la entidad es un factor muy valorado para desarrollar las actividades, ambiente entendido no solo en el estricto marco de la escuela sino con la comunidad circundante.

Resaltan el trabajo, no solo con los estudiantes, sino también con los padres de familia y no solo en aspectos curriculares sino también en valores. La formación académica es algo muy valorado, no solo a nivel del servicio educativo que brindan, sino también a nivel de la formación y compromiso de las/los docentes. Las distintas áreas de trabajo que tiene FyA son altamente valoradas ya que permiten la complementariedad entre ellas: educación regular, especial y/o inclusiva, formación laboral, centros de educación alternativos, institutos técnicos superiores, etc. Un aspecto que resalta es la alta responsabilidad, compromiso, dedicación y entrega personal de los equipos que trabajan y que permiten que FyA se encuentre en el nivel en que se encuentra.

Entre algunos aspectos negativos que se señalan están la disminución de la participación de los padres de familia en las actividades de FyA, una falta de compromiso o involucramiento debido a factores sociales o de tiempo. Otro aspecto importante que aparece ahora es la dificultad económica por la que está atravesando FyA que, a diferencia de años anteriores, no existía. Esto tiene varias razones. Por una parte, está el fuerte control que realiza ahora el Estado a toda la cooperación internacional, vetando, incluso, en algunos casos, la presencia de Organismos no gubernamentales (ONGs) que podían antes ayudar con financiamiento o actividades a FyA. Por otra parte, está la fuerte inversión en un proyecto inmobiliario y que ha comprometido recursos en desmedro de las actividades que debían ser atendidas en el campo de la educación, situación que ha obligado a disminuir de personal con las consiguientes consecuencias que ello conlleva. Otro aspecto es “el importante volumen de unidades educativas” (Entrevista, 2018) que atiende con escaso personal administrativo, lo que hace “difícil darles seguimiento desde las oficinas regionales o la nacional” (Entrevista, 2018) y cubrir las demandas que éstas tienen.

Queda como idea negativa que FyA se ha mantenido en sus espacios de trabajo y “no ha podido desplazarse a otras zonas rurales importantes, ni se han expandido a otros lugares u otros grupos sociales” (Entrevista, 2018) salvo algunas iniciativas que se están realizando en poblaciones indígenas de tierras bajas. Así mismo, “la confianza mal manejada ha generado muchos problemas. Hay proyectos que se asumen, pero no hay control y el personal, muchas veces, es elegido por el pueblo y no hay control” (Entrevista, 2018).

Por otra parte, se señala que la educación técnica es un campo de intervención importante. Pero todavía no cuenta con los recursos suficientes poniendo en riesgo dicha iniciativa. Esta situación no sólo se debe a criterios internos de FyA, sino que a falta de decisiones del Estado en esta modalidad educativa del sistema público.

2.2 ¿Qué aspectos del modelo Fe y Alegría han sido incorporados o implementados en política pública?

Esta pregunta implica un estudio de incidencia, que se entiende como la posibilidad que una “buena práctica” o propuesta de FyA pueda ser aplicada en los establecimientos de la educación pública a nivel local, regional o nacional, respaldada por una normativa que le da un carácter oficial o legal. Este inventario de incidencia significativa está inspirado en la “Hoja de Ruta” (Haití). Entendemos que este es un ejemplo de una “buena práctica” o propuesta de FyA asumida por la administración pública y puede generar el instrumento estatal que permite su aplicación en las otras escuelas.

FyA ha identificado seis grandes campos donde la incidencia debe centrarse (Fernández, 2010):

- Equidad. La educación como derecho de todos. El acceso a la educación y la continuidad en la misma es inequitativo. Los pueblos indígenas, las personas con necesidades especiales, las mujeres o los sectores rurales siguen teniendo menos oportunidades de acceder a la educación que el resto de la población.
- Continuidad educativa. Existen etapas educativas, como la educación infantil o la educación para el empleo, que no están suficientemente desarrolladas a pesar de la importancia capital que tienen.
- Revalorización docente, dado que la profesión docente se encuentra desprestigiada e infravalorada.
- La calidad de la educación es muy baja y se encuentra muy alejada de las necesidades reales de la población.
- La financiación de la educación es insuficiente ya sea por falta de voluntad política o por los escasos recursos con que cuentan muchos Estados.
- La gestión escolar encuentra serios obstáculos para mejorar y ponerse al servicio de la calidad educativa por la excesiva burocracia y el tradicional verticalismo.

Para responder al objetivo de la pregunta, se implementaron entrevistas semiestructuradas a varios actores del campo educativo nacional de cada país, para determinar si desde su conocimiento, experiencia o posición en el cargo: (i) Si FyA ha tenido alguna participación de incidencia en alguno de los seis campos de incidencia política planteados, y resultados de la misma; (ii) Si algún componente del modelo de FyA ha sido convertido en política local, regional o nacional, y resultados de la misma; (iii) Si algún componente del modelo FyA puede convertirse en política pública, y las razones de ello. Para contextualizar las preguntas a los entrevistados, el recojo de información se realizó teniendo como periodo de tiempo desde el 2010 hasta la actualidad. Se solicitó a FyA los planes de prioridades federativas para contrastar en base a ellas los logros en la línea de incidencia pública.

El mejor ámbito para ver la posibilidad de una incidencia de FyA en Bolivia se encuentra en todo el prolegómeno que se vivió desde la realización del 2º Congreso Nacional de la Educación (2006) hasta la promulgación de la Ley No 070 de reforma educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez, de diciembre de 2010. Es en ese tiempo que se han generado, o no, las condiciones para incidir o influir en la educación, con respaldo legal que demuestre ello.

Para incidir es necesario salir del ámbito privado o estrictamente institucional/educativo, al campo de la política, al terreno de la conformación de ideas, de debate y de la capacidad de lograr aceptación de las propuestas. FyA tiene claridad en este aspecto y desde sus inicios “se

plantean dos maneras complementarias e interdependientes de procurar la transformación social: una es la creación de centros de educación y promoción social para las personas más necesitadas; otra es la presión sobre los poderes públicos para transformar las estructuras sociales y educativas que generan y perpetúan la exclusión” (Fernández, 2010, p. 7).

La experiencia acumulada por FyA, el éxito de muchos de sus emprendimientos le da autoridad para proponer políticas públicas, no sólo en el campo educativo sino en ámbitos más amplios, sociales y políticos y cuyos efectos pueden generar beneficios a toda la sociedad.

La incidencia más importante que tuvo FyA, juntamente con la iglesia, se encuentra en algunos contenidos de la Ley 070, de la reforma educativa actual, que consolida el proceso de inclusión de las poblaciones indígenas. Dicha ley establece la educación intra-intercultural y bilingüe, que deviene de la anterior reforma (1994) y que fue impulsada, entre otros, por FyA, socializando la experiencia de trabajo, de años, con el Currículo alternativo popular intercultural bilingüe (CAPIB) (Ministerio de Educación B. , 2012). En esa oportunidad, se puede decir que hubo una incidencia fuerte y directa, acompañada de los sectores sociales, campesinos e indígenas que reforzaron esa propuesta.

En la formulación de la nueva Ley 070, la importancia de la incidencia radicaba en que se mantenga dicha posición y, de ser posible, se la profundice, como sucedió con la introducción del concepto de intra-culturalidad, aunque no aparece como una acción exclusiva y determinante de FyA. “A diferencia de la reforma educativa anterior (1994), ahora se ha invisibilizado ese aporte. El gobierno no deja (que se visibilice)” (Entrevista, 2018); por otra parte, se señala que “inciden y siguen haciéndolo, pero no está reconocido como de FyA ya que el Ministerio las presenta como suyas (Entrevista, 2018) y otras opiniones corroboran lo anterior al señalar “el CAPIB es copiada por el Ministerio (vía) exfuncionarios de FyA que trabajan (ahora) en el Ministerio y copian, hasta frases exactas en la Ley 070” (Entrevista, 2018) y que “el gobierno copia de FyA (temas como) la inclusión, la permanencia, el bachillerato técnico/humanístico, etc.” (Entrevista, 2018) o bien que “lo técnico/tecnológico fue sacado de FyA. (Eso) solo lo hacía FyA y ha sido copiado por el Ministerio de Educación. (Entrevista, 2018).

Otro aspecto en que se concreta la incidencia, en el componente inclusivo, es en la concepción de una educación ligada a la producción, particularmente en las poblaciones rurales. Se señala que la incidencia en este aspecto existe ya que ha sido considerada en la Ley 070, tema que se vino trabajando en FyA, desde hace varias décadas. “El modelo educativo de la ley 070 viene de esas experiencias educativas desarrolladas por las obras educativas de la iglesia y, en base a ellos, se plantea el bachillerato técnico/humanístico y los estudios técnicos” (Entrevista, 2018).

Otro campo de la incidencia es la educación inclusiva con las poblaciones indígenas (minoritarias) de tierras bajas. Como se señaló anteriormente, la educación intra-intercultural bilingüe fue enfocada para las poblaciones indígenas mayoritarias (quechua, aimara y guaraní), pero quedaban al margen poblaciones menores (movimas, lecos, yuracarés, etc.) que, en gran medida, pueblan zonas próximas a la amazonía boliviana. La Ley No 070 no hace distinción de esta naturaleza, aunque señala un inciso referido a las lenguas en peligro de extinción y señala

que se implementarán políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con la participación directa de los hablantes de dichas lenguas” (ALP, 2011).

No se conocen referencias específicas, en este ámbito, correspondientes a la educación pública, pero FyA viene incidiendo, con el ejemplo, para que esa norma se cumpla. Así, tiene experiencias educativas en poblaciones movima, emborozú y otros que pueden convertirse en los nuevos modelos de incidencia en políticas educativas.

A pesar de todo lo anterior, hay criterios contrapuestos que señalan que “no ha sido fácil que el Estado asimile algo y no ha habido diálogo, a pesar de la buena relación (con el Ministerio); un diálogo que no se ha dado y que, si hay, es con problemas a nivel intermedio del Ministerio. Es posible que haya algo (incidencia) en educación inicial” (Entrevista, 2018). Es posible que esta opinión haga referencia a la situación tensa que existía antes de la aprobación de la ley 070, en la que muchas organizaciones sociales (entre ellas indígenas) pedían que no se renueve el Convenio con la Iglesia Católica en materia educativa y que se elimine la asignatura de religión en el diseño curricular. La “ley 070 habla de los colegios de convenio; había riesgo de cierre de los colegios de FyA” (Entrevista, 2018). Esta situación fue superada tal como se señala en el inciso 1.2.1., pero la opinión de un entrevistado señala que “la situación jurídica de FyA es que dejó de ser de la iglesia y se vuelve una asociación bajo el derecho civil boliviano, por tanto, es un ente privado y sale del modelo de la iglesia. El ícono de la iglesia, FyA se salió de la jurisdicción de la iglesia y ya no la incluye y el Estado no puede dar apoyo a privados, (para superar esta situación) FyA firmó un convenio con el Ministerio de Educación de forma separada a la iglesia” (Entrevista, 2018).

La ley No 070 retoma de la reforma anterior la educación especial destinada a promover y consolidar la educación inclusiva para personas con discapacidad. Al igual que en el caso de la educación intercultural, es muy difícil establecer con claridad la incidencia directa desde FyA, pero es posible verificar esta situación por la práctica que tiene FyA en este campo, generando incidencia no solo para que aparezca con respaldo en una norma⁶, sino para que se aplique la existente. Las experiencias inclusivas en los establecimientos de educación regular de FyA son valoradas por la población ya que estos colegios, a diferencia de los de la educación pública tienen equipos de psicólogos o algunos especialistas, para apoyar esa tarea.

La calidad de la educación es un aspecto importante del servicio que brinda FyA y sus actividades se enmarcan en el Sistema de evaluación y mejora de la calidad educativa de FyA. La opinión mayoritaria que señalan las/los entrevistados es que se ha dado una fuerte incidencia en la calidad del servicio educativo, no solo por el ejemplo de la calidad que brinda FyA a sus estudiantes, sino también por la metodología e instrumentos de evaluación de la calidad educativa que están ayudando a construir. “Creo que siempre han sido como un modelo de calidad; el gobierno adopta algunas medidas como calidad y equidad” (Entrevista, 2018).

⁶ Mientras en la Ley 1565 de 1994, apenas se hacía referencia, en dos párrafos, a la educación inclusiva para personas con algún grado de discapacidad, la actual reforma explicita esta inclusión en toda una sección de la Ley 070 referida a la educación especial, en la que se señalan las modalidades de intervención.

El Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE) es el órgano encargado de velar por la calidad del servicio educativo que brinda el Estado y la instancia que define las estrategias, metodologías e instrumentos de la evaluación en eficacia y eficiencia del sistema educativo; pero esta instancia no ha podido desarrollar, hasta el momento, ningún proceso de evaluación de la calidad educativa, por diferentes razones; entre otras, porque sus criterios se complicaban demasiado con aspectos político ideológicos (descolonización, comunitarismo, vivir bien, etc.) que no permitían definir instrumentos e indicadores estándar y pertinentes, capaces de ser comparativos entre regiones e incluso a nivel internacional. Esta situación intenta ser superada con el apoyo de FyA al OPCE y por la información brindada, ya tendrían todo preparado para realizar una prueba piloto, de evaluación de la calidad del sistema educativo, durante el presente año con el apoyo de la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (CBDE) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE). La incidencia, entonces, es evidente, particularmente en los instrumentos que se están diseñando y que serán aplicados. ¿Incidencia? “Sí; en calidad vía el OPCE” (Entrevista, 2018). Incluso quienes creen que no hay incidencia señalan que “si algo (existe, es) en equidad y calidad de la educación” (Entrevista, 2018).

En cuanto a la dignificación y la revalorización de la función docente, muchos entrevistados señalan que es un campo en el que ha trabajado FyA con éxito y que ha generado incidencia con la organización del Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM)⁷ dependiente del Ministerio de Educación. “Capacitación y formación docente han sido tomados por PROFOCOM, como modelo” (Entrevista, 2018).

Efectivamente, antes de la ley 070 no existía una instancia permanente similar al PROFOCOM y la formación continua tenía otras características, donde FyA marcaba la línea; pero ahora, al existir el PROFOCOM, con reconocimiento de sus actividades en calificación de méritos de los docentes, para quienes participan en él, hace difícil que se pueda imponer otras actividades de formación continua. No corresponde evaluar la calidad del PROFOCOM y vale, por ahora, reconocer que es el espacio establecido para esa actividad. Esta situación genera un déficit en la capacidad de influencia indirecta de FyA en la dinámica educativa. Resulta que, antes los maestros formados por FyA en sus procesos de actualización y formación continua se convertían en promotores de una lógica de trabajo en la educación pública donde volvían después de un tiempo o donde trabajaban en la “doble jornada” que realizan al trabajar medio día en FyA y el otro medio tiempo en la educación pública. Ese “plus” que antes había se ha diluido ya que ahora todos acceden a la formación continua, uniforme, brindada por el PROFOCOM.

Pero, la dignidad docente no solo se deriva por las oportunidades de formación continua que pueda existir, sino también por las condiciones de trabajo existentes y por la remuneración salarial que reciben. Antes existía un “plus” que daba FyA a sus maestros o a los directores, pero ahora esa ventaja ha sido suprimida, no sólo por instrucciones del Ministerio de

⁷ El Programa de Formación Complementaria para maestros y maestras del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia es un programa dependiente del Ministerio de Educación encargada de implementar programas de formación complementaria para maestras y maestros en ejercicio y egresados de los Institutos Normales Superiores para la obtención del grado de licenciatura.

Educación sino por la grave situación económica que atraviesa FyA. “El PROFOCOM es una etapa de formación, pero es momentáneo y dura lo que dura la gestión y el diplomado dura 6 meses, en cambio en FyA es (era) continuo y permanente” (Entrevista, 2018).

Más allá de los diferentes factores que intervienen en la revalorización de la función docente, por la vía de la formación continua, la experiencia de FyA ha sido importante y ha mostrado lo positivo de un servicio de esa naturaleza y ha servido como “modelo” para la constitución del PROFOCOM. Una incidencia indirecta que hace que el Estado desarrolle actividades similares a las que desarrollaba FyA.

Finalmente, el bachillerato técnico/humanístico es un aspecto que fue varias veces señalado como un factor de incidencia. Es evidente que FyA ha venido haciendo mucho esfuerzo y elaborando propuestas metodológicas y curriculares de lo que significa dicho bachillerato que se encuentra más avanzado en el área rural, pero que también están introduciendo en colegios del área urbana. “Mejoras de procesos educativos articulados a los procesos productivos de la zona... lo de Emborosú se constituye en modelo que articula la relación de educación productiva (incluso de) aprendizaje de la lecto-escritura relacionado con la solución de un problema productivo (cítricos sin jugo)” (Entrevista, 2018). El “bachillerato técnico (Humanístico) y (la) continuidad educativa (fueron) incluidos en la ley No 070” (Entrevista, 2018). “El gobierno copia de FyA la inclusión, la permanencia y el bachillerato técnico humanístico” (Entrevista, 2018).

Estas opiniones se encuentran corroboradas porque “el aporte de esta experiencia fue colocar el debate sobre la doble titulación como un mecanismo de mejora de la calidad educativa de secundaria... se puede mencionar que se constituye en uno de los antecedentes de la ley de educación 070 que, desde 2010, reconoce la doble titulación para el bachillerato, siendo reportada en el Sistema de Información Educativa del Ministerio de Educación” (Castro, Fernandez, Mendieta, & Potilli, 2018, p. 127).

De la información recogida no se observa incidencia en el tema de la gestión administrativa, ya que todo el sistema administrativo de la educación nacional es regulado por el Ministerio de Educación, situación que “impide el desarrollo de iniciativas educativas de FyA” (Entrevista, 2018) y la instrucción es que todas las escuelas, de convenio o no, se rigen por un solo sistema. “Es la misma que en la educación fiscal, excepto el tema estadístico” (Entrevista, 2018) que tienen una estadística paralela con sus propios indicadores.

Además, tampoco se detecta mayor grado de incidencia en el aspecto financiero de la educación. Es sabido que el presupuesto estatal es insuficiente y constituye un problema para la calidad del servicio y el aporte que realiza FyA al invertir su presupuesto en sus centros educativos, es simplemente complementario. Pero ese presupuesto de FyA ha sufrido “recortes y no hay recursos suficientes. Todos los gobiernos han dado continuidad a FyA y han dado apoyo, pero ahora no hay recursos y hay menos posibilidades de seleccionar al personal, particularmente a nivel de directores. A nivel de los profesores nunca se los ha podido seleccionar, pero hay compulsas y eso puede ayudar a seleccionar (ahora)... Lo que puede

perjudicar más es con los directores que no se pueden elegir y se escoge al primero de la compulsa.” (Entrevista, 2018).

La continuidad educativa es importante, pero no aparece como un tema de incidencia significativa, como los otros factores. “No desarrollan políticas de retención (escolar) porque es política nacional; tampoco es problemas la equidad de género” (Entrevista, 2018). “Por ideología, el nivel de equidad de género (está definido) y representa el 50 % en la educación humanística” (Entrevista, 2018). El problema de la continuidad educativa se presenta particularmente en el nivel secundario, pero por razones socioeconómicas, difíciles de enfrentar desde el colegio. Algo se ha intentado trabajar en este aspecto, particularmente con los Yachay wasi (internados escolares) que funcionan bien para el nivel primario, pero para el nivel secundario se requiere otro tipo de factores complementarios y este tema podría constituirse en un trabajo de investigación específico (caso de estudio) por la complejidad de este tema y la experiencia de los Yachay wasi.

Un aspecto que se señala en varias entrevistas es el aporte de FyA a la educación en valores. Esta información no alcanza aún a ser señalada como incidencia, pero parece que empieza a tomar forma como influencia en diferentes circunstancias. Un atisbo de incidencia en este campo parece encontrarse a nivel local. “En cuanto a incidencia política, de forma articulada a la Alianza ‘Creciendo alegres’, se promovió la Ley Departamental de protección a niñas, niños y adolescentes en situación de calle, elaborando y promoviendo su aprobación en base al seguimiento a los Asambleístas Departamentales” (Fe y Alegría, Educación en valores humano cristianos, 2015, p. 36).

Es importante advertir que los diferentes aspectos de la incidencia que se han señalado, se encuentran referidos a la ley 070, de alcance nacional. No se ha podido identificar experiencias o respaldo a incidencias de carácter local, regional o específico y sólo un entrevistado reconoce el “reglamento del bachillerato técnico/humanístico” (Entrevista, 2018) como algo específico, pero no ha sido posible verificar el mismo y otros que señalan, de forma genérica, “sí, en la ley 070 especialmente el tema de la educación técnica” (Entrevista, 2018). Esta situación es posible explicar, por el férreo carácter centralista que se ha establecido a la educación desde el Ministerio de Educación. “El gobierno no deja” opina (Entrevista, 2018) o “la ley 070 impide el desarrollo de iniciativas educativas de FyA (Entrevista, 2018). Pareciera ser que los esfuerzos de incidencia en políticas públicas educativas se orientan a los grandes temas que son debatidos en eventos (Congresos o encuentros) de alcance nacional y no así en procesos más cotidianos. Esta opinión surge porque se ha señalado con vehemencia que “no desarrollan cabildeo en ninguna instancia” (Entrevista, 2018), o la opinión que “no tienen suficiente capacidad de cabildeo” (Entrevista, 2018).

FyA se moviliza junto con otros actores para incidir en Políticas Públicas. La pregunta que debía responderse para evaluar la hipótesis es: ¿Cuál es la posibilidad de influencia de FyA para convocar e influir en temas de acceso y equidad, continuidad educativa, revalorización docente, calidad educativa, financiamiento y gestión?

De acuerdo al propio FyA (Fernández, 2010), la influencia política exige un trabajo externo que incluye (i) realizar análisis e investigación; (ii) implementar acciones de divulgación y comunicación; (iii) crear tejido social a través de la sensibilización social, movilización ciudadana y apoyo a organizaciones populares; (iv) establecer redes y alianzas de complementación y legitimación; y (v) tener relaciones con los tomadores de decisión a través del cabildeo y negociación. A partir de estas acciones, FyA plantea alcanzar un poder de convocatoria y movilización de las comunidades donde se encuentra presente y de toda la sociedad en general. Dicho poder de convocatoria surge de un posicionamiento del poder legítimo, experto e informativo⁸ que tiene FyA en los campos de influencia propuestos por la institución. El posicionamiento se define como el tipo de atributos con los cuales una población identifica a un producto, marca, persona o institución (Ries & Trout, 2017). El nivel de posicionamiento es definir cuál es el atributo y con qué fuerza es reconocido el atributo por un público objetivo. Para ello, entrevistas semi estructuradas a actores varios del campo de la educación nacional de cada país serán recolectadas para determinar los atributos con los cuales se identifica a FyA.

2.3 ¿Cuál es el nivel de posicionamiento de Fe y Alegría para convocar e influir en temas de derechos a la educación?

La pregunta implica un estudio de la influencia que pueda ejercer FyA para la adopción de políticas públicas. Se intenta influir en las experiencias educativas entendidas como “buenas prácticas” o iniciativas novedosas que puedan ser consideradas para su conocimiento, análisis y posible selección a ser tomadas en cuenta en los procesos educativos más amplios o generales. Para hacer posible lo anterior es importante que FyA tenga interés en influir y, para hacerlo, requiere de relaciones, redes y mecanismos de llegada a los espacios donde desea influir. Además de lo anterior se requiere de estrategias comunicacionales que permitan lograr los objetivos y contar con un equipo de cabildeo o lobby que permita llegar a las instancias de decisión. Se requiere que el Estado o la sociedad den muestras de interés de que lo que se propone puede ser pertinente para ellos y ahí parece que existe un primer problema ya que la posibilidad de FyA de influir se encuentra “limitada por dificultades, no de orden técnico, sino por la (falta) de receptividad del Estado” (Entrevista, 2018).

La capacidad de influir de FyA ha sido demostrada en los dos últimos Congresos nacionales de Educación (1992 y 2006), oportunidades en las que lograron, además, incidir en políticas públicas educativas, tal como se señaló en el acápite anterior. La evidencia empírica, según los entrevistados, señala que la capacidad de FyA de influir es “muy buena; en muchos congresos educativos los expositores de FyA fueron de calidad” (Entrevista, 2018) lo señalan, además, varios entrevistados, aunque algunos relativizan hacia una “capacidad regular” (Entrevista, 2018) porque “FyA ha perdido su fuerza e iniciativa, por lo menos, aquí (en Riberalta, Beni) (Entrevista, 2018) o los perciben “timoratos, lentos y en espera que alguien diga (algo) (Entrevista, 2018), o porque a pesar de “tener una política comunicacional, no tienen capacidad

⁸ (French & Raven, 1959) son pioneros en explicar que existen seis tipos de poder de influencia: coercitivo, legítimo, experto, referencial, informacional, y recompensa.

de comunicadores, ni economía para cubrir gastos a nivel departamental” (Entrevista, 2018), así como por el “alto grado de politización que tiene la sociedad” (Entrevista, 2018).

Donde aparece muy evidente esa capacidad para influir es en esferas del Ministerio de Educación; en la campaña por el derecho a la educación y, especialmente, en el OPCE, donde la labor de FyA es muy reconocida. Esta capacidad de influencia parece ser un “tema de prioridad de FyA. Cada dos años tienen los encuentros pedagógicos donde se reúnen todas las instituciones educativas, se debate el tema educativo, se da la dirección (a seguir) y ver qué aspectos es necesario reformular y FyA ha tenido un rol protagónico y buenos aportes” (Entrevista, 2018). El prestigio institucional es importante para poder generar influencia, “las instituciones educativas de FyA tienen buena aceptación” (Entrevista, 2018) y ello permite calificar de “bueno” lo que propone FyA.

Algunas opiniones, muy pocas, en cambio, señalan que la capacidad de influencia es baja, que la gente de FyA participa, pero de una manera más horizontal, como dando a entender que no llegan a niveles superiores, pero incluso, a ese nivel medio, es también importante que llegue la capacidad de influencia y no ver sólo los altos niveles. La capacidad de influencia en los niveles medios es interesante ya que permite ir formando una masa crítica que puede asimilar mejor los cambios, cuando llegue la oportunidad de hacerlos.

La influencia, además de hacerse en los niveles intermedios tiene que buscar diferentes otros niveles o espacios, siendo uno de ellos el nivel estatal; si bien hay experiencias que se rescatan o existen temas privilegiados que influyen más, parece que “la influencia es baja, por esta mala relación con el Ministerio de Educación, quien le está cerrando las puertas” (Entrevista, 2018).

Indudablemente, para influir se necesitan recursos y tiempo; es necesario que las experiencias sean sistematizadas, ordenadas y que el personal de FyA tenga tiempo para trabajar esos temas. Este aspecto no es menos importante y no parece que se esté considerando de forma prioritaria, cuando se señala que la influencia es regular, particularmente con los “Yachay wasi y la educación técnica” (Entrevista, 2018) que, parece, no tienen experiencias sistematizadas.

Más allá de los claro-oscuros se percibe que FyA desarrolla una capacidad de influencia a diferentes niveles, aunque hay que ajustar muchos mecanismos y se “recomienda mayor difusión; percibe(n) que se hace en grupos pequeños y no percibe(n) mucha influencia a nivel meso y macro (posiblemente debido) a un poco (desarrollo de la) capacidad informativa” (Entrevista, 2018).

Uno de los aspectos de mayor influencia que señalan los entrevistados es el referido a la calidad educativa y, no es para menos. La sociedad boliviana está preocupada por la calidad del servicio y por la falta de conocimiento de alguna evaluación del nivel de aprovechamiento que puedan tener las/los estudiantes. Bolivia no ha participado de ningún proceso de evaluación nacional, mucho menos internacional, desde hace 20 años y vive en una oscuridad en cuanto a la calidad del servicio que se imparte y, con justa razón, consideran que FyA está ejerciendo una importante influencia para que se pueda conocer el estado de situación actual, no sólo en

términos de nivel de aprendizajes en algunas asignaturas, sino también del impacto a nivel socio-económico que tiene la educación.

Otro aspecto importante de influencia es el de equidad educativa. Equidad en los diferentes componentes que tiene, a saber: equidad de las poblaciones indígenas en su acceso y permanencia en la educación que, podemos colegir, referido especialmente a la educación intercultural bilingüe; equidad de género tan necesaria para evitar que vuelvan las disparidades en el acceso de niñas a la educación y, finalmente, la equidad referida a la inclusión de personas con algún grado de discapacidad.

Indudablemente son temas importantes y se reconoce, claramente, que FyA ha ejercido y ejerce una fuerte y amplia influencia para que se cuente con normativas o para que se apliquen las que ya se tienen. Entre algunos temas que son de interés de influencia de FyA aparecen, en menor medida, la dignificación docente, la gestión pedagógica y la continuidad educativa.

Ahora bien, para que pueda haber influencia es necesario que existan mecanismos que la viabilicen. Por una parte, surge como mecanismo los convenios con el Ministerio de Educación, “con universidades y con ONGs nacionales e internacionales (Entrevista, 2018), así como con las Direcciones Departamentales de Educación. Aquí resalta el trabajo conjunto con el OPCE, donde la influencia se realiza de forma directa o por intermedio de la red organizada en torno a la calidad de la educación. Por otra parte, están los eventos educativos de diferente naturaleza que se organizan en diferentes lugares y momentos, a través de los cuales se puede ejercer bastante influencia.

En cuanto a los medios utilizados para ejercer esa influencia se da entender que en gran parte se realiza a través de la relación personal o participando en eventos. Las respuestas señalan una dispersión de medios, pero más dan idea de tener carácter informativo que, si no se inscriben en una estrategia comunicacional, parecen como simples “flash” de acciones puntuales. Ya se decía que FyA “tiene una política comunicacional, pero no tiene capacidad de comunicadores ni economía para cubrir gastos a nivel departamental” (Entrevista, 2018). Se da cuenta de un uso regular o bajo de radio/prensa. Un ejemplo que muestra esta situación es el poco uso que se da al Instituto Radiofónico FyA (IRFA) en Santa Cruz, que es una radio que emite programas educativos, gran parte referidos a educación alternativa y, casi nada, referido a temas de interés en la educación regular. “IRFA tiene potencial educativo, pero local, en Santa Cruz. No tienen propuesta a nivel nacional” (Entrevista, 2018).

La impresión que queda es que existe un uso, de regular a bajo, de medios de comunicación como la radio o la televisión. Esta misma impresión existe sobre el uso de medios o redes sociales (página web, Facebook, etc.). “No difunden, parece que FyA (ya) no se interesa en difundir; algo está pasando” (Entrevista, 2018).

