

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

ESTUDIOS BOLIVIANOS

20



INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESTUDIOS BOLIVIANOS 20

Depósito legal 4-3-97-07
ISSN 2078-0362

Coordinación y edición Magdalena Cajías-María Luisa Talavera
Diseño y diagramación Fernando Diego Pomar Crespo
Impresión Gama Azul

Foto de la tapa Elizardo Pérez en 1960 reunido con los sobrevivientes del Parlamento Amauta de Warisata. Foto de Carlos Salazar Mostajo publicada en *Gesta y Fotografía. Historia de Warisata en imágenes*, 2005. Lazarsa.

Editorial Instituto de Estudios Bolivianos
Tiraje 500 ejemplares

Dirección institucional ieb160@hotmail.com
ieb@umsa.bo

La Revista *Estudios Bolivianos* invita a quienes querrían contribuir a la publicación de sus números a enviar sus artículos a la dirección institucional. El contenido de los textos es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Mayor de San Andrés
Junio 2014

COMITÉ EDITORIAL

Directora del IEB

Dra. Laura Escobari de Querejazu

Consejo editorial

M. Sc. Blithz Lozada Pereira
blitzyo@hotmail.com

Dra. Ximena Medinaceli Gonzáles
xmedinaceli@hotmail.com

Dra. María Luisa Talavera Simoni
khalaw@web-bolivia.com

Dra. María Luisa Soux Muñoz Reyes
mlsoux@yahoo.es

Editores asociados

Dr. Ignacio Apaza Apaza
iaap54@yahoo.es

Dra. Magdalena Cajías de la Vega
magdalenacajias@yahoo.com

Dra. Galia Domic Peredo
galiadomic@hotmail.com

Dra. María Lily Marić Palenque
mlmaric@hotmail.com

Dra. Ana Rebeca Prada Madrid
areprada@gmail.com

Dra. Rosario Rodríguez Márquez
rodriguezmarquez@hotmail.com

Dra. Beatriz Rossells Montalvo
beatrizrossells@hotmail.com

Dr. Marcelo Villena Alvarado
awroda@yahoo.com

Evaluadores internacionales

ÁREA DE EDUCACIÓN

Dr. Bradley Levinson
Universidad de Indiana
(Estados Unidos)

Mtra. María Eugenia Luna
Departamento de Investigaciones
Educativas del CINVESTAV
(México)

ÁREA DE FILOSOFÍA

Dr. Thomas Field
London School of Economics
and Political Science
(Reino Unido)

ÁREA DE HISTORIA

Dr. Tristan Platt
Centre for Amerindian,
Latin American and Caribbean Studies
(Reino Unido)

Dra. Ana María Presta
Universidad de Buenos Aires
(Argentina)

ÁREA DE LITERATURA

Dr. Rodrigo Cánovas
Universidad Católica de Chile

ÁREA DE LINGÜÍSTICA

Dr. Jorge Osorio Baeza
Universidad de Concepción (Chile)

ÁREA DE PSICOLOGÍA

Dr. Manolo Calviño
Universidad de La Habana (Cuba)

Mgs. Enrique Acosta
Universidad de Usiris (Chile)

Evaluadores nacionales

ÁREA DE EDUCACIÓN

Dra. Kathleen Zamora
Consultora de la UNESCO

Lic. Alejandra Martínez
Universidad Católica Boliviana

ÁREA DE FILOSOFÍA

M. Sc. Iván Oroza Henners
Universidad Mayor de San Andrés

ÁREA DE HISTORIA

Dra. Ana María Lema
Archivo y Biblioteca Nacionales
de Bolivia

Dr. José Roberto Arze
Academia Boliviana de Historia

ÁREA DE LITERATURA

Dra. Claudia Bowles
Universidad Autónoma
Gabriel René Moreno

ÁREA DE LINGÜÍSTICA

Dr. Teófilo Layme
Universidad Mayor de San Andrés

ÁREA DE PSICOLOGÍA

Dra. Magui Jáuregui
Universidad Autónoma
Gabriel René Moreno

Mgs. Carmen Camacho
Universidad Juan Misael Saracho

Equipo técnico

Lic. F. Diego Pomar Crespo
Sra. Roxana Espinoza Irahola
Sr. Andrés Condori Quispe

Índice

| | |
|---------|---|
| Prólogo | 9 |
|---------|---|

INVESTIGACIÓN

| | |
|--|----|
| La experiencia de ser maestra y el modelo educativo socio-comunitario productivo | 13 |
|--|----|

The experience of being a teacher and the productive socio-communitarian educational model

Mirian Roxana Huarachi H.

| | |
|---|----|
| La faceta personalista de la Ley de educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (Ley 070) | 21 |
|---|----|

The personal feature of the ASEP educational Law

Martín Mercado V.

| | |
|---|----|
| La descolonización cultural, lingüística y educativa en Bolivia | 33 |
|---|----|

The cultural, linguistic and educational decolonization in Bolivia

Ignacio Apaza Apaza

| | |
|---|----|
| Magisterio boliviano y Reformas Educativas en el siglo XX | 43 |
|---|----|

Bolivian teachers and educational reforms in the XX century

María Luisa Talavera Simoni

| | |
|------------------------------------|----|
| Hitos en la educación del siglo XX | 63 |
|------------------------------------|----|

Milestones in the Bolivian education during the XX Century

Beatriz Cajias de la Vega

| | |
|--|----|
| Políticas educativas para el siglo XXI | 73 |
|--|----|

Education Policies to 21st Century

Blihtz Lozada Pereira

DEBATE

| | |
|---|-----|
| Algunas dificultades de la aplicación de la revolución educativa Víctor Hugo Cárdenas | 99 |
| Transformación actual de la educación Jiovanny Samanamud | 109 |
| Consideraciones sobre la formación docente y evaluación de la educación Guillermo Mariaca | 119 |
| La Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez: Propuesta e implementación Felix Patzi | 127 |
| La transformación curricular en Ciencias Sociales e Historia en las políticas educativas actuales Magdalena Cajías de la Vega | 133 |
| Sistema de medición de evaluación superior y la posición de la UMSA Ana María Seleme | 141 |
| La “transformación” de la educación en el Estado “Plurinacional” de Bolivia: Una perspectiva descolonial Víctor Hugo Quintanilla Coro | 147 |

RESEÑAS

| | |
|--|-----|
| Ruth Mercado Maldonado y María Eugenia Luna Elizarrarás <i>Saber enseñar: Un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla.</i> María Luisa Talavera S. | 159 |
|--|-----|

DOCUMENTOS

| | |
|--|-----|
| Ley de educación N° 70 Avelino Siñani-Elizardo Pérez | 165 |
|--|-----|

Prólogo

En Septiembre de 2013 el Instituto de Estudios Bolivianos (IEB) realizó el Foro Educación convocando a investigadores, analistas y funcionarios del Ministerio de Educación para analizar y debatir el estado de la educación escolar con motivo de la aplicación de una nueva propuesta curricular.

Por la importancia del tema y la necesidad de conocer qué está pasando con la aplicación de la Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez (Ley ASEP) el auditorio de la Casa Marcelo Quiroga Santa Cruz estuvo lleno de un público atento y participativo durante todo el día del 10 de septiembre.

Las ponencias que se presentaron se pueden agrupar en dos partes, las de debate sobre la aplicación de la Ley ASEP y las que se refieren a temas, si bien relacionados con el Foro, son de investigación básica. Algunos de los participantes centraron su intervención en torno a lo que surgió de anteriores intervenciones y tuvieron un carácter polémico. Todas las intervenciones fueron grabadas, han sido transcritas y editadas en el IEB para poder publicarlas.

Agradecemos mucho a los participantes por la riqueza y libertad con la que debatieron y por compartir resultados de sus investigaciones; a los estudiantes Rosalía Aruquipa, Carlos Revollo y Wanayay Mamani, de las Carreras de Psicología e Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por su empeño y eficiencia al realizar las transcripciones.

Con esta publicación esperamos aportar al conocimiento y difusión de lo que se está haciendo actualmente en la educación escolar mostrando lo más importante de lo que ocurrió durante la realización del Foro Educación. Este hizo honor a su nombre por el intenso debate que caracterizó las participaciones de la mayoría de los ponentes.

LAS EDITORAS

INVESTIGACIÓN

La experiencia de ser maestra y el modelo educativo socio-comunitario productivo

**The experience of being a teacher and the productive
socio-communitarian educational model**

Mirian Roxana Huarachi Herrera¹

Resumen

Este foro de educación busca ser un espacio de discusión sobre la aplicación de la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Desde esa perspectiva intento contar mi experiencia como maestra en la travesía pedagógica con/en el nuevo Modelo Educativo Socio-Comunitario Productivo (MES-P) para aportar y provocar ciertas reflexiones urgentes. En adelante relato mi recorrido en dos momentos: uno descriptivo de las finalidades y las características curriculares del nuevo modelo educativo, y otro valorativo de mi propia experiencia desde una perspectiva decolonial.

Palabras clave: Modelo Educativo Sociocomunitario-Productivo (MES-P) // Dimensiones humanas: Ser, Saber, Hacer y Decidir // Colonialidad del poder, del saber y del ser.

1 Mirian Roxana Huarachi Herrera es Licenciada en Literatura, concluyó sus estudios en la Maestría en Literatura Boliviana y Latinoamericana (UMSA). Actualmente realiza su tesis de maestría sobre la poética del escritor paceño Óscar Cerruto y es profesora en el área de Comunicación y Lenguajes del Colegio Montessori. mihuarachi@gmail.com

Abstract

This paper is about the author's experience as a teacher with the new education law. It has a descriptive part which is complemented with reflexive opinions. It seeks to offer ideas to provoke discussion about the curricular characteristics of the new educational model.

Key words: New educational model // Author's experience.

Introducción

Este foro de educación busca ser un espacio de discusión sobre la aplicación de la Ley de Educación Avelino Siñani- Elizardo Pérez. Desde esa perspectiva intento contar mi experiencia como maestra en la travesía pedagógica con/en el nuevo MES-P para aportar y provocar ciertas reflexiones urgentes. En adelante relato mi recorrido en dos momentos: uno descriptivo de las finalidades y las características curriculares del nuevo modelo educativo, y otro valorativo de mi propia experiencia desde una perspectiva decolonial.

Cabe advertir que un acercamiento temprano a este innovador proyecto de educación se vislumbra algo arriesgado pues presenta toda una gama de vocabulario, a momentos casi técnico, que habrá que resignificar y reflexionar. En ese entendido, será lo más clara posible. Veamos.

1. Finalidades educativas y características curriculares

El documento del Currículo del Subsistema de Educación Regular –en concordancia con las bases, fines y objetivos de la Ley N° 070 de Educación– tiene varias finalidades. En lo político e ideológico, la educación aportaría a la construcción de una sociedad que conviva armónicamente, establecida en una ideología y práctica política descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista, despatriarcalizadora y transformadora, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social para consolidar las identidades de la plurinacionalidad. En lo económico, la educación contribuiría a la transformación de la matriz productiva del país, enfatizando una economía comunitaria a través de la formación de potencialidades y vocaciones productivas locales, regionales y nacionales. En lo social y cultural, la educación promovería políticas de reafirmación y revalorización de las identidades socioculturales y lingüísticas, principios y valores de las naciones, pueblos y comunidades interculturales. En lo jurídico, la educación potenciaría el ejercicio de los derechos, deberes y garantías constitucionales.

Estas finalidades políticas, ideológicas, económicas, sociales, culturales y jurídicas contribuirían a la educación del Vivir Bien. Ésta es entendida como el

paradigma del Estado Plurinacional boliviano y promovería la vida, el respeto a los derechos de la Madre Tierra, la comunidad, el Cosmos y el uso de manera sustentable de los recursos naturales; desarrolla el respeto y aceptación de las diferencias; procura llegar a acuerdos de consenso; crea seguridad, soberanía alimentaria y laboral, y propicia el respeto a los derechos colectivos e individuales, valorando los conocimientos de las personas y comunidades de todas las edades, géneros y culturas, sin discriminación, exclusión y dominación (2010: 5).

Entonces, la educación del Vivir Bien apunta al desarrollo de las cuatro dimensiones de la condición humana. De ahí que la educación, según los principios de este nuevo MES-P gira en torno a la formación integral y holística² del estudiante. Es decir, la educación será la formación de la interrelación holística de la dimensión individual, social y universal del ser humano.

La dimensión individual se refiere a los aspectos básicos que forman a un ser humano pleno: el ser, saber, hacer y decidir³. La dimensión social es pensada como el contexto sociocomunitario: familia, escuela, comunidad. La dimensión universal es concebida como el espacio constituido por la Madre Tierra y el Cosmos (o la realidad total). Así, este proyecto educativo busca que la formación escolar interrelacione estas tres dimensiones para enmendar aquella conocida ruptura entre la escuela y la vida de la comunidad.

En ese camino, este modelo educativo, para responder desde la escuela a las necesidades de la comunidad, nos propone trabajar un Proyecto Socioproductivo (PSP) orientado desde los campos (categoría organizadora y articuladora de las áreas) y áreas (categoría ordenadora e integradora de saberes, valores y habilidades afines) de saberes y conocimientos⁴. Además, nos presenta ciertos elementos curriculares de la planificación anual, bimestral y de clase que deben girar en torno al PSP. Esos elementos son: la temática orientadora (que articula los saberes y conocimientos de las áreas y campos), el objetivo holístico (que articula las cuatro dimensiones del ser humano), los contenidos y ejes articuladores (saberes y conocimientos de nuestras y de otras culturas), las orientaciones metodológicas (conjunto de acciones: Práctica, Teoría, Valoración y Producción), los criterios de evaluación (cualitativos que dirigen los cuantitativos del desarrollo del objetivo holístico) y los resultados o productos (materiales, intelectuales o

2 Lo holístico en la educación se referiría al desarrollo o formación integral o total del o la estudiante.

3 En la práctica educativa estas cuatro dimensiones (Ser, Saber, Hacer y Decidir) corresponderían a las cuatro dimensiones existenciales (Espiritual, Conocimiento, Productiva y Organizativa).

4 Según el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo son cuatro los campos de saberes y conocimientos que, a su vez, contienen varias áreas: Cosmos y Pensamiento (Cosmovisiones y Filosofía, Espiritualidades y Religiones); Comunidad y Sociedad (Comunicación y Lenguajes, Educación Artística, Educación Física, Deportiva y Recreativa, Ciencias Sociales); Vida, Tierra y Territorio (Ciencias Naturales); y Ciencia, Tecnología y Producción (Matemática, Áreas Técnicas y Tecnológicas).

manifestación de destrezas y habilidades). Así, los Proyectos Socioproductivos y los Elementos Curriculares de la Planificación Educativa son los dos componentes centrales de la enseñanza en el aprendizaje comunitario.

2. Relato de mi travesía

Ahora bien, luego de este recorrido descriptivo por los vericuetos de este nuevo modelo educativo inicio el relato de mi travesía. Este camino de largo alcance está lleno de baches, huecos y desvíos gratos e ingratos. Ordenaré mi experiencia actual en torno a lo que considero central: la perspectiva decolonial o descolonizadora de la educación.

3. La educación en perspectiva decolonial o descolonizadora

En el entendido de que un texto, a veces, se escribe y reescribe constantemente es oportuno rescatar ciertas reflexiones previas que hice para dos ponencias de temática similar: “La investigación y la experiencia de ser maestra en perspectiva decolonial” y “El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y la colonialidad”. En ambos textos sugiero un diálogo entre el pensamiento decolonial y las finalidades educativas del modelo mencionado. Mi experiencia como maestra está atravesada por los planteamientos de esa corriente crítica dado que acabo de finalizar un curso al respecto y paralelamente me encuentro desarrollando mi quehacer educativo con esta ley educativa. En los textos mencionados decía que el proyecto decolonial está constituido por la filosofía de la liberación de Enrique Dussel, la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y la colonialidad del poder de Anibal Quijano, entre otros. Citaba tres conceptos fundamentales de la teoría decolonial: La colonialidad del poder, del saber y del ser. La colonialidad del poder asumiría las relaciones de poder en tres ámbitos de explotación: el trabajo, la raza y el género. La colonialidad del saber que, según Ramón Grosfoguel y Castro-Gómez, funciona a través de la exclusión y silenciamiento de los conocimientos subalternos por ser considerados representantes de una etapa mítica, pre-moderna o pre-científica. La colonialidad del ser jerarquizaría a los sujetos y los consideraría subalternos e irracionales.

Es imprescindible entablar puentes entre estos tres conceptos capitales de la teoría decolonial: la colonialidad del poder, del saber y del ser y las cuatro dimensiones de la condición humana, antes mencionada: El ser, saber, hacer y decidir. Sin embargo, antes de desarrollar un análisis comparativo es necesario intentar aproximarnos a la definición básica del pensamiento decolonial y el planteamiento descolonizador desde la perspectiva educativa. El primero es planteado como una novedosa teoría crítica contemporánea, vinculada a las ciencias sociales y humanas, que reflexiona los problemas de la colonialidad del

poder, saber y ser de los colonizados a consecuencia de una etapa colonizadora, la europea.⁵ El segundo puede ser entendido como un proceso político que pretende transformar la sociedad. Diré, entonces, que la teoría decolonial y la descolonización miran críticamente los rescoldos de la colonización en el ser, saber, hacer y sentir de las personas. Señalo, pues, que ambos planteamientos, desde la perspectiva educativa, proponen transformar las relaciones de poder y dominación en el ser, saber y decidir. La colonialidad del poder asumiría las relaciones de poder en tres ámbitos de explotación: el trabajo, la raza y el género.

Si la colonialidad del saber funciona a través de la exclusión y silenciamiento de los conocimientos subalternos por ser considerados representantes de una etapa mítica, pre-moderna o pre-científica opuesta a los conocimientos científicos, una postura descolonizadora o decolonial plantearía la revalorización de los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones originarias. Si la colonialidad del ser jerarquiza a los sujetos y abre brechas entre los supuestamente subalternos e irracionales y los hombres racionales e ilustrados, el pensamiento decolonial o descolonizador propone las relaciones horizontales y equitativas entre los seres humanos. Evidentemente, la colonialidad del ser y del saber afecta el hacer y decidir de esos sujetos “subalternos” a través de la colonialidad del poder.

La educación integral, basada en el principio de descolonización, se enfoca en el desarrollo de las cuatro dimensiones humanas mencionadas. Así, la educación integral y holística, en la dimensión del ser, fortalece los valores, principios, sentimientos sociocomunitarios y la espiritualidad. En la dimensión del saber, se desarrollan los conocimientos, los saberes y las artes. En la dimensión del hacer se potencia la producción material e intelectual, las habilidades y las destrezas. En la dimensión del decidir se desarrollan las capacidades organizativas y políticas de las personas para transformar la realidad. Entonces, ¿es la educación del Vivir Bien una respuesta descolonizadora o decolonial a la colonialidad del poder, del ser y saber?

Lo cierto es que este MES-P al menos en teoría, tiene finalidades políticas, ideológicas, económicas, sociales, culturales y jurídicas enfocadas a la educación del Vivir Bien que promovería una relación armónica y complementaria de

5 Esta corriente crítica es asumida como articulada desde América Latina y también desde el Caribe. Desde Aimé Césaire con su “Discurso sobre el colonialismo” (2006) que caracteriza a Europa como indefendible, salvaje, mentirosa e impotente para resolver el problema del colonialismo, transitamos acompañados por Franz Fanon que en “Racismo y cultura” (1965) entiende que el racismo es cultural y que el entronizamiento del régimen colonial no entrañaría la muerte de la cultura autóctona, sino que la dejaría agónica. Ambos confluirían en que la colonización habría deshumanizado o cosificado tanto al colonizado como al colonizador. Este proyecto decolonial estaría constituido por la filosofía de la liberación de Enrique Dussel, la pedagogía de la liberación de Paulo Freyre y por la teoría de la dependencia. Son tres los conceptos fundamentales de la teoría decolonial: la colonialidad del poder, del saber y del ser. La colonialidad del poder ha sido bastante trabajada por Aníbal Quijano y la colonialidad del saber por Ramón Grosfoguel y Castro-Gómez.

principios y valores sociocomunitarios que regulan las relaciones humanas de convivencia. Sin embargo, ¿son estos valores y principios sociocomunitarios una apuesta por la construcción de una sociedad sin discriminación o explotación, por el desarrollo de una economía plural, la reafirmación de las identidades socioculturales y el potenciamiento de los derechos, deberes y garantías constitucionales?

Una posible respuesta resultará de un hilado más fino. A poco tiempo de implementar este proyecto educativo en mi quehacer no es momento todavía de responder a estas preguntas, pero sí de reflexionar sobre la posibilidad de la formación de un estudiante íntegro tanto emocional como intelectualmente.

No es extraño señalar que muchos de nuestros estudiantes, hablo de los más destacados académicamente, miren tan solo de soslayo su integralidad emocional. O al contrario, que los supuestamente desaventajados académicamente desarrollen capacidades y habilidades muchas veces escondidas o silenciadas por los aspectos académicos. Una educación holística integra ambos polos: la inteligencia emocional y la intelectual para formar estudiantes sensibles, críticos, reflexivos y propositivos de su realidad. Precisamente, se desarrolla el ser y el saber para que el estudiante actúe (hacer) y decida transformar su realidad. Teóricamente, la educación del Vivir Bien, entonces, sí respondería al proyecto descolonizador o decolonial. Potenciar el ser implicaría liberarlo de los prejuicios que categorizan o jerarquizan al hombre a través de la raza y el género pues las relaciones se tornarían horizontales y equitativas. Desarrollar el saber involucraría recobrar y revalorizar los saberes y conocimientos, que a consecuencia de la colonialidad o colonización, son considerados subalternos. Fortalecer el hacer proyectaría desarrollar la producción material e intelectual del dependiente colonizado. Fomentar el decidir influiría en la restauración de la conocida brecha entre la escuela y la comunidad y en la transformación de la realidad. Ciertamente, el proyecto es liberador.

Sin embargo, resulta peligroso sólo sacrificar y señalar con el dedo acusador ese pasado que es parte de este presente sin mirarlo reflexivamente. Pues ¿hasta qué punto se podrá descolonizar o decolonizar las subjetividades en un país que respira por la herida de ese pasado colonial? ¿Hasta qué punto será fructífero atacar con tanto ahínco ese pasado, esa herida? ¿Acaso será posible mirar a ese “otro” colonizador como reflejo de uno mismo? ¿Será posible hacer realidad ese tan mentado “diálogo de saberes” en el que no seamos ahora nosotros quienes ocupemos una posición superior sobre lo “otro” extranjero, foráneo? Estas son las preguntas que dejo sobre la mesa, el escritorio, el pizarrón y el pupitre. Gracias.

Bibliografía

- CÉSAIRE, Aimé
2006 “Discurso sobre el colonialismo”. En: *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal

FREIRE, Paulo

1987 [1970] “Justificación de la pedagogía del oprimido”. En *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2010 *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. 30.09.10. Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago y Grosfoguel, Santiago (Ed.).