Darí la impresión que el uso de medios, para ejercer influencia, está orientada a las instancias de decisión política y no así a nivel de la población en general, por el escaso uso que se hace de medios tradicionales de comunicación (radio, prensa, etc.), salvo en el área rural donde

funcionan “algunas radios locales, pero ello depende (de las actividades) que se encuentran realizando” (Entrevista, 2018).

Otro mecanismo de influencia son los espacios de debate educativo, pero gran parte de los entrevistados (9) responden de forma negativa, es decir, que no conocen que FyA realice o participe en debates educativos. Las pocas respuestas positivas son matizadas con que “alguna vez se debate por la educación. Don Bosco lo hace, pero no hay en FyA”, o que alguna vez se hicieron debates “en el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE) donde participó FyA” (Entrevista, 2018). De las pocas respuestas positivas se puede señalar la participación en algunos debates referidos a la educación especial y, particularmente, al tema de la calidad educativa con el OPCE o en la ciudad de El Alto con el tema de la educación técnica.

Se indagó si FyA influye sustantivamente, en la dinámica educativa general, en la gestión pedagógica, al punto de lograr modificar prácticas y generar conductas innovadoras y las respuestas son equilibradas ya que la mitad responde de forma positiva y otros señalan que influye sustantivamente poco, pero que en algo influyen. Esa posibilidad de influencia significativa depende de donde se realice la acción. “En lugares más pequeños es más posible, pero en lugares (o regiones) grandes es poco” (Entrevista, 2018).

Se señala que ha habido influencias significativas en educación especial inclusiva y en la calidad de la educación. Para ese nivel de influencia significativa se identifican algunos medios como el “Congreso católico de educación” (Entrevista, 2018), “las ferias educativas con innovaciones que son generales, pero FyA es la referente” (Entrevista, 2018) o vía “proyectos, aulas abiertas con participación de padres o la comunidad” (Entrevista, 2018). Esa capacidad de influencia significativa señala que FyA “son la referencia en el PROFOCOM, por las exposiciones que hacen” (Entrevista, 2018) o de manera más amplia, las escuelas de FyA “son un referente, son un punto (factor) de comparación con muchas unidades educativas. Se los ve como un ejemplo... en su barrio es obvio que destacan los de FyA” (Entrevista, 2018) o que “son un referente para generar mejores procesos educativos” (Entrevista, 2018).

Entre algunas intervenciones específicas de FyA que influyeron en el sistema educativo se señalan la educación en valores; la inclusión de personas con discapacidad; el CAPIB y el trabajo coordinado con maestros de diferente especialidad; en educación técnica y la experiencia de los Yachay wasi; la campaña boliviana por el derecho a la educación donde FyA ocupa la dirección; el OPCE con todo el tema de la evaluación de la calidad de la educación y otros aspectos menores como la experiencia en Emborozú o su participación en el Consejo educativo de la nación quechua.

Para desarrollar y concretar esa capacidad de influencia, FyA ha realizado una serie de acuerdos o alianzas siendo las más significativas con la “Campaña boliviana por el derecho a la educación”; con la Asociación Boliviana de Educación Católica (ABEC); con el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE) y con el Consejo educativo de la nación quechua. Además de esas alianzas se señalan otros más locales o circunstanciales, tales como la Universidad Católica. Posiblemente haya otras alianzas, pero estas son las más significativas,

por la capacidad de influir en temas sustantivos; situación que les permite tener una capacidad de convocatoria y movilización en los diferentes temas y da pautas que ya no es un trabajo aislado y sin efecto, sino con posibilidades de influencia cada vez mayor.

Este posicionamiento permite a FyA jugar un rol proactivo en la dinámica y debate educativos y ese posicionamiento se encuentra respaldado por la capacidad de innovación que han mostrado (aunque por ahora vivan del rédito pasado) y que todavía tiene que aportar, lo que permite identificar a FyA como un referente importante en la actividad educativa nacional.

Donde se percibe una limitante es en la falta de capacidad de trabajar publicaciones de carácter investigativo. Muchos señalan que desconocen aportes en ese campo y las pocas respuestas positivas no permiten identificar más allá de algunos temas que son reiterados tales como “el CAPIB que producto de una investigación, que de ahí surgieron los programas de ahora” (Entrevista, 2018) o algunas referencias sobre formación docente, educación en valores o violencia en los niños, pero no dan pautas que sean publicaciones de carácter investigativo, sino publicaciones de carácter informativo.

Finalmente, se percibe una fuerte debilidad en los trabajos de investigación producidos por FyA, en su difusión y promoción. La mayoría señala que no conoce investigaciones de ese tipo atribuibles a FyA; muy pocos señalan que hay algo, pero nadie ha podido dar pautas evidentes sobre el aporte de FyA con trabajos de investigación.

En el marco de la hipótesis podemos señalar que FyA tiene un conjunto de atributos que le permiten tener un posicionamiento adecuado para desarrollar una eficaz capacidad de influencia en aspectos pertinentes y significativos de la actividad educativa, pero le falta fortalecer su capacidad comunicativa, pasar de la simple información, sistematizar las experiencias educativas innovadoras e impulsar trabajos y publicaciones de carácter investigativo si desea contar con mayor capacidad de influencia y pasar a la inducción más sostenida de políticas públicas educativas.

2.4 ¿Qué experiencia de la propuesta pedagógica de FyA ha sido replicada por otras instituciones educativas?

El concepto de “buena práctica” hace referencia a experiencias o procesos que siguen determinadas reglas y procedimientos que le dan un carácter particular a lo que están realizando. Indudablemente existe una valoración positiva de la práctica que permite identificar la misma con características diferentes a las otras, situación que, además, permite valorar la práctica de forma positiva. Una práctica con esas características puede constituirse en un modelo o ejemplo a ser imitado o transferido a otros actores para que se desarrollen con similares características. La ventaja de contar con una “buena práctica” es que ésta práctica permite reducir los errores y dificultades cuando se trata de realizarla en otro contexto o momento. Para poder realizar esa transferencia, la “buena práctica” debe haber sido evaluada y sistematizada de la forma más completa posible para evitar dificultades durante la aplicación en otras circunstancias.

Muchos de los entrevistados (10) declararon no conocer nada de “buenas prácticas” de FyA, mucho menos que fueran transferidas. Este dato es importante para reiterar que el tema de la información y comunicación de lo que hace FyA es importante, para que la ciudadanía tenga conocimiento de sus avances.

Quienes responden afirmativamente, que conocen procesos de transferencia de “buenas prácticas” muestran una variedad de experiencias. Los Yachay wasi, son una buena práctica que ha sido desarrollada en el área rural y, se informa que, ha sido transferida a varios municipios, particularmente en el departamento de Chuquisaca y ahora tienen un carácter público (fiscal). Los “Yachay wasi vienen funcionando desde 1985 y varios de estos internados fueron transferidos a municipios en el Valle Alto, Punata, Tiraque (en Cochabamba) así como en Rodeo y Zudañes (en Chuquisaca). Esta transferencia se da en el marco de una política bajo tuición del directorio (de FyA)” (Entrevista, 2018) y, aunque el número parece ser muy elevado se señala que “desde hace unos 10-15 años, unos cien (Yachay wasi) han sido asumidos por la educación fiscal” (Entrevista, 2018). Por el alcance de este trabajo, no se ha entrado en más detalles de esa situación y bien podría constituirse en un caso de estudio a profundidad.

Por otra parte “la educación técnica humanística (bachillerato que) ya tiene historia en FyA” (Entrevista, 2018) es otra “buena práctica” que está siendo objeto de algunos procesos de transferencia y “está siendo implementada en las escuelas públicas en San Germán (Yapacani-Santa Cruz) que tiene un colegio técnico/humanístico con internado (Entrevista, 2018) y “en Trinidad, la transferencia del Instituto técnico José del Castillo” (Entrevista, 2018).

Por otra parte, antes de la sobreoferta de editoriales con textos escolares, los maestros realizaban los “leccionarios” y preparaban “libros de apoyo” para facilitar al estudiante su avance de lecto-escritura; esa “buena práctica” que continúa en algunas poblaciones rurales “fue adoptada por otros maestros en la escuela Nicolás Suarez, desde hace unos diez años, solo a nivel de primaria de 1° a 3er curso” (Entrevista, 2018).

Como otra “buena práctica” ha sido señalada la experiencia que “antes se hacía en FyA y que ahora ha sido adoptada por el Ministerio de Educación con Educainnova, desde hace cinco años a nivel nacional” (Entrevista, 2018), se trata de un intercambio de experiencias de tecnologías de información y comunicación (TICs). Por la explicación dada sobre esta experiencia y la actualidad que tiene la temática, podría constituirse en un caso de estudio interesante.

Finalmente, una “buena práctica” que ha sido señalada se refiere “al tema de la violencia, a nivel local y de los planes de convivencia” (Entrevista, 2018) que realizan en las escuelas para abordar este tema- Este dato ha sido dado como una información y no se ha podido verificar la transferencia en otros ámbitos educativos.

Como se puede ver, las “buenas prácticas” no son tan significativas y ello parece ser efecto de la fatiga institucional antes señalada o en la falta de difusión, y expresión de que se agotaron las iniciativas (como se señaló anteriormente), o puede ser, por el control que ejercen las autoridades desde el Ministerio y las oficinas departamentales.

Se ha indagado sobre algunas actividades novedosas o innovadoras que puedan estar haciendo algunos centros de FyA y que, luego de un adecuado proceso de sistematización, podrían ser transferidos a la educación pública. Separando aquellas “buenas prácticas” que repitieron algunos entrevistados y que fueron señaladas en el acápite anterior, se pueden mencionar algunas innovaciones puntuales: “Las experiencias de lectura de autores nacionales, por radio, replicadas en varias unidades fiscales” (Entrevista, 2018) es una de ellas. Resalta el tema de la educación especial que “desde el año 2.000 (se va) incorporando a los niños (con discapacidad), modificando infraestructura (condiciones) en varios centros urbanos, no tanto en rurales” (Entrevista, 2018). Esta incorporación se constituye en una importante innovación ya que genera condiciones de trabajo diferentes y hace necesario un personal adecuado que apoye esas actividades, a más de generar actitudes diferentes entre estudiantes y profesores.

Las experiencias innovadoras tienen diferente alcance y dimensión. Son experiencias, muchas veces, puntuales, que se generan en pequeños grupos en el colegio, quienes coordinan con otros colegios actividades conjuntas y “tienen un acuerdo (acta) de trabajo, con cronograma, para una feria anual (junto) con diferentes unidades que conforman una red, (donde incluso) participan las juntas escolares a nivel de la zona; pero (todo ello) no aparece (como) un trabajo dirigido por FyA, sino que es horizontal con los colegios” (Entrevista, 2018).

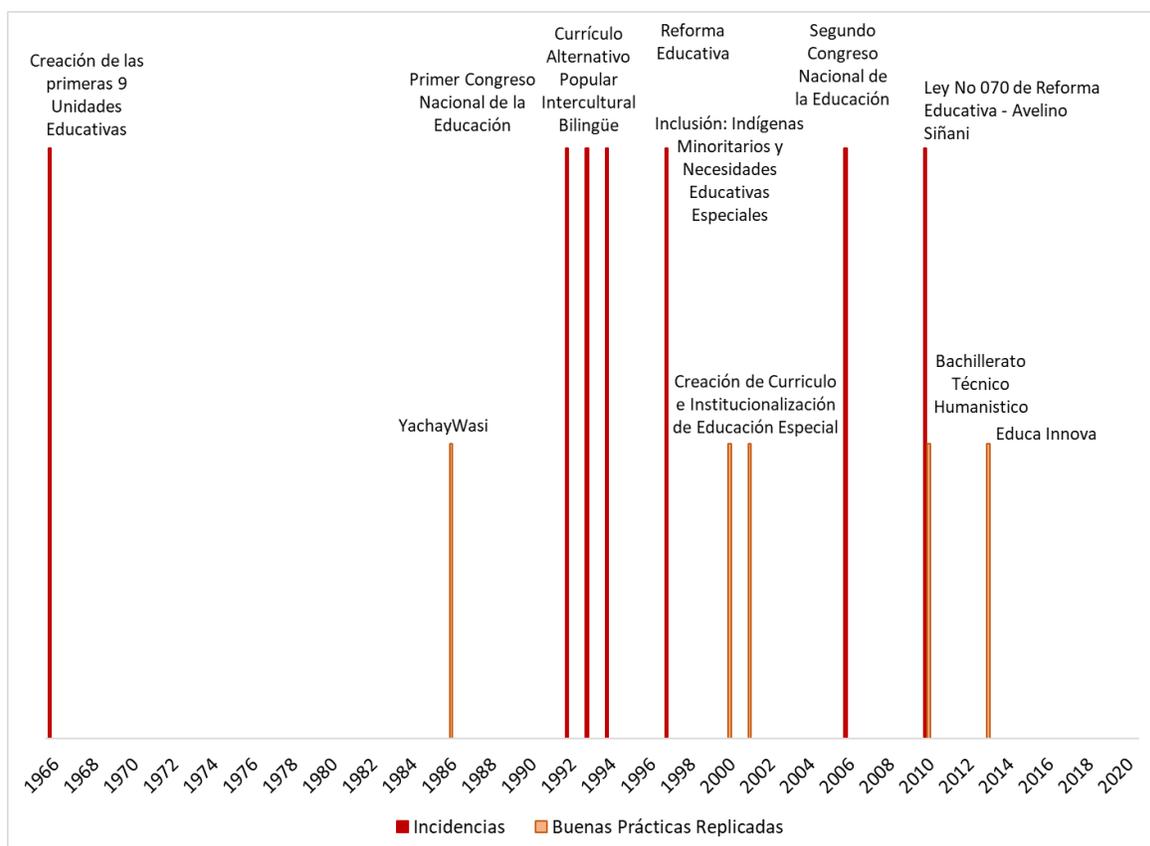
Sin entrar en detalles se señala que “la escuela Felix Satori (Beni) está implementando, desde hace cuatro años, innovaciones en la enseñanza técnica/tecnológica, pero aún no ha sido evaluado” (Entrevista, 2018).

A nivel de los maestros se ha señalado la innovación de trabajo en “mesas redondas de reflexión, donde los maestros hacen conocer las fortalezas de lo que tienen que hacer para mejorar las prácticas educativas y los maestros de FyA aplican su experiencia en otras unidades educativas (especialmente del área fiscal). En los eventos que tiene FyA, los maestros (de otros colegios) van a observar y conocer esas experiencias para poder aplicar en sus establecimientos, pero de forma voluntaria, como desprendimiento del director o del maestro; mientras que en la educación pública no sucede esto” (Entrevista, 2018).

Una innovación que ha sido señalada en un par de oportunidades y que amerita ser reiterada es el de la “educación personalizada como experiencia puntual en San Pedro de Buena Vista (Acacio/Norte de Potosí), pero no (se) conoce de sistematización (realizada) después de 50 años de trabajo” (Entrevista, I, 2018). Este tema de la educación personalizada y la falta de sistematización parece importante señalar ya que esa es una innovación importante en países que tienen una educación de calidad, pero aquí no se le da importancia, así como tampoco se dio importancia a la innovación que introdujo FyA con la educación personalizada en la Escuela Ignacio Calderón (La Paz) los años 80 del siglo pasado. De esa interesante experiencia, que fue bastante comentada en esos años, no se tiene un conocimiento sistematizado que permita ser retomado en las nuevas circunstancias. Esa actitud, esa falta de rigor sistematizador, es una debilidad de FyA que debe ser superada. Es posible que con esta lógica muchas innovaciones y/o “buenas prácticas” se pierdan en la anécdota y no aporten como deberían hacerlo.

Si bien ahora señalan no conocer experiencias innovadoras, “pero antes, con el tema de la calidad educativa, se hacía mucho. Las auto-formaciones de los docentes (en las tardes tenían que hacer cursos de autoformación) y también el trabajo por comisiones (era frecuente). La ley (actual) los ha adoptado; el reglamento 001 señala este trabajo en comisiones, para organizarse, planificar, etc.” (Entrevista, 2018) y no aparece ahora como una innovación de FyA.

Cuadro 4. Cronograma de las principales Incidencias y Buenas Prácticas



3. Estudio de las escuelas en sus comunidades

Este capítulo presenta la investigación que se realizó a nivel de la comunidad local (el nivel de análisis Meso). A su vez, relaciona algunos aspectos que se marcaron en los estudios micro y macro del resto del informe. Fe y Alegría plantea que sus escuelas desarrollan su propuesta educativa a partir del contexto y las características del territorio. A su vez, afirma que contribuye a la participación y el empoderamiento de la comunidad local como medio para impulsar la transformación social.

Las dos afirmaciones están relacionadas y por eso se investigaron juntas. En una primera etapa se trabajó en el diseño de la investigación y se entendió que las hipótesis y preguntas presentaban una significativa superposición temática. Al mismo tiempo, no abarcaban

suficientemente las realidades y experiencias de los actores, que tienen vidas concretas en territorios específicos alrededor de la escuela. La complejidad central de los estudios a nivel local es precisamente captar las realidades de actores físicos concretos que viven el día a día del territorio y lo construyen de manera diaria a medida que interactúan unos con otros y con los universos simbólicos.

Esa apreciación llevó a organizar la investigación de manera de adecuarla a esas existencias y experiencias espacio-temporales. Se desdoblaron los objetos del estudio en dos temas para separar los focos a los que se refiere el concepto de “comunidad”. Por un lado está la comunidad escolar, quienes asisten a diario a la escuela y participan directamente de las actividades educativas, y por el otro está la comunidad local, integrada por los vecinos que viven cerca de la escuela y se ven afectados por esa presencia pero que no mantienen una relación diaria y directa y no necesariamente entra al espacio físico de la escuela. Este documento refleja ese desdoblamiento y utiliza las nociones de “comunidad educativa” versus “localidad” o “barrio”. Si bien muchos de los actores que forman parte de la primera también forman parte de la segunda porque viven cerca de la escuela, a veces no es ese el caso.

La comunidad educativa es fácilmente identificable porque está organizada de manera relativamente estable, se pueden distinguir líneas jerárquicas, límites de quienes pertenecen y quiénes no, y existen división de trabajo entre ellos y distinción de roles (por ejemplo, maestros, directores, padres y madres, alumnos y alumnas). En cambio, el “barrio” y la localidad son nociones laxas, abiertas, en permanente cambio, e implican relaciones variables con las escuelas porque construyen el territorio pero se vinculan directamente unos con otros solo en torno a temas concretos. En el gráfico 17 se representó a la comunidad educativa como una cebolla con varios anillos verdes, según su cercanía a la escuela, y la localidad local, en violeta. Una diferencia importante respecto a la metodología original entregada en octubre de 2018 es que se agregaron la junta de padres y madres y las familias y hogares a la comunidad escolar (en color verde). Este agregado se debe a que durante el estudio se comprobó que su participación en la vida de la escuela es más intensa y frecuente de lo que se pensó al comenzar el estudio.

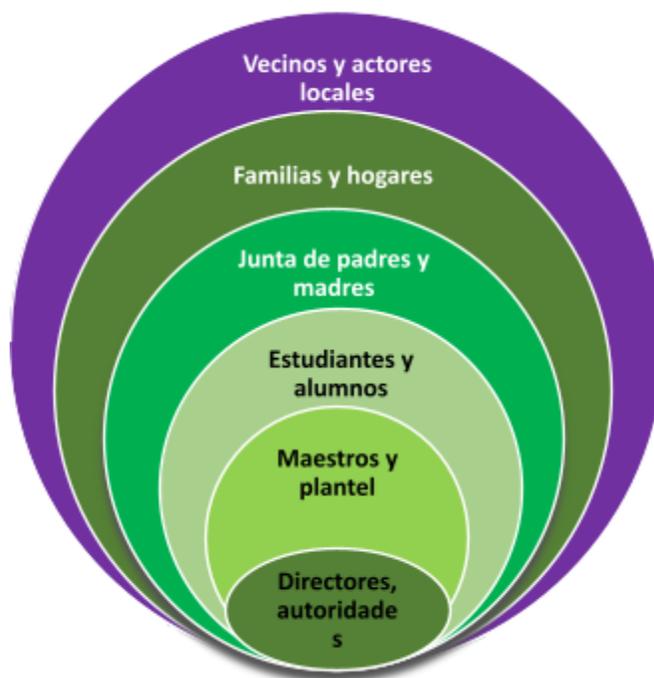
En relación a las dos hipótesis, el estudio meso que se presenta en este capítulo estuvo guiado por las siguientes tres preguntas:

- ¿De qué maneras la práctica educativa de FyA es pertinente al contexto y contribuye a su transformación?
- ¿Cómo se logra la interrelación de la escuela con las familias y la comunidad escolar y se consigue su participación en la gobernanza de la escuela?
- ¿Cómo contribuye FyA al desarrollo de la comunidad local y cómo se visibiliza FyA en la transformación del contexto?

Una vez que se adecuaron las preguntas a las realidades concretas de los actores locales, se procedió al estudio en sí. Se optó por hacer una comparación de cuatro estudios de casos en cuatro localidades situadas por todo el país. Se discutió la selección de los casos en varias oportunidades porque se buscaba que esos casos de estudio fueran *teóricamente representativos* del universo de FyA Bolivia. Se define la representatividad como teórica porque está sujeta a

criterios de selección predeterminados en base al conocimiento previo, pero obviamente no se trata de una representatividad estadística en el sentido de ser directamente transferible a todo el país. Sin embargo, la representatividad teórica permite generalizar a otros casos del país.

Gráfico 1. Anillos de influencia de la escuela en el territorio



3.1 Presentación de los Casos

En Bolivia se estudiaron los siguientes cuatro casos de escuelas de Fe y Alegría UE, cuyas historias se presentan a continuación.

Cuadro 5. Casos de UE y sus Comunidades estudiados en Bolivia

Caso 1 UE Santa Rosa de Lima (Santa Cruz)	Ubicado en periferia urbana, considerado una buena práctica educativa, localidad con alta cohesión social, administrado por religiosas de fuerte liderazgo y vínculos aún actualmente a benefactores internacionales.
Caso 2, UE Enrique Osso (San Julián, 20000 habitantes)	Ubicado en pueblo rural de rápido crecimiento poblacional, considerado buena práctica educativa, localidad con alta cohesión social y episodios de violencia y crimen organizado, administrado por religiosas, fondos inicialmente del obispado y de España.
Caso 3, UE La Primera (El Alto-La Paz)	Ubicado en periferia urbana de rápida urbanización, autogestión de padres y madres tras conflictos con el gobierno. Benefactores de España contribuyeron recursos para la construcción de la escuela.

Caso 4, UE Franz Tamayo (Trinidad Pampa, Yungas)	Ubicado en zona rural cocalera, localidad con baja cohesión social y conflictos entre comunidades a veces violentos, autogestión después de conflictos con el gobierno y la comunidad religiosa. Se recibieron fondos de Japón para la construcción.
--	--

Unidad Educativa Santa Rosa de Lima y su localidad

La UE Santa Rosa de Lima estaba ubicada en el último anillo de la periferia de la ciudad cuando llegó FyA. Era una escuela pequeña y solamente ofrecía educación primaria cuando FyA la tomó de otra agrupación a pedido de los vecinos y con el acuerdo de la alcaldía. Actualmente está en el anillo 8 de Santa Cruz de los 13 con que cuenta la ciudad. A la escuela llega el asfalto por una calle muy transitada, pero en el mismo anillo pasando la escuela se formaron cinco barrios más lejanos, sin asfalto y sin ninguna otra escuela.

Cuando llegó FyA en 2000 la zona era sumamente inundable, y los maestros cuentan que llegaban como podían caminando por el agua y los niños venían en los hombros de los padres. Dado el rápido crecimiento del barrio, la escuela se expandió según la disponibilidad de terrenos y ahora ofrece secundaria, jardín de infantes y está en desarrollo una escuela de educación especial que será la segunda en toda la ciudad de Santa Cruz.

La llegada del asfalto, al igual que la electricidad, las alcantarillas, y el agua potable, han sido parte de la lucha social del barrio con la alcaldía y estuvo acompañado de manera explícita por las religiosas de escuela. En la subsección de relaciones con la comunidad se dan más detalles de las luchas sociales de la localidad y la escuela han emprendido juntas.

Ha habido muchísimas ampliaciones de la escuela, también gracias a donaciones de un benefactor en Austria. Es el único centro de reunión de la zona (5 barrios) y todo lo que sucede a nivel social y colectivo en la zona pasa en la escuela: las reuniones de los vecinos, las campañas de vacunación, las fiestas locales, distintas capacitaciones ofrecidas por el gobierno, y muchos más eventos llevan a los vecinos del barrio a la escuela. No es casual que en la UE Santa Rosa de Lima se haya montado el centro de educación especial primero casualmente y en la actualidad ya más formalmente. En todos los eventos de Santa Cruz en que participan distintas escuelas, la UE se destaca siempre y ha ganado toda clase de premios deportivos y culturales.

Un rasgo importante de esta escuela es el liderazgo de la Hermana Rosa que frecuentemente camina por las calles en búsqueda de personas con hambre, familias en condición de hacinamiento, mujeres golpeadas por sus parejas, ancianos enfermos y demás personas en condición de vulnerabilidad. Ha protegido alumnos y sus familias de las pandillas y ella misma dice que le ha tocado sacar gente de la cárcel y mandar gente a la cárcel. En el trabajo de campo, su nombre fue repetido en decenas de ocasiones como una persona de ejemplar autoridad moral, aun por aquellos que no están de acuerdo con sus opiniones y no comparten su tradición religiosa. La escuela es excepcional porque cuenta con un kiosko que ofrece fotocopias y útiles escolares, una tienda de uniformes escolares, un comedor para los niños y

una panadería. El comedor recibe subsidios de benefactores de afuera y de la ganancia que dejan los otros emprendimientos.

Unidad Educativa Región de Murcia La Primera, El Alto

La U.E. Región de Murcia La Primera está ubicada en el municipio de El Alto. Esta urbe se localiza en la periferia de la ciudad de La Paz y es una de las más altas y jóvenes de Bolivia, creada en 1988. La ciudad tiene una superficie de 1.042 Km² y está dividida en 9 distritos municipales. Su población es principalmente joven, “cerca del 60% de sus habitantes son menores de 25 años” (Alcaldía de El Alto, 2019). La UE La Primera se encuentra específicamente en el Distrito 3, en la Urbanización Mutual la Primera de la ciudad de El Alto 2.

Según la alcaldía, “la creación de El Alto como ciudad tiene como antecedente diversas organizaciones vecinales” (Alcaldía de El Alto, 2019), las cuales se organizaron y debido a la falta de capacidad del gobierno municipal de La Paz para satisfacer las necesidades básicas de su población y para implementar políticas públicas, exigieron su independencia. Asimismo, el origen de la Unidad Educativa La Primera Fe y Alegría se remite a la movilización social de la Junta de Vecinos, quienes hace 22 años, en 1997, a través de Resolución Suprema N° 215435 logran la fundación de la UE.

Antes de que existiera la UE, según informan miembros de la Junta Vecinal, “20 años atrás la zona podría decirse que era rural, había ovejas y todo era potreros” (Entrevista miembro de la Junta Vecinal, 2019). El predio donde se ubica actualmente la UE pertenecía a la Cruz Roja. Sin embargo, poco a poco los vecinos se organizaron y comenzaron a hacer uso de la infraestructura. En los primeros años la UE atendía solo el nivel inicial y era simplemente una guardería. “Primero los padres de familia usaban esos espacios como aulas, era como una guardería. Tenían el espacio, pero ellos mismos llevaban sillas y mesas porque no había mobiliario” (Entrevista miembro de la Parroquia Jesús Obregón, 2019). Dado el rápido crecimiento del barrio y de sus necesidades, los habitantes de la zona, a través de la Junta Vecinal, pidieron ayuda a la parroquia del Distrito 3 para que asumiera la administración de la escuela. “La parroquia comenzó a intervenir y después de hacer un análisis económico decidió asumir la responsabilidad y buscar financiación para la construcción de un nuevo espacio” (Entrevista miembro de la parroquia Jesús Obregón, 2019).

No obstante, conseguir la financiación no era tarea fácil pues no se contaba con el apoyo de las autoridades locales (el gobierno local solo tramitó la seguridad jurídica de los predios), es así como el Padre Pepe comienza a buscar actores externos que estuvieran dispuestos a financiar la construcción de la escuela. Finalmente, la Región de Murcia, en España, decide apoyar al Padre Pepe y hace la donación que permitió la construcción de la UE, la cual costó cerca de los USD700.000 (Entrevista miembro de la parroquia Jesús Obregón, 2019). Así, la institución recibe el nombre de Región de Murcia ya que gracias a ella fue posible la construcción del colegio.

El diseño se comenzó en el año 2000 y desde el principio se planteó la idea de hacer una UE de vanguardia. “Se quería que la infraestructura fuera de un colegio particular y que los estudiantes tuvieran la oportunidad de tener una formación integral. El colegio tenía un espacio de artes, salas de reuniones para padres de familia, centro juvenil y espacios para cualquier otro tipo de organización. En la construcción del colegio no solo se pensó en los estudiantes, sino en padres y profesores” (Entrevista miembro de la parroquia Jesús Obregón, 2019).

Imagen 1: Fachada y alrededores de la UE La Primera



Fuente: Trabajo de campo.

Después de la construcción del colegio, la parroquia decidió buscar acompañamiento pedagógico para convertir la UE La primera en un referente de educación en la zona. En ese sentido, el Padre Pepe busca a Fe y Alegría (FyA), para que asuma la dirección de la UE. FyA fue la primera opción de la parroquia porque “Para nosotros como iglesia, FyA era un referente. Ya teníamos una relación consolidada, conocíamos su trabajo y nos gustaba la propuesta y el acompañamiento” (Entrevista miembro de la Parroquia Jesús Obregón, 2019). Desde ese entonces UE La Primera se convierte en una escuela de convenio. Actualmente la UE presta servicios en el nivel inicial, primario y secundario con una población estudiantil de 940 estudiantes y 53 profesionales del plantel docente y administrativo.

Sin embargo, la reforma educativa representó un quiebre en la gestión de la escuela. Según refieren los padres y madres, la convivencia entre el gobierno y las religiosas se volvió muy complicada, y por eso ellos deciden tomar la gestión de la escuela después de un acuerdo con las religiosas. Si bien la infraestructura es superior a las escuelas de la zona, el gobierno no

costea el mantenimiento del edificio. Como resultado, los padres de familia se hacen cargo de ese trabajo, muchas veces con mano de obra propia, pero la junta de padres y madres refiere que el mantenimiento ha decaído.