2007 “Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de hombres editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

La faceta personalista de la Ley de educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (Ley 070)¹

The personal feature of the ASEP educational Law

Martín Mercado V.²

Resumen

Afirmo que la ley de educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (Ley 070), promulgada el año 2010 posee una concepción de persona que la emparenta con el personalismo filosófico. El personalismo es una corriente filosófica que estudia la persona humana como un ser absolutamente valioso, dueño de sus propios actos, por lo tanto, libre y capaz de perfección (virtud). En base a estas características, el personalismo afirma que la persona es el fundamento de las leyes. Para demostrar mi postura, presento a continuación un breve análisis de los tres primeros artículos de la ley 070, correspondientes al “Marco filosófico y político de la educación boliviana”. El análisis tiene el objetivo de resaltar la importancia de la persona como el fundamento de la Ley 070 y las categorías personales que en ella aparecen. Finalizaré mi participación no tanto con conclusiones, como con hipótesis que podrían permitir una nueva interpretación de esta ley. Dejaré muchos puntos de mi exposición sin desarrollo, ya que esta es solo una primera aproximación a la faceta personalista de la Ley 070.

1 A la Unidad Educativa boliviano-alemán “Ave María” en sus 50 años.

2 Martín Mercado V. es licenciado en Filosofía por la Universidad Mayor de San Andrés (con la tesis “Fenomenología del cuerpo propio”), egresado de la maestría de Literatura boliviana y latinoamericana (prepara la tesis “La libertad como derecho natural en *Juan de la Rosa* de Nataniel Aguirre”) y estudiante del diplomado en Formación docente para la educación superior de la Universidad Católica Boliviana. También es profesor de filosofía en el colegio boliviano-alemán “Ave María”. Docente de la U. C. B. y miembro del Círculo Latinoamericano de Fenomenología (C.LA.FEN.).

Palabras clave: Ley 070 // Persona // Categorías personales.

Abstract

I affirm that the education law “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (Act 070), enacted in 2010 has a conception of the person akin to the philosophical personalism. Personalism is a philosophical current that studies the human person as an absolutely valuable being, master of his own acts, therefore free and capable of perfection (virtue). Based on these characteristics, personalism states that the person is the foundation of the laws. To prove my position, I present below a brief analysis of the first three articles of the law 070, regarding the “philosophical and political framework of the Bolivian education”. The analysis aims to highlight the importance of the individual as the basis of Law 070 and personal categories that appear in it. I will end this paper not with conclusions but with hypotheses that could allow a new interpretation of this law. I am conscious many points of my presentation are left without development, as this is only a first version to the personalist aspect of the law 070.

Key words: Law 070 // Person and personal categories.

Introducción

La ley de educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (Ley 070), promulgada el año 2010 ha sido debatida apelando a muchas de sus facetas. Por ejemplo, su faceta descolonizadora, su faceta marxista y la técnico-productiva. Según el énfasis que se ponga en las facetas de esta ley podrá variar su aplicación. Por esa razón me llama la atención que no se haya prestado atención a su faceta personalista. El personalismo es una corriente filosófica que estudia la persona humana como un ser absolutamente valioso, dueño de sus propios actos, por lo tanto, libre y capaz de perfección (virtud). En base a estas características, el personalismo afirma que la persona es el fundamento de las leyes. En este sentido, afirmo que la Ley 070 posee una concepción de persona que la emparenta con el personalismo filosófico. Para demostrar mi postura, presento a continuación un breve análisis de los tres primeros artículos de la Ley 070, correspondientes al “Marco filosófico y político de la educación boliviana”. El análisis tiene el objetivo de resaltar la importancia de la persona como el fundamento de la Ley 070 y las categorías personales que en ella aparecen. Finalizaré mi participación no tanto con conclusiones, como con hipótesis que podrían permitir una nueva interpretación de la Ley 070. Dejaré muchos puntos de mi exposición sin desarrollo, ya que esta es solo una primera aproximación a la faceta personalista de la Ley 070.

1. La persona como fundamento de la Ley 070

La Ley 070 posee cuatro títulos y noventa y dos artículos³. El primero de los títulos brinda los fundamentos de la ley, por ello es el “Marco filosófico y político de la educación boliviana”. Su capítulo inicial es “La educación como derecho fundamental”⁴. En sus tres primeros artículos aparece el término “persona” y su importancia es fundamental. El término “persona” refiere al ser humano en tanto fundamento del derecho a la educación. Esto, como veremos más adelante, permite descubrir la faceta personalista de esta ley.

Al iniciar el artículo 1, el término “persona” aparece como el primer sustantivo de este marco fundamental: “Toda persona tienen derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación”. En este sentido, todas las disposiciones explícitas de esta ley están fundamentadas en el derecho de la persona, en su derecho a recibir una educación.

El derecho a recibir educación está fundamentado en el hecho de ser persona y no en la buena voluntad de un Estado. El Estado no otorga ese derecho. Su función es tan humilde como importante; solo está encargado de reconocer y proteger los derechos que surgen de la naturaleza de la persona. Esto se aclara si pensamos en lo ridículo que nos resultaría una ley estatal que prohíba cualquier tipo de educación a sus ciudadanos. Por ello, como dice el artículo 2, para el Estado Plurinacional la educación es su “función” y “responsabilidad financiera”, inclusive él tiene “la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla”. Pero, el Estado no es el que funda ese derecho, solo lo reconoce. El derecho a la educación está fundado en la persona.

Se ha dicho que el Estado republicano colonial estaba en crisis, al punto que tuvo que ser remplazado por el actual. ¿Durante esa crisis, el derecho a la educación cesó? No, no cesó. ¿Si un día el actual Estado entrase en crisis, eso significaría que las personas dejarían de tener el derecho a ser educadas? De ningún modo. El Estado asegura las condiciones y la ejecución de ese derecho, pero no es su fuente originaria. La fuente originaria del derecho a la educación es la persona misma.

2. Análisis de las categorías personales en los tres primeros artículos de la ley 070

La Ley 070 presenta siete categorías (atributos inherentes) de la persona a partir de los cuales se reconoce y protege su derecho a la educación. Ellas son:

3 El término “persona” aparece alrededor de 50 veces a lo largo de toda la ley.

4 Posee solo dos artículos, el primero es de “Mandatos constitucionales de la educación”; el segundo, “Disposiciones generales”.

la identidad, la familia, la relación intracomunitaria, la relación intercultural, la producción, la acción política y la espiritualidad. Veamos a continuación cómo aparecen estas categorías de la persona y cómo se interrelacionan. Debo anotar que mi proceder será analítico y por ello las categorías aparecerán diferenciadas pese a que todas se presenten de manera dinámica y conjunta en cualquier acción que una persona realice.

En la Ley 070 cultura y lengua aparecen como los dos primeros atributos de la persona. Cultura significa “los conocimientos y saberes de la cosmovisión a la que uno pertenece”. Lengua parece referir al sistema de comunicación verbal y escrito de una comunidad. Estos dos primeros atributos pueden unificarse bajo la categoría personal de identidad. Esa identidad puede ser personal y comunitaria al mismo tiempo, por ello es una identidad tan útil como ambigua. Cuando las personas se interrelacionan, ponen en juego su identidad; es decir, la cultura y lengua de cada uno aparece frente al otro. Reconocer las diferencias y similitudes que uno tiene con los demás miembros de su comunidad y sociedad es un derecho fundamental de la persona. Toda ley, en especial la 070, debe proteger ese derecho a la identidad. Es por esta razón que el sistema educativo se presenta como “intracultural, intercultural y plurilingüe”, tal y como se lee en el párrafo 6 del mismo primer artículo.

Puesto que la persona y su identidad no provienen del aire, esta ley pone énfasis en personajes que no son exclusivamente los alumnos o estudiantes. Aquí aparece una pareja de categorías o una categoría doble: “madre y padre”. La segunda categoría personal es doble: “madre-padre” y se la puede sintetizar bajo el término “familia”. Los derechos que las personas tienen en tanto son “madres y padres” aparecen reconocidos en las disposiciones I y V del artículo 2. La disposición I “reconoce y garantiza la participación social” de “los padres y madres”. Por su parte, la disposición V “respeta el derecho de las madres y padres a elegir la educación que convenga para sus hijas e hijos”. Gracias a la Ley 070, el Estado se convierte en el encargado de “respetar y garantizar” los derechos originarios o fundamentales de las personas en el momento en que estas deben asumir sus obligaciones de padre y madre; es decir, al momento de asumir sus obligaciones familiares. La categoría personal “familia” implica la relación interpersonal más básica.

Pero esa relación familiar no es la única, ni siempre la más privilegiada en la historia de la humanidad. Por ello, el artículo 3 de la ley dice: “La educación se sustenta en la sociedad, a través de la participación las bolivianas y bolivianos (...), respetando sus diversas expresiones sociales y culturales, en sus diferentes formas de organización”. Es decir, las personas viven interactuando con su realidad histórica en los niveles personal, interpersonal (comunitaria y social), intercomunitaria o intercultural. El proceso educativo se realiza en esa interacción. Por ello, la tercera categoría personal es la relación intracomunitaria.

Pero las relaciones interpersonales no solo son familiares o intracomunitarias, sino también interculturales. Las relaciones interculturales pueden ser horizontales o verticales. Cuando son verticales, suponen el dominio de una cultura sobre otra. Esto es la colonización, la imposición cultural que unas personas ejercen sobre otras de cultura distinta. Esa desigualdad vertical entre las culturas no es natural, ya que todas las personas poseen las mismas categorías; por lo tanto la diferencia cultural es históricamente construida. Las personas son quienes disfrutan o sufren por la interculturalidad, no las culturas. Por esta razón, la cuarta categoría de la persona es la interculturalidad.

La interculturalidad es una de las categorías que con mayor claridad nos conduce a las siguientes categorías: la producción (trabajo creador) y la acción política. La situación histórica de las personas bolivianas exigió, todavía según el artículo 3, que la descolonización, la acción política y la producción sean bases de la Ley 070. La descolonización aparece como la acción libertaria ante las opresiones que una cultura ejerce sobre otra. Esa acción libertaria supone una afirmación de rasgos culturales que las personas asumen como propios y el rechazo de aquellos que sienten como impuestos. De ahí que la acción política aparezca en la Ley 070 como la creación de consensos en las decisiones políticas de manera comunitaria, democrática y participativa; y que esas decisiones sean consideradas parte de la descolonización. Del mismo modo, la producción aparece como el “trabajo creador” de productos intelectuales y materiales, artísticos o no, que estén en relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra. Como “trabajo creador”, la producción es un acto de afirmación de la identidad cultural por el que las personas pueden llevar a cabo su proceso descolonizador. Esto nos permite comprender que tanto la acción política como la producción (trabajo creador) son categorías personales. La acción política y la producción pueden darse como proceso de descolonización, pero también como afirmación cultural en una relación de interculturalidad horizontal. Por ello, la descolonización no es una categoría personal y sí lo son la producción y la acción política. Esas son la quinta y sexta categoría personal.

La interculturalidad, la acción política y la producción bolivianas permiten que las personas reclamen una educación impartida de un modo diverso y plural. Ese es el porqué la Ley 070 debe ser “diversa y plural en su aplicación y pertinencia a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico”, según se lee en el párrafo 4 del artículo 3. Caso contrario, se corre el peligro de iniciar nuevos procesos de colonización al interior de nuestro país. La aplicación de esta ley debe responder de manera intercultural, regionalizada y diversificada a cada contexto comunitario de las personas que viven en nuestro país. Por ejemplo, la motivación que un profesor brinda sus estudiantes no puede ser la misma en el campo que en la ciudad, para un rico que para un pobre, para un monolingüe que para un bilingüe, ya que los intereses de los estudiantes son distintos en

cada uno de sus contextos. De esa constatación se sigue que “las modalidades de implementación de los subsistemas del sistema educativo plurinacional” serán también diversas y plurales.

La diversidad y pluralidad con que se impartirá la educación en Bolivia no es, ni puede ser, absolutamente abierta. De serlo, la ley perdería su objetivo de mantener la diversidad dentro del marco general de unidad estatal. ¿Cómo logra la ley, pese a la diversidad que reconoce, mantener la unidad de la educación en nuestro país? Para mantener esa unidad, la ley establece un objetivo trascendente común a todos los contextos educativos: el “Vivir bien”. El “Vivir bien” es el estado en que las personas llevan una vida perfecta en armonía interpersonal y con la Madre Tierra y el Cosmos. Ese estado de vida es el objetivo trascendente de la Ley 070 y, como tal, revela la dimensión metafísica de la persona que esta ley educativa lleva de manera implícita. Esta dimensión metafísica es la espiritualidad, la séptima categoría personal.

Aquí se debe hacer una precisión. “Vivir bien” no es una categoría personal. “Vivir bien” no es un predicado inherente de la persona, como identidad, familia, producción y acción política. Una comunidad podría “Vivir bien” o “Vivir mal”; de lo que se sigue que “Vivir bien” es una modalidad o un estado, deseable claro, pero no necesario. Lo que sí es una categoría es el atributo personal que permite a las personas aspirar a ese estado. La categoría que nos permite aspirar al “vivir bien” es la espiritualidad; claro está, en relación a todas las demás ya mencionadas. De modo analógico, el hecho inherente por el que una persona proviene de un “padre y madre”, le faculta desear tener una “familia buena”; así la espiritualidad que está ligada a la cohesión comunitaria nos faculta desear “Vivir bien”.

La Ley 070 reconoce y protege la pluralidad espiritual de las personas bolivianas, ya que la espiritualidad es otra categoría personal. Así, en el párrafo 6 del artículo 3 se afirma que la ley es “laica, pluralista y espiritual, reconoce y garantiza la libertad de conciencia de fe y de la enseñanza de religión, así como espiritualidad” de las diversas naciones. La ley reconoce y garantiza la pluralidad espiritual con el fin de fomentar “el respeto y la convivencia mutua entre las personas con diversas opciones religiosas, sin imposición dogmática, y propiciando el diálogo interreligioso” (Párrafo 6, Art. 3). La espiritualidad implica doctrina y vivencia, es decir fe y acción de la persona. La espiritualidad es la dimensión metafísica de la persona humana por excelencia ya que permea todas las demás categorías personales y las orienta al “Vivir bien”. La espiritualidad o es compartida por varias personas o no es espiritualidad. La espiritualidad es la interacción de las personas con su situación histórica o no es espiritualidad. Es así que la espiritualidad se diferencia por época (antigua, patriótica, medieval, moderna, por ejemplo), por estado de vida (laical, sacerdotal, religiosa), según su dedicación principal (contemplativa, misionera, familiar, comunitaria, etc.), o por su escuela (benedictina, franciscana, ignaciana, solo por poner algunos

ejemplos). Esto le da sentido a todo lo anteriormente dicho por la ley, puesto que la espiritualidad busca la plenitud de la vida en comunidad. Por esta razón, la espiritualidad permite religar una comunidad de personas con vista a un objetivo trascendente.

La espiritualidad se manifiesta en la práctica cotidiana con miras al objetivo trascendente. Ese objetivo trascendente es la realización plena de las personas en comunidad. El objetivo trascendente propuesto por la ley es “el Vivir bien”. La ley 070 asegura que la educación boliviana es “educación de la vida y en la vida, para vivir bien” (Parágrafo 11, Art. 3). Formalmente, “Vivir bien” supone la armonía entre comunidades de personas humanas y la madre tierra; es decir, la religación entre personas y un principio trascendente. Materialmente, es el modo en que históricamente se ha tratado de realizar esa armonía en mayor o menor grado, con mayor o menor perfección. Por ejemplo, cumplir las responsabilidades que uno tiene como padre o madre, hijo o hija, como estudiante, como miembro de una comunidad, el trato que tenemos con la naturaleza y el modo en que respondemos a la herencia cultural son acciones que están orientadas espiritualmente. La orientación espiritual, el objetivo trascendente buscado por las personas, convierte nuestros valores en práctica por medio de las decisiones, acciones y producciones.

La Ley 070 asegura “la formación integral que promueve la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades” (ibídem). La identidad personal y comunitaria (social, nacional, etc.) está asegurada si aseguramos la reproducción de la comunidad. Si una comunidad no puede proyectarse en el tiempo con un objetivo común, tiende a desintegrarse. La cohesión de la comunidad se da por medio de nexos afectivos. Por ejemplo, de padres a hijos y de todos estos a “las futuras generaciones” o a los “hijos de sus hijos” como se suele decir. De ese modo, una comunidad compartirá una misma espiritualidad en tanto comparta prácticas éticas comunes con el objetivo de cuidar a sus miembros.

Ese cuidado nunca es solo instrumental, sino también afectivo. Es decir, más allá de toda ley escrita, una comunidad compartirá una misma espiritualidad mientras permita y restrinja cierto tipo de prácticas en beneficio de “las futuras generaciones”. En este sentido, la afectividad, como nexo interpersonal, es una característica de la espiritualidad. Por ello, la afectividad de las personas es parte de la orientación espiritual de las personas. Esa orientación espiritual también se manifiesta en la fe con que decidimos, actuamos y producimos en beneficio futuro de la humanidad. Por eso, la espiritualidad se expresa en la decisión, acción y producción ejecutadas aquí y ahora por las personas a partir de su preocupación, interés y afecto por el futuro de su comunidad.

Conforme a la espiritualidad, la comunidad proyecta afectivamente su cohesión comunitaria. Por esta razón, la Ley 070 busca una educación liberadora

en lo pedagógico. Esto quiere decir, que la educación boliviana debe promover “que la persona tome conciencia de su realidad para transformarla, desarrollando su personalidad y pensamiento crítico” en base a “una cultura de paz buen trato y convivencia pacífica” (Parágrafo 14, Art. 3). Siempre que la comunidad mantenga su espiritualidad activa, esta se proyectará críticamente en el tiempo. Si la espiritualidad orienta la educación (el conocimiento y saberes, las decisiones, las acciones y la producción) conforme al fin trascendente del “vivir bien”; entonces, la comunidad podrá educar críticamente.

De este modo, la espiritualidad, como séptima categoría personal, juega un papel importantísimo en la concepción de persona que presenta la Ley 070. La ley evita en todo momento decir si hay alguna espiritualidad que sea más importante que otra, siempre trata de abogar por el respeto a la pluralidad espiritual. En base al reconocimiento y protección de la pluralidad espiritual boliviana, la Ley 070 asume y promueve “principios éticos morales” que son universales para las personas (no mentir, no robar, no matar, no ser flojo) y no solo el monopolio de alguna cultura. Puesto que la Ley 070 se fundamenta en el derecho de la persona humana contempla la espiritualidad como parte importantísima de las bases, fines y objetivos de la educación boliviana. La espiritualidad permite el diálogo interreligioso los objetivos trascendentes de la vida humana, de ahí su carácter laico y no “ateo”. Hasta aquí el análisis de las siete categorías personales que ofrece la Ley 070.

Cierre

El análisis del primer artículo del “Marco filosófico y político de la educación boliviana” de la Ley 070 revela que esta ley se fundamenta en el derecho a la educación que tiene la persona. La persona, por ser ella misma, es sujeto de derechos naturales que el Estado debe “reconocer”, “proteger” y “promover”. Esta constatación permitiría afirmar que la Ley 070 se apoya en la antigua concepción iusnaturalista, según la cual las leyes positivas (*lex*) tienen la finalidad de reconocer, proteger y promover el ejercicio del derecho natural (*ius*) de las personas. Si así fuera, esta nueva ley educativa le debería mucho más al pensamiento filosófico cristiano de lo que muchos podrían imaginar. Primero, porque la noción de persona proviene de la concepción cristiana de ser humano, con todo lo que ello implica (el valor absoluto de la persona por ser la creación más importante de Dios, la profunda espiritualidad de la vida cristiana, etc. Segundo, porque el derecho natural fue estudiado por filósofos neoescolásticos hispanoamericanos, tanto en las universidades españolas como en Charcas; basta recordar nombres como Domingo de Soto, Francisco Suarez y Bartolomé de las Casas.

Por su parte, el análisis de las categorías personales (atributos inherentes a la persona) que presenta la Ley 070 en los tres primeros artículos del mencio-

nado título, nos revela una concepción metafísica de la persona. Si el análisis es correcto, la Ley 070 comprende a la persona humana como un ser libre, es decir, capaz de tomar decisiones deliberadas. Esta capacidad implica que las personas pueden valorar sus acciones en torno a fines inmediatos (dar una solución a un problema actual), mediatos (dar solución a un problema de su comunidad que exige la participación de muchos o cuyo resultado se verá en “las futuras generaciones”) y trascendentes (la búsqueda del “vivir bien”). Además, sabemos que la persona realiza todas esas acciones con el fin de liberarse si se encuentra en un estado de opresión, así como también es capaz de afirmarse en la más positiva interculturalidad. Además, las personas buscan “vivir bien”, porque consideran que es lo mejor tanto para ellas como para las futuras generaciones. Esto supone que las personas se organizan en familias y relaciones intercomunitarias. Además, supone que las personas que viven en la actualidad trabajan, producen, y se organizan políticamente para asegurar un buen futuro a “las futuras generaciones”. En este sentido, el objetivo del “Vivir bien” supone, también, que las relaciones familiares e intracomunitarias poseen nexos afectivos, ya que se desea el bien de todos. Esos nexos afectivos revelan no solo el reconocimiento del valor absoluto de todos sus miembros, sin diferencia social, cultural o racial, sino también que hay un marcado componente de valores éticos que se deben respetar. Estos valores éticos son universales ya que no pueden ser monopolio de una sola cultura. La universalidad de los valores éticos es comprendida como la espiritualidad de las culturas, naciones, pueblos o comunidades. En base a ella, todos los miembros de Bolivia pueden llevar a cabo un diálogo interreligioso para consensuar la búsqueda del “Vivir bien”.

Esta concepción de persona es muy parecida a la de la concepción cristiana. Persona es una noción antigua de origen cristiano que fue retomada por la filosofía escolástica, el pensamiento moderno y contemporáneo también⁵. La persona es un ente radicalmente distinto a cualquier otro. La dignidad de la persona aparece en el Antiguo Testamento, en el libro de Génesis, en el que se relata cómo Dios creó todo lo que existe y de manera preferencial al ser humano. Solo el ser humano fue creado a imagen y semejanza de Dios. Solo el ser humano posee la capacidad de elegir libremente. Esto le permite equivocarse y pecar, pero también le permite seguir el camino de la virtud. Esto se reafirma en el Nuevo Testamento con la nueva alianza. Cuando Cristo manda a dar amor al prójimo y a no aniquilar al enemigo mediante la venganza, reafirma el valor absoluto del ser humano.

Santo Tomás de Aquino unifica los aportes de la filosofía griega –en especial Aristóteles– con la verdad revelada del cristianismo y con ello resalta el valor

5 Los representantes contemporáneos más conocidos del personalismo o filosofía personalista o filosofía de la persona son Emanuel Mounier (considerado el padre del personalismo), Karol Wojtyła, J. Maritain, el P. Ellacuría, Xabier Zubiri, Michel Henry, entre otros.

absoluto de la persona. Para Tomás existen “substancias racionales” que se caracterizan por ser “dueñas de sus actos”, que “se impulsan a sí mismas”, que presentan “acciones que están en los singulares”. Por ello, “los singulares de naturaleza racional tienen entre las demás substancias un nombre especial, que es el de ‘persona’”⁶. De aquí se deriva que la persona es una substancia individual que se caracteriza por ser dueña de sus actos. Para el pensamiento cristiano, así como para la Ley 070, la persona es un ser que posee un valor absoluto en sí mismo sin importar su determinación racial, de género, cultural, de clase social o de edad.

Gran parte de la Ley 070 resalta la capacidad de la persona humana para tomar decisiones deliberadas. Si la persona es dueña de sí misma, si es capaz de tomar decisiones elaboradas, se supone que es capaz de obrar libremente con el objetivo de perfeccionarse, de buscar el “Vivir bien”. Este “Vivir bien” puede interpretarse con la vida buena, con una vida virtuosa que respeta valores universales también proclamados por el catolicismo: no matar, no mentir, no robar y proteger la vida por encima de todo. Este dominio de sus actos lo tiene por la razón y la voluntad. Por eso el libre albedrío se llama “facultad de la voluntad y de la razón”. En consecuencia, sólo se podrán considerar como acciones propiamente humanas las que proceden de una voluntad deliberada. Aquí veo el principal nexo entre el pensamiento cristiano y la Ley 070: la persona toma decisiones deliberadas, es responsable de su propio actuar. Pero no es la única.

Ya en la primera mitad del siglo XX, Emmanuel Mounier propuso que “el universo personal”⁷ posee una estructura compleja. Esta estructura compleja puede ser comprendida como una respuesta no dogmática al dualismo antropológico y liberadora frente al antagonismo entre totalitarismo y liberalismo extremos posterior a la Segunda Guerra Mundial. Mounier propone que “las estructuras del universo personal” son la existencia incorporada, la comunicación, la conversión íntima, el afrontamiento, la libertad bajo condiciones, la eminente dignidad y el compromiso. Todas estas están apoyadas en la concepción de la persona como un ser capaz de decidir deliberadamente. Por razones de extensión, solo puedo afirmar que frente al personalismo de Mounier, la Ley 070 aparece como una recuperación implícita y un avance en la comprensión de la persona. Recuperación implícita ya que estructuras como la existencia incorporada (que implica la importancia del cuerpo y la diferencia de género), la comunicación (que

6 “Pero de manera todavía más especial y perfecta se halla lo particular e individual en las substancias racionales, que son dueñas de sus actos y no se limitan a obrar impulsadas, como sucede a las otras, sino que se impulsan a sí mismas, y las acciones están en los singulares. Por este motivo, los singulares de naturaleza racional tienen entre las demás substancias un nombre especial, que es el de “persona”. Por tanto, en la definición de persona se pone “substancia individual”, para indicar lo singular del género de substancia, y se añade “de naturaleza racional”, para significar lo singular de las substancias racionales” (Tomás de Aquino, Op. Cit.).

7 Vd. “El personalismo” en Mounier, Emmanuel, *Obras completas*, Tomo III (1944-1950), Ed. Sígueme, Salamanca, 1990, pp.: 449-528.

implica la afectividad), el afrontamiento (capacidades crítica, electiva y activa de la persona), así como la eminente dignidad (singularidad e importancia de la persona, trascendencia) y el compromiso frente a un objetivo trascendente son aspectos de la persona que el análisis de las categorías personales revela también en la Ley 070. Ahí la recuperación implícita. El avance de la Ley 070 radica principalmente en la contextualización que esta ley hace del desarrollo personal en nuestro contexto latinoamericano y, específicamente, el boliviano. Ya que estas relaciones exigen un desarrollo más amplio, aquí imposible, solo me contentaré con haberlas apuntado.

Ahora bien, y para concluir, si aceptamos que la Ley 070 posee una faceta personalista fundamental, se podría pensar que la educación cristiana en Bolivia es una buena aliada para la implementación de la Ley 070. Así que ni el gobierno tendría motivos intervenir los colegios religiosos, ni estos últimos tendrían excusas para defender el derecho de muchos “padres y madres” que desean una educación cristiana para sus hijos. Por otra parte, los colegios cristianos no tendrían ya razones para pensar que la Ley 070 es una ley atea, ni el gobierno tendría razones para imaginar que los aquellos son un peligro para la educación de los ciudadanos bolivianos.

Bibliografía

LEY DE EDUCACIÓN “AVELINO SIÑANI-ELIZARDO PÉREZ” (LEY 070),
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA
2010

DE AQUINO, Tomás

1958 *Suma teológica*, en Fernández, Clemente. *Los filósofos medievales. Selección de textos*, B.A.C. Madrid.

MOUNIER, Emmanuel

1990 *Obras completas*. Tomo III (1944-1950), Ed. Sígueme. Salamanca.

La descolonización cultural, lingüística y educativa en Bolivia

The cultural, linguistic and educational decolonization in Bolivia

Ignacio Apaza Apaza¹

Resumen

La colonización ha ocasionado diversos problemas en los diferentes ámbitos de la vida de los pueblos sometidos, sobre todo, en el campo educativo. Para comprender este aspecto histórico, en este trabajo, se discuten los antecedentes y los efectos de la colonización que conlleva consecuencias negativas en el ámbito sociocultural y lingüístico de los pueblos indígenas. Por otra parte, se analiza la situación de las lenguas indígenas frente a los contenidos culturales en el currículo del nuevo modelo educativo reflejado de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Asimismo, se ofrecen reflexiones y propuestas alternativas en la perspectiva de recuperar, fortalecer y desarrollar las lenguas y culturas indígenas del país.

De esta manera, se pretende contribuir a la reivindicación de valores, riqueza sociocultural y lingüística de los pueblos originarios. Asimismo, se espera que los pueblos indígenas recuperen su capacidad y la libertad de tomar decisiones propias en la construcción de un currículo educativo que permita desempeñar el rol social basado en la identidad cultural propia.

Palabras claves: Descolonización // Currículo educativo // Lengua, léxico // Cultura.

¹ Es doctor en lingüística y docente titular de la Carrera de Liguística e Idiomas de la UMSA, iaap54@yahoo.es

Abstract

Decolonization caused many troubles to subdued nations on different spheres of life, but mainly in the educational field. In order to understand this historical aspect, the present work, will discuss the antecedents and effects of decolonization which carries negative consequences in the linguistic and socio-cultural area of the native nations. On the other hand, this project analyzes the situation of the native languages facing up to cultural contents of the new educational curriculum which has been reflected by the Avelino Siñani and Elizardo Perez Law. Likewise, we offer reflections and alternative proposals in order to recover, empower, and develop the culture and the native languages of this country.

This way, I pretend to contribute to enhance values, socio-cultural and linguistic wealth of the native nations. Additionally, I hope native nations recover their capacity to make their own decisions building a new educational curriculum that will help them carry out a social role based on their own cultural identity.

Key words: Decolonization // Educational curriculum // Language // Lexicon // Culture.

1. Introducción

En este artículo se discuten los antecedentes y los efectos de la colonización producidos en el contexto histórico, sociocultural y lingüístico de los pueblos indígenas de Bolivia. Se analizan las limitaciones de la incorporación de las lenguas indígenas, los contenidos culturales en el currículo del nuevo modelo educativo y se discuten sobre los vacíos con las que enfrentó el sistema educativo del pasado. Asimismo, se presentan reflexiones y propuestas alternativas en la perspectiva de recuperar el sitio de las culturas y lenguas indígenas del país. Sin embargo, esta problemática debe superada para reivindicar el valor y las riquezas culturales de los pueblos por lo que, es necesario tomar acciones concretas y decisivas conducentes hacia la descolonización cultural, lingüística y educativa. Los pueblos indígenas deben formar parte sustancial de las decisiones en la construcción del currículo educativo para optimizar su identidad cultural, fortaleciendo la autoestima y desarrollando los conocimientos y saberes ancestrales, en la perspectiva de lograr una real descolonización.

2. Antecedentes

Las culturas y las lenguas indígenas de Bolivia, a lo largo de su historia fueron dominadas y sometidas como consecuencia de la cruel colonización. Por el desconocimiento de los colonizadores las lenguas indígenas han sido consideradas como ágrafas, sin gramática, poco funcionales y con otros apelativos peyorativos. Históricamente, el castellano fue aprendido por un proceso de imposición con la idea falsa de integrar a los indígenas a la sociedad. Esta filosofía, al parecer, no ha cambiado ya que el castellano sigue siendo considerado como lengua superior sobre los idiomas indígenas. Esta ignorancia deliberada y los menosprecios hacia los saberes y los conocimientos desarrollados por las culturas indígenas deben ser superados para fortalecer la riqueza cultural y lingüística de los pueblos andinos. Frente a estas actitudes de censura y de estigmas sociales, es necesario tomar acciones y decisiones firmes para encarar un proceso real de descolonización cultural, lingüística y educativa para que las culturas y los idiomas indígenas, asuman como fundamento sustancial del nuevo modelo educativo reflejado en la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez de 2010.

En el pasado, el único derecho lingüístico que se reconoció a la población indígena fue el idioma hablado por la minoría de estratos sociales dominantes, es decir, el castellano que devino junto con los conquistadores. Mientras que el uso de las lenguas indígenas fue considerado como sinónimo de atraso nacional por los detractores de los pueblos originarios. Sin embargo, con los cambios sociales de los últimos tiempos, esta situación de desconocimiento a los derechos universales y lingüísticos de los pueblos indígenas tiende a cambiar. La evolución cultural y lingüística, emergente de las necesidades de conocer y estudiar las culturas y lenguas indígenas que por mucho tiempo habían sido sometidos en una situación de colonización, va tomando su cauce.

Frente a esta situación de desigualdad y de discriminación, los pueblos indígenas, las instituciones y el Estado 'plurinacional' tiene mucho por hacer en favor del desarrollo y el fortalecimiento de las culturas y las lenguas indígenas. Sin embargo, en Bolivia, mediante la Constitución Política del Estado [CPE] de 2009, por primera vez, se reconocen como oficiales las 36 lenguas indígenas. Y, esta medida política, puede contribuir en la planificación de estatus para devolver el valor utilitario y funcional a dichas lenguas, ya que en el pasado había una tendencia de aniquilación de las expresiones culturales propias, junto con las lenguas indígenas. No obstante, este instrumento legal puede enfrentar con serias limitaciones debido a la ausencia de una política lingüística de Estado clara, falta de recursos humanos especializados, carencia de estudios sociolingüísticos, ausencia de materiales educativos, insuficiencia de maestros bilingües y otros aspectos inherentes a la política lingüística.

La estrategia de la política colonizadora produjo un proceso de incentivación hacia el desequilibrio y de enajenación de la riqueza cultural propia de los

pueblos indígenas y de sus idiomas ancestrales ya que los gobiernos de turno, apostaban en la homogeneización lingüístico-cultural. Para hacer viable dicho proceso, impulsaron la educación rural imponiendo, en el nivel primario, el uso sólo del castellano, aunque con muchas dificultades expresivas y comunicativas. Al obligar el abandono de sus lenguas maternas e imponer el castellano se reproduce otra realidad y oculta la cosmovisión de los pueblos indígenas por ser diferentes a la lengua impuesta. Sin embargo, sabemos que en el mundo nunca hubo ni habrá la pretendida homogeneidad lingüística, ya que las lenguas y culturas difieren en la visión del mundo.

3. Efectos de la colonización y marcas lingüísticas

En el colonialismo siempre está presente la lucha de clases, entre dos comunidades o entre dos pueblos donde los fenómenos políticos y económicos ponen de manifiesto la división en clases sociales. En nuestros antecedentes históricos se pueden establecer dos matrices civilizatorias: la occidental y la andina que por sus diferencias no puede llegar a la práctica intercultural. Asimismo, existen dos identidades; la *efectiva* que se construye al interior de la cultura y la *asignada* que imponen los colonizadores que tienen derecho a nombrar lo que no pertenece a ellos. Alegando ese derechos de nombrar deformaron nombres sin conocer la motivación, no llegaron a pronunciar bien, sin embargo, sustentaron la corrección del lenguaje. Este derecho del colonizador por nombrar pueblos, personas, animales, objetos y cosas (llama, vicuña, aymara, etc.), L. Calvet lo (2005) describe en tres estadios:

Un primer estadio

Es el momento ideológico en el que el conquistador domina lo que no conoce. Administra en su lengua mientras que el dominado no entiende; es una relación entre el bilingüismo y la estructura económica y política. Los cargos estratégicos están ocupados por quienes hablan la lengua impuesta. Bajo esta modalidad se instituye una doble exclusión: la lengua como sistema de comunicación y expresión de cultura y sus interlocutores con su pertinencia cultural.

Un segundo estadio

Consiste en la relación horizontal entre las ciudades y el campo, en la que las clases 'superiores' aprenden la lengua del dominador, es un bilingüismo de transición cuyos efectos son la pérdida de las lenguas indígenas y el castellano gana espacio. Las clases inferiores de las ciudades que hablan solamente la lengua de origen adquieren el bilingüismo para sobrevivir y la glotofagia revela la dinámica de la colonización.

Un tercer estadio

Se consolida la glotofagia, la lengua dominada ha sido ya devorada y desaparece. Muchas lenguas fueron víctimas del latín y el poder de resistencia permitió a lo largo de la historia, encontrar otros testigos de la glotofagia. Hoy en día existen influencias con las denominaciones de latinismos, anglecismos, galecismos, helenismos, etc.

4. Marcas lingüísticas

Existen marcas lingüísticas de la colonización que se reflejan de tres maneras: El sistema de préstamos, etnonimia y la toponimia, y las marcas superestructurales. (J. Calvet (2005, pp. 105-142)

- a) El *préstamo* proviene de una lengua de prestigio y a lo largo del tiempo, puede derivar en la glotofagia por su carácter de dominación. Para Calvet (2005, p. 110), existen dos soluciones: Uno más económico y más extendida, consiste en adoptar el préstamo a la fonología de la lengua meta. La otra mucho menos económica, consiste en adoptar la fonología y la escritura de la lengua prestataria.
- b) La *etnonimia* y la *toponimia* consiste en el derecho de dar nombre por la arrogancia del colonizador y con ello, nuevamente el implante de la glotofagia. Asignan con nombres despectivos a los pueblos de América. (Pueblos primitivos, campesinos, sociedades tribales, pueblos no civilizados, indios, nómadas, sedentarios, lenguas exóticas, idiomas asistémicos, etc.), y con ellos la reducción de su sistema léxico hasta la desaparición total de la lengua.
- c) Las *superestructurales* están reflejadas en la existencia de la diglosia, es decir, la coexistencia desigual y asimétrica entre lenguas de poder y lenguas que no gozan del mismo poder, reflejados en las denominaciones antinómicas: Lengua estándar/criolla, lenguas dominantes/dominadas, hablas cultas/populares, etc.

Desde la perspectiva sociológica, en muchos casos, la colonización consistió en dos organizaciones sociales: una local que era agredida y otra importada, su agresora.

5. El rol de la educación

La educación es un espacio privilegiado para discutir los conceptos y las acciones de la descolonización. El maestro desempeña un rol fundamental en el

análisis crítico y conceptual de los términos: Intraculturalidad, interculturalidad, la descolonización, la transformación, procesos de cambio y muchos otros que se ponen de moda para llevar a la praxis.

Sin embargo, la escuela rural del pasado, estimuló un proceso de rechazo de las lenguas y culturas indígenas, la pérdida paulatina de saberes y conocimientos ancestrales. Estas acciones se constituyeron en la violación del derecho a la identidad lingüística y cultural y a la propia convivencia de las diferencias.

Todo proceso de enseñanza y de aprendizaje debe tomar en cuenta el entorno sociocultural del individuo y de su comunidad. Los contenidos de los textos de enseñanza deben tomar en cuenta los elementos culturales traducidos en unidades, módulos, o en conjunto de léxicos apropiados.

Los paradigmas actuales diferentes a los modelos tradicionales, nos sitúan en el camino apropiado para encaminar hacia una descolonización constructiva. Todo paradigma educativo responde al modelo de hombre y a la sociedad que un país establece y determina para liberar o crear dependencia. Por lo tanto, la alternativa de la educación liberadora y descolonizadora debe contribuir a comprender y explicar la realidad.

Por el contrario la imposición convierte al individuo en sumiso, poco reflexivo y lo confunde con otra realidad haciendo creer y simular la legitimidad de un determinado modelo educativo. Los resultados pueden traducirse en el rechazo a su propia clase, cambios de apellidos, negación a su lengua, cambios rasgos físicos, de residencias, etc., con el pretexto de ascenso social.

6. Concepto y modelos de descolonización

Por descolonización se entiende, “eliminar las diferencias discriminatorias, elevar la autoestima, reasumir la identidad y reconocer la diversidad“. Hacer que las oportunidades laborales, económicas y políticas lleguen a todos y no solamente a un grupo de privilegiados. La descolonización más que un tema cultural o de debate teórico, es una prioridad para que los pueblos recuperen sus derechos. Por lo tanto, esta lucha iniciada por los pueblos para que tenga un sentido sociopolítico, tiene que ser global, continental y nacional. Esta lucha no puede dar treguas y tiene que darse en todos los ámbitos de debate político y social donde el Estado también asuma su responsabilidad.

7. Descolonizar la educación y desarrollar las lenguas indígenas

Por los efectos de la colonización y de la globalización, todavía se reconoce como único y universal, el conocimiento moderno y científico, sin tomar en cuenta los otros saberes. Sin embargo, la ciencia se desarrolla y emergen paradigmas que explican los fenómenos lingüísticos y culturales relacionados con los pueblos indígenas.

Desde la promulgación de la Ley 1565 [LRE] la ‘interculturalidad’ era la consigna de la educación boliviana, pero enfrentó limitaciones (no se pudo aplicar el constructivismo, no se desarrolló el concepto de la intra-culturalidad, la producción de materiales educativos enfrentó varias limitaciones, entre otros). Para construir este proceso, una de las herramientas clave es el uso de idiomas indígenas que debe abarcar a todos los ámbitos comunicativos y a la esfera pública.

8. La Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (2010)

Esta Ley incorpora la formación trilingüe: el castellano, la lengua originaria y la una extranjera. La enseñanza trilingüe significa uso de tres idiomas en el sistema educativo. Sin embargo, puede enfrentar otras limitaciones como la formación de recursos humanos, elaboración de materiales, diseño del currículo adecuado según las necesidades regionales, etc. Cuando se trata de enseñanza trilingüe requiere que el currículo sea modificado, porque se incluirá una tercera lengua que demanda otro espacio en el currículo, otro docente, otros materiales, otros recursos económicos, etc.

Para que las lenguas originarias se enraícen en la vida cotidiana es necesario realizar varios esfuerzos. Sin embargo, no existe una política lingüística que contribuya en la recuperación y desarrollo de las lenguas indígenas. Aunque existen discursos políticos altamente idealizados respecto a la política lingüística del país.

Es necesario reforzar y ampliar la presencia de las lenguas indígenas en otros ámbitos comunicativos consistentes en: paisaje lingüístico, en universidades, programas de postgrados, Policía, Colegio Militar, religión, documentos administrativos y académicos, tesis de grado, etc.

Por otra parte, las discusiones de una ‘educación descolonizadora’, todavía se debaten en los niveles académicos, y su desarrollo puede poner fin a las fronteras étnicas, ya sea en el campo académico, laboral o religioso. Por lo tanto, es necesario hallar una fórmula para llegar a los verdaderos protagonistas y llevarla a la práctica.

El bilingüismo es una alternativa para terminar con la desigualdad social y poner fin a los estigmas y estereotipos sociales. La lengua ya no es sólo un instrumento de comunicación, sino es un instrumento de la construcción de la identidad cultural. Con estos esfuerzos y reflexiones se permitiría acabar con las asignaciones, los apelativos y los calificativos, (Lenguas bárbaras, feas, toscas, raza maldita, etc.), según la mentalidad colonial.

Las bondades de la Ley AS-EP son muy interesantes y atractivas pero aún no se tienen resultados. Sin embargo, parece más favorable y brinda mayores ventajas a las lenguas extranjeras ampliando las posibilidades de su expansión. En lugar de favorecer al desarrollo de las lenguas indígenas es posible que las oport-

tunidades de expansión, todavía sean más favorables para el inglés, bajo este criterio de elección libre de una lengua extranjera y con ello habría desaparecido la anhelada protección a las lenguas indígenas.

Una política lingüística debe contribuir a resolver los conflictos culturales y permitir el reconocimiento y la comunicación horizontal entre los pueblos. Debe conducir a valorar, desarrollar y difundir la diversidad y preservar la vida de las lenguas que se encuentran amenazadas. Según los datos de la UNESCO (2004) de las más de 6.000 lenguas existentes en el mundo, durante el presente siglo podrían desaparecer más del 50% de esta riqueza, por efectos de la globalización y la glotofagia. En Bolivia, de las 36 lenguas denominadas ‘oficiales’ 18 lenguas se encuentran en serio peligro de extinción. Esta es la realidad en el mundo y en Bolivia, por lo que las políticas lingüísticas tienen que ser más comprometidas con sus pueblos lejos de ser discursos ideales.

9. La descolonización lingüística

Con la Ley AS-EP, la educación pretende ser única, diversa y flexible para el sector público, de convenio y privada. La educación será diversa porque responderá a las características de cada región y flexible ya que el currículo único podrá ser adaptado y/o adecuado según las necesidades. Los bachilleres ya concluirán con tres idiomas aprendidos: lengua madre, el castellano y una extranjera.

Existen ejemplos de que las lenguas indígenas se aprenden voluntariamente en la vida empresarial, profesionales del derecho, postgraduantes, maestros y otros. Los empresarios extranjeros han empezado a aprender quechua y aymara para comunicarse mejor con la población indígena de Bolivia. Asimismo, existe interés de los países como Francia, Italia, España y otros que han mostrado su deseo de aprender las lenguas como el aymara y el quechua.

10. Conclusiones

Hace 30 años los propios aymaras y quechuas mostraban poco interés en sus lenguas. El resurgimiento de las lenguas indígenas de Bolivia forma parte de una tendencia mundial cuya tendencia cultural y lingüística ha aumentado en los últimos 25 años en el mundo y en América Latina.

Al presente las lenguas indígenas se practican más libremente en distintos niveles sociales (Universidades, centros de enseñanza, religión, política, etc.). Esto significa un avance en el desarrollo y una ventaja en el espectro social y político.

Por lo tanto, la descolonización forma parte de un plan estratégico para los pueblos indígenas, implica devolverles el orgullo de sus lenguas, recuperar la autoestima para fortalecer el desarrollo cultural y lingüístico.

Bibliografía

APAZA, Ignacio

2010 Léxico técnico y moderno del idioma aymara (Propuesta de análisis y evaluación del desarrollo léxico). La Paz: Carrera de Lingüística e Idiomas-UMSA.

CALVET, Louis-Jean

2005 Lingüística y Colonialismo (Breve tratado de glotofagia). Argentina: Fondo de Cultura Económica.

CANCINO, Rita

2007 La descolonización Lingüística de Bolivia. La Razón digital. <http://www.la-Razón>.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS

1996 Barcelona.

GONZÁLES, Javier (s/a)

Descolonización. Universidad de Oviedo/ Departamento de derecho Público (Reproducido por Andalucía Libre). www.elistas.net/.../Descolonización,%20Javier%20A.

LA RAZÓN

2009 Constitución Política del Estado. La Paz.

LEY DE LA REFORMA EDUCATIVA

1994

LEY EDUCATIVA AVELINO SIÑANI – ELIZARDO PÉREZ

2010

LUNDGREN, U. P.

1992 Teoría del curriculum y escolarización. Madrid: Ed. Morata.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2010 Bolivia: Educación Descolonizadora G-01ED (Cuadernos de Formación continua).