Unidad Educativa Enrique Osso, San Julián (Santa Cruz)

La UE Enrique Osso está ubicada en San Julián, a 150 km de Santa Cruz. Era zona fácilmente inundable y lugar de paso hacia Concepción, el centro urbano más cercano. San Julián creció como un pueblo ganadero y agrícola a medida que se iba desmontando la selva en la década de 1970 y 1980. Hacia finales de la década de 1980 los habitantes llegaron a un acuerdo con el obispo, por el cual la comunidad local se comprometía a construir la escuela en un terreno que pertenecía al vicariato con materiales provistos por el obispado. La comunidad se organizó para decidir, por ejemplo, que cada poblador de un lote aportaría una cierta cantidad de adobe o de madera que cortarían del monte cercano. Las personas recuerdan ese trabajo comunitario como muy importante para la formación de la cohesión social de San Julián porque participaron todos, incluso hombres jóvenes que pensaban que algún día tendrían hijos en esa escuela. Una vez terminado el edificio, el obispado buscó una congregación que gestionara la escuela, que aún está en mano de un grupo de religiosas. A la comunidad le tocó gestionar a los maestros y las viviendas, porque inicialmente no había. Los habitantes más antiguos cuentan que la presencia de la escuela consolidó la zona, se fue loteando la tierra alrededor y llegaron más familias a vivir allí. La parroquia cercana a la escuela también ha sido construida con la mano de obra organizada de los vecinos y materiales del obispado.

En la historia de San Julián hubo un período de rápido crecimiento cuando se inundó la zona en 1992 y los pobladores rurales debieron ubicarse en el pueblo. Con el tiempo se fueron consolidando, se asfaltaron algunas calles del pueblo (no así la calle de la escuela), llegaron algunos los servicios públicos y en las últimas décadas San Julián ha participado del boom sojero. Algunos entrevistados dicen que en la zona de San Julián se cultiva también coca y parte de sus ingresos proviene de ese cultivo.

Actualmente la UE ofrece escuela primaria y secundaria en dos turnos, así como un jardín de infantes. La relación entre el gobierno y la escuela no es siempre pacífica, pero las negociaciones se realizan a través de la junta de padres y madres y las religiosas evitan participar. A modo de ejemplo, las calles cercanas a la escuela tienen asfalto, pero la de la escuela no. La Alcaldía lo prometió varias pero una de las trabas es que técnicamente la calle está ubicada dentro de terrenos que pertenecen al vicariato (son 4 manzanas actualmente loteadas). Este punto es importante porque el edificio de la escuela necesitaría más mantenimiento del que recibe pero la alcaldía no parece dispuesta a apoyar de manera abierta por motivos políticos. La alcaldía ha donado equipos informáticos y proyectores, por ejemplo, que son únicos entre las escuelas públicas del pueblo.

La cohesión social de San Julián es alta, según refieren los vecinos, pero eso incluye acciones colectivas violentas e ilegales. Por ejemplo, en 2018 hubo bloqueos y manifestaciones para pedir la mejora del asfalto de la ruta que va de Concepción a Santa Cruz. La manifestación terminó en disturbios con la policía y eventualmente los manifestantes tomaron la estación de

policía y quemaron las instalaciones. Desde entonces el pueblo no tiene policía porque es la segunda vez que sucedía. Durante los días de recolección de datos en San Julián los vecinos lincharon a un brasileño en la plaza principal, frente a la alcaldía, después de una golpiza que siguió a una discusión aparentemente ligada al narcotráfico. Se trató del segundo linchamiento en un año, por lo cual los medios se referían al pueblo como un “pueblo caliente”. Las religiosas y las autoridades de la escuela comentaron que intentan mantenerse al margen de estas situaciones. La junta vecinal cuenta que “no permiten que ningún partido político se meta con la escuela ni que la usen para hacer campaña”. En las asambleas de padres y madres también se acordó no hablar de política.

Unidad Educativa Franz Tamayo, Trinidad Pampa

La UE Franz Tamayo se encuentra ubicada en Trinidad Pampa, municipio de Coripata, la Provincia Nor. Yungas del departamento de La Paz. Esta región está caracterizada por la producción de coca, que es la principal fuente de ingresos de la población local. Uno de los aspectos más importantes de Trinidad Pampa es su conformación demográfica; está formada por tres comunidades, Chacón, Huaycuni y Choro. Actualmente la comunidad del Choro, debido a problemáticas sociales, se dividió en Choro y Choro Alto. Las confrontaciones entre estas tres comunidades han definido el desarrollo de Trinidad Pampa y son un elemento determinante para la implementación de políticas públicas y proyectos en la región.

Los orígenes de la UE Franz Tamayo se remontan a 1955, cuando los dirigentes de las comunidades llegan a acuerdos para la construcción de una escuela. Alrededor de 1960 se establece el núcleo escolar, que ofrecía los niveles inicial y primario; solo hasta 1979 se pone en funcionamiento el nivel secundario. Sin embargo, el funcionamiento de la escuela no era el esperado por parte de la comunidad y en 1985 se solicita a FyA hacerse cargo de la administración del colegio. Es así como inicia el acuerdo y la UE Franz Tamayo se convierte en una UE de convenio FyA. Cabe resaltar que el convenio estuvo motivado principalmente por la necesidad de brindar una educación de calidad y mejorar la infraestructura del colegio. En 1986 el proyecto educativo de la UE Franz Tamayo se fortalece a través del acompañamiento de la Compañía de María, liderado por la Hermana Montserrat Fom Blachs. Gracias a la gestión de la Hermana Montserrat, el gobierno de Japón dona una nueva infraestructura y a principios de la década de los 2000, se construye un salón de eventos, un nuevo edificio para el nivel secundario y se hacen adecuaciones a las instalaciones. En 1999 se inaugura el internado, el cual estuvo en funcionamiento por más de 10 años hasta que los conflictos entre los miembros de las tres comunidades comprometieron la seguridad de los alumnos y se decidió cerrar el internado. Como en otras UE que visitamos, el liderazgo de la hermana marca “un antes y un después” en la percepción de la comunidad.

Las hermanas de la Compañía de María se fueron de la institución en 2001 después de varias situaciones tensas con la reforma educativa del gobierno y por los conflictos entre las tres comunidades, que también derivaron en problemas entre los padres y el colegio. Según los padres, la fuerte relación que existía entre las directivas, los profesores y los padres cambió drásticamente después que se fueron las hermanas. Si bien los padres y las madres de familia se involucran en la educación de sus hijos, su participación bajó mucho y dicen estar

“decepcionados del colegio”. Sienten que después de que las hermanas de la Compañía de María se fueron de la institución, la escuela cambió drásticamente. “Antes las monjas estaban en la salida del colegio y hablaban con los padres. Estaban dispuestas siempre a ayudar a las familias. Uno iba a la biblioteca y ahí estaban atendiendo y uno podía hablar. Ahora no hay nadie que se preocupe” (Entrevista, Padre de familia 2019).

Imagen 2. UE Franz Tamayo



Fuente: Trabajo de campo

Aún existe compromiso por parte de los padres y madres, que participan en las actividades que impulsa el colegio, pero la propuesta educativa de FyA subsiste en la práctica sólo parcialmente. Antes, se consideraba una institución referente y muchas personas se movilizaban para poder inscribir a sus hijos en el colegio. Sin embargo, durante los últimos años la población estudiantil pasó de 800 a 508 alumnos. Asimismo, los estudiantes de promociones anteriores salían mejor preparados y con más oportunidades de ingresar a la educación superior. “De los bachilleres anteriores muchos son profesionales y líderes de la comunidad. Gracias a su formación cambiaban las dinámicas de la comunidad. Ahora casi nadie se va del pueblo” (Entrevista, 2019).

3.2 ¿De qué manera se logra la interrelación con las familias y su participación en la gobernanza de la escuela?

En los cuatro casos se detectó que hay una gran cantidad de actividades que convocan a los alumnos, padres y madres, profesores y maestros en torno a las actividades escolares, aunque en el caso de la UE Franz Tamayo ha bajado considerablemente. Es frecuente que los padres y madres asistan a la escuela varias veces al año, muchos de ellos incluso más de una vez por mes. Las actividades incluyen talleres para padres y madres, asambleas, reuniones con maestros y profesores, además de eventos y fiestas de todo tipo. Algunas de estas actividades son de asistencia obligatoria y están planeadas de antemano, como son los talleres de convivencia, las jornadas anuales de limpieza y mantenimiento de la escuela y las asambleas de padres. Según

comentó un padre, “todos los fines de semana hay algo para venir a la escuela” (Padre, UE Santa Rosa de Lima). Esto mantiene a la comunidad activa y contribuye a generar el sentido de una comunidad fuerte y activa. No todos los padres asisten a todas las actividades y en algunas escuelas se implementaron sistemas de multas por ausencia, pero en general estas actividades son de alto acatamiento en todas las escuelas visitadas.

El compromiso de los padres también se ve reflejado en el desarrollo de acciones colectivas para mantener o mejorar el colegio. Al principio de la gestión se hace un cronograma de trabajo para que los padres ayuden en labores como recoger escombros, pintar, y diferentes arreglos o mejoras que se acuerdan con los padres. “Generalmente todos los padres cumplen, claro que siempre hay excepciones y ponemos multas para los que no ayudan, pero el porcentaje es muy bajo. Antes se hacían 3 acciones comunales al año y ahora solo hacemos una, eso ayudó a que los padres participarán más” (Entrevista padre UE La Primera, 2019). A pesar de las fuertes tensiones entre las tres comunidades de la UE Franz Tamayo, se encontró que estas tareas siguen siendo posibles. “Nosotros tratamos de informar a los padres de las necesidades de la escuela para poder organizarnos. A principio de año siempre hacemos la limpieza general y ellos colaboran mucho. El año pasado hicimos un proyecto para producir abono y los padres ayudaban en el proceso. Algunos objetan, pero en su gran mayoría vienen a trabajar porque quieren el colegio y por eso seguimos andando por un buen camino” (Entrevista, Educador 2019). Asimismo, los padres sienten que esa es la forma de apoyar y de contribuir ya que no tienen que pagar por la educación de calidad que reciben sus hijos. “No pagamos nada, pero apoyamos con mano de obra o ayudamos a conseguir recursos. Por ejemplo, el año pasado, ayudamos a mejorar el baño de primaria. La Alcaldía nos dio materiales y nosotros pusimos la mano de obra” (Entrevista, Padre de Familia 2019). Las acciones comunitarias de mantenimiento son una de las principales vías de integración de los padres y de construcción de comunidad.

De todas las escuelas en las que trabajé en Santa Cruz, fiscales y religiosas, diría que hay una gran diferencia con esta escuela de Fe y Alegría y es la relación con la junta de padres y madres. En otras escuelas a los padres se los llama y no aparecen, o vienen una vez por año a preguntar cómo le va al hijo. En esta escuela los padres y madres vienen a los talleres una vez por mes, o vienen a los actos de baile o deporte o alguna otra cosa los fines de semana. Prácticamente hay algo todos los fines de semana, así que los padres siguen viniendo y se mantiene ese vínculo. Los padres y madres se organizan cada tres meses para ir a recoger la basura plástica por el barrio y con eso se pagaron los equipos de proyección. El año pasado los padres se organizaron para hacer la acera de la calle. Y así es la vida en esta escuela que no es solamente un edificio con chicos, sino una comunidad que hace cosas para mejorar juntos. Pensemos que hasta tuvieron que salir a pedir juntos que pusieran asfalto, que pusieran las líneas de minibús, que arreglaran el puente que conecta con otra comunidad. Todo lo que pasa en esta zona de la ciudad pasa por la escuela o directamente lo organizó la escuela. Es el corazón del barrio.

Educador, Santa Rosa de Lima, Santa Cruz

Además de contribuir al mantenimiento del colegio, esta convocatoria casi permanente de las familias a la escuela representa un punto importante de la propuesta educativa de FyA, porque es un mecanismo visible para generar la percepción de pertenecer a una comunidad. Este sentido es un recurso latente que se activa rápidamente ante situaciones u objetivos específicos.

Por ejemplo, en la UE Santa Rosa de Lima cada bimestre las familias y los alumnos salen a recoger botellas de plástico por la localidad con el objetivo de mantenerla limpia, pero también porque con la venta de las botellas compraron proyectores para la escuela. Si bien esa sensación es más fuerte en algunas escuelas que en otras, hasta en aquellas donde hay más conflictos y menos cohesión social se observaron acciones concretas y visibles que despierta a las comunidades escolares.

El fuerte sentido de comunidad es una condición necesaria para que funcione el modelo de gobernanza colaborativa con que FyA propone gestionar sus escuelas. Los entrevistados señalaron masivamente que una de las principales características de la propuesta pedagógica de FyA, es el involucramiento de los padres y cómo a través de la Junta de Padres se ha logrado, de manera coordinada con las directivas, docentes y plantel administrativo de la UE, construir redes que permiten mejorar la calidad de la educación y trabajar para satisfacer las necesidades de los alumnos. Esto se verificó en la investigación, aún en niveles que pueden ser contraproducentes. Del lado positivo, en todas las escuelas los padres y madres marcan el rumbo y en dos escuelas se encontró que las juntas de padres y madres están tan involucradas en la gestión de las escuelas que se animan a pedir cambios de directores y profesores. En Bolivia los directores de escuela son nombrados por el gobierno y en la mayoría de las escuelas se los considera casi inamovibles excepto en circunstancias extremas. En la UE La Primera se gestionó el cambio de dirección para el año 2018 debido a la complicada relación que el director tenía con los padres, con los profesores e incluso con los alumnos. Asimismo, el anterior director no había sido formado por FyA y por ende el proyecto pedagógico y las prioridades que tenía no se veían reflejadas en las necesidades que los padres identificaban. Por su parte, la nueva directora tiene una larga trayectoria trabajando con colegios de FyA, lo que ha permitido una mejor alineación de las expectativas que los diferentes actores tienen del colegio. Esto indica que la propuesta participativa de FyA empodera a que los padres exijan y tomen gran poder sobre las decisiones que se toman dentro de la institución. Según admiten los educadores de escuela, “en las escuelas de FyA los padres le hablan a uno como un igual y hay que convencerlos” (Eduador de Primaria de UE Enrique Osso). La activa relación de los padres y las madres con la escuela apoya y reproduce el modelo de gobernanza colaborativa con que se gestionan las escuelas de FyA, aún en los dos casos en que estas escuelas están autogestionadas y los padres piensan que FyA se ha retirado.

Sin embargo, el fuerte involucramiento de los padres y madres también puede tener aspectos contraproducentes. Para los profesores y directivos, la situación puede tornarse incómoda y los profesores incluso sienten que frente a los padres ellos no tienen poder de decisión. “Mi papá es profesor y dice que en este colegio los papás tienen más poder que hasta la misma directora. Los papás pueden quejarse e ir a las autoridades y sacar a todo el mundo. Las leyes les dan poder y ellos las conocen, entre ellos mismos se enseñan y se organizan. Los profesores les tienen miedo a los papás” (Entrevista Estudiante Promoción, 2019). Lo anterior se hace evidente en situaciones donde los padres quieren sobreproteger a los alumnos y exigen tratos diferenciales. Por ejemplo, “si bien en primaria no hay reprobados, como profesor uno quiere jalar a los alumnos, pero los papás muchas veces piden que les ponga a sus hijos 100, solo porque ellos quieren 100. Hasta cuando no hacen nada piden 100 y uno termina cediendo aun cuando no es lo ideal” (Entrevista Profesor, UE La Primera). Esta es una de las debilidades de

todo modelo de gobernanza participativa, que a veces unos actores se apoderan del poder de decisión y bloquean la gestión.

Cuando funciona adecuadamente, la gobernanza colaborativa de los colegios de FyA permite detectar necesidades muy rápido y en línea con las necesidades de los estudiantes. Hay una estructura de gobernanza clara. Cada curso tiene delegados, que se reúnen regularmente, y convocan a asambleas anuales en la que están invitados todos los padres y madres. Entre los delegados por curso se elige a los líderes de la junta escolar. Muchos progenitores están activos dentro de la comunidad escolar, por lo cual no es difícil encontrar personas que desarrollen su liderazgo y eventualmente sean elegidas para formar parte de las juntas de padres y madres. Más aún, en tres de los cuatro casos de estudio se encontraron miembros de la junta vecinal que han sido miembros de las juntas escolares de FyA, de manera que FyA parecería un semillero de líderes comunitarios fuera de la escuela.

Los profesores también están organizados en comisiones, las cuáles rotan cada año y definen necesidades frente a diferentes temas, tales como: infraestructura, recursos y finanzas, disciplina, eventos sociales, entre otros. Los profesores son el primer contacto de los alumnos y tienen comunicación directa con los padres. La relación entre padres y profesores es muy cercana pues los lineamientos del colegio indican que se haga un seguimiento individual a los alumnos y que los padres deben estar enterados de la situación de sus hijos y hacen reuniones regulares. En las cuatro escuelas visitadas los profesores están organizados en Comisiones que se encargan de temas como limpieza, eventos sociales, infraestructura, entre otros y se encargan de identificar necesidades de acuerdo con la temática correspondiente. Los profesores, a través de la dirección, se comunican con el Consejo Educativo, quienes gestionan con la Alcaldía y con los padres de familia las necesidades presentadas.

Por su parte, los alumnos tienen un Gobierno escolar pero además cada salón tiene un presidente. Los representantes del Gobierno escolar convocan a reuniones con todos los presidentes de 2 a 3 veces por año para hablar sobre la situación de cada salón, de las necesidades identificadas por los presidentes y de las actividades que adelantarán en cada periodo. La experiencia con este tipo de gobernanza es mixta. En la UE Franz Tamayo los representantes del gobierno escolar consideran que sus peticiones y necesidades no son escuchadas. “Como miembros del centro de estudiantes hemos hablado varias veces con la dirección de problemas con profesores o sobre actividades que queremos hacer, pero es como si no entendieran porque no hacen nada. Quieren mantener los problemas escondidos” (Entrevista, Estudiante Promoción 2019). En cambio, en la UE Enrique Osso en San Julián el gobierno escolar está revisando minuciosamente las reglas de la escuela y ya han logrado cambiar algunas. Por ejemplo, a pedido de los alumnos y alumnas se decidió que se puede sancionar a un estudiante que está bebiendo alcohol con el uniforme del colegio, aun fuera de él. Estas son indicaciones del empoderamiento del estudiantado y no solo de los padres.

Disciplina y valores en común

Se apreció que uno de los principales diferenciales de las UE de FyA con otras escuelas públicas es la coordinación y relación de cooperación que suele funcionar entre los diferentes actores que conforman la comunidad escolar, y especialmente el fuerte involucramiento de los

padres. Asimismo, la formación en valores, el carácter de los estudiantes y el desarrollo del plan pedagógico del colegio también aparecen como rasgos diferenciales. De hecho, la mayoría de los actores en cada una de las cuatro localidades considera que su institución es la mejor del lugar y lo repiten mucho.

Los entrevistados han incorporado a su discurso que las escuelas de FyA ofrecen una educación integral y que tanto la casa como el colegio se perciben como espacios educativos. “Trabajamos en humanizar a las personas. Los estudiantes no son objetos sino sujetos. Nosotros vamos más allá y reflexionamos sobre la vida de los alumnos y levantamos el ánimo y los apoyamos” (Entrevista Profesor, 2019). Otro profesor consideró que la diferencia es que en las escuelas de FyA “se les dan herramientas a los alumnos para ser respetuosos y responsables. En otros colegios solo se preocupan por la parte académica” (Entrevista Profesor Nivel Inicial, 2019). Los profesores que se formaron bajo las líneas y valores de FyA dicen que una característica que tienen ellos y no otros docentes del sector público es que “Siempre estamos dispuestos a innovar y tenemos una concepción del estudiante como persona en formación. Desde Inicial se les trata como personas y no como niños” (Entrevista Profesor, 2019). Eso se refleja no solo en los estudiantes sino también en los profesores, quienes indican que el nivel de exigencia es mucho mayor que en otros colegios fiscales. “La exigencia permite que nos formemos y que mejoremos como profesores. Las capacitaciones y los talleres de formación permiten que todos estemos actualizados” (Entrevista Profesor, 2019).

Hay una percepción generalizada de que la escuela inculca valores. En la investigación se ahondó en el significado que esos valores tienen para los distintos actores. ¿Cuáles valores? Por un lado, se destacó el aspecto de la disciplina y el control social. Los centros educativos de FyA aparecen como “muy estrictos con el cumplimiento de las reglas”. Los estudiantes marcan la diferencia: “En otros colegios yo veo que van en jean o con elementos que no son del colegio. Entre más estrictos mejor, porque yo veo como soy yo y cómo actúan otros jóvenes de otro lado”. (Entrevista Estudiante Pre-promoción, 2019). Los aspectos de disciplina y control social se repiten. “Ese colegio era otro mundo en cuanto a los profesores y la disciplina. Ambos son de convenio, pero en la otra zona hay más pandillas y problemas sociales, aquí todos están pendientes y aunque hay gente que toma y se porta mal, las consecuencias aquí sí se ven” (Entrevista Estudiante Promoción, 2019). En otra UE, el empleo de las palabras es similar y se repite constantemente que FyA “inculca valores” mientras que en las otras escuelas “cada uno hace lo que quiere” y se dice que hasta “salen delincuentes” (Grupo focal con estudiantes de promoción). Más allá de que estos comentarios seguramente no se verifican en la realidad, la percepción de que las escuelas de FyA se diferencian por inculcar disciplina, orden y valores es fuerte y generalizada y se extiende fuera de las puertas de la escuela. La idea de “valores” se refiere a orden y valores tradicionales de disciplina.

Este año en mi distrito detectamos un niño con problemas de hipoacusia y lo más increíble es que está en 5° grado. Todos estos años el niño fue a escuelas fiscales y se le detectaron problemas de aprendizaje, problemas de disciplina, es un niño muy tímido que no se relaciona. Este año entró a la escuela de Fe y Alegría y la maestra empezó a notar que el niño actuaba de manera diferente a otros niños. Pensó que tendría algún tipo de autismo o discapacidad cognitiva e hizo un seguimiento efectivo. Descubrió que era algo tan sencillo, que el niño no oye bien. Pensemos que en los casi 12 años de vida del niño nadie detectó algo tan sencillo como que es sordo. Nadie

se tomó el trabajo o puso el interés necesario, y esa es la gran ventaja de la escuela de Fe y Alegría. Maestras que se ocupan, directores que se interesan, la disponibilidad del psicopedagogo de la escuela. Gracias a eso que parece tan evidente, el niño tiene su audífono y ahora tendrá una vida normal.

Defensoría de la Niñez, Santa Cruz

El segundo del concepto “valores” se refiere a la cohesión social que se genera en torno a esa disciplina y la sensación de comunidad, que se ve reflejada en la solidaridad que existe entre los miembros del colegio. Cuando algún miembro de la comunidad escolar tiene un problema, todos buscan ayudar. “A veces alguien del plantel docente tiene problemas y los maestros nos movilizamos y recaudamos fondos. Los padres se involucran y nos apoyamos entre todos” (Entrevista Profesor Nivel Inicial La Primera, 2019). Aún en ambientes de conflicto social como el de Trinidad Pampa, desde la escuela se ha tratado de mantener los valores que se consideran representativos de FyA: “trabajar en equipo, velar y apoyar a los más necesitados y preocuparnos por los hermanos” (Entrevista). Allí un profesor relató que “cuando alguno está mal de salud, se ayuda. Por ejemplo, un niño tuvo una operación y todos estuvimos pendientes y los padres hicieron recolecta y se le ayudó bastante. De las hermanas nos quedamos con el principio de ayudar al prójimo” (Entrevista, Profesor Nivel Secundaria 2019). Se comprobó que esto es común y se han realizado diversas campañas en las cuatro escuelas para apoyar a estudiantes y familias en situaciones difíciles. Por ejemplo, “unos hermanos quedaron huérfanos y los papás se organizaron y trajeron víveres y apoyo para esa familia. Incluso dentro del plantel administrativo han habido situaciones como la hija de la portera, que le dio cáncer, y todos hicimos colecta para apoyar el tratamiento” (Entrevista Profesor, El Alto, 2019). En todas las escuelas se cuentan historias de **solidaridad** cuando algún hogar queda expuesto a calamidades y emergencias. La comunidad educativa se activa a través de ayuda de distintos tipos. Esta observación está en línea con lo observado anteriormente y la subrayan varios entrevistados al comparar a la escuela de FyA con escuelas fiscales. La sensación de pertenecer a un espacio con valores en común es evidente, aunque no todos están conscientes de que esa disciplina incluye pero también puede excluir.

Las relaciones de confianza entre los diferentes actores de la comunidad permiten que estas situaciones se conozcan abiertamente. Según varios miembros de las comunidades escolares, los valores principales son “solidaridad, respeto y responsabilidad”. Esto se demuestra también en las buenas relaciones entre los alumnos, en donde se identifican pocos o casi ningún caso de bullying y de discriminación: “Aquí todos somos como hermanos, a veces nos tratamos mal pero es de chiste, en general nos llevamos bien y si hay problemas se resuelven rápido” (Entrevista Estudiante Pre-promoción, 2019).

Uno de los aspectos interesantes encontrados es que los estudiantes tienen claras aspiraciones para su futuro y saben que aunque el camino es difícil, con las herramientas y su formación ellos pueden alcanzar sueños, que van desde entrar a las fuerzas militares, ser chefs, administradores o abogados. El estudiantado y como sus progenitores aprecian que este es uno de los efectos de la formación integral de la propuesta pedagógica de Fe y Alegría. No se trata solamente del conocimiento necesario para entrar a la universidad u otras instituciones sino de la formación de temple, motivación y compromiso que le permite a gran parte del estudiantado tomar las riendas de sus propias vidas.

Mi papá se quedó solito conmigo y mis dos hermanas. Además, por el trabajo de mi papá nos mudamos bastante, pasé por seis colegios en total. A veces había almuerzo en mi casa y a veces no, había que prepararlo. Ahora quedamos sólo mi hermano y yo, pero igual hay cosas para hacer en la casa. Mi papá pensaba que la mujer se tiene que encargar de todo en la casa, pero de este tema hablamos mucho en la escuela y yo intenté hablarle a mi papá muchas veces para que él entendiera que ya no son así las cosas. Lo que puede hacer un hombre, lo puede hacer una mujer y al revés lo mismo. Pero a esta edad en su vida ya no puede cambiar. La hermana nos dice que un árbol torcido ya no se vuelve a enderezar. Así que organicé yo las cosas en mi casa. La limpieza la hacemos entre todos. Uno lava la ropa de todos, otro lava los platos de todos. Hay que hacerlo para uno mismo y para todos, porque somos una familia. Lo peleado es la ducha, pero todo lo demás lo hacemos todos. En la escuela aprendí así y una vez al año tenemos trabajo comunitario. Por ejemplo, hay que venir a lijear los muebles que alguno rayó en el año, sacamos las telarañas, limpiamos todo. Una vez hubo un taller de cuidado de la madre tierra y fuimos casa por casa orientando a la gente de cómo comportarse con la basura. Dimos bolsas verdes y explicamos cómo usarlas. Después de un mes vimos a la gente que las usaba. Todo este barrio ya está limpio. Atrás del hospital pusimos nosotros las plantitas. En otros colegios no hacen nada de eso, y nosotros sí, porque la educación no solamente está en las paredes del colegio. Nos educamos para afuera también.

Alumno del último año de secundaria, UE Enrique Osso.

A las cuatro escuelas donde se realizaron estudios de caso se las identifica como centro de las relaciones entre varios actores y redes de la comunidad. Las UE son referentes para la comunidad no solo por las buenas infraestructuras sino por esta percepción de fuerte formación en valores que ofrece a su alumnado. “FyA significa servir a los demás” (Entrevista Profesor, 2019). Todos los actores respondieron con frases similares a la pregunta de qué significa FyA y cómo era la comunidad de la UE. Muchos actores hacían referencias a que los colegios funcionaban como una familia, “la directora es la mamá, la junta es un complemento y el resto somos los demás miembros. Todos caminamos juntos y nos apoyamos. Utilizamos el diálogo y a pesar de los problemas siempre salimos adelante” (Entrevista Profesor Nivel Inicial, 2019).

Sin embargo, en el caso de Trinidad Pampa, la percepción es diferente. Como consecuencia del conflicto que generó el retiro parcial de FyA de su UE, la comunidad considera que se quedó con una etiqueta y FyA en el colegio solo representa un nombre. Los padres de familia dicen “estamos como con la etiqueta de Coca-Cola. Tenemos reconocimiento, pero solo por un nombre”. Se señala que antes las diferencias entre los estudiantes de la UE frente a otras de la zona eran abismales, no solo por la infraestructura que gozaban sino por el nivel educativo de los alumnos. “Antes todos salían con criterio. Los estudiantes tenían aspiraciones y un proyecto de vida. El colegio era un orgullo, todos querían venir” (Entrevista, Representante Local 2019). Ahora, la calidad educativa es cuestionada hasta por los propios estudiantes, quienes comparan su rendimiento académico con amigos de otras instituciones. “Todos mis amigos van más avanzados, nosotros no estamos aprendido nada que sirva para la universidad. Nos hemos acostumbrado a hacer lo más fácil y eso después va a ser malo porque vamos a reprobar. Antes era el mejor colegio no solo en educación sino en concursos deportivos y banda” (Entrevista, Estudiante Promoción 2019). Los actores de la comunidad educativa de la UE Franz Tamayo están conscientes que lo que antes se llamaba comunidad ahora “está perdido”, pero tienen

ganas de recuperar las buenas relaciones y de volver a posicionar al colegio como un referente para la región. La escuela es el punto de encuentro de la comunidad de Trinidad Pampa y este aspecto se tratará en mayor profundidad en la sección localidad. Si bien es probable que la imagen histórica y la actual no sean tan diferentes como se las representa, por lo pronto esta distinción es un indicador de que la estrategia de salida de la administración religiosa de Fe y Alegría no fue tan efectiva como a la comunidad educativa le hubiera gustado. Por otra parte, también indica que la “etiqueta” Fe y Alegría tiene un gran valor que convoca reminiscencias de alta calidad educativa.

*En esta escuela no se admite a cualquiera. Se le hace un examen al padre y a la madre en el que se evalúa su capacidad de ser buenos padres o madres. Se los evalúa a ellos porque al niño se lo va a educar en la escuela pero la enseñanza es comunitaria, intervenimos todos, y por eso se les hace una evaluación comunitaria. Se les pregunta a los padres si controlan a sus hijos, si les proveen de materiales y si aceptan la responsabilidad de darle alimentos, de asistir a las reuniones de la escuela y si entiende que deberá cumplir con las tareas anuales. Si no son buenos padres, no se acepta al niño o niña.
Maestro de UE Enrique Osso*

En relación a la pregunta planteada para esta subsección, la respuesta es que la escuela involucra a los padres y madres en la gobernanza de la escuela y que esa participación contribuye a su empoderamiento. El alumnado, sus padres y madres, el profesorado, la dirección y las religiosas, cuando las hay, se reúnen en las escuelas de Fe y Alegría para actos, fiestas talleres y tareas de mantenimiento que generan un sentido de pertenencia a una comunidad. Esta cohesión social se despierta rápidamente ante emergencias mutuas o cuando hay que organizar alguna acción en particular. Hay claras líneas de representación que aceitan el ejercicio de una gobernanza participativa y en general los actores de la comunidad educativa identifican este rasgo como una particularidad y una fortaleza de las escuelas Fe y Alegría en comparación a las otras. Aunque es evidente que es perfectible, no es difícil apreciar estos lazos sociales que forman parte de la educación integral propuesta y que inculca valores en el alumnado. Sin embargo, de la misma manera que genera inclusión, ese sentido de pertenencia también produce exclusión y hasta exclusión social.