SINDICATO NACIONAL DE EDUCADORES JEKUPYTYRÃ

2010 Central Paraguay. snejekupytyra.blogspot.com/

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO)

2009 Atlas interactivo de las lenguas en peligro en el mundo. unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186521s.pdf.

Magisterio boliviano y Reformas Educativas en el siglo XX

Bolivian teachers and Educational Reforms in the XX Century

María Luisa Talavera S.¹

Resumen

La exposición tiene como tema central la formación y actualización profesional de los maestros. Ambas son importantes cuando el Estado propone cambios tan radicales como los que señala el discurso de la Ley ASEP. Aborda el problema desde una perspectiva histórica, en un tiempo largo. Sostiene asimismo que los cambios por los que atravesó la formación docente como consecuencia del crecimiento del sistema escolar a partir de mediados de siglo disminuyó su calidad.

Palabras clave: Formación de maestros // Profesionalización // Desprofesionalización // Educación escolar

Abstract

This paper addresses teachers' education and their in-service training. Both are crucial when the State has designed radical changes as the ones on the new educational law called Avelino Siñani Elizardo Perez. The problem is studied from a historical approach arguing that along history teachers' education has diminished in quality.

Key words: Teachers' education // In-service training // School experience.

¹ La autora es docente emérita de la Carrera de Ciencias de la Educación e investigadora del Instituto de Estudios Bolivianos, FHCE, UMSA. talaveramarialuisa@gmail.com

Introducción

¿Por qué referirse al magisterio y a las reformas educativas en el siglo XX cuando el tema del Foro es la aplicación de la Ley ASEP en vigencia desde el 20 de diciembre pasado? Sin duda, por la importancia que tienen los maestros para una aplicación exitosa y porque estas reformas, expresión de políticas educativas, han marcado las formas de ser y de hacer de los maestros en las aulas, sus tradiciones, usos y rutinas.

Olvidarse de los maestros fue el grave error de las reformas de la década del 80 y 90 que se llevaron a cabo en América Latina. Investigadores y analistas como Juan Carlos Tedesco reconocen esa falla y promueven que es imprescindible convencer a los maestros antes de iniciar un proceso de cambio como estrategia de éxito. Por eso, aunque parezca sorprendente, mucho se escucha ahora que sin maestros no hay reformas en la educación escolar. Asimismo, se sabe que los maestros tienen un saber práctico, que lo adquieren en el ejercicio cotidiano de su labor. Y cuando hay nuevas propuestas necesitan un tiempo para ensayarlas, necesitan las famosas “clases modelo” tal como aquellas que se daban en Sucre y otras capitales del país, cuando Georges Rouma y los primeros normalistas hacían talleres a los que todos los maestros de la ciudad estaban invitados. En estas clases, después de la exposición, los maestros tenían que justificar teóricamente sus acciones. Experiencias como las citadas y otras que hemos vivido recientemente enseñan que la aplicación de una nueva ley es un proceso lento y de mucha creatividad porque los maestros toman tiempo en ajustar las nuevas propuestas a los contextos cotidianos de su trabajo y a sus experiencias particulares.

En esta exposición primero me voy a referir a la educación pública traída de Europa al contexto latinoamericano y a Bolivia, que estableció un paradigma escolar “civilizador” en contraposición al “descolonizador” de la reforma actual; luego voy referirme a la formación profesional de los maestros realizada desde 1909 y a los cambios que ésta sufrió a lo largo del siglo XX; finalmente abordé los cambios que se han dado en el sector como consecuencia del crecimiento del sistema escolar a partir de mediados de siglo. Plantearé que desde que se universalizó la educación en 1955, su calidad disminuyó no sólo por el ingreso al sistema de maestros sin formación profesional sino también porque su demanda hizo que se recortaran las exigencias de formación a fin de tener normalistas en las nuevas escuelas. Así, el proceso de profesionalización que se inició con los maestros belgas a principios del siglo perdió fuerza y su sentido cambió desde fines de los sesenta con los gobiernos militares. Estos introdujeron fuertes cambios en la educación que marcaron su desarrollo hasta mediados de los noventa, cuando surgieron novedosas propuestas cobijadas por la Ley de Reforma Educativa de 1994; aunque tuvo corta duración remozó la formación de los maestros y las formas de enseñanza en las aulas. Además, sentó buenos antecedentes para los cambios que plantea la actual reforma.

Estado e institución escolar

En Bolivia, desde inicios del siglo XX y durante toda la centuria, el Estado, aunque con limitaciones, se ocupó de la educación como una de sus obligaciones centrales. Este propósito no era nuevo ya que, por ejemplo, la iniciativa de contar con una escuela de formación de maestros estuvo presente en el país desde 1835 (Iño, 2009: 118). La fecha es significativa si tenemos en cuenta que en este lado del mundo la primera escuela normal de maestros se fundó en 1839 en Estados Unidos de Norteamérica. Y más cerca nuestro, en 1842, se fundó en Chile la primera normal de Sudamérica donde se formaron algunos maestros bolivianos antes de que se funde la Escuela Normal de Sucre (Suárez, 1986: 204; Schroeder, 1994). En Bolivia los intentos de establecer una normal se repitieron a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX hasta que finalmente se fundó la Escuela Nacional de Maestros (ENM) en Sucre, en 1909.

Probablemente la postergación de esta fundación por parte del Estado se deba a la poca necesidad que había de contar con recursos humanos calificados, dado que por sus características históricas en Bolivia no se afirmó una economía capitalista que requiriera escuelas públicas. La educación escolar pública en Europa y en los países latinoamericanos ha estado aparejada con la construcción del Estado-Nación, de la democracia y el mercado y, como señala Tedesco (1995), tuvo enorme importancia en la educación de los ciudadanos desde que la legitimidad política dejó de fundarse en la dinastía o en la religión, para basarse en la soberanía popular.

Países vecinos como Chile o Argentina tuvieron procesos de escolarización desde el siglo XIX, casi paralelamente a las experiencias de las sociedades desarrolladas que fueron el modelo para América Latina. Así por ejemplo, el liberal venezolano Andrés Bello impulsó la educación en Chile desde su regreso de Europa en 1829 y, siendo el primer rector de la Universidad de Chile, fundó la primera escuela normal de maestros en América Latina, muy ligada a la actividad que Bello realizaba en la universidad (Schroeder, 1994: 96-98). En Bolivia, si bien hubo legislación sobre educación desde el siglo XIX, en la práctica el Estado sólo logró impulsar la educación escolar desde principios del siglo XX, siguiendo la ola de ideas ilustradas que influyeron en la construcción de los Estados nacionales. Sin embargo, la educación tardó en llegar a la mayoría de la población boliviana, precisamente por la falta de un ejercicio democrático obstruido por la continuidad del orden colonial, del que eran parte tanto los gobiernos conservadores como liberales.

La característica indígena de la población nacional mayoritaria motivó fuertes debates entre las elites dominantes a principios del siglo XX sobre la conveniencia o no de permitirle el acceso a la educación escolar (Larson, 2001). El debate frenó la escolarización de niños y niñas indígenas aunque impulsó

la educación en las ciudades y pueblos grandes, mientras las estrechas clases medias y altas se educaron en establecimientos privados de carácter religioso, principalmente católico.

Paradójicamente, fueron las demandas y presencia indígenas las que obligaron al Estado liberal a reorganizar la educación pública (Calderón, 1996; Rivera, 2003; Mendieta, 2008) y a hacerla accesible para todos, tarea que tardaría casi medio siglo en generalizarse. Para efectivizarse fue necesaria la Revolución Nacional de 1952, cuando el Estado se modernizó y finalmente se reconoció la ciudadanía a toda la población y por tanto el derecho a la educación. Este inicio tardío probablemente contribuyó al reforzamiento de la tradición oral de las mayorías no escolarizadas y a la adhesión etno-cultural que se observa en la actualidad. Así, el lento ritmo con el que el Estado-Nación asumió las exigencias de la modernidad, a pesar de los debates y las luchas políticas en torno a la educación para toda esta población “distinta”, marcó también el lento desarrollo educativo, a pesar del impulso que le dieron las demandas populares para que el Estado se haga cargo de las escuelas. Recién a fines del siglo XX Bolivia había alfabetizado al 80% de su población mientras que en Argentina ese porcentaje se lo había alcanzado en 1935 y en Chile en 1950 (Contreras, 1999).

Los debates sobre la educación

En los años setenta, mientras la mayoría de los países de América Latina sufría las dictaduras militares, surgieron nuevas teorías sobre la educación, primero en Europa y más tarde en los Estados Unidos de América. Estas teorías cuestionaron a las escuelas que hasta entonces eran consideradas espacios de socialización “inocentes” (Giroux, 1981). Las nuevas perspectivas criticaron a la teoría funcionalista con la que se organizaron los Estados nacionales, develando la vinculación de las escuelas con las estructuras de poder; hicieron visible que las escuelas distribuyen el conocimiento escolar según la pertenencia de clase de los estudiantes, de modo que contribuyen a la reproducción del sistema capitalista. Estas teorías, sobre los sistemas escolares de sus sociedades, elaboradas por Bourdieu y Passeron (1964-1970), Althusser (citado por Puiggrós, 1994) y otros en Francia y más tarde Bowles y Gintis (1981) en Estados Unidos de América, encontraron eco en los maestros progresistas bolivianos y latinoamericanos que vieron en ellas argumentos para oponerse al Estado que entonces estaba en manos de gobiernos militares. Frente al cuestionamiento del valor de las escuelas como parte de la institución educativa cobró importancia la “educación popular” organizada fuera de las escuelas, consideradas aparatos ideológicos del Estado, como había señalado Althusser en sus trabajos (1969, 1971) que tuvieron resonancia sobre todo entre las dirigencias sindicales del magisterio.

Es probable que el peso de las ideas de Althusser, hasta hoy vigentes en las dirigencias nacionales del magisterio boliviano, se deba a que aparecieron en un contexto autoritario como era el de los gobiernos militares y que su permanencia se explique por la difícil situación que atravesó el magisterio durante el período democrático como consecuencia de la crisis económica que dio lugar a conflictos permanentes entre los actores de la educación. Más tarde, en los años ochenta empezaron a circular en el magisterio otras perspectivas sobre la educación, como las de Gramsci, pero se mantuvo la idea de que las escuelas son aparatos ideológicos del Estado, perspectiva que también fue impulsada en las universidades².

Posicionamiento en el debate

En el estudio realizado, asumo una posición gramsciana apoyada en autores latinoamericanos que han cuestionado las ideas de Althusser y de los teóricos de la reproducción mencionados antes. En la perspectiva gramsciana, el Estado es una institución sociopolítica-histórica, y aunque es garantía última de la dominación de una clase, es la que lo controla, ejerce su poder ya sea por el uso de la fuerza o por la persuasión (hegemonía) a través de las instituciones de la sociedad civil. Entre éstas se encuentra la institución educativa y sus distintas instancias “socializadoras”: las escuelas, la familia, los medios de comunicación, la iglesia, los sindicatos y los partidos políticos, en las cuales las clases sociales libran batallas ideológicas y políticas. En ese “complejo institucional” que es la sociedad civil, en la que concurren las distintas instancias mencionadas, el Estado ejerce su hegemonía o su fuerza (Rockwell, 1987). Entonces, las escuelas son parte de la sociedad civil en la que el Estado ejerce su hegemonía y no un aparato ideológico del Estado. Considero que esta visión ofrece un marco de interpretación amplio que permite entender el contradictorio relacionamiento del Estado nacional con las escuelas y sus actores en los distintos momentos aquí estudiados.

Desde la misma postura, Rockwell y Ezpeleta (1987) señalan que la institución escolar es una construcción social inmersa en un movimiento histórico de largo alcance, cuyo contexto está en permanente construcción articulando historias locales, personales y colectivas. Frente a esta trama, las políticas educativas pueden ser absorbidas o ignoradas, aplicadas o recreadas de manera particular, según las visiones de los sujetos que interactúan con ellas. Sin embargo, estas políticas son al mismo tiempo el punto de partida para la construcción de nuevas prácticas. Las escuelas no son entonces ni absolutamente conservadoras

2 Mi tesis de Licenciatura en Sociología, titulada “Los estilos de trabajo en el aula como mecanismos de transmisión ideológica: Estudio de casos. Ciclo Medio. Área Urbana. La Paz, 1984-1985”, tiene esa orientación.

ni cambian completamente, son lugares de conflicto y negociación, en los que confluyen acciones estatales y de la sociedad civil. El cambio y la continuidad están imbricados. Los profesores, padres de familia y alumnos dan vida a las escuelas y con sus acciones recrean las normas y disposiciones que emanan de los organismos del Estado.

Desde esta perspectiva, las reformas educativas del siglo XX que estudiamos habrían moldeado la vida de las escuelas, sus formas de hacer las cosas, recreando e innovando las tradiciones docentes heredadas de otras generaciones. Los profesores elaboran ciertos saberes acerca de su quehacer que no son fácilmente transformables porque son construcciones que responden a sus condiciones de trabajo (Mercado, 1991). En suma, las escuelas tienen su propia dinámica en la que el cambio y la innovación no están ausentes aunque no siempre ocurren de acuerdo con las expectativas de quienes los promueven desde afuera, como señala Rockwell (1996). Estas contradicciones también atrapan a los maestros y, como diría Geertz (1987), son parte de la trama de significados en la que viven sus vidas personales y profesionales, como veremos más adelante.

Siguiendo la línea de pensamiento que matiza las tensiones que se generan en la relación del Estado con las escuelas, Levinson y Holland (1996) hacen un repaso del desarrollo del concepto de educación a lo largo de la historia moderna. Destacan cómo la escolarización inculca las habilidades sociales y el disciplinamiento que impulsa al Estado moderno. Señalan que, ubicadas entre el espacio local y nacional, las escuelas ofrecen “recursos contradictorios” a los estudiantes del sistema. Al mismo tiempo que brindan ciertas libertades y oportunidades, los atrapan en las estructuras inequitativas de clase, género y raza (Levinson y Holland, 1996: 1)³. Así, los “recursos” que ofrece la escuela son necesarios para que los “sujetos particulares”, como señala Agnes Heller (1977), puedan vivir; para esta autora la institución escolar proporciona enseñanzas que si bien “alienan” son necesarias para el desempeño de los sujetos y la reproducción social.

En Bolivia, el carácter aculturador e integracionista de la educación escolar ha sido frecuentemente criticado desde perspectivas emancipatorias en distintos momentos del desarrollo del sistema escolar boliviano. Así por ejemplo, Xavier Albó y Silvia Rivera han criticado el enfoque castellanizante impuesto a la mayoría indígena, orientación que como veremos no es exclusiva de la Reforma de 1955, a la que los autores citados critican, sino que fue así desde que se organizó la educación pública a principios del siglo XX. Calderón (1994) sugiere que los gobernantes liberales reflexionaron sobre el tema de la diversidad lingüística y cultural de las mayorías a las que se proponían escolarizar pero esta discusión quedó postergada por la centralidad de otro debate: aquel que ponía en duda la educabilidad de las mayorías. Calderón cita el libro *Principios de Sociología*,

3 Traducción mía del inglés.

escrito por Daniel Sánchez Bustamante, cuya primera entrega se hizo en 1903, en el que el autor señala la importancia que tiene la educación en el desarrollo del pensamiento, asunto que no era privilegio, decía, de ningún pueblo. Por tanto, se podía emprender el desarrollo de la Nación educando a las mayorías. Ése era el debate principal. El problema era cómo hacerlo, considerando la diversidad lingüística y cultural existente en el país.

En el proceso de llevar adelante estas intenciones fundamentadas en la ciencia, los impulsos educadores encontraron límites en el conservadurismo de la sociedad expresados desde distintas posiciones. Una de ellas fue la de Franz Tamayo, que criticó no sólo la manera en que los liberales pretendían educar a la población mayoritaria, castellanizándola, sino el hecho mismo de “educarla”. Situándonos en la actualidad, esa crítica no parece ser compartida por los demandantes de educación que tienen sus propias expectativas sobre lo que las escuelas deben ofrecer, que muchas veces no se cumplen. Varios estudios han mostrado la ineficiencia de la escuela, uno último es el trabajo etnográfico realizado por Canessa (2006) en el pueblo de Sorata, localidad rural cercana a la ciudad de La Paz. El autor señala que los niños no aprenden los conocimientos básicos de la lectura y la escritura en castellano por los cuales los padres envían a sus hijos a las escuelas. Para mejorar esta situación, la LRE de 1994 propuso una educación intercultural y bilingüe a la que los padres y madres de niños y niñas indígenas se opusieron por temor a que sus hijos no aprendieran a leer y escribir en castellano, que es lo que los padres esperan. El temor tampoco pudo ser superado por los maestros, en su mayoría atrapados por una formación y prácticas “civilizatorias” que les impidió responder a las necesidades de los niños y sus familias en las áreas rurales.

En consecuencia, las instituciones escolares al socializar a las generaciones jóvenes no sólo se ven envueltas en las contradicciones que existen en la sociedad sino que en torno a ellas se generan permanentes debates. Como señala Rockwell (1996), aunque parezca estar al margen, la educación escolar está en el centro de los procesos políticos y de las luchas sociales.

Profesionalización, desprofesionalización, profesionalidad

Un eje de interés que surgió en esta investigación es el proceso de profesionalización de los maestros, iniciado en 1909, cuyo contenido sociopedagógico ha variado con el tiempo según los cambios que se han realizado en el contexto político en el que ocurre la educación. Refiriéndose a América Latina, Puiggrós señala que la sociopedagogía latinoamericana, nació de la polémica entre liberales y conservadores de las clases dominantes de nuestros países en la segunda mitad del siglo XIX y estuvo signada por una contradicción fundamental. Ambos grupos asignaban a la educación una función reproductora en contraposición con

las necesidades, la forma de vida y la cultura de las grandes masas oprimidas. “El eje de la discusión giraba en torno a decidir si la educación estaría al servicio de reproducir una sociedad que conservara las características estructurales coloniales o bien una sociedad en el camino de un utópico desarrollo capitalista” (Puiggrós, 1994: 33). En Bolivia tal polémica se solucionó con la adopción de un modelo educativo “civilizatorio” bifurcado en el que se formaron los maestros bajo la idea que la educación tenía un papel “trascendental”⁴ para la construcción del Estado-nación.

Así, a diferencia de lo que pasó en Europa, donde la educación pública surgió como consecuencia de los cambios que se dieron en las estructuras socioeconómicas que industrializaban las sociedades, en Bolivia se asignó a la educación la tarea de promover esos cambios, de contribuir a modernizar la sociedad. Con apoyo de profesores europeos, a la cabeza de Georges Rouma, elegido por Sánchez Bustamante, desde la Escuela Normal de Maestros (ENM) de Sucre se difundió una “tradición educativa”, que implicaba “compromisos ideológicos” en torno a la acción de educar, “cuerpos de pensamientos y prácticas intergeneracionales relacionados, vinculados a determinados objetivos y valores educativos” (Liston y Zeichner, 1993: 70). Este conjunto de creencias y valores fue transmitido por los maestros belgas que trajeron los conocimientos pedagógicos más modernos de Europa de los que los normalistas formados en Sucre se apropiaron según su personalidad e inclinaciones.

Recordando la formación profesional recibida en la ENM, Pérez (1992) señala que Rouma estableció normas y modeló prácticas vigentes en Europa, basadas en el descubrimiento de los intereses del niño en sus diferentes edades, según los principios de la biogenética. Se “implantó la enseñanza directa de la lectura y escritura, la observación, el análisis y la experimentación de los fenómenos de la naturaleza que inducen a adquirir conocimientos claros y lógicos poniéndose especial cuidado en el desarrollo armónico e integral de las facultades del niño” (Ibid.: 228). Estas prácticas y principios compartidos constituyeron el sentido de la profesionalidad docente en la primera mitad del siglo XX, pasando de generación en generación, conformando “tradiciones” con vigencia durante largo tiempo. Así, el profesor Vicente Donoso, comentando su Plan General de Organización Escolar del año 1941, también valoraba “los principios de educación activa e integral en toda la organización escolar, estimulando las energías vitales y espirituales de los alumnos para la acción libre, solidaria y creadora” (Donoso, 1946: 108). Todo esto a pesar de que Donoso no estaba de acuerdo con la educación laica que trajeron los belgas ni compartía creencias y puntos de vista con Pérez. Pero lo que queremos destacar, a pesar de las diferencias de opinión

4 Carmona llama “educacionismo” a la corriente que atribuye a la educación un papel trascendental (Carmona, 1972: 105, citado en Puiggrós, 1994: 34).

entre los maestros citados, es que los principios de educación activa estuvieron presentes en la formación y en las prácticas de los maestros bolivianos formados en la ENM.

Con el tiempo la formación liberal brindada en la ENM se fue desdibujando y la educación empezó a acomodarse al contexto social conservador dominante a pesar de las polémicas que hubo entre maestros, en las que ganó la postura conservadora de Donoso y perdió la de Pérez. En este proceso, por ejemplo, la educación escolar dejó de ser laica desde 1942 sin que hubiera un fuerte movimiento de maestros que defiendan la vigencia del laicismo. Cambios como estos se fueron introduciendo en la “tradición educativa” que transmitieron los maestros belgas en la ENM.

Cuando la educación se expande a partir de 1955, no hay cambios de programas en las escuelas, permanecen los que introdujo Donoso, a cargo del Consejo Nacional de Educación, contemplados en el Plan antes mencionado. Por otro lado, la masificación de la educación creó condiciones favorables para una disminución de las exigencias de titulación en la Escuela Nacional de Maestros, hasta 1954 altas. El profesor René Higuera cuenta que a él le tocó exigir la disminución de la calificación de aprobación, de 7,5 a 5,6 (Higuera, 2009, Entrevista 1). A pesar de esto, los normalistas de Sucre continuaron gozando de gran prestigio profesional con relación a normalistas de otros centros de formación y mucho más en comparación con maestros sin ninguna formación. Recordemos que hasta 1940, sólo 33% de los maestros en servicio era normalista (Donoso, 1946).

Por estas características estructurales de la educación, en la etapa de formulación del Código de la Educación vuelve a aparecer con fuerza la cuestión pedagógica. Sin embargo, los maestros no lograron el apoyo necesario de los actores estatales para hacer la reforma pedagógica que se necesitaba, tanto en las escuelas como en la formación de maestros. Para entonces, el número de maestros profesionales había crecido hasta 44% tanto por una mayor demanda de maestros provocada por la expansión de la educación, como por la disminución de los niveles de exigencia para egresar de la ENM, asunto que a la larga tuvo doble filo porque si bien creció el número de normalistas, la calidad de la formación disminuyó, aunque se mantuvo el carácter “civilizatorio” de la formación profesional.

Una vez que hemos explicitado lo que entendemos por “profesionalización”, ahora veamos el concepto de “desprofesionalización” que usamos en este estudio. En primer lugar es necesario destacar que paralelamente a la expansión de la educación pública los maestros lograron establecer derechos laborales por los que habían luchado desde 1908. Junto con la expansión de la educación los maestros, por fin, lograron establecer condiciones que les permitieran tener continuidad en el cargo, haciendo realidad las promesas estatales de principios del siglo XX, cuando Sánchez Bustamante les ofrecía condiciones laborales que animaban a los jóvenes a abrazar la carrera docente (Martínez, 2009). Hacer

realidad estas promesas requirió casi cincuenta años de lucha para que el Estado se haga cargo de la educación y de las condiciones de trabajo prometidas al magisterio. Paradójicamente, cuando se expandió la educación y se aprobó el Código de la Educación Boliviana, que reglamentó el funcionamiento de la educación pública y de la carrera docente, este logro no estuvo acompañado por una reforma pedagógica, sueño de los viejos maestros normalistas. De este modo, la educación se consolidó como “un negocio sin contabilidad”, como decía uno de ellos, el profesor Alfredo Vargas Porcel, encargado del primer centro de investigación educativa, refiriéndose al poco control que tenía el Estado de las inversiones que hacía en la educación (Chávez, 2003).

Entonces, luego de años de lucha, los maestros lograron, con su organización sindical, concretar condiciones favorables de trabajo pero no establecieron los controles suficientes para evaluarlo. Tampoco lograron una reforma de la formación docente. Ésta se impuso durante los gobiernos militares (1964-1982) que en la práctica mecanizó a los maestros despojándolos de la amplia formación disciplinar que recibieron los primeros maestros formados en Sucre. En este proceso, los maestros se vuelven “técnicos” o “aplicadores” de programas escolares que fueron entregados durante los gobiernos militares y diseñados con una pedagogía mecanizante. Su formación se redujo a la didáctica, igual que pasó en otros países del continente. Puiggrós señala que a mediados de los años cincuenta del siglo XX, “una pedagogía funcionalista” se instaló en la educación escolar latinoamericana desligada de la tradición positivista que había logrado raigambre nacional (Puiggrós, 1994: 35).

Llamamos “desprofesionalización” a esta conjunción de características establecidas en el momento de expansión de la educación, que hizo que muchos maestros ejercieran sin formación previa y que los que se formaron en las normales desde fines de los años sesenta fueran meros “técnicos”. Hasta 1983, 40% de los maestros en servicio no era profesional. Así, la desprofesionalización era una característica del magisterio cuando se recuperó la democracia en 1982 y se inició un proceso de reforma educativa que culminó con la Ley de 1994. Esta buscó mejorar la profesionalidad o “reprofesionalizar” a los maestros introduciendo la investigación como transversal en la formación y práctica docentes y que los maestros “construyan” colectivamente una organización pedagógica nacional (Ministerio de Desarrollo Humano, 1995: 6-7), algo similar a lo que pretende lograr el Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM) que aplica la ley de educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Volviendo a la anterior ley, ésta exigía mucho profesionalmente pero a la par, los quería mudos y obedientes, al quitarles su derecho a participar en la conducción de la educación, normado en el Código de la Educación.

Las nuevas exigencias que no condecían con el nivel de profesionalidad de los maestros combinadas con la forma en que se implementó la LRE motivaron

el descontento colectivo de los maestros cuyos sueldos se vieron fuertemente disminuidos tanto por la crisis inflacionaria heredada de las dictaduras militares como por las medidas de ajuste estructural tomadas por los gobernantes democráticamente elegidos. Este conjunto de situaciones motivó la resistencia de los maestros a las propuestas pedagógicas de la LRE.

A manera de cierre

El estudio realizado partió de interrogantes sobre la resistencia de maestros y maestras a los cambios en la educación propuestos desde el Estado en el período democrático más largo en la historia nacional, iniciado en 1982. Tratando de encontrar explicaciones para el fenómeno hemos realizado una retrospectiva que esquematizamos en la Tabla anexa. En el esquema se distinguen, además de los períodos referenciales: a) las medidas estatales y b) las características de la cultura magisterial, subdivididas en i) auto-identificaciones ii) percepciones sobre derechos y prerrogativas y iii) composición y relaciones internas del magisterio. Para completar la síntesis realizada en la tabla es necesario hacer algunas puntualizaciones referidas a las continuidades y rupturas que han sido parte de la resistencia estudiada.

Continuidades

En la resistencia que opusieron los maestros a la Reforma Educativa de 1994 encontramos continuidades que tienen un anclaje en la historia de la educación pública, contexto amplio de las culturas docentes. En estas continuidades tuvo un fuerte peso la organización colectiva de los maestros para conseguir que el Estado brinde condiciones para el ejercicio profesional de la enseñanza. Aunque esta organización inició sus actividades desde 1915 logró sus objetivos con la promulgación del Código de la Educación Boliviana de 1955. En éste, en varios artículos, como los que citamos a continuación, referidos al personal docente, se señala la importancia de la “dignificación de la carrera docente y el mejoramiento de la educación” (Art. 255) y la participación de los maestros en la vida sindical “como un medio efectivo para resguardar los fines superiores de la educación, desarrollar una elevada conciencia social y democrática y defender los ideales y conquistas de su profesión” (Art. 240).

Estos ideales y conquistas, así como el discurso con los que se enuncian, se han mantenido en la memoria de los maestros para quienes sus derechos y el mejoramiento de la educación son una sola cosa. Tienen continuidad en el presente y la tuvieron en la resistencia que ofrecieron los maestros a todos los intentos de cambio propuestos por el Estado desde 1982. Asimismo, en la lucha por “dignificar la carrera docente” y “defender los ideales y conquistas de su profesión”

los y las maestras han forjado maneras colectivas de actuar cuya constante ha sido la confrontación con el Estado sobre todo para exigirle que cumpla con sus obligaciones que, como dijimos, para ellos significa cumplir con la educación. En contrapartida, en este proceso el Estado no ha tenido capacidad para controlar el resultado de la inversión que realiza al sostener la educación pública.

Por otro lado, el proceso de profesionalización iniciado en 1909 fue lento aunque contó con la pedagogía europea más moderna de la época, traída por los maestros belgas que organizaron la Escuela Nacional de Maestros. Incluso cuando el sistema escolar sólo incluía a un cuarto de la niñez (1950), el número de maestros profesionales era menor que el de interinos, 44% y 56% respectivamente, y los normalistas de Sucre sólo constituían el 25%. Esta falta de profesionalización caracteriza la estructura del sistema escolar. Cuando se expandió el sistema escolar en 1955, el proceso fue también lento. Casi tres décadas después, 40% de los maestros ejercía sin formación profesional. Esta estructura poco profesional explica en parte la resistencia de los maestros al cambio. Hace falta entonces completar y reforzar el proceso de profesionalización de la enseñanza que ha sido fuerte sólo a principios del siglo XX.

Otra línea de continuidad que encontramos es el carácter bifurcado de la educación pública y su enfoque civilizatorio que se ha mantenido desde la reforma liberal a pesar del enfoque intercultural de la legislación educativa de 1994. La bifurcación señalada se ha concretado en las diferencias que existen en la formación de maestros que se ha mantenido separada desde el inicio mismo del proceso de profesionalización de la enseñanza con la apertura de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre en 1909. Esta bifurcación es el origen de los subsistemas de educación pública y de dos tipos de maestros: urbanos y rurales con tradiciones docentes distintas marcadas por la valoración de la población a la que atienden.

Así, las continuidades señaladas explican en parte la resistencia de los maestros al cambio. Las promesas estatales de principios de siglo no fueron de fácil cumplimiento; más aun cuando el sistema creció a partir de la segunda mitad del siglo XX, generándose así una cultura de resistencia. Tampoco el Estado se ocupó de velar por la profesionalidad de los maestros ni de controlar el resultado de su trabajo. Asimismo, tanto los actores estatales como civiles no se incomodaron por la bifurcación de la educación pública en dos subsistemas. Esto sugiere que el carácter del desarrollo educativo en Bolivia fue funcional a las características del desarrollo nacional orientado hacia afuera y no a la satisfacción de las necesidades de su población.

Rupturas

Las rupturas más importantes que hemos focalizado se ubican tanto en el plano de la formación profesional, principalmente en su contenido, en la compo-

sición social del magisterio y en la participación de los maestros en la conducción de la educación.

La pedagogía y organización escolar establecidas por los maestros belgas tuvo vigencia de manera general hasta las reformas militares de la educación. Estas cambiaron la formación profesional que recibían los normalistas de Sucre, anclando las prácticas escolares en el memorismo, la repetición y la copia a diferencia de la amplia formación humanística y científica con la que se formaron los primeros maestros. Si bien es cierto que la educación escolar inaugurada por los militares tuvo el rótulo de ser “técnica-humanística” —como habían planteado los maestros desde 1958— esta orientación quedó minimizada en la práctica.

En cuanto a la composición social del magisterio, hubo un desplazamiento desde las clases medias y medias-altas hacia los sectores populares. Al retorno de la democracia, la crisis hiperinflacionaria que se desató a principios de los años ochenta del siglo pasado encontró un magisterio distinto al que se había formado a principios del siglo: tenía una composición social de origen popular a diferencia de los sectores medios que fueron atraídos a la docencia cuando se abrió la ENM. Pero esta diferencia no es la más significativa sino la competencia profesional del magisterio, deteriorada enormemente desde los años sesenta. En estas condiciones el magisterio no pudo asumir los desafíos pedagógicos que propuso la Ley de Reforma Educativa de 1994, más en línea con las corrientes modernas que trajeron los maestros belgas a principios del siglo XX que con la tecnología educativa conductista.

Finalmente podemos decir que resulta paradójico que cuando el Estado tuvo una minoría de maestros altamente profesionalizada, a principios del siglo XX, éstos no tenían condiciones laborales que garantizaran su trabajo. Les tomó casi medio siglo conseguirlas y cuando las lograron, no pudieron aportar a la educación por las vicisitudes del contexto político nacional. Al recuperarse la democracia, después de 18 años de golpes y contragolpes militares y de una dictadura que duró siete años, los maestros ya no contaron con profesionales de la talla de aquellos que plasmaron los derechos laborales en el Código de la Educación Boliviana, ni con maestros con una alta capacidad de contribuir al debate sobre la calidad y la orientación pedagógica de la educación pública. Así, la LRE de 1994 encontró un magisterio desprofesionalizado que venía de un sector social empobrecido al que no pudo transformar.

Recomendaciones

Ahora que se plantea una nueva reforma para “descolonizar” la educación es importante debatir en que consistirá el concepto de profesionalidad docente, clave en la historia aquí reconstruida. En esta perspectiva, es importante recuperar la capacidad creativa de los maestros indigenistas. Si bien los gobernantes

liberales fallaron al distribuir el conocimiento escolar de manera diferenciada, los maestros indigenistas fueron capaces de dar forma a esta educación “diferenciada”, de modo que sirviera a las necesidades de la población. Esto sólo pueden hacerlo maestros capaces de diseñar un currículo y llevarlo a la práctica.

Maestros comprometidos con su quehacer eran los que forjaron Warisata, algunos de ellos formados en Sucre. No se concentraron sólo en la cultura propia ya que alfabetizaron en castellano y fueron capaces de establecer un diálogo intercultural con los comunarios en un plano de respeto y aprendizaje mutuos. Esto fue posible no sólo por la legislación vigente sino sobre todo por la alta profesionalidad de los normalistas que la impulsaron, por la convicción que tenían en la posibilidad de educar a la población mayoritaria.

El otro punto a destacar es la importancia que le daban “los formadores de formadores” (Pérez y sus colegas) a la formación integral de los futuros maestros que se educaron en la práctica cotidiana de Warisata, experiencia en la que el modelo y el ejemplo han sido claves para el logro de sus objetivos, en contraposición con los discursos rimbombantes presentes en la legislación educativa. Por lo anterior, para descolonizar la educación, harán falta no sólo teorías sino prácticas, modelos de compromiso de trabajo con las necesidades de desarrollo de las poblaciones a las que se educa. Se tendrá que buscar cómo equilibrar una distribución equitativa del conocimiento que al mismo tiempo cuide la calidad.

Por otro lado, cabe destacar la amplitud demostrada por la mayoría indígena para apropiarse de lo que le hacía falta, la palabra escrita, que les permitiera el acceso a otros conocimientos, a aquellos que requieren para vivir en el mundo moderno. Ésta es otra lección. Es necesario tener en cuenta la extraordinaria capacidad de adaptación de las poblaciones originario-campesinas para mantener lo propio al mismo tiempo que se modernizaron. En consecuencia, no será necesario sólo dar lecciones de intraculturalidad sino de conocimientos que permitan primero a los maestros y maestras manejar lo que tienen que saber para descolonizarse y para desempeñarse en el mundo globalizado en el que vivimos.

Creo que en Warisata tomaron forma las ideas rousseauianas que enseñaba Rouma cuando decía que lo importante son los niños (y las niñas) y no tanto los “métodos”, remarcando así el valor del aprendizaje instrumental que se requiere lograr. Trasladando ese pensamiento a la actualidad es necesario visualizar que niños y jóvenes aprendan el manejo de la palabra escrita y de los números y adquieran conocimientos amplios de las ciencias y del arte que les permita orientarse y desempeñarse con competencia en el mundo tecnologizado en el que vivimos. Esos objetivos se lograrán con un exigente proceso de formación profesional que incorpore la investigación y el conocimiento científico de manera reflexiva de modo que el quehacer educativo sea el centro de la ocupación de los maestros sin que eso signifique negarles el derecho que tienen a una vida digna.

Tabla resumen

- a) Políticas estatales
- b) Cultura magisterial subdividida en
 - i) identidad
 - ii) percepciones sobre derechos y prerrogativas
 - iii) composición y relaciones internas del magisterio

| periodo | a) Estado/políticas | b) i | b) ii | b) iii |
|---------------|---|---|---|---|
| 1909 - ± 1920 | Hegemonía liberal, ideal de educación única; debates e intereses de élites provoca legislación diferenciada. Fundación ENM de Sucre para maestros urbanos formados con pedagogía de punta. Normales rurales con problemas. Educación se dinamiza en áreas urbanas y en comunidades rurales (no haciendas). Poco presupuesto para educación. | Maestros urbanos son profesionales formados con alta exigencia, orgullosos, con mística, idealismo y compromiso: forjan la patria, llevan la "civilización". Maestros formados en normales rurales trabajan en provincias y pueblos y no en la educación indigenal. | Maestros normalistas urbanos se organizan desde 1915 para lograr derechos ofrecidos que el Estado no cumple. | Hasta 1920 se titularon 195 normalistas en Sucre, provenientes de la clase media urbana. Las mujeres encuentran espacio profesional en la educación. Proceso de profesionalización lento por la alta exigencia impuesta por los profesores belgas. |
| 1920 - ±1950 | Educación indigenal avanza con apoyo de élites indígenas. En 1930 el Estatuto Sánchez Bustamante consolida la orientación diferenciada retomando Estatuto de 1919 para educación indígena. Sánchez B. otorga autonomía administrativa a escuelas y colegios urbanos. Surge el Consejo Nacional de Educación (CNE). Mejora presupuesto para la educación. Maestros normalistas indigenistas forjan Warisata dependiendo del Ministerio. Esta implementa la "educación única vocacional" dando nuevo impulso a la educación normal rural. | Normalistas urbanos exigen condiciones de trabajo de acuerdo a su nivel profesional. Son competentes por su buena formación. | Normalistas urbanos luchan por respeto a sus derechos profesionales. Realizan dos congresos pedagógicos, en 1919 y 1925. Fundan la Liga Nacional del Magisterio en 1925. Resisten a ser considerados funcionarios públicos. Después de 1935 consolidan su organización sindical fundando la Federación de Maestros Urbanos de Bolivia. Su experiencia con la autonomía los lleva a asumir el derecho a la co-conducción del sistema escolar, incluida la educación indigenal. | Sólo 33% de maestros es normalista urbano o rural, mayoría de Sucre. Hay diferencias entre normalistas urbanos, rurales, indigenistas e interinos. Exitoso experimento de Warisata es bloqueado por el CNE cerrando una gran oportunidad de educar con calidad en el mundo rural. |

| | | | | |
|--------------|---|--|--|---|
| ±1950 - 1964 | Expansión de la educación pública, Código de la Educación (CEB) tiene normas para la carrera docente y reconocimiento al derecho de co-conducción. El CEB se refuerza con Reglamento del Escalafón de la Educación Nacional. Relaciones difíciles entre MNR y magisterio, falta presupuesto; el cuerpo de maestros calificado es pequeño frente a demanda por expansión de la educación | Profesionalismo y protagonismo de maestros en reflexión sobre educación pero no pueden realizar una reforma integral de la educación aunque tienen una propuesta desde 1958. | Llevar a la práctica derecho a co-conducción eligiendo maestros meritorios para ocupar la Dirección General de Educación. | Aumentan los interinos, persiste segregación urbano-rural. Urbanos plantean profesionalizar a maestros interinos y reformar la formación de maestros. Rurales organizan su propia federación. |
| 1964-1982 | Derogación de facto del derecho a co-conducción; represión, marginación de maestros altamente calificados. Rompiendo normas, entran muchos interinos (nepotismo); paulatina ampliación de la educación y de normales con baja calidad. Nuevas normas: entre 1968-1973 forman maestros técnicos y no profesionales. Baja el prestigio social de los maestros. La educación se declara "única". | Profesionalismo debilitado. Coordinadores laborales reemplazan a direcciones sindicales anteriores. | Maestros defienden sus derechos en momentos laborales que pueden expresarse (1970, 1979). Realizan dos congresos pedagógicos. | Muchos maestros interinos. Influyen en la cultura magisterial, menos de 'sectores medios' y más de sectores 'populares'. |
| 1982-2005 | En 1994 se hace 'oficial' la abolición de la co-conducción; la LRE incorpora ideas del magisterio pero lo excluye en la toma de decisiones. Hay más presupuesto y crece la cobertura de la educación. | Pérdida de profesionalismo, con a una mezcla de lucha sindical-salarial con rechazo categórico a cualquier iniciativa estatal; casi una actitud de sabotaje con base ideológica. | Maestros reclaman mejores sueldos y derecho a participar en la toma de decisiones considerada parte de la 'identidad magisterial' aunque disminuyó su profesionalismo. | Persiste brecha urbano-rural, pero en la lucha sindical tiene menos peso y consecuencias. |

Bibliografía

BOURDIEU, Pierre, Jean-Claude Passeron

1964, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI, Buenos Aires.

BOWLES, S. y H. Gintis

1981 *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, Siglo XXI, México.

CALDERÓN, Raúl

- 2009 “Algunos antecedentes y legados de la Escuela Normal de Sucre” en Esther Aillón, Raúl Calderón y María Luisa Talavera (Comps.), 2009, *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*, Carrera de Historia, FHCE, UMSA, La Paz.
- 1996 “Paradojas de la modernización: Escuelas provinciales y escuelas comunales en el altiplano de La Paz (1899-1911)” en Estudios Bolivianos 2, Instituto de Estudios Bolivianos, FHCE, UMSA, La Paz.
- 1994 “La deuda social de los liberales de principios de siglo: una aproximación a la educación entre 1900 y 1910” en Data, Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos, No. 5, INDEA, La Paz.

CANESSA, Andrew

- 2006 *Minas, mote y muñecas. Identidades e indigeneidades en Larecaja*, Mamahuaco, La Paz.

CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE EDUCACIÓN URBANA DE BOLIVIA

- 1983 *II Congreso Pedagógico Nacional (1979), Conclusiones*, Mimeo, La Paz.
- 2005 *Reglamento del Escalafón Nacional del Servicio de Educación*, La Paz.

CONTRERAS, Manuel

- 1999 “Reformas y desafíos de la educación” en *Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea*, Harvard Club de Bolivia, La Paz.

CONTRERAS, Manuel E., María Luisa Talavera

- 2005 *Examen Parcial. La reforma educativa boliviana, 1992-2002*, 2da. edición, Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, La Paz.

CHÁVEZ T., César

- 2003 *Guido Villa Gómez en tres perfiles. (Estimativa literaria)*, Universidad Andina Simón Bolívar, Sucre.
- 1992 “La educación y las misiones pedagógicas en Bolivia” en La Razón, Debate 7d. 14 de junio, La Paz.
- 1992 “La reforma educativa de 1960-64” en ETARE, PNUD, UNESCO, Ministerio de Educación y Cultura, *Seminario Reforma Educativas Comparadas*, La Paz.

DONOSO, Vicente

- 1946 *Filosofía de la educación boliviana*, Atlántida, S.A., Buenos Aires.
- 1942 *Informe del Director General de Educación, 1941-1942*, Consejo Nacional de Educación, La Paz.

FEDERACIÓN NACIONAL DE MAESTROS URBANOS DE BOLIVIA Y
CONFEDERACIÓN NACIONAL DE MAESTROS RURALES DE BOLIVIA

Primer Congreso Pedagógico Nacional, 12-24 de enero 1970, Resoluciones, La Paz.

GEERTZ, Clifford

1987 *La interpretación de las culturas*, Gedisa, México.

GIDDENS, Anthony

1995 “Elementos de la teoría de la estructuración” en *La constitución de la sociedad. Hacia una teoría de la estructuración*, Amorrortu, Buenos Aires.

GIROUX, Henry

1981 *Ideología, cultura y el proceso escolar*, Palmer Press, Londres.

HELLER, Agnes

1977 *Sociología de la vida cotidiana*, Península, Barcelona.

HYMES, Dell

2006 “¿Qué es la etnografía?” en Honorio M. Velasco, Maíllo F., Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores*, Trotta, Madrid.

IÑO, Weimar, G.

2009 “Inicios de la formación docente en la reforma educativa liberal. 1900-1920 en Esther Aillón, Raúl Calderón, María Luisa Talavera (Comps.), *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*, Carrera de Historia, FHCE, UMSA, La Paz.

LARSON, Brooke

2007 *Pedagogía nacional, resistencia andina y lucha por la cultura pública. Bolivia 1900-1930*, CIDES, La Paz.

LEVINSON, B., D. Holland

1996 “An introduction” en Bradley Levinson, Douglas E. Foley and Dorothy C. Holland (Eds.) *The cultural production of the educated person* State University of New York Press, Albany, NY.

MARTÍNEZ, Françoise

2009 “La constitución de un cuerpo docente boliviano o los avatares del proyecto educativo liberal” en Esther. Aillón, Raúl Calderón, María Luisa Talavera (Comps.), *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*, Carrera de Historia, FHCE, UMSA, La Paz.

MENDIETA, Pilar

2008 *Indígenas en política. Una mirada desde la historia*, Instituto de Estudios Bolivianos, FHCE, UMSA, La Paz.

MERCADO, Ruth

1991 “Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros” en *Infancia y aprendizaje*, Universidad Complutense de Madrid y Centro de Investigaciones para la Educación y el Desarrollo Humano, Madrid.

MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO

1995 *Organización Pedagógica, Reforma Educativa* Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos, Secretaría Nacional de Educación, La Paz.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y BELLAS ARTES

1964 *Código de la Educación Boliviana*, Servicio de Ayuda Técnica Escolar, La Paz.

PÉREZ, Elizardo

[1962] 1992 *Warisata. La escuela ayllu*, Hisbol, La Paz.

PUIGGRÓS, Adriana

1994 *Imperialismo, educación, neoliberalismo en América Latina*, Paidós Educador, México.

QUEZADA, Humberto

1992 “La reforma educativa de 1930” en *Seminario Reformas Educativas Comparadas*, ETARE, PNUD, UNESCO y Ministerio de Educación y Cultura, La Paz.

1984 *Escuelas Normales. Perfiles históricos y documentales*, La Paz.

ROCKWELL, Elsie

2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Voces de la Educación, Buenos Aires.