3.3 ¿Cómo contribuye Fe y Alegría al desarrollo de la comunidad local?

Se encontró una variedad de situaciones en la relación entre las escuelas y las localidades donde están instaladas. La constante es que las escuelas de FyA son referentes en la región, pero sus posiciones frente a las problemáticas del contexto local dependen de quienes dirigen las escuelas. Algunas están muy involucradas mientras otras son neutrales y hasta aisladas de ese contexto. En general, las comunidades escolares están más preocupadas por las necesidades del colegio y sus propias necesidades que por lo que pasa en el barrio. Los casos de estudio rurales están caracterizados por contextos violentos, y sin embargo los colegios de FyA se caracterizan por ser lugares seguros para los estudiantes y se convierten en espacios donde los habitantes olvidan sus diferencias. La posición que han tomado las escuelas frente a los conflictos locales es neutral pues consideran que involucrarse traería consecuencias. Cuanto mucho, la comunidad escolar pretende asumir un rol de sensibilización frente a las problemáticas, como

fue el caso el día después del linchamiento en San Julián, pero no se trata de un rol activo sino más bien neutro.

La neutralidad de la UE Enrique Osso se puede explicar por el hecho que los profesores, personal docente e incluso muchos de los alumnos no son de la zona. “Muchos no vivimos cerca entonces no sabemos los problemas de la comunidad y no sentimos la necesidad de involucrarnos” (Entrevista Profesor, 2019). En otros casos es porque las autoridades de la escuela no saben realmente qué es mejor, si callar para proteger a los niños de la existencia de los problemas o hablar de ellos, y cuál es la mejor forma de hacerlo. A la falta de conocimiento sobre cómo hablar de contextos difíciles se suma que la escuela procura no tomar partido, ya sea por elección, por miedo o por conveniencia.

Sin embargo, no tomar partido es percibido como haberlo tomado. En el Alto, donde está ubicada la UE La Primera, la Junta Vecinal informa en la escuela que convoca al colegio a las marchas o las actividades de reivindicación social que organizan, aunque nunca han recibido una respuesta. “Cuando convocamos a marchas, el colegio nunca ha salido y pues nosotros decidimos que tampoco teníamos que ejercer presión. Finalmente es un colegio que está financiado por el Gobierno” (Entrevista Junta de Vecinos, 2019).

La UE Franz Tamayo presenta un caso interesante de manejo en un contexto social y político difícil. Además de los conflictos permanentes entre las comunidades, la relación entre la Alcaldía y la localidad de Trinidad no es buena. Los vecinos sienten que la Alcaldía no los apoya y las autoridades, debido a experiencias pasadas, la consideran una comunidad difícil. “Hay que aceptarlo, en dos ocasiones, de forma vandálica, hemos ido a saquear la Alcaldía y por eso hay un rechazo de parte del municipio hacia nosotros. La relación con la alcaldía no es buena” (Entrevista, Representante Local 2019). Muchos representantes locales deciden no ir a las reuniones convocadas por la Alcaldía porque no comparten la ideología política y prefieren “esperar que cambie”.

Por otra parte, la relación entre la UE y la alcaldía, específicamente las directivas y la junta de padres y madres, se caracteriza por la colaboración. La alcaldía convoca a reuniones 2 veces al mes en donde se analiza la gestión de las UE. La dirección informa que siempre asiste a esas reuniones pues es donde coordinan temas importantes como el dinero del POA y las diferentes actividades que se van a realizar. Asimismo, el Consejo de Padres considera que la Alcaldía siempre ha estado abierta a cooperar con la UE. “Desde que he estado me han apoyado. Tenemos reuniones, me llaman, vamos a la alcaldía. Mediante la dirección de desarrollo humano vamos con la alcaldía a ver cómo podemos apoyar para el manteniendo de UE, también ayudan para los plurinacionales y hay mucho que se puede hacer con ellos” (Entrevista, Junta de Padres 2019).

Por otra parte, las dinámicas sociales externas han permeado a las instituciones y a los estudiantes. Si bien no se han presentado enfrentamientos fuertes, los jóvenes si terminan replicando los conflictos de sus padres. “Cuando ocurría un problema, los chicos se involucraban y por defensa de los papás terminaban pensando lo mismo que ellos. Nosotros

trabajamos, pero no es suficiente cuando en casa se enseñan otras cosas” (Entrevista, Profesor Nivel Inicial 2019).

En El Alto la alcaldía llama a reuniones de coordinación con las directivas y las juntas de padres y madres de los colegios del distrito. En estas reuniones se tratan las problemáticas y las prioridades que desde la alcaldía se identifican para los jóvenes, así como las necesidades que tienen las UE. A través de la junta de padres se hacen las negociaciones para los gastos del colegio, “básicamente el presupuesto lo maneja la alcaldía y nos va descontando de acuerdo con lo que se pida, nosotros tenemos un registro y así sabemos que presupuesto nos queda” (Entrevista Junta de Padres, 2019).

No obstante, la Junta de Padres de la UE La Primera es reconocida por todos los actores por ser una junta empoderada y muy activa. Ellos gestionan recursos más allá de los asignados. Por ejemplo, el año pasado necesitaban construir un muro para cerrar una parte del colegio que se estaba convirtiendo en foco de inseguridad. Los padres se organizaron y ejercieron presión hasta que la Alcaldía les dio parte del dinero. “Nuestra misión es molestar hasta que cedan, así hemos conseguido varias cosas para el colegio. Generalmente nos dan todo lo que pedimos, equipamiento, suministro y gestión de recursos para adecuaciones” (Entrevista Junta de Padres y Madres, 2019). Básicamente las partes colaboran en procesos específicos pero no tienen mecanismos de comunicación definidos y no hay involucramiento del colegio en las actividades que se organizan desde la junta de vecinos. En ese sentido, la junta expresa que deberían tener una mejor relación pues ellos tienen claras las necesidades de la localidad y a través del colegio se puede informar al alumnado y ellos a su vez a sus padres y madres, y así impulsar más la participación de todos en las actividades del barrio.

En el caso de la UE Santa Rosa de Lima, la escuela se relaciona con la localidad de una manera marcadamente diferente. No solamente es el centro de la vida social de la región, sino que la escuela toma partido y se compromete. Por ejemplo, la Hna. Rosa movilizó a los padres y a los niños para exigir el asfalto y la llegada de líneas de colectivos. La calle donde está la escuela pasa junto a un canal que divide los barrios pero vienen estudiantes de ambos lados del canal. Hace unos años se cayó un puente, de manera que muchos niños no podían asistir a clase. La junta vecinal pidió la reparación pero la alcaldía ignoró los pedidos hasta que la hermana y la junta vecinal convocaron a padres y madres, alumnos, y vecinos en general a una manifestación antes de clases. Fue tal el impacto que aparecieron concejales que prometieron solucionar el problema del puente, y así sucedió aunque con presión continua posterior. La escuela participa de las reivindicaciones sociales que le competen, y se invita siempre a personas de todos los partidos políticos. Por ese motivo, la escuela es un actor relevante en la vida social y política de la zona y los vecinos generalmente ven eso como positivo porque incrementa su influencia frente a otros actores.

Consolidación socioeconómica y urbana

Más allá de alguna participación activa en las reivindicaciones políticas y sociales en la localidad, la mayoría de las escuelas estudiadas son actores neutros en el contexto donde están ubicadas. Para bien o para mal, no participan demasiado de la vida de la localidad, pero las escuelas de FyA tienen un impacto urbanístico no buscado. Las escuelas llegan a localidades

donde no hay asfalto, como FyA lo indica en su slogan, pero con el paso del tiempo se consolidan los barrios donde están ubicadas. Llegan las familias, las maestras y administrativas, y con ellas también algunas tiendas y servicios públicos. Los barrios se consolidan, acceden a mejores viviendas, electricidad, transporte, y demás. Con estas mejoras llega también la revalorización de los terrenos y la especulación con las viviendas.

Santa Cruz, El Alto y San Julián son localidades que reflejan el enorme crecimiento urbano de Bolivia en las últimas décadas. Tanto en UE La Primera (El Alto) como en Santa Rosa de Lima (Santa Cruz), cuando comenzaron a funcionar las escuelas, la situación de los barrios era precaria e incluso se asimilaba más a pertenecer a una zona rural que a las urbes de mayor crecimiento de Bolivia. La llegada de las escuelas significaba un antes y un después en la vida del barrio. Al principio los cambios se daban a pasos agigantados y las escuelas innovaban mucho porque incluso iniciaban procesos sociales de acción colectiva y empoderamiento, a veces organizaban a los vecinos para tareas de gran envergadura como la construcción o ampliación de los edificios. La escuela Enrique Osso fue enteramente construida por los padres y madres.

Llegué a San Julián en 1996, cuando esto no era ni pueblo y yo había salido apenas de la escuela normal. No había asfalto, era apenas una carretera de tierra. Nos transportábamos hasta aquí en camiones tronqueros o de ganado. El bus pasaba una vez al día y si llovía mucho, no venía porque esto era puro barro. En ese momento no había muchos maestros ni tampoco teníamos donde vivir. Convivíamos con murciélagos, ratones, víboras y por supuesto, los mosquitos. La verdad es que también pasábamos hambre porque no había que comer o donde. Los que estábamos en ese momento amamos la educación rural. El acuerdo entre los padres y el vicariato que donó el terreno se hizo debajo de un árbol en noviembre de 1990. El pueblo fue creciendo y había más niños y por eso se hizo necesario tener una mejor escuela. Los padres se encargaron de la primera construcción, con adobe que iban haciendo ellos, troncos que buscaban del monte. Como era para la escuela, nos permitían cortar madera y los camiones la traían. Todo lo que se ve en esta escuela lo pusimos nosotros, se armaban grupos de 10 padres por día. Esta escuela representa lo que somos como comunidad. Hasta los jóvenes solteros aportaron trabajo porque entendieron que ellos algún día podrían tener hijos y esta escuela iba a ser el orgullo del pueblo. Y así fue. A mí me encanta contar esta historia. Así es Fe y Alegría.

Testimonios de un antiguo poblador de San Julián y la primera maestra de la escuela

En definitiva, las escuelas de FyA hicieron que las localidades despegaran en su desarrollo y a partir de esos momentos ha habido grandes cambios. Muchas veces en colaboración con la gestión de la Junta Vecinal llegan las mejoras, la plaza, el adoquín de las aceras, la iluminación y la cancha de fútbol o centros deportivos. “Cuando llegué no había casas edificadas en plenitud. Las casas han mejorado, hay tiendas y hay una plaza cercana con canchas de futsal y una cancha de césped. La zona ha mejorado y sin duda el colegio ha influenciado porque la demanda de estudiantes ha ido creciendo y así la población también” (Entrevista Profesor Nivel Inicial, 2019). Con el correr de los años, los avances urbanos continúan, pero a pasos más pequeños porque lo básico ya se ha instalado. Se siguen dando mejoras de la infraestructura del barrio y las escuelas siguen siendo sumamente relevantes en términos de la construcción del territorio que las UE promueven y en mantener un espacio en común. Es una

etapa en la cual hay avances importantes, pero ya no es necesario experimentar, se producen resultados conocidos, se consolida el territorio y las relaciones con la comunidad.

A su vez, la relevancia de las escuelas de Fe y Alegría se ve reflejada en aportar a la comunidad líderes con fuerte formación en valores que tienen sensibilidad social. “El colegio ha formado estudiantes académicamente pero también personas con valores y eso lleva a que mejore la comunidad. Cuando hacemos reencuentros vemos que nuestros estudiantes están bien y quieren hacer cosas por su comunidad y finalmente eso repercute en que todos estemos mejor” (Entrevista Representante Parroquia, 2019). A excepción de la UE Santa Rosa de Lima, esta segunda tanda de cambios y mejoras en la localidad fue impulsada por la Junta de Vecinos y la Junta de Padres y Madres, o se han dado de manera casi espontánea y evolutiva.

De la misma manera en que han mejorado la localidad y los servicios, las familias del alumnado también han podido lograr su consolidación socioeconómica. Los niños y niñas de las escuelas de FyA son en general familias de los estamentos medios y bajos que no afrontan situaciones de vulnerabilidad. En los cuatro casos se observó que la mayoría del alumnado tiene su uniforme escolar completo y sus complementos, como zapatos y maletas, se encuentran en muy buen estado y limpios. “La mayoría de los padres del colegio son profesionales, enfermeras, profesores, policías y hasta doctores. La verdad son muy raros los casos de familias vulnerables en este colegio, aunque claro siempre hay alguno que otro” (Entrevista Profesor, 2019). Esta situación tiene como consecuencia que los padres tengan un mayor conocimiento sobre las leyes, deberes y derechos, por lo que los padres están más involucrados y pueden ejercer un mayor control sobre lo que esperan de la institución que en las escuelas fiscales vecinas. En definitiva, las escuelas de Fe y Alegría se ubican efectivamente “más allá del asfalto” pero el asfalto las sigue y si se ocupan de presionar, llega bastante rápidamente. Las mejoras socioeconómicas también llegan.

En las escuelas rurales se encontraron dos situaciones diferentes. En la UE Franz Tamayo los alumnos vienen de familias campesinas productoras de coca que no afrontan situaciones de pobreza económica. En general, tienen recursos y los niños desde temprana edad comienzan a trabajar en los cultivos de coca. Los miembros de la comunidad explican que “pobreza, lo que se dice pobreza, no hay. De hecho, los niños se auto-sostienen cuando están de vacaciones trabajando en los cultivos de coca y así todos ayudan en el hogar” (Entrevista, Miembro Gobierno Local 2019). Algunas niñas también hacen estas tareas rurales, pero en menor medida. En cambio, en el caso de la UE Enrique Osso en San Julián se encontró un mayor grado de urbanización y los estudiantes viven casi siempre en la ciudad y cerca de la escuela. Son pocos los que viajan mucho tiempo para ir a la escuela desde zonas rurales o lo hacen en transporte público.

De hecho, se observó que la élite local registra a sus hijos e hijas en esta escuela. Entre los padres y las madres hay muchos profesionales, concejales e incluso el hijo del alcalde. Se la considera la mejor escuela del pueblo, por lo que no sorprende que la élite del pueblo la prefiera para educar a sus hijos. En general, en todas las escuelas de FyA hay considerablemente más interesados en entrar a la escuela que los cupos disponibles. Los rasgos diferenciales de FyA descritos en este estudio llevan a que los colegios tengan sin excepción

una alta demanda de cupos. “Todos quieren venir aquí a estudiar porque se dan cuenta que somos los mejores” (Entrevista Padre de Familia, 2019). Las diferencias no solo se ven en términos académicos sino de las problemáticas que afrontan los jóvenes de la institución, o al menos las saben sobrellevar mejor. Las escuelas fiscales vecinas presentan problemas de pandillas, drogadicción y alcoholismo en jóvenes bastante más graves.

Las UE de los cuatro casos de estudio dan prioridad en los cupos a los hermanos y hermanas de los que están en la escuela, al igual que a los hijos de los profesores, maestros y directivos. Se sortean el resto de los cupos, aunque también se da prioridad a quienes viven cerca de la escuela. En el relevamiento sorprendió la continuidad del alumnado, de estudiantes que a su vez son miembros de las familias de los alumnos, de los profesores, o de graduados de colegios de FyA. Como consecuencia de eso, no llama la atención que no haya más cupos disponibles. “Intenté que mi hija mayor ingresara, pero no hubo cupo. Luego con el segundo sí pude inscribirlo, y después que me salió bien con ese, ya pude traer a los otros. Ahora tengo cuatro chicos en la escuela y ya está el cupo asegurado para todos” (Madre, Santa Rosa de Lima). Estas son historias que se repiten y que dan cuenta que las familias hacen grandes esfuerzos por lograr inscribir a sus hijos en las escuelas de FyA. Con el tiempo, “las familias crecen y cada vez vienen más y ya queda poca gente que sea realmente nueva. Por eso las familias ya saben cómo funciona FyA” (Educador de UE Santa Rosa de Lima). Aunque esta dinámica indica que las escuelas de FyA son muy buscadas, para las UE implica cierto estancamiento. “Son un pequeño club, ya todos sabemos todo y no hace falta hacer más” (madre de UE Enrique Osso).

La consecuencia de tener la fama ganada, la ocupación del cupo asegurada y de poder seguir repitiendo una propuesta pedagógica exitosa es sin duda una gran ventaja que FyA se ha ganado. Sin embargo, eso implica que son menores la necesidad de innovar y de seguir haciendo cambios cualitativos. Esta es una etapa de la evolución de las escuelas de FyA que se observó en tres de los casos de estudio, en la cual prima la reproducción del modelo, con las mismas familias y las mismas relaciones sociales. El territorio está construido y las escuelas se vuelven casi parte del día a día de la comunidad.

3.4 ¿La práctica educativa de Fe y Alegría es pertinente al contexto (da respuesta a las necesidades del contexto o problemáticas comunitarias y contribuye a su transformación)?

La pregunta aparece demasiado abstracta como para responder en todas sus facetas. ¿En qué sentido se puede verificar que una escuela es “pertinente” a un contexto, cuáles son las necesidades y de quiénes? Seguramente para cada una de esas necesidades, hay más de un grupo social y más de una respuesta pertinente que podría dar una escuela. ¿A cuál contexto se refiere, qué problemática, cuál de las comunidades de una localidad, qué tipo de transformación? En vez de intentar desglosar la pregunta en una larga lista de posibles ejemplos de la vida diaria de las comunidades, se tomó la decisión metodológica de seguir un solo tema acuciante en gran parte de las zonas marginales de los seis países de América latina donde se realiza el estudio: la violencia, el conflicto, la amenaza a la vida humana.

En todos los casos de estudio los entrevistados describieron a las escuelas de FyA como “un microclima”, el “foco de prosperidad de la zona”, un “ícono del barrio” y el “corazón del barrio”. A su vez, algún entrevistado consignó que el colegio “le ha dado vida al barrio”. Vale la pena profundizar en las características de la construcción del territorio en situaciones de conflicto y alta violencia social. Esta subsección se refiere en particular al caso de la UE Franz Tamayo en Trinidad Pampa porque es la escuela que está ubicada en la localidad de mayor conflicto de las cuatro visitadas, aunque todas las localidades del estudio mostraban altos niveles de violencia que amenazaba la vida humana.

Como se mencionó, los actores de Trinidad Pampa piensan que la comunidad educativa que tuvieron en algún momento se ha perdido, pero continúan viendo a la escuela como el punto de encuentro pacífico y creen que pueden reconstruir sus lazos sociales. “Sabemos que el cambio aquí no va a ser rápido, nosotros ya sabemos cuál es la visión y tenemos claro que queremos de nuestros hijos y eso ayuda a tener un rumbo. Ahora toca volver a entendernos y trabajar juntos, yo creo que se puede” (Entrevista, Profesor Nivel Secundaria 2019).

Se identificó que la UE Franz Tamayo es el centro de las relaciones entre las tres comunidades en conflicto que conforman Trinidad Pampa. Es tal la importancia de la UE, que a pesar de las diferencias y las problemáticas sociales que existen en la comunidad, todos se unen y colaboran en pro del avance del colegio: “Más allá de ser tres comunidades, estamos peleando por un solo colegio” (Entrevista Representante Local, 2019). En palabras de un padre de familia, “Lo único que nos une es la educación. Todos los padres de familia estamos unidos por eso. Por los hijos” (Entrevista, Padre de familia 2019). Todos los miembros de la comunidad sienten un compromiso con la institución y aunque no sean padres de familia, apoyan y están prestos a colaborar para mejorar las condiciones del colegio. “Cuando toca venir a limpiar o hacer trabajo, todos venimos a ayudar. No importa que no tengan hijos, todos tienen que trabajar. Aquí venimos a limpiar, a cementar, a poner ladrillos o lo que se necesite” (Entrevista, Representante local 2019).

Por su parte, una persona entrevistada subrayó su posición neutral y expresó que, “A la escuela la ven todos como un lugar sagrado y de mucho respeto entonces no es bueno involucrarse en el conflicto. En ese sentido, se considera que la UE se ha convertido en un santuario de la localidad, un refugio para los estudiantes y un espacio de cese a la violencia que invade Trinidad Pampa. He ido a participar a las reuniones que se convocan, pero no es bueno meterse y hemos sido muy reservados” (Educador UE Franz Tamayo, 2019). A su vez, para los profesores, no existe una figura de autoridad. “La situación es difícil, me han roto los memorandos en la cara y no hacen caso” (Entrevista, 2019). Los padres de familia están al tanto de la situación y aprovechando una asamblea con representantes de la Secretaría de Educación el pasado 14 de febrero, solicitaron y lograron el cambio de 9 de los 30 profesores de la institución, la mayoría de las causas se referían a consumo de alcohol dentro del colegio o a malos tratos con los estudiantes.

Dentro de las principales características de la escuela que generan el apoyo de la localidad, los actores identifican el control de los padres y de la comunidad escolar en la formación en valores. Estos aspectos se ven reflejados en la ausencia de problemas de alcoholismo y drogas

dentro de la institución. Sumado a que la localidad prohibió bares y distribución de alcohol dentro de Trinidad Pampa, los jóvenes tienen que desplazarse al pueblo vecino para conseguir discotecas. “He hablado con autoridades de Coripata y los problemas de alcohol en los jóvenes son graves. Cuentan que hay mucho uso de estupefacientes y consumo de alcohol. Aquí no tenemos esos problemas” (Entrevista Educador, 2019).

La diferencia con las localidades cercanas no se debe en absoluto a la acción de la policía, que de hecho casi no existe en Trinidad Pampa. El puesto de policía que se encuentra en la comunidad está cerrado la mayoría del tiempo y solo se cuenta con presencia de uniformados dos días a la semana. La comunidad considera que no hay apoyo policial y generalmente no se cuenta con ellos. “Nosotros nos la arreglamos solos. Cuando hay problemas la policía no hace ni siquiera un informe ni nada. Más bien coge su moto y se escapa” (Entrevista, Junta de Padres 2019). El colegio aparece nuevamente como el aglutinante que genera valores en común y que permite cierto orden dentro de lo que es la situación de la localidad.

Sin embargo, el contexto social no se queda totalmente fuera de la UE pues ésta se ve permeada por las dinámicas sociales. Por ejemplo, a la hora del recreo los estudiantes encuentran tres quioscos, uno para cada comunidad. Si bien los niños pueden comprar en cualquiera de los quioscos, el referente de tener tres quioscos separados da cuenta de las tensiones que existen.

Asimismo, entre los profesores existen conflictos. Se han formado grupos de profesores divididos entre antiguos y nuevos. Los profesores antiguos consideran que son mejores y que han adquirido ciertos beneficios, como escoger los cuartos o los espacios comunes. Consideran que los profesores nuevos no tienen la formación necesaria y que están dañando el proyecto pedagógico. “En las escuelas de formación de maestros aprendíamos muchas cosas pero ahora todo es muy diferente. El lineamiento de la educación popular cambió mi vida y uno ve como a los nuevos no les importan los valores” (Entrevista, Profesor Nivel Inicial 2019). Por su parte, los profesores nuevos consideran que los antiguos son “dinosaurios” que no están conscientes de las nuevas necesidades de los estudiantes. Esta situación de conflicto afecta el ambiente escolar y les hace perder legitimidad frente a los alumnos, quienes sienten validado su comportamiento agresivo e irrespetuoso al ver pelear a los docentes.

Una vez acabada la escuela, los graduados de la UE tienen pocas posibilidades de ingresar a una universidad y cuentan con poco apoyo de los progenitores, quienes prefieren que sus hijos, sobre todo los varones, sigan trabajando en los cicales. “Hay mamás que no han estudiado y eso influye en lo que esperan de sus hijos. La mayoría no son profesionales y se quedan en los cicales siguiendo a sus padres”. Asimismo, durante la edad escolar, los jóvenes deben repartir su tiempo entre el colegio y los cicales y para las niñas, en “tareas de mujeres” que se refieren a las labores de hogar.

En conclusión, es interesante que las UE intentan abstraerse de los problemas de las comunidades donde están presentes y actuar de manera neutral en relación con los bandos, pero al mismo tiempo las escuelas generan espacios de cese de hostilidades y conflictos. En localidades donde la violencia y el conflicto diario amenazan la vida humana y afectan los

proyectos de vida de la juventud, la existencia de una zona franca sin duda no es poca cosa. La creación de espacios de encuentro es “pertinente” a ese contexto y si bien no contribuye de manera directa a ponerle un fin a la violencia, si garantiza una condición necesaria para la construcción de paz que es parte de la transformación social que busca Fe y Alegría.

3.5 Conclusiones a los estudios de comunidades

En esta subsección se responderá directamente a las preguntas de la investigación. Se debate si FyA contribuye a la participación y el empoderamiento de la comunidad local como medio para impulsar la transformación social. El estudio se desdobló en dos tipos o niveles de “comunidades”: la comunidad escolar que asiste a diario a la escuela y se relaciona directamente con las actividades educativas y la comunidad local en general constituida por el barrio o los vecinos que viven cerca de la escuela pero no mantienen una relación frecuente y directa con la escuela ni entre ellos. Mientras que la comunidad escolar es fácilmente identificable por su organización, el barrio es una entidad laxa, abierta, que comparte un territorio pero no lo construye ni tiene relaciones sociales de reciprocidad

Las preguntas fueron las siguientes: ¿De qué manera se logra la interrelación de la escuela con las familias y la comunidad? ¿Se consigue la participación de las familias y la comunidad en la gobernanza de la escuela? Se comprobó que el proyecto pedagógico de FyA implica la formación de “comunidades educativas” en donde la educación no está a cargo solamente del plantel de dirección y docentes, sino que los progenitores y miembros de la comunidad tienen un papel protagónico. FyA a través de sus colegios está formando personas autocríticas, con aspiraciones y con una alta formación en valores. Sus alumnos se caracterizan por ser personas solidarias, preocupadas por su entorno y por el otro. Los estudiantes, los profesores y los padres están siempre prestos a ayudar y se solidarizan cuando algún miembro de la comunidad educativa pasa por situaciones difíciles. Los padres acuden tan frecuentemente a la escuela que se generan las condiciones para activar a la comunidad educativa cuando se lo necesita. El estudiantado, plantel y adultos están siempre prestos a ayudar y se solidarizan cuando algún miembro de la comunidad pasa por situaciones difíciles. Según información recolectada, los miembros de la comunidad siempre apoyan con actos como colectas, donaciones y diferentes actividades para recolectar fondos.

El involucramiento de los padres y la importancia que tienen estos colegios en las comunidades, aspecto que lleva a que todos los actores se involucren y busquen soluciones conjuntas para mejorar las condiciones de las Unidades Educativas. Por eso, los colegios de FyA son invariablemente muy buscados y la demanda supera ampliamente el cupo disponible. Asimismo, los valores que se les inculcan a los estudiantes de FyA les confieren poder para convertirse en sujetos de transformación de sus comunidades. Muchos de ellos se vuelven líderes o representantes, como en el caso de Trinidad Pampa en donde se encontró que los representantes e incluso miembros del gobierno local fueron ex alumnos del colegio. Además, muchos de los ex alumnos escogen los colegios de FyA para sus hijos, aspecto que permite inferir que consideran que en estas UE se ofrece el mejor modelo educativo.

No obstante, si bien desde los principios de FyA se plantea una educación con y para la población más vulnerable o los excluidos, en la práctica de las UE visitadas se comprobó que las familias pertenecen a estratos socio-económicos estables. Los casos de estudio dan muestra de que FyA ofrece lo que podría calificarse como “educación integral”, en donde más allá del proyecto académico se entiende que el alumnado se forma como personas, por ende, la formación debe abarcar diferentes dimensiones. Los valores que se les inculcan a los estudiantes de FyA les confieren poder para convertirse en sujetos de transformación de sus comunidades. Muchos de ellos se vuelven líderes o representantes y en los casos de las UE Trinidad Pampa y Enrique Osso se encontró que los representantes e incluso miembros del gobierno local fueron ex alumnos del colegio. En los casos urbanos no se hizo este estudio porque los gobiernos ya no son locales en el sentido estricto del término, pero sí se verificó que algunas personas de las juntas vecinales formaban parte de la comunidad educativa de las UE. Además, muchos de los ex alumnos y profesores escogen los colegios de FyA para sus hijos, aspecto que permite inferir que consideran que en estas UE se ofrece la mayor calidad educativa.

En segundo lugar, el estudio fijó la mirada en el territorio alrededor de la escuela. No forma parte directa de la comunidad escolar porque los vecinos no asisten regularmente a la UE y no forman parte del proceso de toma de decisiones respecto a la escuela. Sin embargo, se ven afectados por la presencia de la escuela y frecuentemente interactúan con ella. En todos los casos estudiados se registraron frases que consignaban que la escuela es el corazón del barrio, mantiene vivo al barrio, y otras expresiones de similar tenor. Es estudio responde a las siguientes dos preguntas: ¿Cómo se visibiliza la contribución de FyA a la transformación del contexto? ¿Cómo contribuye FyA al desarrollo de la comunidad local? Finalmente, es relevante resaltar cómo los colegios surgen en barrios vulnerables, zonas de bajo equipamiento social y con necesidades básicas latentes. Los colegios comienzan en barrios sin alumbrado ni asfalto ni alcantarillado, las calles son trochas e incluso en la zona urbana, las condiciones se asemejaban a condiciones rurales. Gracias a la construcción de los colegios, las comunidades y los barrios se consolidan y han mejorado notablemente pues las zonas comenzaron a volverse poblacionalmente más densas y así mismo, el equipamiento social creció. En los casos de El Alto y San Julián, las localidades cuentan con plazas, canchas deportivas, calles en cemento y todos los servicios públicos. En ese sentido, puede referirse como consecuencia indirecta de los colegios de FyA el mejoramiento de las condiciones de las localidades en donde se ubican.