2007 *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, El Colegio de Michoacán, CIESAS, CINVESTAV, México.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa

1987 *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, México.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth

1986 *La escuela, lugar del trabajo docente*, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN, México.

SALAZAR, M., Carlos

2005 *Gesta y fotografía. Historia de Warisata en imágenes*, Lazarsa, La Paz.

SCHROEDER, Joachim

1994 *Modelos pedagógicos latinoamericanos. De la Yachay Wasi Inca a Cuernavaca*, CEBIAE, La Paz.

SERRANO, T., Servando (Ed.)

1955 *Código de la Educación Boliviana*, La Paz.

TALAVERA, S., María Luisa

1999 *Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998*, PIEB, La Paz.

1993 “Estrategias para la formación docente en el proceso de reforma educativa en escuelas: Algunos aportes” en *Apuntes Educativos*, Revista de información y análisis educativo del Movimiento Pedagógico Popular, Año III, No. 6, La Paz.

1992 *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico*, Tesis de Maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Tesis DIE, No. 14, México.

TAMAYO, Franz

1975 *Creación de la pedagogía nacional*, Biblioteca del Sesquicentenario de la República, La Paz.

TEDESCO, Juan Carlos

1995 *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y Ciudadanía en la sociedad moderna*, Grupo Anaya, Madrid.

VARGAS PORCEL Alfredo; VILLAGÓMEZ, Guido; ROMERO, Alfredo; ARANÍBAR, J.; URDININEA, Hernán José María; ENCINAS, Armando

1941 *Informe sobre la labor cumplida en el período mayo-octubre de 1940*, Boletín No. 1, Departamento de Medidas y Eficiencia Escolar, Consejo Nacional de Educación, Sucre, Bolivia.

VILLAGÓMEZ, Guido

1956 “Bases para una reforma de la educación boliviana” en *MINKHA*, Revista de Estudios Pedagógicos, No. 1, 2° trimestre, La Paz.

ZEMELMAN, Hugo

1987 *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*, El Colegio de México, Jornadas III, Centro de Estudios Sociológicos, México.

Hitos en la educación del siglo XX

Milestones in the Bolivian education during the XX Century

Beatriz Cajias

Resumen

La ponencia revisa las tres principales propuestas de reforma de la educación boliviana a lo largo del siglo XX, empezando por la propuesta del liberalismo, que inicia la vigencia de un sistema educativo nacional en cuanto tal, promueve la extensión de la cobertura y el mejoramiento en la calidad, a través de nuevos programas de estudio, además de fundar la primera escuela normal, para la formación de docentes. Luego, el nacionalismo revolucionario, a partir de 1955, que amplía las oportunidades de ingreso a la educación regular, promueve la alfabetización e impulsa la educación técnica y productiva, así como introduce en el Código de la Educación temáticas como la orientación vocacional, la educación especial y la participación de los padres en los procesos educativos. En 1994, comienza la implementación de la reforma neoliberal, centrada en el nivel primario de la educación regular, que institucionaliza la educación intercultural bilingüe, distribuye material educativo en castellano y lenguas nativas, pero que no logró concluir su propio proceso de aplicación, por diversos motivos. Aunque a lo largo del siglo, se mantuvieron los principios de educación universal, gratuita, laica y obligatoria en el nivel primario, al iniciar el siglo XXI, Bolivia mantiene indicadores de cobertura, conclusión de estudios y calidad que muestran un panorama que todavía requiere de mucho trabajo y esfuerzo para colocar la educación boliviana a la altura de las exigencias actuales, internas y externas.

Palabras clave: Educación boliviana // Sistema educativo boliviano // historia de la educación boliviana // Educación liberal // Educación del Nacionalismo Revolucionario // Reforma educativa neoliberal.

Abstract

The paper reviews the three main proposals for reform of the Bolivian education throughout the twentieth century, beginning with the proposal of liberalism, which starts the life of a national education system as such, promotes access and improved quality, through new curricula and the foundation of the first Normal school for the training of teachers. Then revolutionary nationalism, from 1955 expands education opportunities, promotes literacy and encourages technical and productive education. In 1994, the neoliberal reform focuses on primary school level, introduces bilingual and intercultural education, distributes written materials in Spanish and native languages but fails to complete its own application process for various reasons. Although throughout the century the principles of universal education is maintained free, secular and compulsory at the primary level, starting the XXI century Bolivia maintains educational indicators that show a scenario that still requires hard work and effort to place its education up to the current internal and external requirements.

Key words: Education in Bolivia // Bolivian educational system // History of Bolivian education // Liberal Education // Revolutionary Nationalism Education // Education Reform neoliberal.

Voy a concretar mi exposición en tres momentos que implicaron reformas globales, dejando de lado las reformas parciales, aunque debo aclarar que, por ejemplo, existen además de los tres momentos de los que voy a nombrar, experiencias como la de Warisata o como el famoso estatuto Sánchez Bustamante de 1930, que de manera muy especial en el mundo declara la autonomía general de la educación incluyendo el Ministerio de Educación.

La reforma liberal de comienzos del siglo XX, la reforma del MNR del 55 y la reforma educativa del 94. Hay algunos puntos que se mantuvieron durante todo el siglo aunque no de manera estática, sino con algunos debates y algunas distinciones. Por ejemplo, desde el siglo XIX incluso se considera que la educación es universal. Mas allá de la ejecución, no hay ninguna posición que sostenga que la educación no sea universal, y eso es importante, por lo menos teóricamente, que en ningún momento en Bolivia se dijo que tales personas no tienen el derecho a la educación.

Durante todo el siglo XX la educación es universal, es gratuita, es única, es laica. Alguna vez en debate con amigos que hacen historia de la educación veíamos que Bolivia es uno de los primeros países y además uno de los que mantiene estos principios de la reforma liberal. Otro principio que se mantiene durante todo el siglo XX es el de la primaria obligatoria. Esta etapa varía en el

número de años, entre la de menor duración, que es de cinco años durante la época de Banzer y otras de seis, siete u ocho años, pero en todas se cumple la obligatoriedad de esta etapa.

Sobre los antecedentes de la reforma de liberalismo que va aproximadamente de 1900 a 1920, podemos decir que, en primer lugar, no existía antes un sistema educativo como tal; había una ley de libertad de enseñanza en 1874 que permitía que cualquiera pudiera ir a una escuela pero no había normas completas que abarcaran todo el sistema educativo sino solo algunas disposiciones muy generales; por lo tanto, coexistían una diversidad en sistemas, de modalidades e incluso de dependencias, muchas escuelas dependían de los municipios. El sistema educativo propiamente dicho era muy escaso.

La modalidad de la elaboración de la reforma fue a través de misiones, unas que iban y otras que venían. Hubo misiones de profesionales bolivianos que fueron al exterior pero también vinieron misiones como la chilena y, la más famosa, la belga que trajeron sus conocimientos y sus modalidades para trabajar en el país.

Los objetivos principales de esta reforma fueron la estatización y la unificación del sistema educativo nacional, en otras palabras, crearon un sistema donde antes no había. Esto implicó la renovación de los planes, programas y métodos, la aplicación de lo que se llama la educación del estado docente; es decir, aquello que se repite ya desde entonces en nuestras constituciones: que la educación es la suprema función del estado. En lo sociopolítico, se buscó la modernización, el desarrollo y el progreso mediante la educación, es decir, había una enorme conciencia de la importancia que tenía la educación para el desarrollo del país en una perspectiva modernizadora y también se buscó la unidad nacional, es decir, que la educación lograda contribuyera al logro de una sola nación para todos.

Entre los rasgos principales, la corriente educativa que se aplica es la Escuela Nueva, en este caso estábamos al tanto de lo que estaba sucediendo en el mundo. George Rouma, director de la misión belga, era discípulo de Comenio, uno de los principales representantes de la Escuela Nueva en Europa, y trabajó esa línea educativa. En el tema de la formación docente por primera vez, de forma muy atrasada respecto a Europa y otros países de América Latina, se fundan las escuelas normales y se profesionaliza al magisterio, con una imagen de lo que llamaban los apóstoles laicos con un magisterio que tenía un prestigio social y profesional muy alto; para ello se establece en una serie de medidas laborales para apoyar el ejercicio de la docencia y posibilitar mejores salarios, beneficios, etc.

Esta reforma se preocupa también por expandir la educación, particularmente en el área urbana se crean muchísimas escuelas fiscales en todo el país y se da un gran impulso al desarrollo de la educación técnica. Luego, se asume por primera vez disposiciones serias de la educación rural, incluso con escuelas ambulantes que facilitaban el acceso de la población rural a la escuela. En otro ámbito, se da inicio a la educación femenina sistemática (Adela Zamudio es una

imagen en este momento). Se habla mucho del derecho de las mujeres para ser educadas y de la importancia que tiene que asistan a una educación regular.

También hay un fuerte impulso a una educación indígenal aunque con una perspectiva desde el liberalismo, es decir, que hay que incorporar a los indígenas a la civilización. Se habla de la regeneración nacional y se funda una segunda escuela normal que es una normal indígena. Entre logros están los avances en la matrícula, la profesionalidad del magisterio, la construcción de las bases de un sistema educativo nacional; entre los aspectos negativos: se da comienzo a una dualidad entre educación urbana y rural que se va a mantener hasta nuestros días, la primacía de una visión externa y hay una perspectiva de homogeneización, no hubo un rescate de las diversidades y particularidades.

El segundo caso es el de la reforma del nacionalismo revolucionario. Cuando hubo la Revolución Nacional del 52, la educación se hallaba en una de sus tantas crisis; había un enorme divorcio entre el gobierno, el magisterio y la realidad educativa; por ejemplo, en 1951 se aprueba una ley que es desconocida totalmente por el magisterio porque no tuvo ninguna participación. Luego de la Revolución, los maestros, que son los grandes actores del Código, hacen huelgas, congresos, hacen sus propias movilizaciones para presentar propuestas educativas; pero ¿Cómo se va a elaborar el mismo Código? Se conforma una comisión plural de doce miembros, y es muy interesante que en la conformación de esta comisión en la cual el MNR no tiene mayoría, es decir la mayoría de los miembros de la comisión no esta políticamente involucrada con el gobierno. Hay profesionales, maestros, hay diferentes personalidades pero que no respondían a la línea y eso creo que es un ejemplo de democracia que no existe en el país normalmente. Dentro de la Comisión se realizan debates, se presentan propuestas teóricas, hay muchísimas reuniones, visitan Warisata y las escuelas piloto, tienen reuniones con maestros, generan una correspondencia enorme y durante cuatro meses procesan esa información y construyen lo que en ese momento era una de las leyes mas avanzadas no solo de Bolivia, sino un ejemplo para América Latina.

Hay una frase que no es boliviana sino de un pedagogo venezolano, pero que es asumida como el eslogan de los objetivos principales de la reforma de 1955: “De una educación de castas a una educación de masas”, es decir la extensión de la educación es uno de los principales objetivos, el otro es el de la calidad, no solamente hay que extenderse sino que también tiene que tener una calidad de la educación que incorpore a las grandes mayorías marginales, la educación técnica y productiva. Víctor Paz, Presidente en ese momento, tiene muchos discursos donde muestra con enorme claridad la importancia que le daba a la educación para consolidar todos aquellos cambios que el Movimiento Nacionalista Revolucionario estaba haciendo en el campo de la estructura económica.

La corriente educativa que va a sustentar el Código de 1955 es también el de la Escuela Nueva, con algunos aportes de lo que ya se había avanzado por ejem-

plo en la revolución rusa, pero lo esencial es la Escuela Nueva. Es la primera legislación globalizante que incluye todos los niveles y modalidades, e incluye elementos que antes no estaban incorporados en leyes como la alfabetización, la educación especial, las edificaciones escolares, la participación de padres de familia de manera sistemática, etc. El docente es altísimamente valorado; en el decreto donde se establece la Comisión queda muy claro que él, las energías del magisterio, ha motivado el hacer esta reforma, el docente es considerado esencialmente el monitor de ese cambio. También se halla la co educación, lo que se llama equidad de género. Hay un impulso muy grande a la educación de la mujer y la mención de sus derechos, tanto para ser educadora como para ser educanda. Por otro lado, trata la alfabetización a partir de otras experiencias como los idiomas nativos; es cierto que hoy se habla mucho de la homogeneización del proyecto educativo del 55, pero también se desconoce que el Código planteó la alfabetización con idiomas nativos, pero no sólo la alfabetización, sino también la educación en su conjunto, pero recibió el rechazo inmediato de las confederaciones campesinas que decían que educar a sus hijos en idiomas nativos era mantener su aislamiento del mundo científico y de la realidad nacional.

La extensión de la educación que logra el Código es enorme. Ahora se discute con los datos del censo el tema del analfabetismo y la mayoría ve que ya desde 1976 va aumentando la edad de los analfabetos, y esto se debe a que la extensión de la educación, particularmente en el área rural, es muy grande, sobre todo en la educación primaria, lo que implica una disminución del analfabetismo.

Hay el problema de la castellanización y algunos temas de calidad precisamente por la extensión. Algunas de las trabas que tenemos en nuestro sistema educativo surgen de esta reforma; por ejemplo, el ingreso directo de los egresados de la normal a la profesión se debe a que en esos momentos se establecieron normas especiales, extraordinarias para incorporar a todos los docentes que egresaban porque no habían suficientes para la exigencia interna. Finalmente, uno de los problemas principales, es que la aplicación del Código fue parcial, si se hubiera aplicado en los siete años que quedaban de los doce años que gobernó el MNR todo lo planteaba en el Código, otra sería nuestra educación de hecho.

Ahora respecto a la Ley de 1994. Hay una serie de antecedentes: el país estaba tomando otra vez conciencia de la crisis de la educación que habíamos tenido, hubo durante la etapa de las dictaduras el intento de Barrientos primero y de Banzer después, de obviar el Código y poner sus propias reglas que no fueron exitosas, hay una toma de conciencia a nivel social sobre los problemas de la educación, se realiza el primer Congreso Nacional de la Educación (de educación no de educadores, porque ya había habido dos congresos de maestros) con presencia de muchísimos delegados del poder ejecutivo no solo del Ministerio de Educación sino también de los de Planeamiento, Finanzas, Salud; una participación de más de 400 delegados de la sociedad civil incluyendo por primera

vez a representantes de las naciones indígenas originarias. Este congreso emite una serie de recomendaciones que van a ser asumidas por un Consejo Nacional que va a elaborar una Ley Marco de reforma educativa, que después es dejada de lado lamentablemente. A esto se suma una serie de experiencias innovadoras que se van dando en la práctica, cambios en las escuelas de Fe y Alegría, en la escuela Julián Apaza del CEBIAE; experiencias de educación intercultural, bilingüe, etc., que son recuperadas para tratar de cambiar la educación en su conjunto y, paralelamente, hay toda una movilización internacional que va a derivar en la Declaración de Educación para Todos de 1990, que exige que se cumpla de una vez, después de más de 50 años, el derecho de todos a la educación.

La modalidad de elaboración, lamentablemente, no parte del Ministerio de Educación. En el Ministerio de Planeamiento se conforma un grupo que se llama Equipo técnico de Apoyo a la Reforma (ETARE) que va a elaborar el planteamiento. Es un trabajo aislado, en parte por su propia estructura pero también en parte porque no hay respuesta de instituciones para participar en esa elaboración, como es el caso de la universidad que fue invitada reiteradamente a participar y no se presentó.

¿Cuáles son los objetivos de esta reforma educativa? Sobre el tema de la democratización de la educación, podemos decir no hubo una mayor extensión de la educación a la secundaria, a otros niveles y otras modalidades educativas. Sobre el problema de la calidad y la eficiencia, se vio que había que mejorar la calidad y la eficiencia, esto para avanzar junto a las reformas estructurales del Estado; así, para avanzar en las reformas estructurales del Estado que habían empezado en el año 1985 desde una perspectiva neoliberal, con principios como la participación popular, por ejemplo, se requería un correlato educativo, que se relacionara con un concepto que estaba ya muy fuertemente en boga en ese momento, el desarrollo social y humano.

La corriente educativa es el constructivismo que estaba o había sido fundamentalmente impulsada por la reforma educativa española y los ejes son la participación popular y la interculturalidad y el bilingüismo; estos dos ejes tienen que ver con la gestión pero también con la revisión curricular. Mediante la participación popular se crea una serie de mecanismos para que pueda participar la sociedad en su conjunto en el tema educativo, y mediante la interculturalidad y el bilingüismo se incorporan los idiomas nativos pero también las visiones culturales distintas para un diálogo intercultural.

La Reforma estuvo asentada en la primaria y este fue un error, un pecado original de la ley, porque una ley tiene que ser para el conjunto, y la primaria podría haber estado en la propuesta de la aplicación de la ley pero no en la ley misma. Otro punto es que el docente es un actor secundario, y ahí hay una distorsión, una falacia. La propuesta establece que el aprendizaje es lo principal, por tanto el alumno es el principal. Nadie está en desacuerdo, pero de ahí a que el docente sea un actor secundario y no tenga las posibilidades de participar, es otra cosa.

También se plantea la equidad de género, con mucha fuerza, en algunos casos yo diría que más discursivamente que en los hechos, porque escribir en la ley hombres y mujeres, hombres y mujeres, hombres y mujeres, es decir, enfatizar estos artículos, no da esencialmente una equidad de género.

Otros aspectos fueron: se logró elaborar textos y materiales en idiomas nativos, creo que es un adelanto de lo que había sucedido anteriormente; por primera vez se instituye el SIMECAL, es decir el sistema de medición de la calidad, donde hacen pruebas para saber los resultados, esto tiene un rasgo positivo muy importante y a la vez manifiesta un rasgo negativo, porque en el 2002 se eliminaron los operativos del SIMECAL, porque los resultados no convenían a la reforma, sabían que ni habían los avances importantes que se esperaban y en los años anteriores los resultados del SIMECAL no fueron incorporados a la reforma curricular, entonces aparecían como datos que no tenían importancia.

Se dio atención a niveles y aspectos aislados, pero esto se dio en un ambiente de rechazo permanente, por un lado del magisterio pero también de la Universidad. Si ustedes revisan la ley desde el comienzo se tuvo que suspender una serie de artículos por el cuestionamiento de la universidad y luego también hubo muchos conflictos con la iglesia católica por las escuelas de convenio y los problemas sobre los maestros de religión, y otros.

Uno de los principales problemas que tuvieron es que desde el 2002 la reforma no avanzó, ya no se dieron más textos, solamente se han entregado los textos de algunos años de primaria, no los de todo el nivel primario, no se siguió avanzando. Hasta el día de hoy, desde el 2002, no se han repartido más, no se han elaborado nuevos textos.

Estos son los rasgos generales de las tres principales reformas. Yo creo que es importante una revisión histórica para decidir lo que hacemos ahora. Pienso que si el gobierno hiciera, por ejemplo, en el Ministerio de Educación, una investigación sobre los planteamientos y las acciones que se han hecho en la educación técnica anteriormente, eso serviría mucho para señalar lo que hay que hacer ahora, porque con la educación técnica se está hablando mucho pero no se ha hecho nada; y como ustedes han visto, en las tres reformas se habla de la educación técnica.

Por eso creo que es necesario revisar esto, principalmente desde los resultados. Tengo solamente algunos datos estadísticos para lanzar a la discusión que son datos oficiales publicados en el 2004 por el Ministerio de Educación que dicen cómo terminamos después de estas reformas. Según estos datos, uno de cada diez bolivianos no sabía leer ni escribir en 2004, la asistencia en la educación inicial es del 27% es decir sólo uno de cada cuatro niños mas o menos asistía a la educación inicial y aquí comienzan todas la diferencias, la discriminación, las dificultades de éxito escolar, etc. la asistencia en primaria es del 86%, y en el área rural es del 62% es decir solo 6 de cada 10 niños destinados a la escuela ru-

ral asisten en el campo. La tasa de término de primaria es del 71%, 7 de cada 10 alumnos que ingresan a primaria terminan, 3 se quedan en el camino, en el caso del área rural 1 de cada 2 se quedan en el camino, es decir, apenas el 49%, termina la primaria en el área rural. La asistencia neta en secundaria es del 51%, y 31% en el área rural, quiere decir otra vez 3 de cada 10 continua el camino, ¿qué pasa con los otros 7?, ¿qué pasa con los tres que no terminan primaria?, La tasa de término en secundaria es del 48% y de 23% en el área rural, es decir un poco más de 2 alumnos de cada 10 terminan la secundaria que han iniciado. 1 de cada 4 o de cada 5 docentes, según los datos, es interino; no han funcionado ni total ni adecuadamente las leyes de participación popular, apenas han funcionado las juntas de las unidades educativas, no han funcionado las juntas de distrito ni las juntas de núcleo. Más aún, desde el 94 al 2006 no ha habido más consejos nacionales, congresos, consejos departamentales de educación; la interculturalidad se ha centrado en el área rural y no ha llegado al área urbana, eso implica dejar de lado por lo menos la mitad de este país.

Uno de los peores resultados es que la educación está totalmente desprestigiada, cuando uno pregunta y hace encuestas a niños y a otras personas, no les interesan esas cosas de mandar a sus hijos a la escuela, hay muchas opiniones sobre que la escuela no da nada útil, hay problemas de calidad, etc; por lo tanto, más allá de las reformas que pueden haber tenido muy buenas intenciones, muy buenas propuestas, no hemos logrado transformar, ni en cantidad, ni en calidad la educación boliviana.

Bibliografía

- CAJÍAS, Fernando; CAJÍAS, Magdalena y MEDRANO, Jaime
Geografía e historia de Bolivia. Editorial Aula, Madrid, 1996.
- CAMACHO PEÑA, Alfonso et al.
Estatutos educativos y modelos pedagógicos en Bolivia. Tomo III: 1952 - 1985. UNICEF/ C.I.C.S., Cochabamba, 1991
- CONTRERAS, Manuel.
 “Reformas y Desafíos de la Educación”. En: *Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea*. Harvard Club de Bolivia, La Paz 1999
- COORDINADORA DE HISTORIA
Bolivia en transición. La guerra del Chaco. La Razón, La Paz, 1999
Historias de la Revolución Nacional. Revista “Historias...” No. 6, La Paz, 2003
- EQUIPO TÉCNICO DE APOYO A LA REFORMA EDUCATIVA
Reforma Educativa. Propuesta. ETARE, La Paz, 1993

FINOT, Enrique

Historia de la Pedagogía Boliviana. La Paz, 1917

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA

Resultados de los Censos Nacionales de Población y Vivienda. 1900, 1950, 1976, 1991. La Paz.

KLEIN, Herbert S

Historia general de Bolivia. Librería Editorial “Juventud”, La Paz, 1988, 2a.ed. Versión castellana de Josep M. Barnadas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Código de la educación boliviana. MEC, La Paz, 1955

La educación en Bolivia. La Paz, 1967

Nuevo Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas. La Paz, 2002

La Educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados. Ministerio de Educación, La Paz. 2004

Políticas Educativas para el siglo XXI¹

Education Policies to 21st Century

Blithz Y. Lozada Pereira²

Resumen

El presente texto analiza la situación educativa de Bolivia en comparación con indicadores que proceden de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Uruguay y Venezuela. La comparación es esencial para definir políticas educativas que permitan al país proyectar mejoras sustantivas, reconociendo y valorando los principales logros que se dieron hasta la fecha, y rectificando las tendencias y riesgos que podrían deteriorar aún más la precaria calidad del servicio educativo. El texto enfatiza como un logro lo concerniente a los avances en equidad educativa contraponiéndolos no obstante, al imperativo de alterar de manera radical, la esmirriada calidad de la educación constatada fehacientemente como predominante en Bolivia.