El planteo 4 afirma que FyA desarrolla su propuesta educativa a partir del contexto y las características del territorio. Se optó por enfocar este planteo al estudio de una problemática concreta y acuciante, la violencia y el conflicto. Las escuelas de FyA están insertas en el contexto territorial en el que operan y son pertinentes a las necesidades de la comunidad en el sentido de garantizar zonas francas donde la violencia queda fuera. Los casos de estudio muestran que FyA ha optado por tener una posición neutral frente a las problemáticas del contexto local. Tanto en Trinidad Pampa como en El Alto y San Julián, los colegios señalan que prefieren mantenerse al margen de los problemas de la comunidad. Sin embargo, estos colegios actúan y tienen un impacto indirecto en las problemáticas sociales, pues nunca se pueden desligar completamente de su contexto y, en cualquier caso, los miembros de la comunidad escolar son activos y comprometidos con la transformación social. Los colegios en

su trabajo cotidiano están formando los líderes de las comunidades y se convierten en santuarios, lugares de respeto e incluso “banderas blancas”, como es el caso de Trinidad Pampa en donde más allá de todos los conflictos que se presentan el colegio es respetado y dentro de las paredes de la institución todos son parte de la misma comunidad.

4. Estudio de Individuos: Estudiantes y Egresados

El primer estudio se denomina Individuos y Hogares y se realizó con estudiantes, jefes y jefas de hogar y egresados/as. Tiene como objetivo conocer en mayor detalle el perfil del alumnado y el de sus hogares, específicamente ofrecer un análisis ilustrativo sobre el efecto de Fe y Alegría en la formación integral y educativa de su alumnado. Para ello, a través de la aplicación de encuestas, se indagó en las características socioeconómicas de alumnos y alumnas, así como su percepción respecto al aporte que Fe y Alegría ha tenido en la construcción de sus proyectos de vida, conciencia crítica y compromiso social. A falta de Línea Base, esta información fue comparada con un grupo de control que hemos denominado “Escuelas Espejo”. Para el presente estudio también se utilizaron datos secundarios que sirvieron para contextualizar los efectos de las escuelas Fe y Alegría en las comunidades donde está ubicada. El método se explica en más detalle en el documento metodológico de Bolivia.

4.1 Implementación en campo

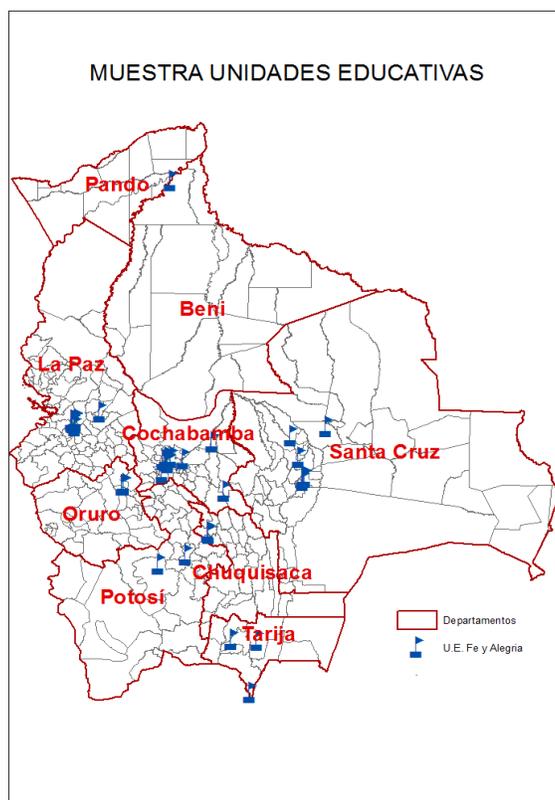
Como preparación para la recolección de datos primarios, primero se estableció una muestra representativa de escuelas y alumnado de Fe y Alegría que permita un análisis estadístico con un nivel de confiabilidad del 95% y con un error permitido no mayor al +/-3% para el conjunto de los países seleccionados. La unidad de observación fueron las alumnas y los alumnos de primaria y secundaria de las escuelas Fe y Alegría, tanto del ámbito rural como urbano. Según la información proporcionada por Fe y Alegría, el número de estudiantes en los niveles de primaria y secundaria en Bolivia es de 376.430 estudiantes. Además, se hizo un mapa georreferenciado de las escuelas de Fe y Alegría para garantizar la representatividad espacial en el territorio boliviano y su distribución urbano-rural. La muestra arrojó para Bolivia que se necesitaban 547 observaciones y el mismo número de las escuelas espejo pero por razones prácticas resueltas en campo se realizaron 651 observaciones de las escuelas Fe y Alegría y 660 en las Escuelas Espejo.

Se denomina escuela espejo a una escuela fiscal o propiedad del estado vecina a la escuela de Fe y Alegría y con las características socioeconómicas más similares posibles. En casi todos los casos se trató de la escuela fiscal más cercana y con influencia en la misma comunidad, pero en otros casos la selección de la escuela espejo siguió las recomendaciones del director de la escuela de Fe y Alegría o el director zonal. Es decir, se buscó generar exactamente los mismos datos de los estudiantes de las escuelas de Fe y Alegría y de los que asisten a la escuela fiscal denominada “escuela espejo”.

En las estadísticas nacionales faltaban datos detallados a nivel local y municipal, por lo cual se indagó específicamente en las condiciones socioeconómicas de los departamentos en los cuales están ubicadas las escuelas Fe y Alegría seleccionadas en la muestra. Se utilizó un cuestionario

socio económico entregado como anexo adjunto al presente documento. El cuestionario busca cuantificar las diferencias entre los estudiantes de Fe y Alegría y los estudiantes de las escuelas espejo. Se intenta verificar la vigencia o pertinencia de la misión de Fe y Alegría de llevar educación de calidad “Más allá del asfalto”, a través de verificar las condiciones socio-económicas del alumnado de Fe y Alegría en contraste con las de los estudiantes de las escuelas espejo. Solamente para este módulo se requirió la presencia de los padres de familia y se pidió que acompañaran a sus hijos del nivel primario. Los padres informaron sobre sus ingresos económicos y ayudaron a sus hijos a responder cuando las preguntas no les quedaban claras. A partir de los dos últimos años de primaria, los niños y las niñas respondían solos, mientras que los menores a veces necesitaban de la ayuda de sus progenitores. Por otra parte, la presencia de los padres cumple con los protocolos de ética investigativa habituales para la recolección de datos con menores de edad.

Mapa 1: Muestra de unidades educativas para el muestreo



El diseño muestral previsto contemplaba la realización de 1.094 encuestas en total entre las escuelas Fe y Alegría (FyA) y escuelas espejo (EE) seleccionadas en a nivel nacional. Sin embargo, la muestra efectiva superó la muestra prevista al obtenerse 651 casos en las escuelas de FyA y 660 en las EE, que da en total 1.311 casos. Como se tomó a las escuelas como unidades para la recolección de datos, el número final efectivo de casos resultó levemente

mayor a lo planeado para preservar al mismo tiempo la significatividad estadística de los resultados. En el Anexo 4, Cuadro 2 se encuentra la distribución muestral por departamento.

El trabajo de campo se realizó durante los meses de octubre y noviembre de 2018 en las áreas estratégicas definidas y la aplicación fue realizada por un equipo de encuestadores y supervisores debidamente capacitados. La realización de la encuesta fue exitosa ya que se cumplió con el 98.46% del levantamiento en el año escolar 2018 y se llegó al 100% en el año 2019. La distribución de las escuelas en el territorio boliviano se puede observar con detalle en el mapa 1.

Las muestras del alumnado de FyA y las escuelas espejo no fueron totalmente simétricas en la distribución de los grados ni en la distribución por género (Ver Anexo 4). Estas asimetrías se deben a que los cursos se escogieron por generación de números pseudoaleatorios, lo que llevó a que en algunos casos la escuela espejo no contara con alumnos suficientes en el curso requerido para lograr una simetría total. Con relación a la asimetría de género, algunas EE que son públicas, aún tienen liceos o escuelas que son exclusivamente de varones o de mujeres, lo cual modificó esta característica en la muestra. Finalmente, la distribución de la muestra entre zonas urbanas y rurales trató de hacerse lo más cercana posible a la distribución real del alumnado de FyA en Bolivia y se guardó la proporcionalidad en la muestra con respecto al universo de estudio.

4.2 ¿Fe y Alegría atiende a los estudiantes con mayor necesidad?

La primera pregunta profundiza en la aseveración de que Fe y Alegría es un movimiento identificado con los más pobres, lo cual se encuentra representado en el lema de la institución: “Fe y Alegría comienza donde termina el asfalto”. Fe y Alegría sostiene que sus escuelas (i) generan oportunidades de acceso, permanencia y finalización a los estudiantes más pobres y vulnerables; (ii) aportan a la construcción de proyectos de vida digna de los egresados; y (iii) forman ciudadanos con conciencia crítica y compromiso social⁹.

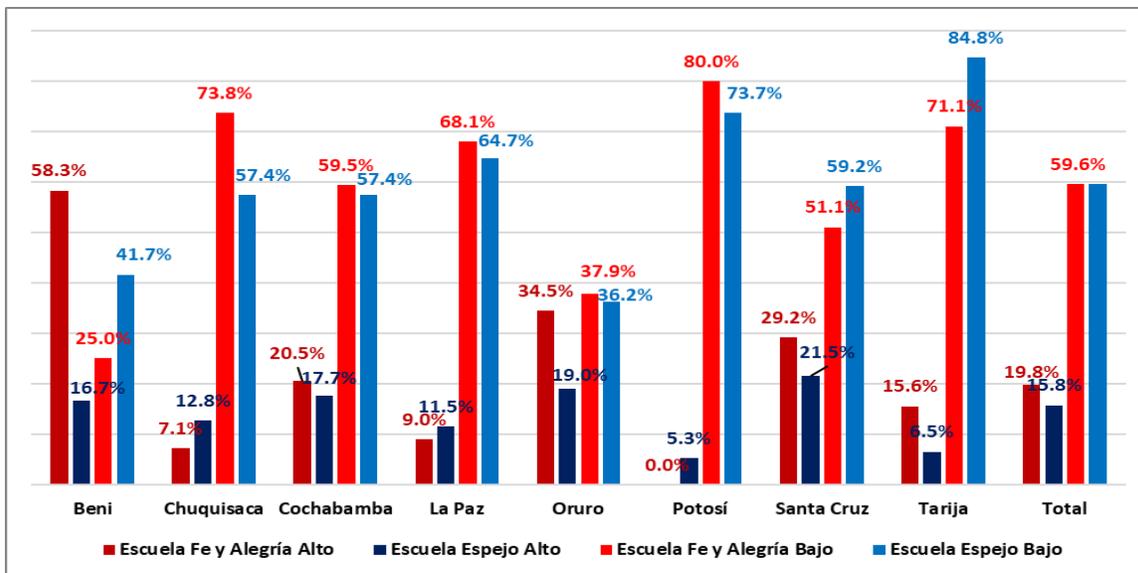
El estudio encontró que la población estudiantil de las escuelas FyA muestra mejores condiciones materiales que la población de las escuelas espejo pero con bastante heterogeneidad geográfica.

La proporción de estudiantes con Nivel Socioeconómico (NSE) bajo que acuden a escuelas Fe y Alegría y a las escuelas espejo del mismo municipio es aproximadamente el mismo y es cerca de 60%. Sin embargo, los estudiantes con NSE alto de esos departamentos eligen escuelas de Fe y Alegría más frecuentemente que escuelas espejo (casi 20% contra 16% respectivamente). Hay bastante diversidad regional, de manera que en Chuquisaca, Cochabamba, La Paz y Potosí las escuelas de FyA atienden a la población con el NSE más bajo, mientras que en el Beni, Santa Cruz y Tarija la población con menores ingresos es atendida por las escuelas espejo. Esto significa que los niños y niñas de los hogares más pobres acuden a cualquiera de los dos tipos de escuelas según el departamento y sin una tendencia demasiado clara. En tanto, los hogares

⁹ Basado en hipótesis de los Términos de Referencia

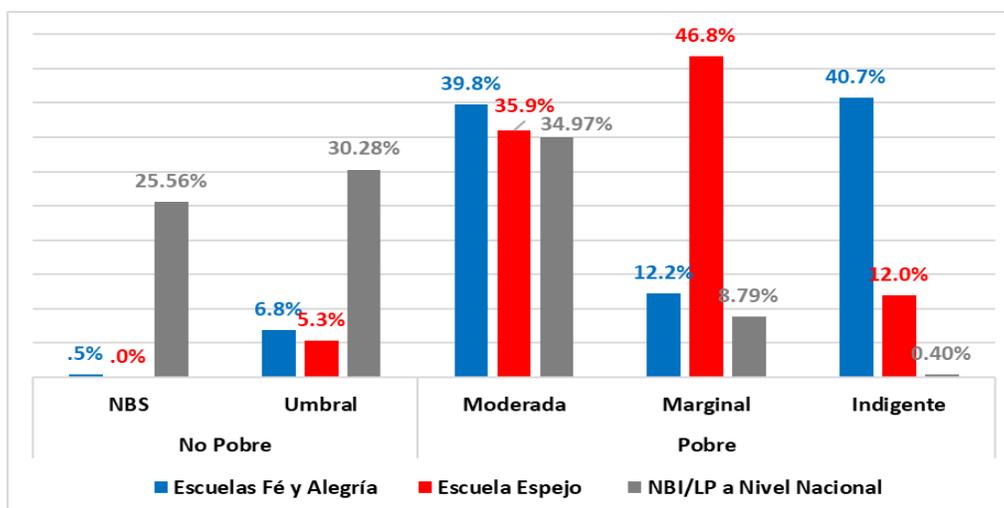
más favorecidos de casi todos los departamentos eligen mayoritariamente a las escuelas Fe y Alegría (ver gráfico 1).

Gráfico 2. Nivel Socioeconómico de hogares de alumnos de escuelas FyA y espejo por departamento y total de Bolivia



La estratificación por cuartiles de ingreso muestra un panorama similar: cuantos más ingresos tienen los hogares de esos municipios, más frecuentemente eligen las escuelas Fe y Alegría y la diferencia es más evidente en zonas urbanas que rurales donde generalmente hay menos escuelas (ver gráficos 5 y 6, anexo 5). Desde una perspectiva multidimensional de la pobreza se puede suponer que los hogares con NSE alto tienen mayor acceso a los servicios públicos, incluyendo la escuela para sus niños. Si eso es cierto, aparentemente los hogares con NSE alto prefieren a las escuelas de Fe y Alegría porque estas les ofrecen una mayor calidad educativa. En zonas rurales donde la distancia tiene mayor incidencia en la elección de la escuela y donde hay menos opciones, la estratificación por cuartiles muestra una preferencia algo menor, pero igualmente se mantiene y los hogares de mayor NSE hacen el esfuerzo para que los niños y niñas se eduquen en las escuelas Fe y Alegría.

Gráfico 3: Estratificación por nivel socioeconómico combinado (NBI/Línea de Pobreza) de los alumnos en Bolivia

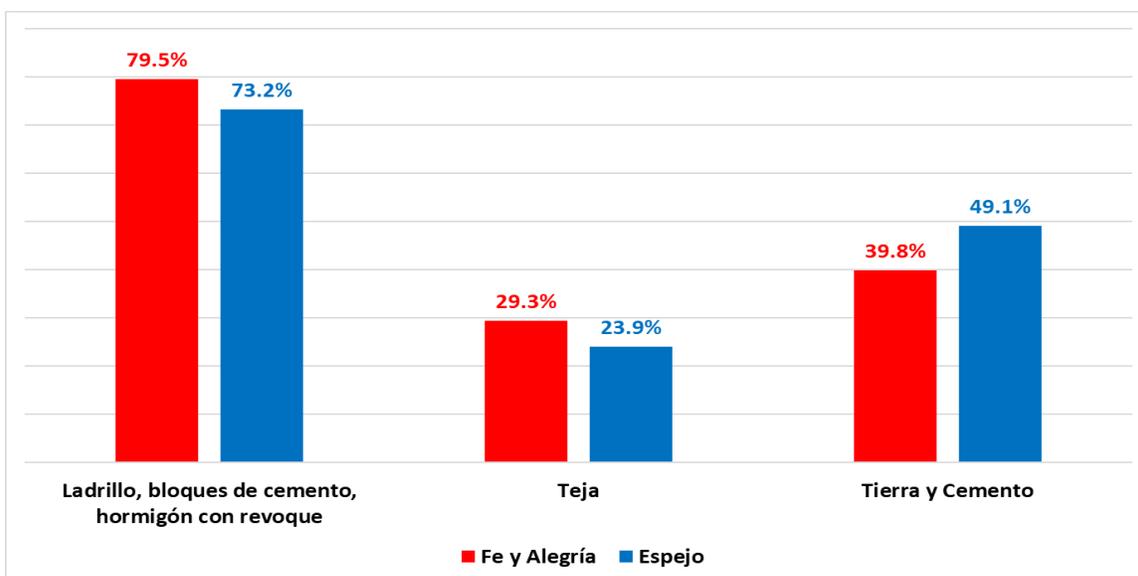


A su vez, se realizó una estratificación por nivel socioeconómico combinado (NBI / Línea de pobreza) del alumnado de FyA, las escuela espejo y las comunidades cercanas con los datos obtenidos en el trabajo de campo y la metodología de estimación del índice de NBI utilizada en el último censo del año 2012. En línea con los hallazgos anteriores, este análisis también muestra que los hogares no pobres eligen las escuelas Fe y Alegría. Sin embargo, esta estratificación visibiliza conductas diversas entre los hogares pobres. Aquellos cuyas necesidades básicas están más insatisfechas (los indigentes) envían a sus niños a las escuelas Fe y Alegría mientras aquellos de pobreza intermedia acuden a las escuelas espejo. Este punto se ilustra en el gráfico 2.

Con las estadísticas nacionales a nivel de departamento se puede afirmar que tanto las escuelas de FyA como las escuelas espejo están ubicadas en barrios con una alta proporción de hogares con necesidades básicas insatisfechas. Desde ese punto de vista, se puede afirmar que Fe y Alegría atiende a un alumnado que efectivamente es de los departamentos más pobres y más de 90% del alumnado viene de hogares con bajo NSE. Sin embargo, en esos departamentos pobres las escuelas de FyA también atraen a alumnos de hogares de los estamentos más altos que buscan una calidad educativa que no encuentran localmente. Los hogares de los estamentos intermedios acuden en una mayor proporción a las EE del mismo barrio. Existe una diversidad interesante a nivel local, que exploramos con otras variables (ver Anexo 5).

Los datos primarios recolectados en este estudio permiten un análisis más preciso en cuanto a la heterogeneidad del alumnado que acude a las escuelas de Fe y Alegría a las espejo. Una porción mayoritaria de los hogares del alumnado de las escuelas de Fe y Alegría tienen mejores viviendas, más equipamiento, más laptops y celulares que la gran mayoría de los hogares del alumnado de las escuelas espejo.

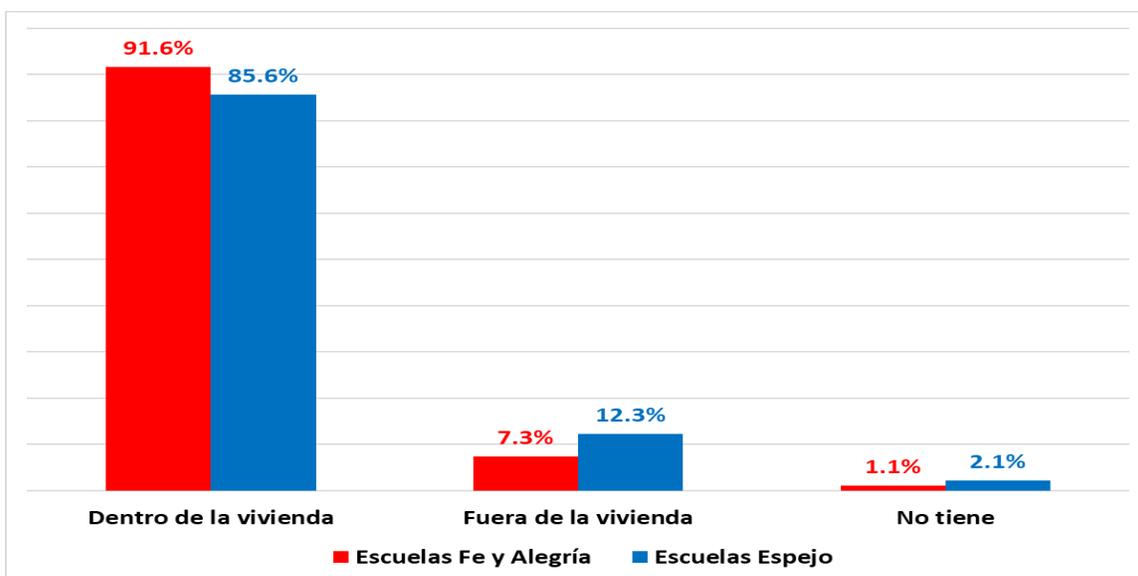
Gráfico 4: Condiciones de la vivienda



En el caso de las viviendas, se observa en el Gráfico 3 que una mayor proporción del alumnado de las escuelas Fe y Alegría vive en casas de ladrillo, bloques de cemento, u hormigón con revoque (79,5% contra 73,2% del alumnado de las escuelas espejo). Los techos de los hogares del alumnado de las escuelas de Fe y Alegría están hechos de teja más frecuentemente (29,3% contra 23,9% de los hogares de los niños y las niñas de las escuelas espejo). Los pisos de tierra y cemento sin recubrir se encuentran en una menor proporción entre el alumnado de Fe y Alegría que en el de las escuelas espejo (39,8% contra 49,1%, respectivamente). Esta diferencia se puede observar en los gráficos 46, 47 y 48 del anexo 5. Asimismo, los hogares del alumnado de FyA poseen más ambientes, un promedio de 5.36 ambientes por hogar en comparación con un promedio de 4.85 del alumnado de las escuelas espejo.

Los hogares del alumnado de Fe y Alegría también tienen mejor acceso a los servicios públicos básicos. Por ejemplo, el servicio de agua potable dentro del hogar se encuentra en 91,6% de los hogares del alumnado de las escuelas de FyA contra 85,6% de los hogares del alumnado de las escuelas espejo. Por el contrario, solamente 1,1% de los hogares del alumnado de las escuelas FyA carece absolutamente de acceso al agua potable, en comparación a 2,1% de los hogares del alumnado de las escuelas espejo, como se ve en el gráfico 4.

Gráfico 5. El servicio de agua llega:



En cuanto al equipamiento de los hogares, se preguntó cuáles y cuántos de los siguientes aparatos posee este hogar: refrigerador, lavadora, secadora y lavavajillas, laptop o computadora de escritorio, reproductor de VHS/DVD, televisión por cable, y celulares. En general, los hogares del alumnado de Fe y Alegría cuentan con más equipamiento de todos los aparatos mencionados. Por ejemplo, en las escuelas espejo 23,6% de los hogares del alumnado carecen de refrigerador, contra 16,1% de los hogares del alumnado de Fe y Alegría. En localidades donde las temperaturas superan 40° centígrados frecuentemente, carecer de refrigerador indica necesidades básicas insatisfechas y probablemente una peor calidad o seguridad alimentaria. Con relación a la educación probablemente es más importante carecer de laptop o computadora, lo cual se verificó en la mitad de los hogares del alumnado de las escuelas espejo (50,3%) en comparación con 32,4% de las escuelas Fe y Alegría. Esta diferencia tecnológica tiene una importante incidencia en el analfabetismo informático. No se observó la misma diferencia con respecto a los celulares; las proporciones de su uso son muy similares para ambos casos y muestran la generalización del aparato en los hogares de todos los estamentos socioeconómicos. Sin embargo, la media de celulares es de 3 aparatos en los hogares de Fe y Alegría mientras que los de las escuelas espejo tiene una media de 2.

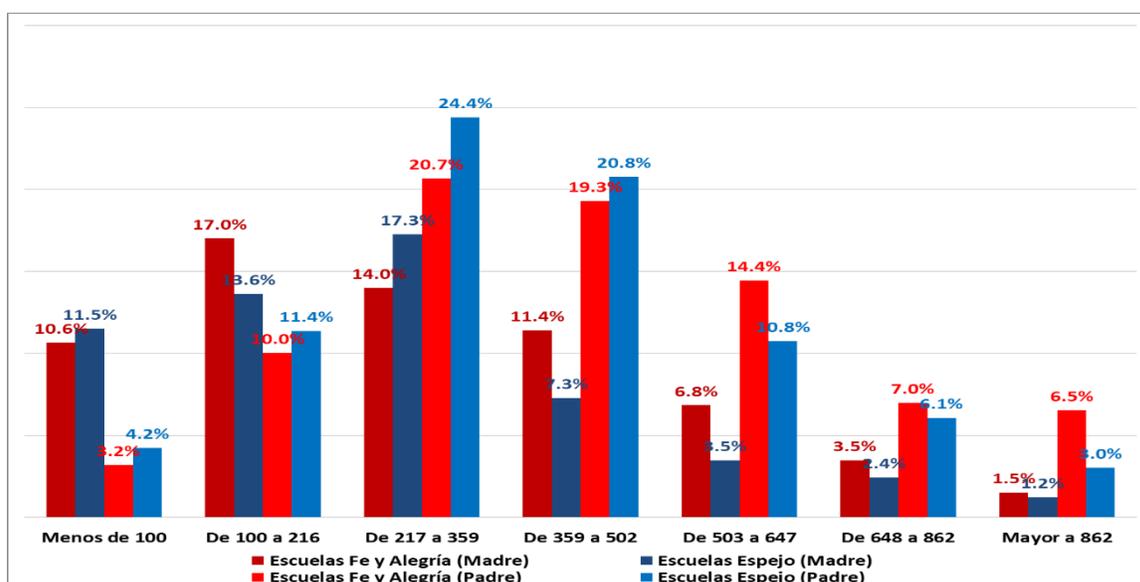
Se indagó en las condiciones familiares de los dos grupos de hogares para saber si los niños y las niñas viven con el padre o la madre o ambos, pero no se encontraron diferencias significativas.

Los niveles educativos y de ingresos de los hogares del alumnado de FyA son más altos, y los padres, madres o apoderados están menos afectados por el desempleo. Sólo 13,8% de los padres de Fe y Alegría indicó que la primaria fue el nivel educativo más alto alcanzado, contra 19,4% de los padres de las escuelas espejo. Para el caso de las madres, los porcentajes son aún más disímiles, de 34,8% y 22,2% respectivamente. La diferencia más significativa se da en la variable de las madres con título universitario, que es de 19,9% para las madres de los hogares de Fe y Alegría contra 11,8% de las madres de los hogares de las escuelas espejo.

En cuanto a las condiciones de empleo, 70,8% de los padres de Fe y Alegría se encuentran empleados, contra 67% en las escuelas espejo. En tanto, 50,8% de las madres de los alumnos de las escuelas de FyA tiene empleo y el 42,6% de las madres de los alumnos de las escuelas espejo. El nivel de desempleo es la contraparte de esos porcentajes y muestran que los padres y madres de Fe y Alegría están menos expuestos al desempleo. Es interesante observar también que menos madres de las escuelas FyA se ocupan exclusivamente de los quehaceres del hogar en caso de no estar empleadas, mientras que 28,3% de las madres de las escuelas espejo tiene esa labor.

Finalmente, se preguntó sobre los niveles de ingreso. El salario mínimo para la gestión 2018 se fijó en Bs2.060 o su equivalente a USD 295,97 pero 13,2% de los padres del alumnado de FyA y 15,6% de los padres de las escuelas espejo trabajan por menos de esa cifra. La situación es peor en el caso de las madres: 27,6% de las madres del alumnado de FyA trabajan por menos del salario mínimo, en comparación a 25,1% de las madres de las escuelas espejo. El detalle de la distribución de ingresos se ofrece en el gráfico 5. La proporción de padres y madres que obtienen ingresos por debajo del salario mínimo se relaciona con los altos niveles de pobreza subrayados anteriormente. Del mismo modo, las proporciones de los padres y madres que ganan más es claramente superior en el alumnado de las escuelas Fe y Alegría que en las espejo.

Gráfico 6: ¿Cuánto recibe aproximadamente de ingreso mensual madre/padre/representante? (en Dólares EEUU)



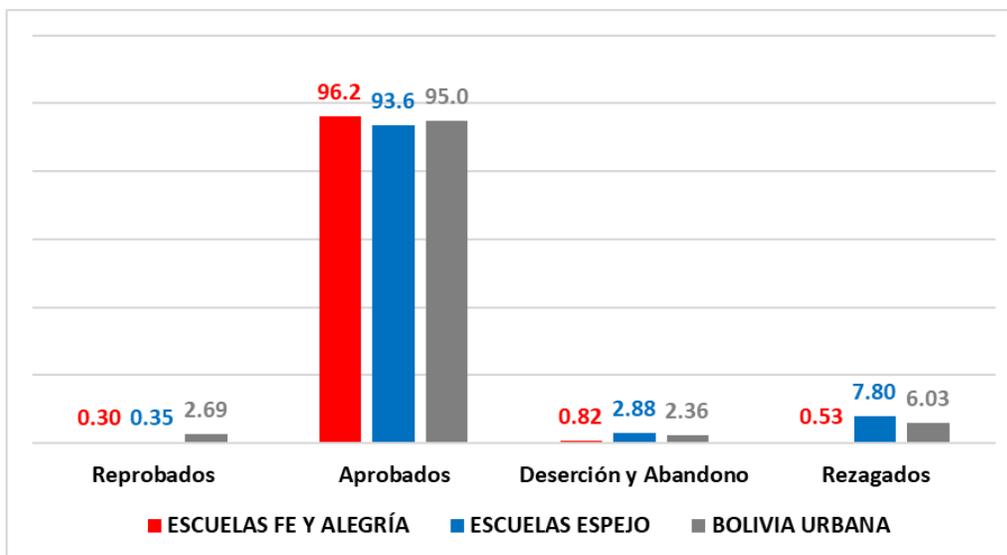
Se puede afirmar que el alumnado de FyA proviene de hogares que ya están saliendo de la pobreza o en los márgenes de la misma (el estrato alto de los pobres), aunque una minoría proviene de hogares indigentes (el estrato más bajo de los pobres). Los progenitores del alumnado ganan más que los de las escuelas espejo y tienen mayor educación formal. En particular las madres tienen mayor educación, ingresos más altos y es menos probable que se dediquen de manera exclusiva a las tareas hogareñas. También existe el factor de que padres que fueron formados en FyA y que lograron mejores condiciones buscan las escuelas Fe y Alegría para que estudien sus hijos.