Palabras clave: Políticas educativas // Indicadores // Equidad // Calidad educativa // Educación comparada

-
- 1 Este texto es la exposición de Blithz Lozada en el “Foro de educación: Aplicación de la ley de educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez” llevado a cabo en el auditorio de la Casa Marcelo Quiroga Santa Cruz de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSA, el 10 de septiembre de 2013. Quienes deseen acceder gratuitamente a contenidos del autor relacionados con la temática, pueden recurrir al sitio web: www.cienciasyletras.edu.bo. En él encontrarán publicaciones sobre educación, ciencia política, filosofía e historia que son difundidas como libros y artículos en revistas especializadas.
 - 2 Miembro de la Academia Boliviana de la Lengua asociada a la Real Academia Española. Docente emérito de la Universidad Mayor de San Andrés e investigador en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Publicó 18 libros y ha escrito 60 artículos para revistas especializadas, con artículos en formato físico y electrónico. Licenciado en filosofía con estudios de economía. Maestría en gestión de la investigación científica y tecnológica, y maestría en filosofía y ciencia política. Concluyó el doctorado de Gestión del desarrollo y políticas públicas. Diplomado en educación superior y ciencias sociales. Fue miembro del Comité Ejecutivo de la Confederación Universitaria Boliviana y de la Central Obrera Boliviana.

Abstract

This paper discusses the educational situation of Bolivia compared with indicators from Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Ecuador, Peru, Uruguay and Venezuela. The comparison is essential for defining educational policies to enable the country to project substantial improvements, recognizing and valuing the main achievements that occurred to date, and correcting trends and risks that could further deteriorate the poor quality of education. I emphasize an achievement concerning advances in educational equity and the imperative to radically alter the quality of education in the country.

Key Words: Education policies // Indicators // Equality // Educational quality // Comparative Education.

Desde la *Conferencia mundial de educación para todos*, llevada a cabo en 1990, se estableció que los niños, jóvenes y adultos tienen derecho de acceder a oportunidades educativas equitativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Estas se refieren a condiciones básicas como adquirir herramientas esenciales para aprender, o formar capacidades para vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo social, mejorar la propia calidad de vida y continuar formándose. La satisfacción de las necesidades de aprendizaje, moldea la responsabilidad de las personas para que respeten y enriquezcan su herencia cultural, lingüística y espiritual; promoviendo la educación, fomentando la justicia, protegiendo el medio ambiente y tolerando los sistemas sociales, culturales y religiosos distintos a los propios. Así, la educación coadyuva a trabajar por la paz, la igualdad, la solidaridad y la prosperidad.

Los problemas y proyecciones de la educación no son nuevos y las tendencias internacionales, las últimas dos décadas, han motivado la generación de políticas públicas centradas en el acceso masivo a oportunidades equitativas en los distintos niveles. Los estudios sobre la igualdad educativa en varios países desarrollados ponen en evidencia, por ejemplo, los logros respecto de la equidad para que los grupos de inmigrantes étnicamente diferenciados se beneficien de la expansión. También hay avances contra la desigualdad de género, la discriminación de minorías, y la crítica de situaciones precarias agravadas por condiciones económicas, sociales y culturales adversas, que dan lugar a que subsista el analfabetismo, la escasa cobertura y subsistan indicadores alarmantes de deserción escolar, reprobación y bajo rendimiento.

Por lo demás, en los países estudiados se advierte la tensión recurrente entre la equidad y la calidad de la educación, tensión que al resolverla, ofrece la clave para que los sistemas tengan trascendencia social en pos del desarrollo y

la competitividad. Si bien las políticas educativas deben facilitar la igualdad de oportunidades para el ingreso y la conclusión de estudios en los distintos niveles de la educación regular, también es imprescindible precautelar una formación científica y tecnológica sólida creando competencias y habilidades útiles para la vida cotidiana y profesional, en un entorno humanista que despliegue valores, actitudes y gestos para la existencia libre, democrática, tolerante y dialógica. Los países, si bien enfrentan y vencen parcialmente las exclusiones y discriminaciones sociales, económicas, genéricas y étnicas deben proyectar también un sistema educativo de enseñanza y divulgación científica que sea, al mismo tiempo, eficiente en el empleo de recursos, y restrictivo, de acuerdo a las aptitudes y el esfuerzo de quienes transitan por sus subsistemas, para crear masas críticas que se formen para la investigación y las fronteras de la ciencia.

Hoy se acepta que desde el ingreso al nivel inicial, el alumno primero y después el estudiante, tiene derecho a gozar de igualdad de oportunidades para culminar con éxito cada nivel, ingresando y cursando el siguiente hasta el universitario y el de postgrado eventualmente. La sociedad y las políticas educativas ofrecen orientaciones para seguir las trayectorias vitales que benefician a los individuos y al entorno inclusive a largo plazo, brindando a las generaciones del futuro un mundo mejor en el que se realice con madurez, la dignidad individual y colectiva, capitalizando la herencia cultural y simbólica. Así, aparecen como temas cruciales de la equidad en contextos marcados por la pobreza, atender los derechos de segmentos demográficos específicos, como la alfabetización; precautelando que ésta no sea un riesgo que restrinja los procesos de enseñanza y aprendizaje al nivel básico exclusivamente para el ejercicio laboral precario, ofreciendo apenas habilidades de trabajo de escasa calificación.

La medición de la calidad educativa de cualquier país, si se la lleva a cabo regularmente y con criterios técnicos, ha de ser necesariamente *comparativa*. Así, al contrastar la calidad de algunos países de cierta región, es posible establecer los niveles de logro de los estudiantes en lo concerniente a competencias y habilidades realizadas. Esto mismo permite verificar el desarrollo exitoso de políticas educativas respondiendo a los desafíos locales, dando lugar a una explicitación cuantitativa de la calidad. Por ejemplo, en Europa y los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se ha establecido como un imperativo de importancia, comparar para corregir y mejorar, la competencia lingüística de los estudiantes, la comprensión lectora que logran, el razonamiento abstracto, la inferencia matemática y el conocimiento científico que detentan y aplican; además de las habilidades que alcanzan para usar de modo provechoso las tecnologías de información y comunicación.

Desde el año 2000, cada tres años, la OCDE publica el *Informe del Programa internacional para la evaluación de estudiantes (Informe PISA)*. El último publicado corresponde al año 2009 y el de 2012 se publicará a fines de 2013;

también están a disposición de los usuarios, las bases de datos correspondientes y las pruebas aplicadas³. El *Informe PISA 2009* incluye 61 países, la mayor parte de Europa; aunque también hubo participantes de Sudamérica y el Caribe, contándose entre los primeros, a Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Perú y Uruguay. El programa es un compromiso de los gobiernos para medir y mejorar la calidad de la educación, comparándola con pruebas estandarizadas aplicadas a estudiantes de 15 años. En cada país se aplica las pruebas a una muestra entre 4.500 y 10.000 estudiantes, dividiendo las competencias lectora, matemática y científica. Se evalúa alrededor de 35 estudiantes por centro educativo, debiendo ser elegidos al menos, 150 centros por país. Los resultados sirven para analizar con base en información cíclica, la evolución del rendimiento escolar; estableciéndose entre otras, políticas educativas concernientes, por ejemplo, al sistema educativo. Además, las pruebas trienales ofrecen información que permite contrastar los contextos educativos, aunque cada una se focaliza en alguna de las competencias señaladas: la prueba de 2009, cuyos resultados ocupan seis volúmenes, se centró en la competencia lectora; la última evaluación dada en 2012, se abocó a matemática incluyendo una parte digital con problemas de tipo financiero. En 2015, se enfatizará las ciencias, haciéndose uso de un formato digital. Al focalizarse un área de evaluación, las otras dos se realizan como sondeos de rendimiento escolar.

Los logros más altos de los países con mejor calidad se constituyen en modelos a seguir para los demás aunque es un desafío constante y muy apremiante en distintos contextos, aplicar políticas contra la desigualdad y en pro de la expansión educativa. Así, en contextos marcados por la pobreza, la atención a la calidad educativa aparece como un propósito que no debe ser relegado por atender a la equidad. Más, si las políticas las realizan regímenes populistas como los que destacan en algunos países latinoamericanos y del Caribe. Estos, por lo general, abogan por el derecho de satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y por el denuedo de derrotar al analfabetismo, pero relegan la mejora de la calidad científica de la educación, formando habilidades profesionales calificadas y capacitando para la investigación de elite. Por otra parte, en tales contextos, tampoco aparece como sustantiva la visión educativa estratégica de formar la competencia cognitiva ni la eficiencia profesional, promoviendo valores que estimulen la crítica, la libertad de opinión y el individualismo.

Sin duda, existe una sólida justificación en que segmentos cada vez mayores de la población aprendan a leer y escribir no obstante, al respecto cabe denunciar cuando corresponda, que la alfabetización sirve como forma de propaganda ideológica proclive al poder imperante, sin que estimule la libertad de la persona, para que piense y actúe por sí misma. Así, es imperativo denunciar si la educación

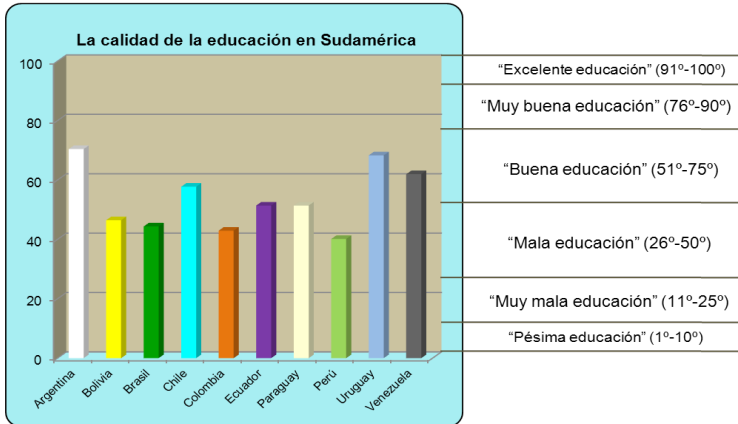
3 Véase: <http://www.oecd.org/pisa/pisa2009keyfindings.htm>

se reduce a *adoctrinamiento* para la repetición de consignas resguardadas por una represión ominosa; así, aparece como una necesidad precautelar la *formación* de la persona para que ejerza sus derechos, incluido el disenso, para que desarrolle su personalidad autónoma de manera contraria inclusive a cualquier consenso, y para que constituya una conciencia crítica sobre lo que le afectaría como ciudadano y miembro de la comunidad.

Cabe hoy preguntarse si ser analfabeto refiere sólo la incapacidad de leer y escribir, o también la de comprender un texto, usar un ordenador, o asumir una posición política propia sin ser objeto de manipulación ideológica. Cabe preguntarse si el discurso de la igualdad de oportunidades y la alfabetización no se implementa con el objetivo de una dominación masiva domesticando la conciencia del ser humano de manera extensiva e intensiva, deslizado contenidos de alguna explícita naturaleza. A contrahilo de los regímenes que prefieren el sometimiento, el lavado de cerebros, la sumisión y la pleitesía de rebaño, la educación de calidad incentiva la competencia cognitiva, la libertad y la eficiencia en el desempeño profesional; promueve la defensa de los derechos humanos, explícita los valores humanistas; y denuncia y crítica los excesos del poder. Así, hablar de calidad educativa implica comprometerse con la difusión libre del pensamiento y la opinión, el despliegue cultural diverso, y el compromiso de participar políticamente para la prosperidad de uno mismo, los demás y la sociedad.

Asimismo, el diseño racional y democrático de políticas educativas estratégicas con perspectiva de desarrollo integrado incluye también oportunidades para que los miembros de la sociedad que evidencien capacidades para la alta investigación, la inventiva y el conocimiento científico las realicen sin restricciones de contexto que hasta ahora solo perjudican el florecimiento de los talentos, no pocas veces perdidos en los entresijos deleznable de una sociedad quebrantada.

Figura N° 1
Percentiles que ocupan diez países sudamericanos en Legatum Prosperity Index. Normalización de valores respecto de la educación en 2012 entre 142 países



Elaboración propia con indicadores de Legatum Institute.

Evaluaciones internacionales sobre la educación como la realizada por el Legatum Institute⁴, suponen que la base del desarrollo económico y la prosperidad es la educación. Entre los países seleccionados de Sudamérica, Uruguay, Argentina, Venezuela y Chile ocupan los lugares más destacados. Argentina y Uruguay tuvieron, históricamente, los más grandes avances en la región, en especial por la calidad de la formación, por la cobertura y por los tempranos y efectivos logros contra la ignorancia y el analfabetismo; además, por lo que siempre fue característico de ambos países: la promisorio manera, intensiva y amplia de promover la ciencia, la cultura, la literatura y el arte.

Por su parte, las realizaciones en Chile en lo que respecta a la calidad de la educación, lo posicionan como relevante, aunque esta situación se da en un contexto en el que tal país demanda un gasto económico alto para solventar los costos educativos terciarios y universitarios. Respecto de Venezuela, ciertamente los logros en la equidad y la cobertura y en particular la lucha contra el analfabetismo, justifican su posición.

4 La evaluación de la educación incluye "acceso", "capital humano" y "calidad". En lo concerniente al "acceso a la educación", el Legatum Institute evalúa las siguientes variables: matrícula bruta en primaria, matrícula bruta en secundaria, matrícula terciaria bruta, y tasa de inscripción por género. El "capital humano" mide las variables de educación secundaria y terciaria por trabajador. La "calidad de la educación" incluye la variable tasa alumno-profesor, además de la percepción de que los niños aprenden en la escuela, y la satisfacción con la calidad educativa. Cfr. *The 2012 Legatum Prosperity Index: Methodological and Technical Appendix*, p. 18.

Seis de los diez países sudamericanos, incluido Bolivia, ocupan el rango normalizado de “mala educación”. A este rango, no obstante, teniendo en cuenta la comparación con otras latitudes del mundo, no le corresponde la evaluación ínfima de la escala. No obstante, especialmente en países como Ecuador y Bolivia, urge diseñar políticas que fomenten el interés por la formación técnica, restringiendo según aptitudes cognitivas, el acceso universitario; y evitando la afluencia masiva a profesiones de carácter improductivo. También es urgente diseñar e implementar políticas que estimulen la permanencia y la conclusión de estudios formales hasta el bachillerato; no solo para los estudiantes en edad escolar, sino para la población en general.

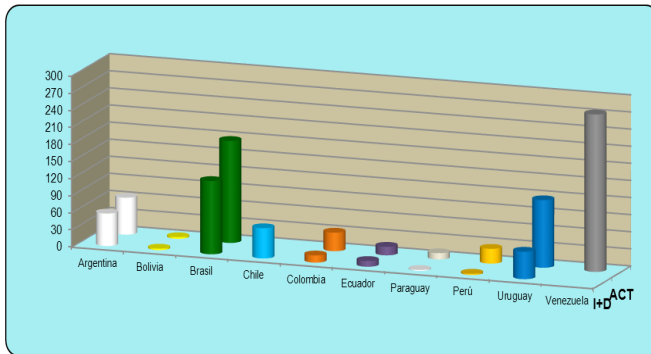
Brasil llama la atención. Parecería que si bien los recursos financieros son decisivos para implementar saltos formativos de significativa calidad (como es el gasto educativo en dicho país), no son suficientes, dándose situaciones que motivan evaluaciones relativamente inferiores, similares a las de Bolivia. No obstante, aunque la posición de Brasil en educación sea más o menos baja según *Legatum Prosperity Index*, no se debe olvidar que, por su inversión en actividades concernientes a la enseñanza y la formación científica y técnica, el gigante sudamericano alcanza resultados de innovación y primacía en los indicadores de investigación y desarrollo experimental realmente notables. Así, Brasil tiene de forma extraordinariamente relevante, a una de sus universidades, la de São Paulo, como la única latinoamericana y del Caribe ubicada entre las 20 mejores del mundo⁵. Esta discrepancia entre la valoración de la educación, y los resultados científicos y tecnológicos se produce por la sobrevaloración de la cobertura de la educación primaria y por la restricción de la calidad a la percepción de la población. En este sentido, altas tasas de matrícula no implican necesariamente que se forme profesionales de buen nivel académico ni que los titulados efectúen aportes significativos al conocimiento científico y la innovación, como ciertamente se da en Brasil, al considerar el caso por ejemplo, de las publicaciones indexadas y las patentes.

Por su parte, pese a la escasa cantidad de investigadores, los recursos reducidos que se invierten en investigación, desarrollo experimental e innovación en Bolivia algunos indicadores muestran una situación relevante del país andino, por ejemplo respecto de la inventiva de los investigadores. Así, aparece con más claridad el imperativo de que el país andino supere la pobreza, la venalidad endémica, las tensiones políticas internas y sea consciente de que la educación no se reduce a curiosidades culturales. No es dable ni sostenible una sociedad de economía informal galopante, con niños trabajando en condiciones de miseria, atraso, desigualdad y dependencia, que cunden por todas partes. Bolivia debería producir lo que requiere, desarrollar su propia tecnología, producir ciencia con validez universal, diseñando una educación que forme profesionales de alto

5 Véase el siguiente sitio web: <http://www.webometrics.info/es/world>

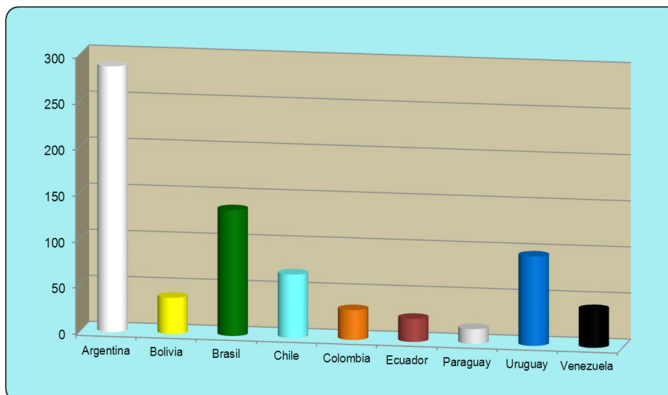
perfil y científicos competitivos, constituyendo una sociedad de conocimiento con innovación, desarrollo económico y prosperidad, siendo estas las principales directrices de políticas públicas de calidad educativa.

Figura N° 2
Gasto en dólares en ciencia y tecnología por habitante en diez países de Sudamérica en 2010. Gasto en actividades científicas y tecnológicas y en investigación y desarrollo experimental



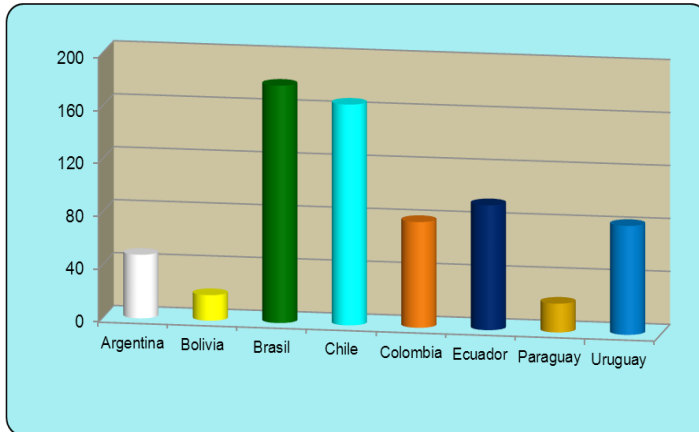
Elaboración propia con información de la RICyT.
 No existe información de Perú; la de Ecuador y Paraguay es de 2008;
 la de Bolivia, de 2009.

Figura N° 3
Número de investigadores de jornada completa por cada cien mil habitantes de la población económicamente activa en nueve países de Sudamérica en 2010



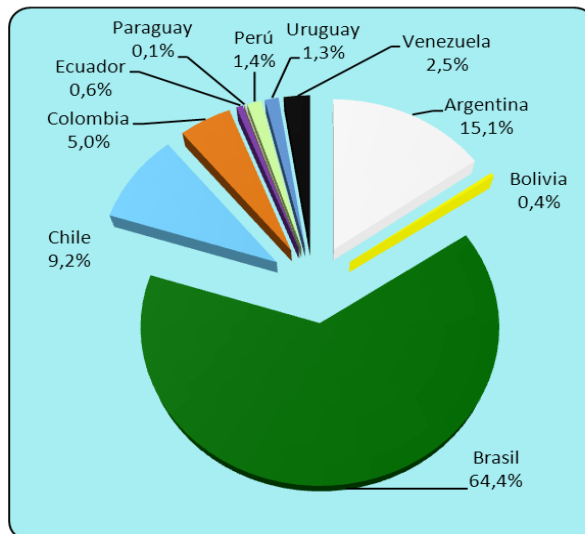
Elaboración propia con información de RICyT.
 No existe información de Perú; la de Ecuador y Paraguay es de 2008;
 la de Bolivia de 2009.

Figura N° 4
Gasto anual en I+D por investigador de jornada completa
en ocho países de Sudamérica en miles de dólares en 2010



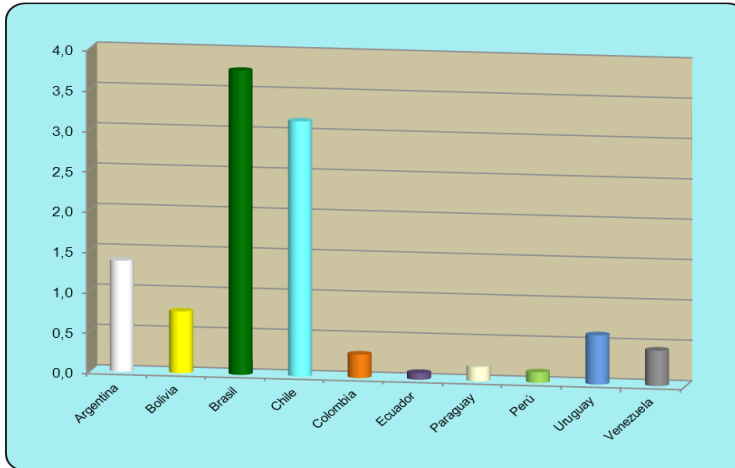
Elaboración propia con información de la RICyT.
 No existe información de Perú ni Venezuela; la de Ecuador y Paraguay es de 2008;
 la de Bolivia, de 2009.

Figura N° 5
Porcentaje de publicaciones científicas
en diez países de Sudamérica en 2010



Elaboración propia con información de la RICyT.

Figura N° 6
Coefficiente de invención en diez países de Sudamérica en 2010



Elaboración propia con información de la RICyT.
 Los valores de Ecuador y Chile son de 2008; de Paraguay, de 2005;
 y de Venezuela, de 2009.

Por lo demás, pese a que los avances continentales, regionales y nacionales son destacados en equidad y alfabetización, la desigualdad educativa subsiste especialmente en estudios superiores, y en lo concerniente a la exclusión, la ausencia de oportunidades y los escasos logros de mujeres e indígenas son todavía patentes. En consecuencia, es necesario proseguir y planificar políticas que mejoren los resultados auspiciosos dados hasta ahora. Pero, en Bolivia, la atención educativa estratégica para el desarrollo y prosperidad del país debe focalizarse, prioritariamente por la composición étnica, en diseñar e implementar políticas de calidad para el 67% de la población que está constituida por mestizos.