Sumado a lo anterior, se pueden ofrecer algunas conclusiones preliminares sobre la heterogeneidad de la pobreza (Banerjee & Duflo, 2011). Afirmar que una organización atiende a los pobres es básicamente imposible de comprobar en la realidad porque los pobres tienen distintos tipos y dimensiones de pobreza y hay diferentes categorías o grados de pobreza. Una minoría del alumnado de Fe y Alegría efectivamente proviene de los hogares de peor nivel de pobreza medible en el NBI, la indigencia. Como se trata de municipios con alta incidencia de pobreza, la mayor parte del alumnado proviene de los hogares de mejores condiciones y mayores ingresos de esos distritos, que encuentran en las escuelas de Fe y Alegría una alternativa de alta calidad educativa a bajo costo. Al mismo tiempo, las exigencias de la educación de FyA pueden obligar a los padres a invertir en medios para la educación o a buscar acceso a ese equipamiento. Las nuevas perspectivas sobre el alivio de la pobreza indican que puede ser más fácil y efectivo sacar de la pobreza primero a las personas que ya están más cerca de salir de ella o que tienen mayores capacidades individuales, porque de tener éxito, esas personas luego podrán jalar a otras de la pobreza. Si bien esa perspectiva es efectiva en el mediano plazo, contradice la filosofía de la educación popular que busca ayudar a toda la población en condiciones de pobreza. En esa vía, lo que quedaría hacer es abrir nuevas escuelas en las localidades donde se instalan los pobres y marginales.

4.3 ¿Fe y Alegría reduce el abandono y promueve la permanencia escolar?

Los datos de desempeño escolar brindan evidencia de que el modelo educativo de Fe y Alegría fortalece el sistema educativo de Bolivia y es superior al de escuelas espejo de la misma zona. Esto es evidente tanto en el ámbito urbano como rural, y se muestra en los gráficos 6 y 7.

Gráfico 7. Tasas de desempeño escolar ámbito urbano, escuelas Fe y Alegría y Espejo

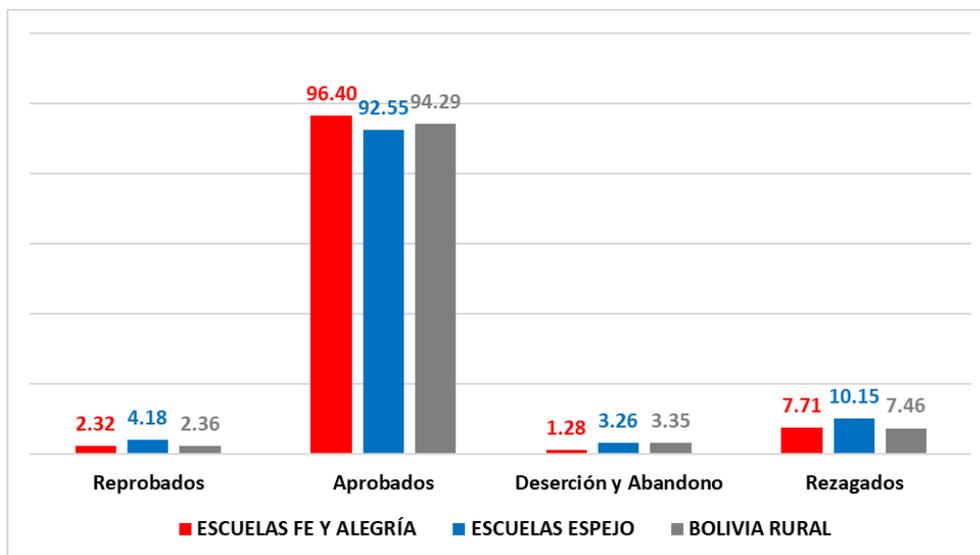


Para las zonas urbanas, las tasas de aprobación de las escuelas de Fe y Alegría se ubican por encima de la media nacional y de las tasas de aprobación de las escuelas espejo. Las tasas de Reprobados están claramente por debajo de la media nacional y las de las escuelas espejo. El mayor éxito del modelo educativo se da con relación a las tasas de Deserción y Abandono, y Rezago, que es casi inexistente en el caso de Fe y Alegría en comparación con las escuelas espejo y las medias nacionales.

En el ámbito rural el desempeño educativo es generalmente más débil que en las zonas urbanas, tendencia que marca una diferencia entre las zonas urbanas y rurales en prácticamente todo el mundo. Las escuelas de Fe y Alegría muestran menor repitencia, mayor aprobación, menor Deserción y Abandono escolar¹⁰. Por el contrario, la tasa de Rezagados es levemente superior a las de las escuelas espejo.

Gráfico 8. Tasas de desempeño escolar ámbito urbano, escuelas Fe y Alegría y espejo

¹⁰ Estas tasas son particularmente bajas en Bolivia ya que existe el bono condicional “Juancito Pinto” para los niños de primaria que completan su año escolar en primaria.



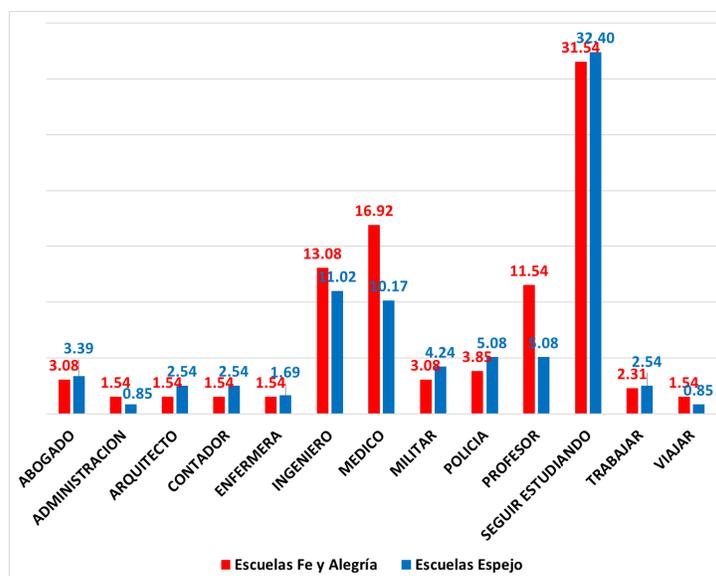
En principio, estas tendencias indican que el alumnado permanece en la escuela hasta terminarla, lo cual en el ámbito urbano sucede aproximadamente dentro de los plazos estipulados en el sistema educativo nacional. Este dato se verifica en todos los departamentos de Bolivia, en relación a las escuelas espejo así como para las medias nacionales.

4.4 ¿Fe y Alegría logra paliar los riesgos sociales (violencia, embarazo, discriminación, otros...) que afectan a la consecución de resultados educativos satisfactorios?

El cuestionario sobre vulnerabilidad contiene preguntas sobre temas y factores que pueden dañar la sensibilidad de los niños y/o pueden generar susceptibilidad de los profesores o los padres familia, por lo que solo fue aplicado al alumnado de los últimos dos años de secundaria. Se pretende entender también que tipo de proyectos de vida y sueños tiene la juventud a punto de terminar la escuela.

La pregunta ¿Qué te gustaría hacer cuando termines la escuela? muestra la capacidad de soñar o planificar la vida. La pregunta fue abierta y se la utilizó para evaluar qué profesiones, oficios y/o actividades desea seguir la juventud de 5° y 6° año de secundaria luego de terminar la escuela. Como se observa en el gráfico 8, apenas una minoría responde que no quiere seguir estudiando, y la diferencia entre las escuelas Fe y Alegría y espejo es mínima.

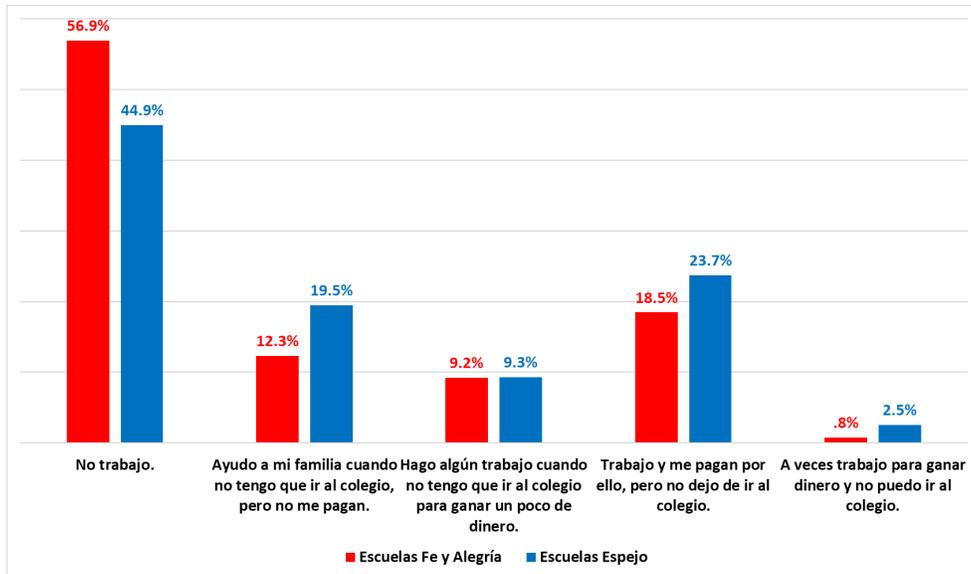
Gráfico 9. ¿Qué te gustaría hacer cuando termines la escuela?



Lo que distingue las respuestas del estudiantado de escuelas FyA de las espejo es la alta proporción de quienes quieren estudiar carreras a nivel licenciatura, de mayor dificultad o que implican más años de estudio. Medicina, por ejemplo, en las escuelas FyA muestra una preferencia de casi 17% contra 10% en las escuelas espejo. Se puede inferir que esta preferencia está dictada por dos razones, la autoconfianza y/o la preparación que tienen los alumnos en su formación escolar para encarar estas carreras.

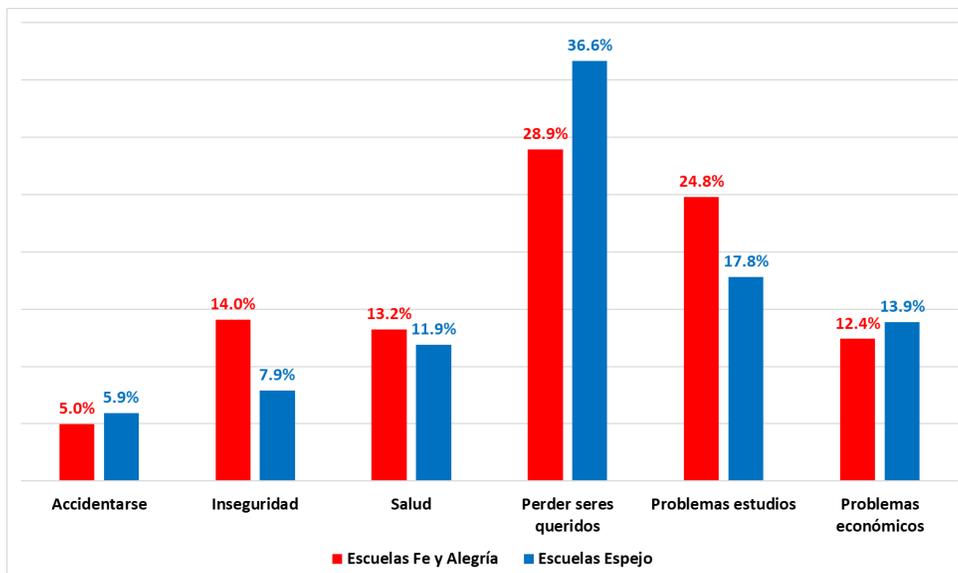
No se encontraron diferencias significativas en el uso del tiempo libre entre los alumnos de los dos tipos de escuelas. Las proporciones de jóvenes que trabajan, ayudan a los padres, realizan deportes y demás opciones fueron muy similares. Se preguntó específicamente sobre el trabajo de quienes están terminando la escuela. La respuesta que se muestra en el gráfico 9 fue doble: ¿Tienes un trabajo y te pagan por ello? La respuesta muestra que el alumnado de las escuelas FyA tiene mejores condiciones para estudiar, ya que un 57% de ellos respondieron que no trabaja contra 45% del alumnado de las escuelas espejo. La diferencia más grande se da entre quienes ayudan a la familia pero no reciben remuneración, con 19,5% de alumnos en las escuelas espejo y 12,3% en las escuelas FyA. Aunque las cifras son marginales, la realización de trabajos con perjuicio de asistencia a colegio muestra una ocurrencia mucho mayor en las escuelas espejo que en las de Fe y Alegría (2,5% contra 0,8% del alumnado de escuelas FyA). Esta participación en trabajos en el hogar de los alumnos de las EE respalda el mayor involucramiento de los hermanos y hermanas en actividades como Cultivo y/o cría de animales como en el Cuidado de Personas Enfermas dado que parece ser una tendencia que los alumnos de FyA le dedican menos tiempo al Trabajo y más al Estudio en las escuelas FyA.

Gráfico 10. ¿Tienes un trabajo y te pagan por ello?



La percepción de riesgos es bastante diferente entre el alumnado de Fe y Alegría y las escuelas espejo. La pregunta ¿Cuál dirías que es el principal riesgo en tu vida en este momento?, fue planteada abierta. Como podemos ver en el Gráfico 10, los riesgos más relevantes para los alumnos de las escuelas FyA y las escuelas espejo son “Perder seres queridos” y “Problemas con los Estudios”, pero en proporciones diferentes. Por orden de relevancia, al estudiantado de Fe y Alegría le preocupa perder a los seres queridos, los problemas en los estudios, la inseguridad, la salud y los problemas económicos. En cambio, entre el alumnado de las escuelas espejo los problemas económicos se perciben como más riesgosos que la inseguridad y la salud.

Gráfico 11. ¿Cuál dirías que es el principal riesgo en tu vida en este momento?

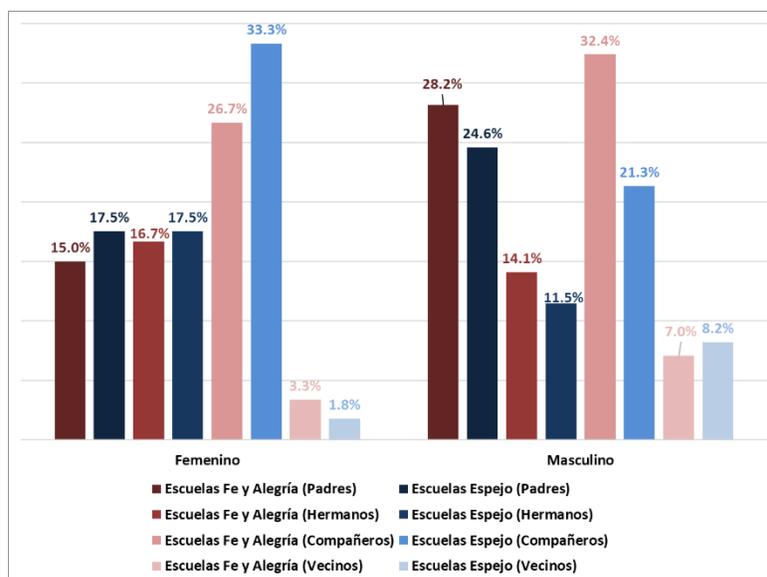


La respuesta llama la atención porque 62,3% del alumnado de las escuelas espejo no tiene seguro de salud, mientras que 78% del alumnado de Fe y Alegría sí lo tiene. A su vez, se encontró una mayor presencia de alumnos y alumnas que requieren cuidados especiales por cuestiones de salud en FyA, que llega a 8,5% contra 5,9% en las escuelas espejo.

En cuanto a la inseguridad y la violencia, casi 87% del alumnado de las escuelas de FyA señalan que se sienten seguros cuando van a la escuela, porcentaje muy similar al 89% que se registra en las escuelas espejo. A su vez, alrededor de un tercio de los jóvenes en ambos tipos de escuela reporta conocer la existencia de pandillas en el barrio. La diferencia más interesante se observa en cuanto a la actividad de las pandillas dentro de la escuela: 0,8% del alumnado de FyA afirma que existen pandillas en su Unidad Educativa, en contraste con 3,4% del alumnado de la escuela espejo. En el estudio Meso se reporta sobre los niveles de violencia y pandillas en las zonas donde operan las escuelas Fe y Alegría. La pregunta ¿Alguna vez se te acercó alguna pandilla para que te unas a ellos? muestra una relación directa entre la respuesta sobre si se les acercaron pandillas a los y las estudiantes y la pregunta anterior sobre la presencia de pandillas. Los varones responden afirmativamente en una proporción de 16,4% en las escuelas espejo, mientras que sólo 10,5% de las niñas dicen haber sido invitadas a unirse a una pandilla, mientras que en FyA en ambos casos solo un 10% responde que sí.

En el módulo de vulnerabilidad también se preguntó si los jóvenes habían sufrido maltratados y de quien (Gráfico 11). Se encontró una alta proporción de respuestas positivas. La mayor parte de los maltratos viene de los compañeros de curso y es con algo mayor énfasis en las escuelas FyA (29.8% contra 27.1% de las EE). La diferencia de acuerdo a sexos es notoria, y en las escuelas FyA son los alumnos que se sintieron maltratados (32.4% contra 26.7% de las alumnas) por algún compañero mientras que en las escuelas espejo son las alumnas las que sufrieron más de maltratos (33.3% contra un 21.3% de los alumnos).

Gráfico 12. ¿Alguna vez te sentiste maltratado por?



El segundo sujeto que más maltrata, según los jóvenes, son los padres y las madres, seguidos de los hermanos. Claramente FyA no puede proteger a los alumnos en sus hogares o fuera de los recintos escolares, pero donde pueden desarrollarse más las acciones es en torno al maltrato en el colegio, el “bullying”. Esta mayor incidencia en maltrato no solo indica la ocurrencia de los hechos, también muestra la capacidad de ser reconocido por los alumnos.

En cuanto al maltrato de género específicamente los alumnos de ambos tipos de escuelas han reportado su ocurrencia de manera muy similar. La distribución por sexo muestra que la población más vulnerable en ambos casos es la femenina. La diferencia interesante se encuentra en la respuesta respecto a las acciones que se pueden tomar contra la violencia de género. Los alumnos y alumnas de las escuelas espejo consideran que sucede más a menudo y que no pueden hacer nada al respecto (casi 17% contra 8.5% de las escuelas Fe y Alegría). A su vez, las alumnas de FyA se identifican en mayor proporción como víctimas de la violencia de género, pero solo 3,3% piensa que no se puede hacer nada. El gráfico 83 se agrega en el anexo 5.

El último riesgo que se relevó fue el de embarazo adolescente. Se preguntó sólo a las niñas si alguna vez se les ocurrió ¿Qué harían si quedaran embarazadas antes de terminar la escuela? Las respuestas a esta pregunta muestran gran asimetría. Menos de 15% de las alumnas de Fe y Alegría dice que le preocupa el tema, mientras que 31,6% de las adolescentes de las escuelas espejo reporta su preocupación. Esto podría indicar tanto que están en una relación en la que puedan quedar embarazadas o que no se sienten confiadas en poder evitarlo.

En síntesis, este bloque del estudio de Individuos y Hogares muestra pocas diferencias en cuanto a generar proyectos de vida referentes a estudiar y trabajar, aunque las aspiraciones del alumnado de Fe y Alegría parecerían más ambiciosas y con proyectos de estudio más complejos. Es notoria la preferencia por estudiar carreras como Medicina, Ingeniería o ser Profesor, las dos primeras consideradas muy difíciles y la última con un alto contenido de vocación. En segundo lugar, el alumnado de las escuelas espejo parecería tener peores condiciones materiales y destinan más tiempo a trabajar y a ayudar en el hogar que los alumnos de FyA. También reflejan una mayor preocupación con respecto a los problemas Económicos que el alumnado de las escuelas de FyA.

Sobre la presencia de pandillas y sus consecuencias, las escuelas FyA parecen ser más efectivas en lograr alejar a las pandillas de las escuelas y proteger a su población estudiantil. Esto llama la atención porque se encuestó a alumnos de escuelas en los mismos barrios, de manera que la exposición a las pandillas debería ser similar.

En el caso de alumnos expuestos a maltrato, llama la atención que el alumnado está más expuestos a maltratos a manos de sus compañeros que de otras personas. Los jóvenes de FyA reportan haber recibido más maltrato que los de las escuelas espejo, pero eso puede indicar una mayor capacidad de identificar el maltrato y poder hablar de ello. Sin embargo, la suma de alumnos expuestos a maltrato por familiares (padres, madres y abuelos) es mayor que la de los compañeros. En todos los casos son los alumnos y alumnas de FyA que más muestran estar sufriendo maltratos. En este sentido, se debe acotar que el reconocimiento del hecho muestra

que el alumno de FyA es capaz de reconocerlo y no necesariamente solamente una mayor ocurrencia.

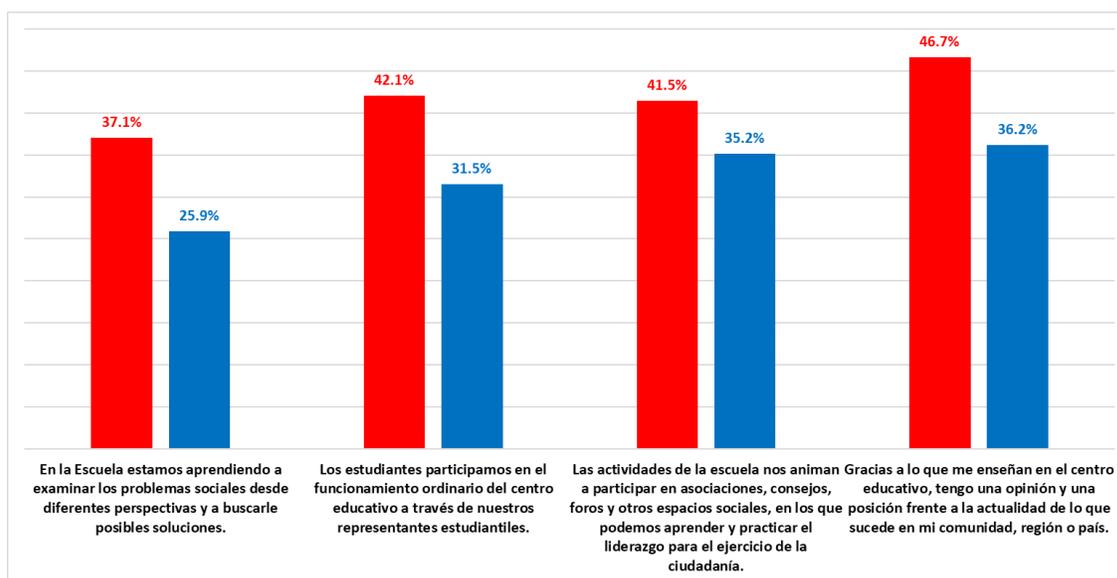
En cuanto a la violencia de género, el alumnado de FyA dice sufrirla menos y además está menos resignado a aceptarla, especialmente entre las jóvenes. Finalmente, las alumnas de las escuelas espejo reportan una mayor preocupación de embarazo adolescente que las de las escuelas espejo.

4.5 ¿Fe y Alegría forma ciudadanos con conciencia crítica?

A través de esta encuesta le preguntamos a los alumnos su opinión o punto de vista sobre algunos aspectos de su vida y del ambiente en el que vive, o sobre lo que le enseñan en su centro educativo (escuela, colegio, institución).

Lo reducido de este cuestionario responde a que se utilizó la metodología del “árbol de respuestas” con los datos de un estudio previo realizado para FyA en Venezuela. El análisis simula un árbol de respuestas en el sentido de que se busca saber cuáles respuestas esenciales o troncales se vinculan con otras preguntas que se ramifican a partir de las primeras. Es decir que si se pueden contar las veces que aparecen ciertas respuestas (troncos) se puede suponer que las preguntas relacionadas (las ramas) también aparecerán. El método permite reducir la cantidad de preguntas y el tiempo para cubrir los cuestionarios sin pérdida significativa de información. Está comprobado que un número reducido de preguntas obtiene respuestas más veraces que un número más alto, entre otros motivos porque los encuestados se cansan de responder o comienzan a ponerse impacientes. Se encontró que las respuestas a un cuestionario similar utilizado por FyA estaban altamente correlacionadas, de manera que estas cuatro preguntas arrojan respuestas expandibles al total del cuestionario extendido. Así, resulta innecesario preguntar la totalidad del cuestionario para obtener similar información. Los resultados de estas cuatro preguntas nos dan datos suficientes para comparar el empoderamiento y pensamiento crítico para poder analizar cada una de las respuestas de manera individual y la comparación de las respuestas entre los alumnos de las escuelas de FyA con las EE.

Gráfico 13. Comparación escuelas Fe y Alegría y espejo, de quienes responden “Sucede muy a menudo o siempre pasa”



Como se puede ver a continuación en el gráfico 12 la reacción a las cuatro preguntas con las respuestas de “Sucede muy a menudo o siempre pasa” marca una tendencia y una reactividad en las escuelas FyA con respecto a las EE que marcan una diferencia que muestra ser el resultado de un sistema educativo que da las herramientas para crear un pensamiento crítico y ejercer liderazgo en la comunidad. En este sentido, se preguntó si en la escuela están aprendiendo a examinar los problemas sociales desde diferentes perspectivas y a buscar posibles soluciones. Esta pregunta maneja ideas y conceptos abstractos como “problemas sociales”, “perspectivas” y “solución” y muestra claramente el desarrollo de un pensamiento crítico porque la mayoría de los estudiantes pudieron responder sin apoyo de los progenitores.

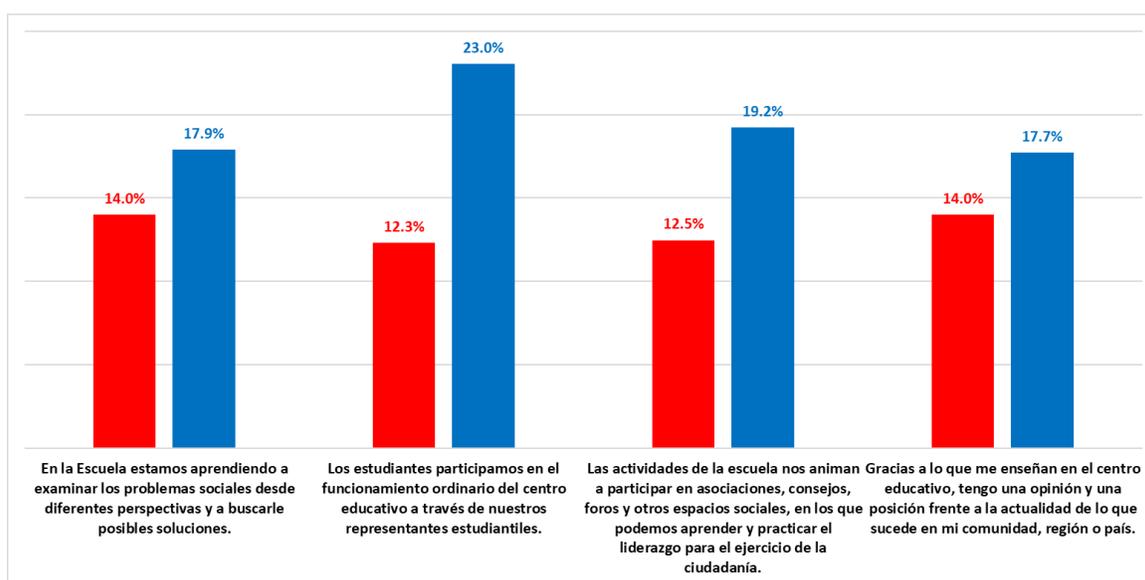
Se preguntó si los estudiantes participan en el funcionamiento ordinario del centro educativo a través de representantes estudiantiles. Esta pregunta indaga sobre la percepción de empoderamiento del estudiantado y su poder de decisión dentro de la escuela. Existe una marcada diferencia en las respuestas positivas y negativas. En la respuesta “Sucede muy a menudo o siempre pasa”, las escuelas FyA muestran una clara diferencia alcanzando en niñas 41,5% contra 31,1% en las escuelas espejo. Un dato similar se obtiene para los niños, que también piensan que participan de la gobernanza de la escuela más frecuentemente que en el caso de los alumnos de las escuelas espejo (42,6% comparado con 31,9% de las escuelas espejo). Por otra parte, solamente 12,3% de los niños en las escuelas FyA dice que no participa nunca. En resumen, el alumnado de Fe y Alegría percibe que puede participar de la gobernanza de la escuela y está lo suficientemente empoderado como para encarar esas tareas.

Se preguntó si las actividades de la escuela animan a participar en asociaciones, consejos, foros y otros espacios sociales, en los que el alumnado puede aprender y practicar el liderazgo para el ejercicio de la ciudadanía. Esta pregunta versa sobre otra dimensión de empoderamiento, el incentivo o estímulo a participar en espacios sociales. La mayor diferencia se ve en la proporción de niñas y niños que dan una respuesta negativa. Casi un cuarto de los niños y un

quinto de las niñas de las escuelas espejo dicen que nunca se los motiva a participar de espacios de participación social, mientras solamente 13,2% de los niños y 11,6% de las niñas dan esa respuesta en las escuelas de Fe y Alegría. Estas respuestas muestran que la educación de FyA incentiva a la participación y ejercicio de liderazgo de niñas y niños.

Finalmente se preguntó si gracias a lo que se enseña en el centro educativo el alumnado tiene una opinión y una posición frente a la actualidad de lo que sucede en la comunidad, región o país. Esta otra dimensión sobre pensamiento crítico muestra el énfasis en generar un criterio propio en las niñas y niños de FyA. La respuesta positiva a esta pregunta muestra que la mitad de las niñas de FyA piensan que tienen una opinión formada, en comparación con 43,5% de los niños. Por otro lado, en las escuelas espejo solo 36,5% de las niñas cree tener una opinión formada sobre temas de coyuntura y solo un 35.9% de los niños cree tenerla. En ambos casos la diferencia con las niñas y niños de FyA es importante, de 13,1% en niñas y 7,4% en niños.

Gráfico 14. Comparación escuelas Fe y Alegría y espejo, de quienes responden “Nunca ocurre o pasa muy pocas veces”



Como se puede ver en Gráfico 13, la respuesta de “Nunca ocurre o pasa muy pocas veces” muestra una baja reactividad a las preguntas de Pensamiento Crítico y Liderazgo, la baja proporción de las escuelas FyA con relación a las escuelas espejo muestra que el alumnado está sistemáticamente más preparado en estos temas.

En síntesis, el alumnado de Fe y Alegría parece entender y estar más comprometido con el entorno social, ser más capaz de generar opiniones propias y tener mayor capacidad de participar en la gobernanza de la escuela y otras organizaciones sociales.

4.6 ¿FyA aporta a la construcción de proyectos de vida digna de egresados y estudiantes?

La información sobre los egresados de Fe y Alegría de Bolivia era sumamente escasa y se dificultó considerablemente encontrarlos y obtener respuestas a un cuestionario. Esta

limitación de datos impidió hacer un muestreo estadísticamente significativo de los egresados. Los datos que se presentan a continuación son indicativos de los proyectos de vida y la inserción laboral de los egresados, pero no son representativos del universo de egresados de FyA.

Cuadro 6. Número de Egresados por País

PAÍS	2015	2016	2017	PROMEDIO
BOLIVIA	71.712	70.116	68.983	70.270
COLOMBIA	36.465	35.881	36.337	36.228
GUATEMALA	216	172	191	193
PERÚ	5.351	5.420	5.470	5.414
REP. DOMINICANA		35.881	36.337	36.109
TOTAL:	121.110	154.906	149.335	153.599

Fuente: Representantes de escuelas FyA

Nota: Se estimaron los datos de República Dominicana y Venezuela, puesto que no se contaba con la información de egresados de esos países.

Según la información proporcionada por representantes de las escuelas de FyA, el número de egresados del nivel secundario es de 153.599 egresados. Para el diseño de la muestra se consideró la distribución del número de egresados promedio de los años 2015, 2016 y 2017 de las escuelas FyA por País y se intentó hacer un muestreo indicativo de acuerdo a la proporción de egresados de cada país. Sin embargo, es importante reiterar que los resultados no pueden ser considerados como representativos o expandibles al universo; se los recabó con la idea simplemente de dar un pantallazo general del perfil de egresados. La muestra fue distribuida de manera proporcional según número de estudiantes egresados por país y se muestra en el cuadro 5.

Cuadro 7. Tamaño de Muestra por País

PAÍS	Muestra
BOLIVIA	296
COLOMBIA	152
GUATEMALA	23
PERÚ	25
REP. DOMINICANA	152
TOTAL:	671

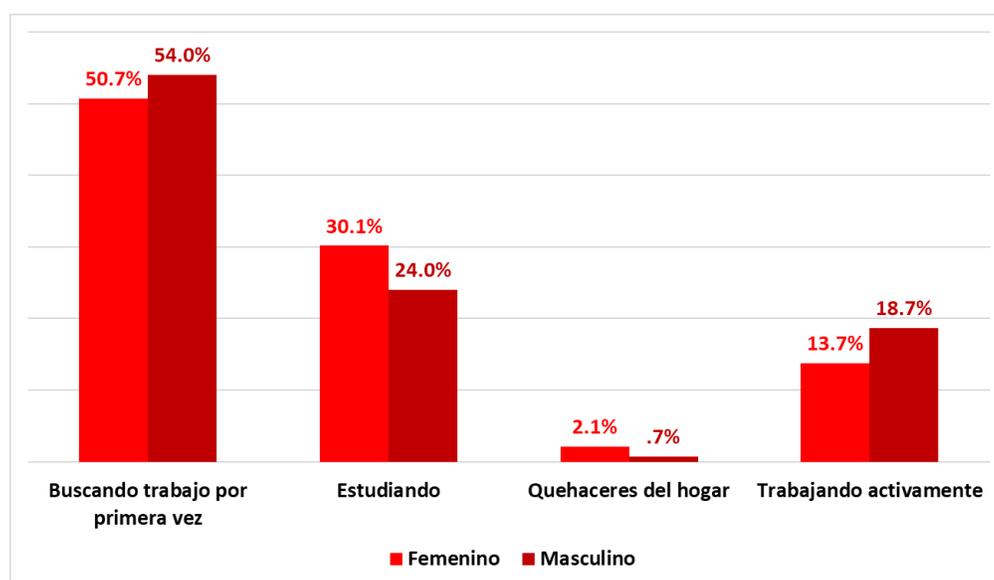
Se buscó a egresados de los últimos tres años, pero ante la falta de registros y listas de FyA se encuestó también a egresados que estuvieran por encima del rango estipulado inicialmente.

El cuestionario permitió al menos un acercamiento al perfil de graduados y su inserción laboral, sobre todo de los más recientes y de quienes se sabía realmente poco. La mayor parte

de los graduados de Fe y Alegría (78%) reportan seguir solteros y sin hijos, sobre todo los más jóvenes. Alrededor de 70% todavía vive con los padres, proporción que baja a medida que sube la edad. La mayor parte de los egresados que viven con sus padres toman esa vivienda como propia y el resto de los egresados, sobre todo los mayores, lograron alcanzar tener una vivienda propia. La tenencia de Laptop/Computadora se parece en proporciones y en cantidades a los datos obtenidos del alumnado actual de FyA, en todo caso cuentan con más computadoras que los alumnos de las EE. En el caso de celulares la proporción de no tenencia es mayor en el alumnado e incluso mayor que el alumnado de las escuelas espejo.

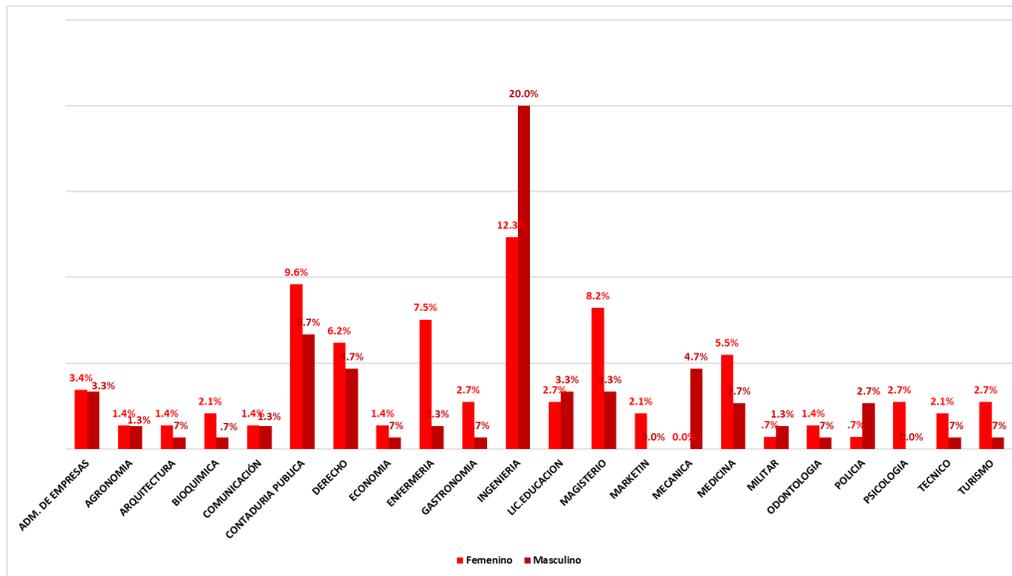
Se preguntó sobre la situación laboral actual. Las respuestas muestran de manera cruda la situación de los jóvenes en Bolivia, no sólo la realidad de los egresados de FyA, y sus dificultades para conseguir el primer empleo. Los varones están desempleados en 54% y las mujeres en 50,7%. Por otro lado, la proporción de egresados que se encuentra trabajando activamente muestra que 18,7% de los varones y 13,7% de las mujeres han encontrado empleo. Por otra parte, la proporción de mujeres egresadas que decidió estudiar supera al porcentaje de los varones egresados (30% contra 24%). El panorama se muestra en el gráfico 14.

Gráfico 15. ¿En qué situación laboral te encuentras actualmente?



Se preguntó sobre la vida de los y las graduadas al final de la escuela y en el presente. En la población masculina el 46.7% dijo que su plan era seguir estudiando y el 35.3% que quería estudiar y trabajar, en total 82%. De los egresados masculinos, continúa estudiando 71,3%, lo cual indica que un alto porcentaje de los egresados cumplió su primer plan de vida. En la población femenina 56,8% planificaba seguir estudiando y 37,7% quería estudiar y trabajar, en total de 94.5%. En comparación, 82,2% de la población femenina continúa estudiando, de manera que el porcentaje de realización del proyecto de vida también es alto. Se indagó en esa pregunta para saber qué habían estudiado, como se ve en el gráfico 15.

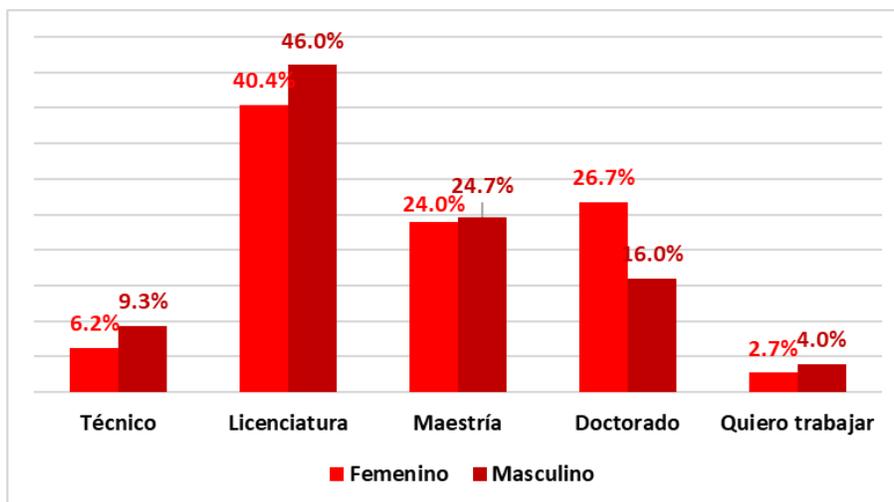
Gráfico 16. ¿Qué estudiaste?



La proporción de egresados que no respondió a esta pregunta es muy similar a la que contestó que “NO” a la anterior. Se ven profesiones de preferencia por género: Ingeniería, Mecánica, Policía y Militar son profesiones preferidas por los varones mientras que Enfermería, Gastronomía, Magisterio (Profesor) y otras preferidas por las mujeres.

Para ahondar en los planes de vida y su concreción, se preguntó sobre el nivel educativo deseado. La respuesta a esta pregunta muestra que el 9,9% de las egresadas femeninas y 13,3% de los egresados masculinos desea alcanzar grados menores al nivel de licenciatura. Esta pregunta también muestra la diferencia entre lo que se desea y lo que se puede hacer, que puede ser más confuso durante el colegio. El porcentaje de egresados que aspira a un doctorado es muy elevado, ya que en Bolivia menos del 1% alcanza ese nivel académico.

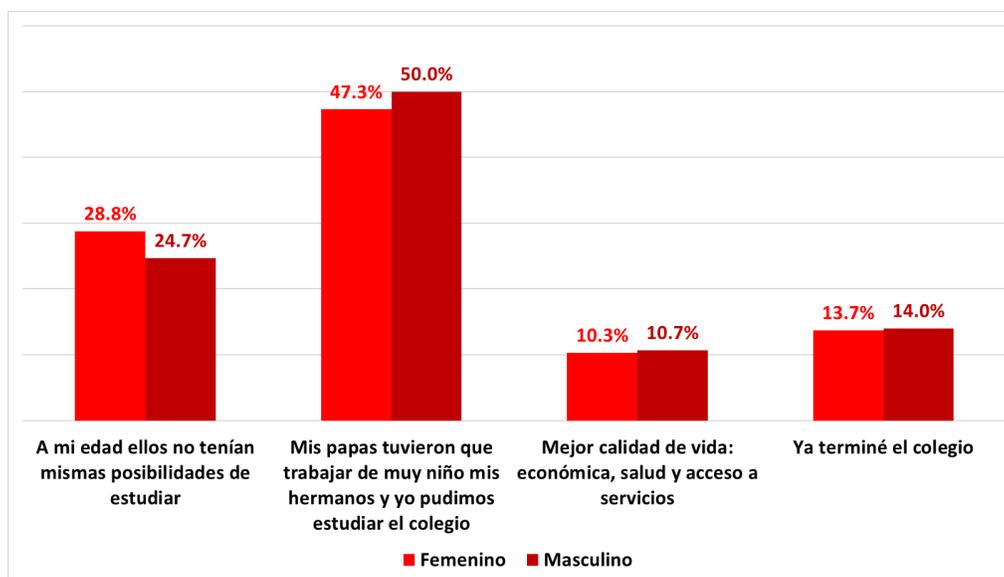
Gráfico 17. ¿Qué nivel educativo deseas alcanzar en tu vida?



En cuanto a la inserción laboral, se preguntó qué trabajo realizan actualmente los graduados y las graduadas. La proporción de empleados por el estado y por el sector privado es similar tanto entre empleadores como entre sexos. La diferencia es muy notoria cuando vemos los trabajos por cuenta propia, allí la población de egresados masculina alcanza 29,3% mientras que es 19.2% de las egresadas femeninas. Esta diferencia muestra que la iniciativa de emprendimiento es mayor entre los egresados varones. La opción “otro” no tuvo aclaración en la encuesta, pero la indagación informal de los encuestadores muestra que esta respuesta fue la opción de los egresados que se encontraban empleados en el “negocio de la familia” o “trabajo de la familia”, aprendiendo un oficio y otras formas de subempleo.

El estudio también procuró una aproximación a la mejora intergeneracional de la calidad de vida. Se definió esta mejora en términos amplios y no solamente en cuanto a ascenso socio-económico. Esta fue una pregunta que generó bastantes dudas, de si consideraban que sus vidas eran mejores que las de los padres y madres. Con un porcentaje de 82%, la respuesta a esta pregunta muestra claramente que ambos sexos consideran que sus condiciones de vida son mejores que las de sus padres. Llama la atención que el porcentaje es levemente superior entre los varones, a pesar de los avances de las mujeres en los últimos años. Interesaba saber de qué manera es mejor la vida de la generación actual respecto a la de sus padres. Las respuestas se muestran en el gráfico 17.

Gráfico 18. ¿Dirías que tu vida es mejor que la de tus padres, por qué?



La población de egresados (47% de los varones y 50% de las mujeres) asevera que sus padres tuvieron que trabajar y ellos pudieron estudiar y eso hace que sus vidas sean mejores. Casi otro cuarto de la población masculina y 28,8% de la femenina mencionan que ellos no tuvieron las mismas posibilidades de estudiar. Al sumar ambos casos, se verifica que tres cuartas partes de los egresados creen que su condición mejoró por su posibilidad de estudiar. Si a esto le sumamos que 13,7% de la población femenina y 14% de la masculina dice vivir mejor porque

acabó colegio, resulta que casi 90% de la población de egresados de FyA define la mejora intergeneracional de la calidad de vida en términos de un mejor acceso a la educación.

En síntesis, la última parte del estudio con Individuos y Hogares se realizó con egresados para averiguar si su paso por las escuelas Fe y Alegría les había ayudado a generar proyectos de vida dignos y si habían cumplido esa aspiración. Por la escasez de una base de datos confiable, resulta imposible defender la significancia estadística de los resultados obtenidos. Sin embargo, se realizaron todos los esfuerzos posibles por lograr una muestra indicativa aunque no representativa. En principio, se ve que los egresados y las egresadas de Fe y Alegría bregan por encontrar un primer puesto de trabajo al igual que otros jóvenes de Bolivia. Al mismo tiempo, se nota un llamativo respeto por el estudio, tanto por las ganas de continuar estudiando después de completar la escuela como en la ambición de llegar a un doctorado como la definición de la mejora intergeneracional de la calidad de vida en términos del mejor acceso al estudio. Estos hallazgos indican que sería útil llevar bases de datos actualizadas para hacer un seguimiento de la situación de los egresados.

5. Resumen y hallazgos principales

Este documento presenta los resultados de la primera investigación por país realizada en Bolivia y los principales hallazgos son los siguientes.

¿A partir de su práctica educativa y del marco referencial de la Educación Popular, FyA plantea propuestas que inciden en la construcción y mejora de Políticas Públicas?

En el estudio con informantes clave se debe tener en cuenta el universo aparentemente pequeño pero significativo por el peso específico dentro del sector de educación de los entrevistados. Se verifica la capacidad para incidir en las políticas públicas educativas, particularmente en temas importantes como ha sido la preservación de temas que ya estaban en la reforma anterior y que han sido profundizadas como es el caso de la educación intercultural. Si bien, no se puede concluir que esa labor sea de exclusivo protagonismo de FyA, ya que hubo otras organizaciones que también hicieron trabajo e incidieron en la misma dirección que FyA, ello implica subestimar o negar la importancia del aporte cualitativo de FyA en todo el proceso histórico educativo.

En este sentido, los eventos históricos donde la incidencia de FyA son más evidentes son: el Primer Congreso Nacional de la Educación, la Reforma Educativa, el Segundo Congreso Nacional de Educación, La Ley No 070 de Reforma Educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Dentro de los temas que mantuvieron incidencia dentro de la agenda nacional de educación gracias a FyA como la Educación Intracultural Bilingüe con aportes importantes como el Currículo Alternativo Popular Intercultural Bilingüe y luego con las propuestas educativas inclusivas de poblaciones indígenas minoritarias y también la inclusión necesidades especiales.

¿FyA se moviliza junto con otros actores para incidir en Políticas Públicas?

Se percibe una buena capacidad de influencia, particularmente a las instancias educativas sean de carácter estatal (macro) como en el OPCE a otras instancias sociales (meso) como en ABEC. Donde parece existir dificultades es en las políticas y estrategias comunicacionales a públicos más amplios, fuera del entorno educativo cercano a FyA, es decir, a la ciudadanía en general. Este es un aspecto que no se debería olvidar ya que la ciudadanía, en conocimiento de la importancia de lo que sucede en la educación, puede ejercer mayor presión ante las instancias de poder para la modificación de conductas o actitudes frente a la educación.

En general, parecería que a Fe y Alegría le falta difundir sus estrategias de manera más efectiva. Por ejemplo, los recursos que son donados a cada una de las escuelas o a la organización, la mayor parte de las veces anónimos, no se muestran en informes o se socializa su utilización e impacto. La práctica de mostrar los resultados obtenidos con los recursos recibidos incentiva a individuos y organizaciones que quieren impactar en la educación de países con altos índices de pobreza como Bolivia. Este estudio puede ser el inicio de una importante iniciativa para lograrlo.

¿FyA busca que el modelo de gestión de Educación Popular y la propuesta pedagógica fortalezcan la educación pública de calidad?

En el estudio se han detectado interesantes experiencias educativas formales y técnicas que han sido transferidas a nivel de la educación pública ejemplo es la capacitación continua que se llevaba a con sus docentes y que se resultó parte de la Ley No 070 y el programa PROFOCOM. Pero su participación por ejemplo en el OPCE parece no haber logrado inclinar las políticas de medición de la calidad educativa por parte del gobierno. Los procesos seguidos para esas transferencias y la situación en la que se encuentran ahora, bajo la responsabilidad de la educación pública, es un tema que podría ser considerado como caso de estudio. Sin embargo, donde parece que la posición de FyA es débil es en la detección y socialización de experiencias innovadoras actuales. La información recogida no da pie para pensar que se estén produciendo innovaciones novedosas (o no se las conoce) y parece existir mucho de lo que se hacía antes. Se comentó que FyA está viviendo de las rentas e innovaciones anteriores, y es que las innovaciones que se generaron a su interior estuvieron adelantadas al menos en su tiempo al país.

Todo esto da la impresión de que hoy en día la capacidad innovadora parece que habría menguado y que ahora no se percibe esa misma dinámica, a pesar que tiene todavía experiencias que transmitir, como la medición de la calidad educativa o Educa Innova. Muchas pueden ser las razones para ello, entre ellas la económica, pero también puede ser que sea la expresión de fatiga institucional.

¿FyA desarrolla su propuesta educativa a partir del contexto y las características del territorio?

El estudio se desdobló en dos tipos o niveles de “comunidades”: la comunidad escolar que asiste a diario a la escuela y se relaciona directamente con las actividades educativas y la comunidad local en general constituida por el barrio o los vecinos que viven cerca de la escuela pero no mantienen una relación frecuente y directa con la escuela ni entre ellos. La respuesta a la hipótesis planteada es que las escuelas de FyA están insertas en el contexto territorial en el que operan y son pertinentes a las necesidades de la comunidad, pero la inserción también refleja las inequidades y problemáticas sociales de sus entornos.

Los casos estudiados muestran que FyA ha optado por tener una posición neutral frente a las problemáticas de las comunidades. Todas las localidades estudiadas mostraban conflictos sociales y políticos, incluso con significativa violencia, pero las autoridades y juntas de padres de los colegios señalan que prefieren mantenerse al margen de los problemas de la comunidad. Así, los colegios se convierten en santuarios, lugares de respeto e incluso “banderas blancas”, como es el caso de Trinidad Pampa en donde más allá de todos los conflictos locales el colegio es respetado y dentro de las paredes de la institución se suspende la violencia entre las comunidades. El alumnado dice sentirse seguro en la escuela, no así fuera de ella.

¿De qué manera se logra la interrelación de la escuela con las familias y la comunidad? ¿Se consigue la participación de las familias y la comunidad en la gobernanza de la escuela?

Se comprobó que el proyecto pedagógico de FyA implica la formación de “comunidades educativas” en donde la educación no está a cargo solamente de las directivas y de los maestros, sino que los adultos de la comunidad tienen un papel protagónico. FyA a través de sus colegios está formando personas autocríticas, con aspiraciones y con una alta formación en valores. Su alumnado se caracteriza por ser personas solidarias, preocupadas por su entorno y por el otro. El estudiantado, el profesorado y los adultos están siempre prestos a ayudar y se solidarizan cuando algún miembro de la comunidad educativa pasa por situaciones difíciles. Los padres y madres acuden tan frecuentemente a la escuela que se generan las condiciones para activar a la comunidad educativa cuando se lo necesita.

No obstante, si bien desde los principios de FyA se plantea una educación con y para la población más vulnerable o los excluidos, en la práctica de las UE visitadas se comprobó que las familias pertenecen a estratos socio-económicos estables. Asimismo, los valores que se les inculcan a los estudiantes de FyA les confieren poder para convertirse en sujetos de transformación de sus comunidades. Muchos de ellos se vuelven líderes o representantes y en los casos de las UE Trinidad Pampa y Enrique Osso se encontró que los representantes e incluso miembros del gobierno local fueron ex alumnos del colegio. En los casos urbanos no se hizo este estudio porque los gobiernos ya no son locales en el sentido estricto del término, pero sí se verificó que algunas personas de las juntas vecinales formaban parte de la comunidad educativa de las UE. Además, muchos de los ex alumnos y profesores escogen los colegios de FyA para sus hijos, aspecto que permite inferir que consideran que en estas UE se ofrece el mejor modelo educativo.

¿Cómo contribuye FyA al desarrollo de la comunidad local?

El estudio fijó la mirada en las comunidades que se construyen a nivel local alrededor de la escuela. No forman parte directa de la comunidad escolar porque no asisten regularmente a la UE y no forman parte del proceso de toma de decisiones respecto a la escuela. Sin embargo, se ven afectados por la presencia de la escuela y frecuentemente interactúan con ella. En todos los casos estudiados se registraron frases que consignaban que la escuela es el corazón del barrio, mantiene vivo al barrio, y otras expresiones de similar tenor. Es estudio responde a las siguientes dos preguntas:

¿FyA trabaja con estudiantes más pobres y vulnerables generando oportunidades de acceso, permanencia y finalización?

En general, se observa que esta hipótesis se verifica parcialmente. Se atiende a los menos pobres de los segmentos bajos en comparación con el grupo de control y se podría afirmar que los alumnos de FyA provienen de hogares que ya están saliendo de la pobreza (el estrato alto de los pobres) y una minoría que provienen de hogares indigentes (el estrato más bajo de los pobres). A pesar de ello se logra un rendimiento educativo claramente mejor que las otras escuelas del sector educativo público y los promedios nacionales. El sistema educativo de FyA logra mejores resultados de manera general en el país tanto a nivel urbano como rural. Además, muestra una homogeneidad en los rendimientos de las escuelas, lo cual da cuenta de la estabilidad y continuidad de una buena propuesta educativa. Es importante resaltar que las

escuelas FyA de manera general disminuyen o logran paliar los riesgos de su población estudiantil a pesar de que atienden a la población más pobre.

¿FyA aporta a la construcción de proyectos de vida digna de egresados y estudiantes?

Con los datos recabados es difícil asegurar contundentemente la generalización de los resultados. Por un lado, es evidente que FyA ha contribuido a la movilidad social ascendente de su alumnado y una altísima proporción de sus graduados ha completado estudios universitarios. Si esa es la meta, se puede afirmar que FyA aporta a la construcción de proyectos de vida digna. La mayor parte de los egresados ha continuado con los proyectos de vida gestados durante su estudio en FyA, además ellos están conscientes que sus condiciones son mejores que las de sus padres, no porque tengan una mejor condición económica sino por el acceso a la educación que les ha brindado FyA en la escuela. Son conscientes de contar con la capacidad de continuar con estudios superiores y poder acceder a la universidad en proporciones muy superiores a los promedios nacionales.

Sin embargo, la inserción laboral muestra un panorama bastante más opaco y en línea con la realidad socioeconómica de Bolivia. Los graduados y graduadas de las escuelas de FyA claramente no escapan a las dificultades que aquejan a todos los jóvenes bolivianos. Lamentablemente, la evidencia sobre inserción laboral no es muy comparable con los promedios nacionales y mostrarían un alto nivel de desempleo ya que aproximadamente la mitad de los egresados estarían buscando empleo por primera vez. Sin embargo, esta situación no es particular de FyA ya que Bolivia es un país donde aproximadamente el 80% del empleo es informal y no hay mediciones del subempleo. Esta proporción de subempleo dentro de la proporción que declaró estar trabajando activamente muestra no solo la situación particular de los egresados de FyA sino de la juventud en general en Bolivia ya que si bien la Tasa de Desempleo Abierta muestra que la juventud solo alcanza al 6.67% esta no discrimina entre empleos permanentes y las varias formas de subempleo.

¿FyA forma ciudadanos con conciencia crítica y compromiso social?

Este es el elemento verdaderamente diferenciador de las escuelas de Fe y Alegría. Sin ninguna duda, la evidencia recolectada en la encuesta a estudiantes, específicamente en el Cuestionario sobre Empoderamiento y Pensamiento Crítico, muestra claramente que la población estudiantil de FyA genera desde la escuela una posición propia sobre problemas sociales y coyunturales. Esto pueden hacerlo porque cuentan con una escala de valores y una estructura que se los permite. Obviamente, no es toda la población estudiantil que se muestra reactiva a estas preguntas, pero la proporción es superior a la del grupo de control en todas las preguntas medidas, por lo que se puede afirmar que es un resultado intencional y sistemático.

6. Conexiones y Reflexiones

6.1 El ciclo de vida

Fe y Alegría como movimiento de promoción social, se ha convertido en un referente de educación popular, incluyente e integral. Esto se ha evidenciado a lo largo de su actuar en los diferentes países que cuentan con su presencia. En el caso de Bolivia, la historia de sus intervenciones denota que en sus orígenes FyA ha logrado “llegar más allá del asfalto” de manera efectiva. Este hecho responde directamente a la premisa sobre el trabajo de FyA de preferencia hacia los más pobres, dónde ha logrado contribuir de manera importante a la atención de población vulnerable así como a la construcción y consolidación de comunidades con fuerte cohesión social. Sin embargo, los tres niveles de estudio del presente documento indican que existe una variación temporal importante en el ciclo de vida de las escuelas y por ello se distinguen tres etapas en la evolución de las escuelas.

Por un lado, la fase inicial se constituye con la llegada de las escuelas de FyA a los barrios periféricos, marginales o áreas rurales, atendiendo a las necesidades del contexto y las problemáticas comunitarias. A esa etapa se le llama el período de innovación o formación, en la cual nuevos vínculos de tipo educativo, social y político emergen en las comunidades, lo cual hace indudable el hecho que las escuelas de FyA respondían a las necesidades del contexto. Esta etapa inicial habla del trabajo de FyA en la atención a la población más vulnerable, todas ellas personas con altos niveles de pobreza y de exclusión. En esta fase, FyA busca sembrar la semilla para la transformación social de las comunidades, siendo aún un agente semi externo, que cultiva e impulsa la promoción social desde diferentes procesos de integración comunitaria. La frase acuñada dentro del movimiento: *“Fe y Alegría comienza donde termina el asfalto, donde no gotea el agua potable, donde la ciudad pierde su nombre”*, da cuenta de esta etapa en sus intervenciones iniciales. En este estudio señalamos que más del 90% del alumnado de FyA proviene de los departamentos más pobres y con una alta proporción de hogares con necesidades básicas insatisfechas.

No obstante, con el tiempo la situación ha ido cambiando, los barrios se han consolidado, y los padres y madres se establecieron económicamente. En ese segundo período se asientan las escuelas de FyA y los barrios a su alrededor, lo cual permite dar por sentado las mejoras y el acceso a los servicios. Los barrios dejan de ser periféricos y las escuelas de FyA dejan de dedicarse exclusivamente a los más pobres porque los hogares de los niños y niñas del barrio se han consolidado y su condición socio económica ha mejorado respecto a su condición inicial. En esta etapa, la práctica educativa responde a las necesidades del contexto pero a la situación de algunos grupos más que a la de otros. Así, en las diferentes UE visitadas a lo largo del estudio, se comprobó que si bien las escuelas están ubicadas en sectores pobres, las escuelas FyA atraen a los hogares con NSE intermedio-alto (45% del alumnado) y en contraste, los hogares con NSE bajo (58%), envían a sus hijos a las escuelas fiscales del mismo barrio.

En términos metafóricos, el asfalto ha seguido a las escuelas de FyA hasta incorporarlas. Han quedado dentro del asfalto en zonas donde ya no necesariamente viven los más pobres y

marginales. Es una etapa de luchas sociales por servicios públicos, como el asfalto, la seguridad y el agua, y otros servicios semipúblicos o privados, como el transporte y los comercios que proveen útiles escolares. Es por ello, que en esta etapa de consolidación se reduce significativamente la necesidad de innovar con propuestas nuevas y de ampliar el alcance de las intervenciones que se consiguieron en la etapa anterior. Según algunas opiniones expresadas en las entrevistas realizadas a expertos, FyA se encuentra actualmente estancada en su “zona de confort” en tanto los esfuerzos realizados en una etapa inicial no son constantes. La filosofía de atención a la población vulnerable se queda corta frente a los constantes cambios socio-económicos de los lugares inicialmente intervenidos, lo cual deja rezagada a la nueva población pobre de esas zonas que no logran participar en el ambiente transformado, controvirtiendo en la realidad el discurso de FyA de atender a la periferia marginada. Esta realidad se hizo evidente en el caso del Colegio Nuestra Señora del Carmen de la población de Riberalta, en donde el 80% de su alumnado es clase media y la población que se encuentra en las periferias de la zona donde la escuela se encuentra ubicada, es población altamente pobre y excluida no solo del servicio educativo sino de la integralidad de la comunidad.

A medida que se consolidan y se obtienen más mejoras, surge una tercera etapa donde FyA se constituye como un ente más de la comunidad (interno) y ha comenzado a reproducir las dinámicas de las relaciones sociales en las cuales se encuentra. Las escuelas que se visitaron están en esa etapa en la cual el desafío es mantener lo hecho, quedarse en la meseta, y las escuelas se organizan casi como clubes que se cierran muchas veces a los de afuera. En solo uno de los tres casos hay esfuerzos claros por seguir avanzando hacia los nuevos pobres y sus necesidades no económicas, y esos están atados al liderazgo de una religiosa.

Se podría inferir que FyA no ha observado las diferentes formas que toma la diversidad y la heterogeneidad de las poblaciones pobres, que es finalmente su población objetivo. Lo que era ser pobre en los años 50, en los inicios del trabajo social de FyA, no es lo mismo que ser pobre hoy en día. Hay cambios que se vienen dando en la economía y en las sociedades en general que aparentemente FyA no adopta plenamente a la hora de abordar su actividad educativa y de integración de los individuos más vulnerables. De esta manera, la atención a este tipo de cambios se diluye de la oferta de FyA, lo cual implica que en esta etapa de consolidación las escuelas se van cerrando o alejando de los más pobres entre los pobres, los recién llegados o los migrantes de zonas rurales, entre otros. Fe y Alegría continúa prosperando en las zonas donde la pobreza tradicional persiste.

Si bien desde los principios de FyA se plantea una educación con y para la población más vulnerable o los excluidos, en las UE visitadas se comprobó que algunas familias difícilmente pertenecen a estratos socio-económicos vulnerables. En términos generales, los ingresos de los padres de familia son mayores comparativamente con las escuelas espejo y es claro que el NSE de los alumnos de FyA es mayor a quienes asisten a las escuelas fiscales. Si bien las familias miembros de la comunidad FyA están ubicadas bajo la línea de pobreza por su nivel de ingreso, se observan situaciones socioeconómicas estables y un cierto empoderamiento frente al poder político. En algunas escuelas de larga data se observó una etapa de reproducción de las relaciones sociales, en que las escuelas de FyA atienden a las nuevas elites de las zonas donde están ubicadas porque son la opción educativa de mejor calidad a un costo mínimo.

En este sentido, la labor educativa y social propuesta desde el movimiento queda limitada en tanto las escuelas se mantienen en el círculo ya establecido, donde el tejido social se ha ido fortaleciendo entre los miembros más inmediatos de la comunidad, y se deja de lado la posibilidad de expandir la semilla a otras realidades con mayor necesidad dentro de los mismos barrios o fuera de él. Si bien FyA va a los lugares más pobres, no siempre tiene en cuenta la propia estratificación de esos sectores y a veces desconoce las barreras invisibles que establecen entre ellos y la diversidad social que adopta la pobreza en sus diferentes dimensiones.

Es claro que FyA ha estado revisando su manera de ver la pobreza, pero valdría la pena indagar si efectivamente ese conocimiento está siendo aplicado en la forma de selección de la población vulnerable atendida y en la integralidad de las actividades cotidianas dentro y fuera de las escuelas. Las redes sociales que han sido fortalecidas entre los miembros más inmediatos de la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes activos, profesores, etc.) podrían estar siendo excluyentes, en tanto la permanencia o no de las instituciones educativas estaría permeada por la autoselección. Es decir, una inconsciente preferencia por hogares con mayores ingresos aún cuando se encuentren en los márgenes de la pobreza, ya que ellos sí tendrían la capacidad de invertir algunos medios para acompañar la educación de calidad y promover la educación de sus hijos, en comparación con hogares con condiciones aún más adversas.

En síntesis, el estudio nos deja dos puntos de reflexión. Por un lado, la comprensión integral de la pobreza en sus múltiples dimensiones—los diferentes subgrupos de pobres en sus dimensiones económicas y no económicas—. Por el otro, la mutación temporal de lo que significa ser pobre en la segunda década del siglo 21. La incorporación de estos dos puntos a su propuesta educativa permitiría que FyA pueda ofrecer alternativas que respondan a la diversidad social de las comunidades atendidas. Con ello, se logrará sembrar nuevas semillas de transformación social en espacios donde los individuos que no logren permear estas estructuras ya establecidas y que no cuentan con un tejido social sólido que los soporte puedan ser beneficiarios de espacios que potencialicen sus oportunidades a la hora de apostar por una trayectoria de vida diferente. Sólo así, la producción y reproducción de los valores de FyA verdaderamente alcanzará nuevos horizontes, respondiendo a una verdadera integración de los individuos más pobres.

6.2 Más allá de otras fronteras: La generación de cohesión social

En el apartado anterior se cuestionó la afirmación de que Fe y Alegría atiende a los más pobres. Sin embargo, existen otros tipos de vulnerabilidades generalmente asociadas a la pobreza pero que no son de tipo económico sino social y cultural. Las localidades donde prevalece la pobreza de ingresos suelen tener problemas de violencia, desamparo, discriminación, y un olvido generalizado de parte de las autoridades y de la sociedad. En los espacios geográficos donde se ubica Fe y Alegría se encuentran estos otros tipos de vulnerabilidades y su capacidad de enfrentar o dialogar con esa problemática social es reconocida y ampliamente confirmada.

El proyecto pedagógico de FyA implica la formación de comunidades educativas en donde la educación no está a cargo solamente de la dirección y del plantel docente, sino que los progenitores y otros miembros de la comunidad tienen un rol importante que cumplir. FyA a través de sus colegios está formando personas autocríticas, con aspiraciones y con una alta formación en valores. Es aquí donde toma gran relevancia la promoción de procesos educativos integrales e incluyentes, que fomenten espacios de respeto a la diversidad y de formación de individuos responsables de sí mismo y de su entorno. Frente a esto, FyA ha hecho un trabajo muy importante, ya que ha sido capaz de producir y reproducir en sus alumnos valores de solidaridad y respeto, creando espacios libres de violencia, formando individuos con capacidad crítica, empáticos, preocupados por su comunidad y por el otro. Así, los valores de FyA trascienden y se evidencian en sus alumnos, exalumnos y en su comunidad extendida (barrio). Un ejemplo de ello, la solidaridad, se evidencia en la cohesión social que se activa frente a emergencias o en la organización de acciones colectivas. Las fuertes relaciones de confianza fomentan el activo ejercicio de gobernanza participativa y la creación de capital social, que son una característica significativa de FyA. Sin embargo, los valores promovidos desde FyA pareciera que responden también a los valores tradicionales de la disciplina y el orden, propios de la tradición cristiano-católica. En esencia, la percepción de los alumnos y egresados entrevistados da cuenta de cómo FyA fomenta dichos valores como una herramienta importante para lograr el éxito en cualquier proyecto que se proponga. En este sentido, la concepción del “deber ser” responde a esa mirada estricta que de alguna manera habla del control social que dentro de las escuelas FyA se ejerce sobre todos los agentes pertenecientes a ella. Esta es una característica diferencial de las escuelas de FyA y se extiende fuera de las puertas de la escuela.

Sobre esto, en las entrevistas realizadas a profesores y otros miembros de las comunidades educativas, se evidenció cómo la noción de orden y disciplina definida bajo el modelo de FyA promueve de entrada una mirada crítica respecto a los otros. Tanto el alumnado como los profesores comunican a veces una posición un tanto binaria de la realidad, que cultiva posiciones radicales frente al otro y que establece percepciones que pueden llegar a ser discriminatorias en contextos de alta volatilidad social como en aquellos en que las escuelas FyA están inmersas. Sorprendió que con distintas palabras el plantel, el alumnado y sus progenitores expresaran que de las otras escuelas “salen delincuentes” o, en términos más amables, que “los otros no son tan buenos como nosotros”.

Esta percepción de algunos miembros de la comunidad educativa de Fe y Alegría convive con la sensación de que las escuelas son agente crucial en la localidad, una especie de espacio de paz. Uno de los hallazgos transversales en los tres estudios da muestra de la posición de “neutralidad” de FyA en los contextos donde interviene. Se trata de una neutralidad en un contexto de violencia y bandos enfrentados en que se pierden vidas. Esa neutralidad puede significar la apertura de espacios de seguridad, confianza y diálogo. Los casos de los colegios estudiados muestran que FyA ha optado por tener una posición neutral frente a las problemáticas de las comunidades que en el mediano y largo plazo le permite proteger los espacios de diálogo. Ante una situación de alta conflictividad, en que los niveles de confianza entre la población son muy bajos, FyA juega un papel importante como posible mediador y referente, ya que se convierte en el agente que puede establecer vínculos entre los diferentes

actores y ofrecer un espacio de respeto que garantiza la convivencia comunitaria. Se podría decir metafóricamente que Fe y Alegría resuelve el problema del prisionero, una situación que paraliza porque ningún agente confía en el otro ni en las reglas que podrían resolver la situación. Las escuelas de Fe y Alegría generan la sensación de que toda la comunidad está en el mismo barco frente a los agentes externos.

De esta forma, la escuela se convierte en un lugar de encuentro a pesar de la diferencia, dónde se generan espacios de respeto por el otro y de no violencia. Tan es así, que pareciera que entre los miembros de la comunidad educativa se establece un acuerdo tácito o explícito de no traer los conflictos o la violencia a la escuela. En todas las localidades estudiadas se identificaron conflictos sociales y políticos, incluso con significativa violencia física, pero las autoridades y juntas de padres de los colegios señalan que prefieren dejarlos afuera de la escuela. La escuela parece, así como, un lugar sagrado.

La creación de espacios de encuentro es pertinente a ese contexto y es transformadora. Si bien no contribuye de manera directa a ponerle un fin a la violencia, sí garantiza una condición necesaria para la construcción de paz que es parte de la transformación social que busca FyA. Igualmente, FyA logra la misión que el Estado no alcanza a cumplir de incorporar a todos, neutralizar los conflictos y aplacar las diferencias entre la población. Es por esto que dicho rol le otorga a FyA un enorme valor comunitario, en tanto se constituye como un actor neutral que administra un espacio de paz, no solo ofreciendo espacios de no violencia sino también promoviendo mediante el ejemplo la resolución de conflictos de manera pacífica entre su población objetivo.

6.3 ¿Innovación y después?

Entre los expertos del sector educativo, Fe y Alegría es reconocida por haber desarrollado un modelo incluyente y casi sustituto de un Estado rezagado o ausente en muchas partes del país. “Llegaron primero” y “lo hicieron primero” fueron frases escuchadas repetidamente. FyA fue pionero en dos elementos particulares. La mayoría de los entrevistados, en el marco del estudio macro coinciden que, tanto en el caso de la promoción de la educación intercultural bilingüe, como en el ejercicio de procesos evaluativos de la calidad educativa, FyA ha logrado incidir en las políticas públicas educativas que han adoptado algunas medidas en lo correspondiente a temas de equidad y calidad, no solo de sus estudiantes, sino de su personal docente.

Por lo tanto, se percibe a FyA como pionero y modelo que incide en las políticas públicas educativas bolivianas en varios escenarios porque genera nuevas estrategias o porque las implementa primero. Según lo expresó un experto, “Fe y Alegría abre el camino” lo cual sugiere que da impulso al resto del sistema educativo boliviano. Como primera medida, FyA ha buscado promover procesos evaluativos de la calidad educativa, apoyando iniciativas como la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, que aún son débiles en el sistema educativo boliviano. En este sentido, FyA ha aportado su experiencia metodológica y teórica en la evaluación de calidad y ha intentado compatibilizar los lineamientos propuestos en la campaña con los ya establecidos a nivel internacional. Los procesos de evaluación educativa siguen siendo un elemento diferenciador de las escuelas FyA que en el resto del sistema público

boliviano aún no se difunde. Hasta el año 2019 el estado boliviano continuaba definiendo la aplicación de sistemas de evaluación que Fe y Alegría ya maneja de manera consolidada. Es uno de los campos en que la propuesta educativa de Fe y Alegría aporta y fortalece al sistema educativo boliviano.

El otro campo en el cual la propuesta educativa de Fe y Alegría aparece como pionera y modelo para el resto del sistema educativo boliviano es el de la educación intercultural bilingüe. Fe y Alegría incorporó este elemento en el marco de su enfoque de educación popular. En el Currículo Alternativo Popular Intercultural Bilingüe se lo incorporó como para proporcionar condiciones incluyentes a los estudiantes de lenguas maternas diferentes al castellano durante la reforma educativa, reconociendo así el carácter pluriétnico de Bolivia. Ha sido un gran avance, si bien la inclusión de población indígena sigue siendo excluyente de poblaciones minoritarias tales como los yucares, siriono y mojeños, que continúan siendo relegadas de los planes de oferta educativa tanto fiscal como de FyA.

A su vez, FyA fue precursor en la atención integral a población a la niñez con necesidades educativas especiales a través de la institucionalización del área de educación especial desde 1997. Esta iniciativa ha tenido incidencia en el modelo educativo fiscal pero su alcance sigue siendo aún muy limitado.

Finalmente, uno de los ejes de la propuesta educativa de FyA contempla la formación continua de los docentes y también se lo ha incorporado a la reforma educativa con el fin de que responda al criterio de integralidad propio del modelo. Sin embargo, distintos expertos afirman que Fe y Alegría se ha debilitado en este accionar y algunos de los entrevistados en el estudio macro expresaron que en la realidad es muy corto el apoyo a la profesionalización docente, en tanto son en su mayoría aportes “temporales y no tienen sostenibilidad” y son ofrecidos en el marco estandarizado de PROFOCOM. En este sentido, pareciera que existe una disonancia entre la propuesta educativa de FyA y la realidad del docente, en tanto las oportunidades de formación continua actuales se limitan a la oferta estatal que no necesariamente responden a los ideales del modelo FyA. A pesar de la baja sostenibilidad de los procesos de formación continua, FyA genera otros mecanismos de dignificación de los docentes que es reconocido como un ejemplo a seguir en el resto del sistema educativo público.

Ahora bien, si bien surgieron claramente algunos campos en los que Fe y Alegría abrió el camino al fortalecimiento del sistema educativo público, los expertos señalaron que esa fortaleza ya no es evidente. Se habla de su incapacidad de reinventarse particularmente en contextos de alta complejidad social, que como se dijo arriba, han ido mutando. En el estudio de expertos se encontró una percepción generalizada que FyA se ha quedado sin combustible para seguir innovando. Este aspecto se vincula tanto con el amesetamiento del ciclo de vida de toda innovación social que se explicó en el apartado anterior. ¿Qué significa dar educación de calidad y que significa ser pobre y vulnerable en América Latina a principios del siglo 21? ¿Cuáles son los rasgos de vulnerabilidad y cuáles son las maneras de fortalecer a quienes quedan en los márgenes del progreso social presente?

En espacios en que una visión tradicional de la pobreza todavía está vigente, Fe y Alegría aparece como el actor exitoso que sabe hacer las cosas. Sabe movilizar a las comunidades, empoderarlas, genera cohesión social y logra comunicarse efectivamente con grupos sociales con los que otros actores parecen no saber dialogar. Fe y Alegría llega, actúa y responde exitosamente a las necesidades de quienes están más allá del asfalto. Todos saben que hacer y cómo hacerlo y de esa manera fortalecen el sistema educativo nacional, con su innovación y sus ejemplos. Sin embargo, ante desafíos más complejos dentro del asfalto como la violencia y el retraso tecnológico, o los riesgos de quienes viven en el límite pero fuera de la pobreza y en zonas marginales consolidadas, la capacidad de innovar y actuar de Fe y Alegría aparece más confusa y fragmentada.

En el terreno, se observa que algunas escuelas hacen una cosa y otras hacen otra, no porque se adapten al contexto sino porque no hay plena convicción en el accionar o porque se evita ver problemáticas para las cuales no hay soluciones establecidas. A nivel nacional, Fe y Alegría es menos clara en marcar el rumbo. No queda claro el qué hacer y cómo, y tampoco hay mecanismos vigentes para generar intercambios de experiencias que consoliden nuevas ideas para ensayar o consolidar. Del estado llegan algunas respuestas o lineamientos, por ejemplo, de cómo apoyar a las adolescentes embarazadas o madres adolescentes, a la niñez testigo de violencia familiar extrema, el tratamiento de sexualidades no binarias, o el apoyo de menores cuidadores de otros miembros del hogar. Algunas de estas problemáticas se están discutiendo en ámbitos públicos estatales a los cuales Fe y Alegría no necesariamente aporta nuevas ideas. ¿Cómo se apoya a quienes no sufren la pobreza en sentido tradicional pero si están expuestos a otros tipos de riesgos y vulnerabilidades?

6.4 Una visión panorámica

La imagen e identidad de FyA son su principal fortaleza. Se percibe a la organización como una institución responsable, que relaciona lo educativo y lo social, en el marco de la educación popular y dedicada a brindar un servicio de calidad, lo que la convierte en un factor positivo en la dinámica educativa del país. Además de la imagen hacia lo externo, en lo interno está la capacidad de enfrentar los desafíos que se presentan para mantener la calidad del servicio que se brinda o superar los actuales niveles que tiene. Por otra parte, está la calidad del plantel docente; el personal está mucho más capacitado y actualizado no solo por los programas de apoyo estatales sino también por iniciativas internas de FyA. Es un personal con mucha experiencia y con permanente actualización, especialmente en los centros de formación técnica. La insistencia en la formación académica tiene como resultado un personal docente idóneo y capaz, eje fundamental para un adecuado servicio educativo. FyA tiene un “saber hacer” acumulado en años de experiencia, lo que le permite tener experiencia para atender y resolver diferentes situaciones que se presentan en la actualidad.

Además, las actividades de FyA se encuentran fortalecidas por la participación de 38 congregaciones religiosas que asumen la actividad educativa en coordinación con FyA. No solo se dedican a la educación, sino que combinan con la actividad social en el marco de la comunidad. Ese respaldo de la iglesia es fundamental, particularmente en situaciones difíciles que tienen que enfrentar las escuelas en sus localidades.

Otro aspecto de su fortaleza se encuentra en la capacidad de análisis, de diálogo y de saber compartir sus experiencias con otros establecimientos educativos, así como con otros países a través de la Federación.

Finalmente, FyA tiene la capacidad de canalizar iniciativas que surgen en su interior. Si bien el Estado ejerce un fuerte control centralizado de las actividades escolares, los docentes de FyA se dan modos para generar iniciativas, propuestas y, sin dejar de cumplir lo establecido, desarrollar otras actividades paralelas o complementarias.

Sin embargo, también se detectaron algunas debilidades, la principal parecería ser que está sobre expandida. “Ser muchos puede ser una fortaleza, pero también puede convertirse en una debilidad, al no poder atender a todos” (Entrevista, 2018). Cuatrocientos ocho (408) unidades educativas (el 2,6 % del total de las unidades educativas del país) requieren de un personal administrativo adecuado cualitativa y cuantitativamente, y ahí se encuentra una debilidad expresada como “falta de profesionalidad en el personal de FyA, especialmente administrativo” (Entrevista, 2018). Muchas iniciativas no surgen del interior de FyA (son exógenas) situación que pone al personal en actitud de espera, mientras desarrollan sus actividades rutinarias.

Esta debilidad para atender a tantos se combina con la falta de recursos, según fue señalado en reiteradas oportunidades. La actual escasez de recursos es resultado de una fuerte inversión inmobiliaria reciente, cuyos frutos se verán dentro de unos diez años en que se amorticen los gastos, por lo que ahora se siente una limitación fuerte de recursos. Si bien los proyectos siguen y el Estado no ha limitado sus actividades, la falta de recursos pone en situación difícil la posibilidad de continuidad de los mismos. Se ha tenido que hacer recortes a nivel de personal, particularmente administrativos (directores) lo que va en desmedro de las tareas de coordinación y seguimiento a las actividades planificadas.

Esta limitación se está expresando en los recursos humanos, que sienten frustradas sus potencialidades. “Hacer bien las cosas exige la posibilidad de replicar, pero no habiendo posibilidades lo que se genera es desazón; no hay reconocimiento a las actividades extras... y la energía está disminuyendo” (Entrevista, 2018). Esta debilidad se encuentra acompañada a las dificultades de comunicar o difundir las experiencias educativas y mostrar a los distintos donadores de FyA el efecto de sus contribuciones, lo que impide llegar a la gente e incrementar el impacto.

Finalmente, otra debilidad señalada es la “lentitud en reaccionar a las nuevas coyunturas educativas y a la dificultad de adaptarse a las características socioculturales cambiantes” (Entrevista, 2018).

En tanto las posibilidades económicas son limitadas, los desafíos son muchos. El principal de ellos es mejorar la calidad del servicio que brindan en el marco del Sistema de Mejora de la calidad de FyA que vienen implementando.

Un punteo de los desafíos que señalan los entrevistados es el siguiente:

- Trabajar, en el marco de la educación intra-intercultural bilingüe, con “los pueblos indígenas (de la amazonía boliviana)” (Entrevista, 2018). Esta intervención ya se viene realizando, pero todavía a una escala pequeña y requiere su consolidación.
- Establecer, como política, el “cuidado del medio ambiente” (Entrevista, 2018), superando la forma como se desarrolla ahora, como contenido de asignatura, para que tenga un sentido de transversalidad y política institucional.
- Fortalecer y ampliar la educación inclusiva, brindando atención a las personas con discapacidad.
- Ampliar la formación técnica para permitir la “formación para el trabajo en áreas como la telemática, robótica, celulares, satelital, etc.” (Entrevista, 2018).
- El concepto de educación popular exige dejar de ver “la educación como un enclave, encerrada en sí misma, sino verla desde una (visión) territorial más amplia, abierta a la comunidad. (Entrevista, 2018)
- Recuperar el ideario. FyA “tiene un ideario y se debería tener en cuenta a los adverbios: dedicarse **más** a esto, ir a los lugares **más** desfavorecidos, atender a los **más** pobres...dejar de ser ejemplo en medios urbanos y serlo en lugares críticos” (Entrevista, 2018). No basta ir a los sectores pobres o excluidos, sino de ir a los **más** pobres, **más** excluidos. De manera parecida se señala que hay que “rescatar la ideología con que se ha formado FyA, la formación continua, el trabajo comunitario que ya no existen.” (Entrevista, 2018)
- Como reacción a ese virus de la comodidad y de la ‘zona de confort’ será necesario “rescatar la ideología con la que se ha formado FyA” (Entrevista, 2018) y “recuperar el espacio que antes se tenía (Entrevista, 2018), recuperar la “referencia fuerte, que algo ha disminuido--- y cambiar la perspectiva, pero manteniendo los principios filosóficos.” (Entrevista, 2018).
- Continuar “brindando un servicio de calidad integral y trabajar con los valores que muchas veces son relativizados por los padres” (Entrevista, 2018), complementado con que hay que “fortalecer el servicio de calidad con políticas educativas de alcance nacional”. (Entrevista, 2018) y “constituirse en un referente en la educación regular” (Entrevista, 2018).
- “Superar el paralelismo con la educación fiscal” (Entrevista, 2018) orientando esa relación a la cooperación y la complementariedad.
- No parece fácil, pero sí importante, señalar que es necesario “conjugarse lo local con lo global” (Entrevista, 2018) para no quedar reducidos a lo endógeno como única perspectiva. Forzar o dar mayor énfasis a la educación intracultural puede significar ese riesgo.
- Romper el cerco de asfalto en el que se encuentran. ¿Cómo salir de ese cerco? Una sugerencia que surgió fue la de traspasar al Estado las escuelas de FyA que se encuentran en zonas urbanas de clase media, para volcar sus esfuerzos hacia las poblaciones **más** marginadas y superar la distorsión que se está generando, acogiendo a sectores pudientes de la población.
- “FyA se ha estancado. No hay mejoras y no están adecuadas para el contexto” (Entrevista, 2018), ese parece ser el desafío mayor; romper ese estancamiento y generar una dinámica que la revitalice.

- “Mostrar que el modelo educativo de FyA se puede aplicar; no solo la enseñanza en aula, sino la parte productiva y otras actividades fuera del aula” (Entrevista, 2018). Esto tiene relación, como se verá después, con la falta de políticas comunicacionales que den cuenta a la sociedad de todo lo que hace FyA.

7. Bibliografía

- ALP, A. L. (2011). Ley 070 - de la Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez. La Paz, Bolivia.
- Cadima, E. (2016). *Transformar la educación con visión de futuro*. La Paz, Bolivia: 3600.
- Cadima, E.; Gomez, G.; Reganault, B.; Rios, A.; Seleme, M.; Uzín, G. (2018). *Metodología para la evaluación de impacto de intervenciones de Fe y Alegría en Bolivia, Colombia, Guatemala, Perú, República Dominicana y Venezuela*.
- Castro, M., Fernandez, B., Mendieta, P., & Potilli, A. (2018). Aportes de la Iglesia a la educación 1952-2010. La Paz. La Paz, Bolivia: Universidad Católica Boliviana “San Pablo”. Unidad Académica Regional. La Paz. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Depto de Educación.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. España: E. Santillana-UNESCO.
- Fe y Alegría. (2015). *Educación en valores humano-cristianos*. Obtenido de https://issuu.com/feylegriabolivia/docs/calidad_de_la_educaci__n.logos
- Fe y Alegría. (2017). *Colección de textos: 50 años de Fe y Alegría en Bolivia*. La Paz, Bolivia.
- Fe y Alegría, B. (2016). *issuu*. Obtenido de CALIDAD DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN FE Y ALEGRÍA BOLIVIA: https://issuu.com/feylegriabolivia/docs/calidad_de_la_educaci__n.logos?
- Fe y Alegría, B. (10 de 1 de 2019). *Memoria 2017 Bolivia*. Obtenido de <https://e.issuu.com/embed.html#16017261/61160297>
- Fernández, A. (2010). Acción Pública y Educación, Incidiendo para Transformar. (F. I. Alegría, Ed.) *Programa de Acción Pública de Fe y Alegría*. Obtenido de <http://www.feylegria.org/images/acrobat/GuiaIncidencia2010.pdf>
- French, J. R., & Raven, B. (1959). The bases of Social Power. En *Leadership as an Influence Process* (pág. 151). University of Michigan, Institute for Social Research.
- INE, I. N. (29 de 11 de 2018). Obtenido de <https://www.ine.gob.bo/index.php/component/k2/item/3324-encuesta-continua-de-empleo-refleja-comportamiento-de-mercado-laboral-en-el-pais>
- INE, I. N. (2018). *INE, Instituto Nacional de Estadística Bolivia*. Obtenido de <https://www.ine.gob.bo/index.php/notas-de-prensa-y-monitoreo/item/3148-en-bolivia-hay-mas-de-tres-millones-de-hogares>
- INE, I. N. (10 de 1 de 2019). *Instituto Nacional de Estadística*. Obtenido de http://censosbolivia.ine.gob.bo/webine/sites/default/files/archivos_adjuntos/N%204%20Area%20urbanas%20y%20rurales_1.pdf
- Jara, O. (2010). Educación Popular y cambio social en América Latina. *Oxford University Press and Community Development Journal*, 1-11.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. En *Classics in the History of Psychology* (págs. 370-396).

- Ministerio de Educación. (10 de 1 de 2019). *SISTEMA DE ESTADÍSTICAS E INDICADORES EDUCATIVOS*. Obtenido de Dossier de estadísticas e indicadores educativos. Subsistema de educación regular (Periodo 2000-2014): <https://www.minedu.gob.bo/>
- Ministerio de Educación, B. (2012). *Currículo base del Sistema Educativo Plurinacional. Documento de Trabajo*. La Paz.
- MMAYa, M. d. (2015). *Ministerio de Medio Ambiente y Agua*. Obtenido de <http://www.mmaya.gob.bo/uploads/separata/agua.pdf>
- Mogrovejo, R. J. (Junio de 2010). Las políticas educativas en Bolivia como estrategia de lucha contra la pobreza. Diversidad de enfoques e influencia de la cooperación internacional. Bilbao, España: Universidad del País Vasco.
- Ries, A., & Trout, R. (2017). *Posicionamiento. La batalla por su mente*. México DF: Mc Graw Hill.
- Torres, R. (2007). Incidir en la educación. *Revista Latinoamericana Polis*. Obtenido de <https://journals.openedition.org/polis/4640>

Índice de Cuadros e Imágenes

<i>Cuadro 1. Resumen datos cuantitativos de educación boliviana</i>	5
<i>Cuadro 2. Resumen de ejes, hipótesis y preguntas de investigación</i>	7
<i>Cuadro 3. Relación de Hipótesis y Preguntas de investigación</i>	9
<i>Cuadro 4. Cronograma de las principales Incidencias y Buenas Prácticas</i>	30
<i>Cuadro 5. Casos de UE y sus Comunidades estudiados en Bolivia</i>	32
<i>Imagen 1: Fachada y alrededores de la UE La Primera</i>	35
<i>Imagen 2. UE Franz Tamayo</i>	38
<i>Cuadro 6. Número de Egresados por País</i>	72
<i>Cuadro 7. Tamaño de Muestra por País</i>	72

Índice de Gráficos y Mapas

<i>Gráfico 1. Anillos de influencia de la escuela en el territorio</i>	32
<i>Mapa 1: Muestra de unidades educativas para el muestreo</i>	56
<i>Gráfico 2. Nivel Socioeconómico de hogares de alumnos de escuelas FyA y espejo por departamento y total de Bolivia</i>	58
<i>Gráfico 3: Estratificación por nivel socioeconómico combinado (NBI/Línea de Pobreza) de los alumnos en Bolivia</i>	58
<i>Gráfico 4: Condiciones de la vivienda</i>	59
<i>Gráfico 5. El servicio de agua llega:</i>	60
<i>Gráfico 6: ¿Cuánto recibe aproximadamente de ingreso mensual madre/padre/representante? (en Dólares EEUU)</i>	62
<i>Gráfico 7. Tasas de desempeño escolar ámbito urbano, escuelas Fe y Alegría y Espejo</i>	63
<i>Gráfico 8. Tasas de desempeño escolar ámbito urbano, escuelas Fe y Alegría y espejo</i>	64
<i>Gráfico 9. ¿Qué te gustaría hacer cuando termines la escuela?</i>	65
<i>Gráfico 10. ¿Tienes un trabajo y te pagan por ello?</i>	66
	92

<i>Gráfico 11. ¿Cuál dirías que es el principal riesgo en tu vida en este momento?</i>	66
<i>Gráfico 12. ¿Alguna vez te sentiste maltratado por?</i>	67
<i>Gráfico 13. Comparación escuelas Fe y Alegría y espejo, de quienes responden “Sucede muy a menudo o siempre pasa”</i>	70
<i>Gráfico 14. Comparación escuelas Fe y Alegría y espejo, de quienes responden “Nunca ocurre o pasa muy pocas veces”</i>	71
<i>Gráfico 15. ¿En qué situación laboral te encuentras actualmente?</i>	73
<i>Gráfico 16. ¿Qué estudiaste?</i>	74
<i>Gráfico 17. ¿Qué nivel educativo deseas alcanzar en tu vida?</i>	74
<i>Gráfico 18. ¿Dirías que tu vida es mejor que la de tus padres, por qué?</i>	75