Según indicadores del *Latinobarómetro 2010*, los indígenas son en Bolivia, el 26,7% de la población. No obstante, pese a ser un segmento minoritario de la población, detentan un particular capital cultural y denunciaron vigorosamente hasta la primera década del siglo XXI, limitadas oportunidades educativas, evidenciando un peso engoroso de tradiciones en una historia secular de subordinación; por la que no se constituyeron ni aún actualmente, en los principales protagonistas de los procesos económicos dinámicos del país. Los mestizos, en cambio, se han consolidado como los actores principales en términos económicos siendo los actores protagónicos de las tramas del país, tanto educativa, ideológica y cultural, como social y política. Por tal situación, la atención formativa de las políticas nacionales, debería focalizarse, de modo estratégico, especialmente *en y para* ellos.

Que el 67% de la población se identifique en Bolivia como mestiza según los datos del *Latinobarómetro 2010*, constituye un imperativo para que la formación fortalezca tal identidad, proyectando que los más importantes logros de la educación de calidad se desarrollen por dicho grupo. Por otra parte, en lo que respecta a la desigualdad educativa evidenciada en las diferencias de condiciones económicas de las clases sociales, debería enfrentársela con políticas de promoción y patrocinio para la inclusión, permanencia y finalización de estudios en todos los niveles superando la determinación de que a peores condiciones de vida corresponda peor nivel educativo: correlación que sin duda afecta de manera severa, en especial, a los indígenas.

Figura N° 7
Adscripción racial en diez países de Sudamérica

| PaísesSA | raza | | | | | | Total |
|-----------|---------|--------|----------|--------|--------|----------|--------|
| | mestiza | blanca | indígena | negra | mulata | asiática | |
| Argentina | 192 | 898 | 11 | 4 | 4 | 2 | 1,111 |
| | 17.28 | 80.83 | 0.99 | 0.36 | 0.36 | 0.18 | 100.00 |
| | 4.02 | 20.23 | 1.46 | 0.94 | 0.60 | 5.26 | 10.01 |
| Bolivia | 741 | 47 | 295 | 4 | 15 | 1 | 1,103 |
| | 67.18 | 4.26 | 26.75 | 0.36 | 1.36 | 0.09 | 100.00 |
| | 15.50 | 1.06 | 39.12 | 0.94 | 2.25 | 2.63 | 9.93 |
| Brasil | 200 | 508 | 30 | 203 | 200 | 2 | 1,143 |
| | 17.50 | 44.44 | 2.62 | 17.76 | 17.50 | 0.17 | 100.00 |
| | 4.18 | 11.45 | 3.98 | 47.54 | 30.03 | 5.26 | 10.29 |
| Colombia | 545 | 362 | 73 | 65 | 54 | 3 | 1,102 |
| | 49.46 | 32.85 | 6.62 | 5.90 | 4.90 | 0.27 | 100.00 |
| | 11.40 | 8.16 | 9.68 | 15.22 | 8.11 | 7.89 | 9.93 |
| Chile | 302 | 725 | 88 | 3 | 11 | 4 | 1,133 |
| | 26.65 | 63.99 | 7.77 | 0.26 | 0.97 | 0.35 | 100.00 |
| | 6.32 | 16.34 | 11.67 | 0.70 | 1.65 | 10.53 | 10.20 |
| Ecuador | 974 | 65 | 70 | 40 | 36 | 6 | 1,191 |
| | 81.78 | 5.46 | 5.88 | 3.36 | 3.02 | 0.50 | 100.00 |
| | 20.38 | 1.46 | 9.28 | 9.37 | 5.41 | 15.79 | 10.73 |
| Paraguay | 440 | 499 | 23 | 10 | 9 | 0 | 981 |
| | 44.85 | 50.87 | 2.34 | 1.02 | 0.92 | 0.00 | 100.00 |
| | 9.21 | 11.24 | 3.05 | 2.34 | 1.35 | 0.00 | 8.84 |
| Perú | 880 | 86 | 112 | 18 | 23 | 3 | 1,122 |
| | 78.43 | 7.66 | 9.98 | 1.60 | 2.05 | 0.27 | 100.00 |
| | 18.41 | 1.94 | 14.85 | 4.22 | 3.45 | 7.89 | 10.11 |
| Uruguay | 92 | 900 | 13 | 36 | 28 | 11 | 1,080 |
| | 8.52 | 83.33 | 1.20 | 3.33 | 2.59 | 1.02 | 100.00 |
| | 1.92 | 20.28 | 1.72 | 8.43 | 4.20 | 28.95 | 9.73 |
| Venezuela | 414 | 348 | 39 | 44 | 286 | 6 | 1,137 |
| | 36.41 | 30.61 | 3.43 | 3.87 | 25.15 | 0.53 | 100.00 |
| | 8.66 | 7.84 | 5.17 | 10.30 | 42.94 | 15.79 | 10.24 |
| Total | 4,780 | 4,438 | 754 | 427 | 666 | 38 | 11,103 |
| | 43.05 | 39.97 | 6.79 | 3.85 | 6.00 | 0.34 | 100.00 |
| | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 |

Elaboración propia con base de datos del *Latinobarómetro 2010*.

Por lo demás, los datos del *Latinobarómetro 2010* destacan que la información de Argentina, Perú y Chile muestra los indicadores más auspiciosos de la región en lo concerniente al nivel educativo de los jefes de familia, con datos que rondan el

60% de la población que concluyó el bachillerato o que hizo importantes avances en secundaria; mientras que en el caso de los jefes de familia bolivianos, se pondría en evidencia una significativa carencia de conocimientos y competencias en los países de la región: 7% de ausencia absoluta de la población respecto de la asistencia a algún centro educativo de cualquier nivel. Esta situación, sin embargo, también se daría de forma alarmante en el caso de Brasil (11%) y de Colombia (9,2%). No obstante, también en Colombia se advertiría una notable preferencia por importantes realizaciones respecto de la formación técnica, registrándose el 31% de los jefes de familia que habrían realizado estudios terciarios. Por su parte, Perú y Uruguay reunirían el mayor porcentaje de jefes de familia con estudios terciarios o que habrían efectuado algún recorrido regular significativo y, en algunos casos, concluido estudios universitarios. En comparación a la media regional agregada del 23%, el país andino alcanzó un promedio agregado de 32,7% en 2010; y el país charrúa, de 25,6%.

Figura N° 8
Nivel de estudios del jefe de familia en diez países de Sudamérica

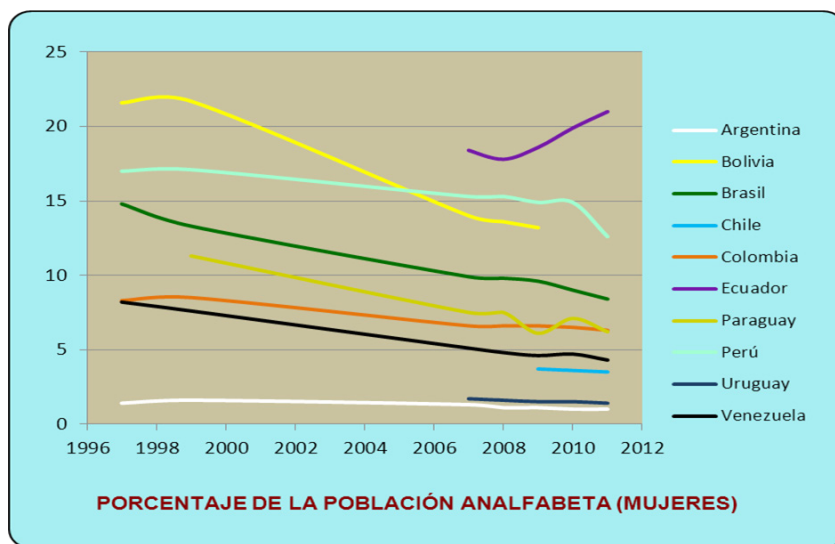
| PaísesSA | ninguno | 1-4 años | 5-8 años | Estudios | | | univ.inco | univ.comp | Total |
|-----------|---------|----------|----------|-----------|-----------|--------|-----------|-----------|-------|
| | | | | 9-12 años | terciario | | | | |
| Argentina | 7 | 26 | 169 | 226 | 40 | 27 | 31 | 526 | |
| | 1.33 | 4.94 | 32.13 | 42.97 | 7.60 | 5.13 | 5.89 | 100.00 | |
| | 2.88 | 5.47 | 11.27 | 11.86 | 7.71 | 14.29 | 5.81 | 9.80 | |
| Bolivia | 39 | 68 | 123 | 195 | 50 | 12 | 65 | 552 | |
| | 7.07 | 12.32 | 22.28 | 35.33 | 9.06 | 2.17 | 11.78 | 100.00 | |
| | 16.05 | 14.32 | 8.21 | 10.23 | 9.63 | 6.35 | 12.17 | 100.29 | |
| Brasil | 62 | 161 | 148 | 149 | 5 | 16 | 28 | 569 | |
| | 10.90 | 28.30 | 26.01 | 26.19 | 0.88 | 2.81 | 4.92 | 100.00 | |
| | 25.51 | 33.89 | 9.87 | 7.82 | 0.96 | 8.47 | 5.24 | 10.61 | |
| Colombia | 51 | 12 | 185 | 65 | 175 | 9 | 58 | 555 | |
| | 9.19 | 2.16 | 33.33 | 11.71 | 31.53 | 1.62 | 10.45 | 100.00 | |
| | 20.99 | 2.53 | 12.34 | 3.41 | 33.72 | 4.76 | 10.86 | 10.34 | |
| Chile | 4 | 26 | 103 | 339 | 42 | 7 | 69 | 590 | |
| | 0.68 | 4.41 | 17.46 | 57.46 | 7.12 | 1.19 | 11.69 | 100.00 | |
| | 1.65 | 5.47 | 6.87 | 17.79 | 8.09 | 3.70 | 12.92 | 11.00 | |
| Ecuador | 25 | 38 | 214 | 180 | 7 | 32 | 53 | 549 | |
| | 4.55 | 6.92 | 38.98 | 32.79 | 1.28 | 5.83 | 9.65 | 100.00 | |
| | 10.29 | 8.00 | 14.28 | 9.44 | 1.35 | 16.93 | 9.93 | 10.23 | |
| Paraguay | 3 | 57 | 169 | 169 | 36 | 23 | 38 | 495 | |
| | 0.61 | 11.52 | 34.14 | 34.14 | 7.27 | 4.65 | 7.68 | 100.00 | |
| | 1.23 | 12.00 | 11.27 | 8.87 | 6.94 | 12.17 | 7.12 | 9.23 | |
| Perú | 19 | 38 | 84 | 254 | 103 | 12 | 77 | 587 | |
| | 3.24 | 6.47 | 14.31 | 43.27 | 17.55 | 2.04 | 13.12 | 100.00 | |
| | 7.82 | 8.00 | 5.60 | 13.33 | 19.85 | 6.35 | 14.42 | 10.94 | |
| Uruguay | 4 | 29 | 172 | 136 | 59 | 20 | 38 | 458 | |
| | 0.87 | 6.33 | 37.55 | 29.69 | 12.88 | 4.37 | 8.30 | 100.00 | |
| | 1.65 | 6.11 | 11.47 | 7.14 | 11.37 | 10.58 | 7.12 | 8.54 | |
| Venezuela | 29 | 20 | 132 | 193 | 2 | 31 | 77 | 484 | |
| | 5.99 | 4.13 | 27.27 | 39.88 | 0.41 | 6.40 | 15.91 | 100.00 | |
| | 11.93 | 4.21 | 8.81 | 10.13 | 0.39 | 16.40 | 14.42 | 9.02 | |
| Total | 243 | 475 | 1.499 | 1.906 | 519 | 189 | 534 | 5.365 | |
| | 4.53 | 8.85 | 27.94 | 35.53 | 9.67 | 3.52 | 9.95 | 100.00 | |
| | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | |

Elaboración propia con base de datos del *Latinobarómetro 2010*.

En lo concerniente a la información de la Comisión Económica para América Latina y los indicadores provistos por el Banco Mundial muestran que el analfabetismo de la población mayor de 15 años disminuyó en Bolivia del 15,2%

a fines del siglo XX, al 8,8%. La tendencia a la disminución del analfabetismo es regional y mundial, sin embargo, existe la excepción de Ecuador donde se habría producido un ligero incremento los últimos años. Por otra parte, Uruguay y Argentina detentarían la mayor alfabetización en la región; el país charrúa con sólo el 1,7% de su población analfabeta en 2011, y Argentina con el 0,9%, aunque este dato corresponde solamente al área urbana. En el orden de los aspectos genéricos y culturales, Bolivia pondría en evidencia una enorme brecha en detrimento de las mujeres rurales en tanto que Uruguay aparecería como el país donde se da la mayor equidad de género, con Chile donde las mujeres estarían en situación ligeramente aventajada en comparación a la situación que prevalecería entre los hombres.

Figura N° 9
Comparación del analfabetismo de mujeres en diez países de Sudamérica



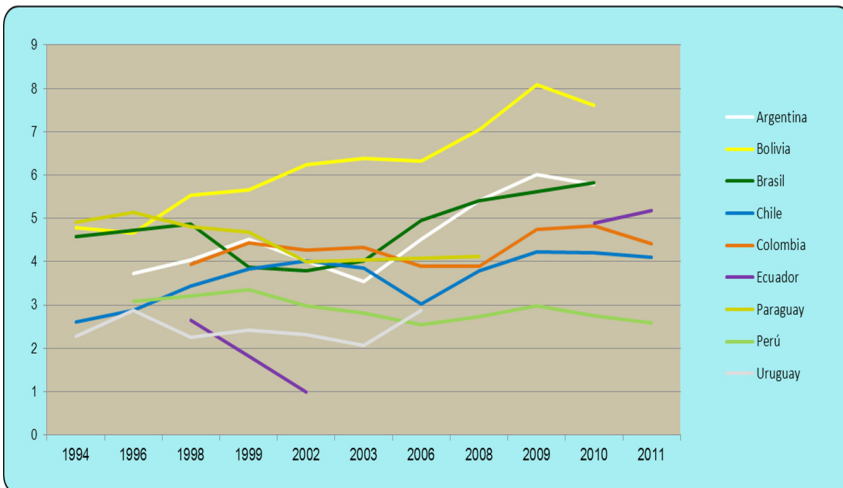
Elaboración propia con información de la CEPAL.
Algunos valores son del año próximo.

Sin embargo, los logros son muy destacados si se tiene en cuenta que a principios del siglo XXI, las mujeres indígenas en Bolivia aparecían como el sector más desfavorecido con casi el 40% de la población que no se incorporó a ningún nivel educativo, y con una tasa de analfabetismo del 38%. Esto contrastó con el 10,5% de las mujeres urbanas que no aprobó ningún grado de escolaridad, siendo analfabeta el 10% de la población femenina urbana. De los varones, el 16% de quienes residían en el área rural no aprobó ningún grado, evidenciándose

una tasa de analfabetismo del 14,5%. La población urbana masculina reveló el 3% sin escolaridad y el 2,5% de analfabetismo.

Bolivia aparece en Sudamérica, en primer lugar respecto del gasto porcentual del PIB en educación, desde mediados de los años 90 hasta 2010 (7,6% el último año). El país que menos gasta es Perú (2,59%), y en medio están los demás. En la parte más alta, cercana a Bolivia, Brasil con el 5,82% del PIB; Argentina, con el 5,78% y Ecuador con el 5,18%. Después se hallan con valores de 4,4% y 4,1%, Colombia y Chile; con 3,67%, Venezuela en 2006; y con 2,88%, Uruguay el mismo año. No obstante, el dato del gasto en educación es imprescindible relacionarlo con la calidad, porque varios estudios han puesto de manifiesto que los países latinoamericanos, en general, serían incapaces de capitalizar lo que gastan. Las evaluaciones estandarizadas PISA a las que Bolivia se ha rehusado reiterativamente a tomar parte en comparación, por ejemplo con Lituania y China donde el gasto por alumno es similar al latinoamericano, han constatado que los estudiantes de América Latina estarían, en promedio, tres años por debajo de las competencias de los estudiantes de los países indicados, mostrando alarmantes situaciones referidas inclusive, a la comprensión lectora. Así, el indicador del gasto no es relevante si no se lo correlaciona con indicadores estandarizados de calidad.

Figura N° 10
Comparación del gasto público en educación
en nueve países de Sudamérica



Elaboración propia con información disponible del Banco Mundial.
La información de Venezuela no permite establecer una tendencia.

La información de Ecuador es fragmentaria.

Algunos años son los más próximos a los indicados.

Perú, además, es el país con el promedio extremo de la población entre 20 y 24 años que tenga formación superior y aunque el indicador de secundaria completa sea alto, lo que refleja en verdad es la aspiración generalizada de los hombres en las ciudades agotada en la conclusión del bachillerato. Por otra parte, que en Uruguay haya un promedio bajo de secundaria completa de los hombres, no obsta para que dicho país tenga el 33,6% de su población con estudios superiores.

Que los indicadores de la calidad de los que Bolivia carece, aparezcan como la clave de la información educativa para evaluar otros datos, se constata al analizar la cobertura de la población escolarizada de niños entre 7 y 12 años. Bolivia tendría el 98% de dicha población, mientras que Uruguay llegaría al 98,9% el año 2010, manteniéndose entre los primeros lugares todos los años registrados. Pero, aunque solo Uruguay tenga evaluaciones PISA, es evidente la diferencia de las competencias y habilidades alcanzadas por los niños en uno y otro país; por lo que se ratifica la tensión entre equidad y calidad. Es decir, se puede afirmar que pese a que exista una alta cobertura en dicho segmento etario, es posible que la calidad difiera ostensiblemente: está constatado que se da una excelente calidad en un país, como también una deplorable en el otro. Por lo demás, la realidad también constituye situaciones de baja cobertura y alta calidad en el segmento; o relativamente, baja cobertura y baja calidad educativa; tal es el caso, al parecer, de Chile en la primera posibilidad; y de Perú, en la segunda.

Es evidente que en Bolivia subsiste una educación con marcadas diferencias de calidad y notorios problemas de desigualdad, las diferencias son patentes entre unidades públicas y privadas, con prerrogativas exclusivas para que pocas escuelas y colegios privados realicen innovaciones pedagógicas, apliquen diseños actualizados con componentes científicos sensatos y dispongan de medios y recursos en relación directa con el costo del servicio que ofrecen, reproduciendo diferencias y contrastes de radical inequidad.

Que alguna declaración pública convierta en una virtud no haber asistido a la universidad, que se muestre desprecio por los profesionales, que se favorezca la fuga de cerebros, se restrinja el reconocimiento al trabajo intelectual, tecnológico y creativo; en fin, que se limite la formación científica de elite para la investigación y haya oposición a formar para la vida libre, individual y crítica; motiva, al menos, desconfiar de la capacidad política y social para entender la función estratégica de la educación enfrentando y combatiendo al autoritarismo que niega un horizonte de expectativa abierto encaminado hacia el desarrollo colectivo y la prosperidad individual. Tal situación se empeora en el contexto boliviano, donde el reconocimiento al esfuerzo formativo es casi nulo y más de la mitad de las actividades económicas son informales y de desempeño precario.

Es un lugar común saber que los procesos de cambio en educación están ralentizados y lo que aparece inmediatamente, no siempre muestra el núcleo duro de las intenciones subyacentes al formular políticas educativas. Si se

reduce la educación a decisiones de propaganda mediática, por ejemplo, regalando computadoras marcadas a los profesores o entregando anualmente una cantidad mínima de dinero a las familias de escasos recursos para auspiciar la permanencia de sus hijos en la escuela se advierte, sin duda, la realización de una típica política asistencialista. En tal cuadro, es razonable dudar de que por tales decisiones, aparte del efecto propagandístico de valor populista, exista un núcleo veraz y comprometido con los sectores más desfavorecidos en lo concerniente al servicio educativo; comprometido no solo con luchar contra el analfabetismo e incrementar la cobertura formal, sino conscientemente involucrado con la finalidad de cambiar en su sustancia, la mala calidad, enfrentando los problemas cruciales y auspiciando expectativas y logros.

Así, la realización de políticas plausibles e inteligentes termina pervirtiéndose. En efecto, las políticas que usan la educación como justificación para el culto a la personalidad, las “estrategias” que aplican medidas demagógicas y que condenan el nivel científico del servicio a versiones folklóricas, las decisiones gubernamentales que no están respaldadas por soportes financieros elefantiásicos exógenos dan lugar a que, por ejemplo, amplios sectores reduzcan la educación regular a la transmisión de conocimientos elementales de instrucción básica, en un medio plagado de simbolismo y rituales que obnubilan la deplorable calidad del servicio. En varios casos, la *asistencia* a la universidad por ejemplo, se reduce a un instrumento para alcanzar “prestigio social” porque es sabido que si se trata de conquistar espacios laborales que ofrezcan alto rendimiento, la economía informal es la respuesta breve y contundente ante cualquier expectativa.

Y es que en gran medida, con la instrucción elemental se agotan las necesidades de aprendizaje para la inserción laboral en actividades que condenan la economía del país a la dependencia y el subdesarrollo. Otros efectos que resultan del proceso que banaliza el discurso moderno del sentido y carácter de la educación en pos de una sociedad competitiva, individual, próspera y en crecimiento, son la descomposición en la formación de valores, el demérito de la actividad docente, la preeminencia de clichés ideológicos, la desatención a la producción científica e intelectual, la desvaloración de los estudios técnicos, la deficiente preparación para el ejercicio profesional, la graduación masiva de profesionales improductivos, la reproducción de pautas sociales encaminadas a la venalidad, la impunidad y la caducidad, y la alimentación de un sistema corroído en el que el sentido de vida es engrosar la mediocridad que genera la erupción virulenta de conflictos irracionales. En fin, por estas consecuencias, la educación queda despojada del sentido moderno que la convertía en el principal medio de inclusión en la vida civilizada realizándose, personalmente, las expectativas valoradas por la colectividad.

Siendo visualizada la universidad como entidad otorgadora de prestigio social a través de actos simbólicos que solo muestran balbuceante conocimiento

científico, terminar tal tramo de *formación* induce a lograr resultados con insuficientes habilidades y competencias, de modo que se reproducen las limitaciones y la pobreza académica de secundaria. Es decir, aparece como determinante y como una *clave teórica* crucial de la educación en Bolivia, el *problema de la calidad*.

No obstante, la realidad de la educación actual muestra logros significativos alcanzados luchando contra el analfabetismo, disminuyendo las desventajas y aumentando las oportunidades de las mujeres, restando exclusión educativa que secularmente padecieron, en especial, las indígenas; e incrementando el gasto público en el rubro. Estos logros son resultado del diseño y la implementación de políticas motivadas para ampliar la cobertura, realizar la equidad y construir un contexto con indicadores plausibles de eficiencia y eficacia en los centros educativos, con adecuada proporción entre estudiantes y profesores; y con tasas de promoción, retención y abandono comparables dignamente al entorno de la región. Pero, aparte de tales consecuciones encomiables, la *clave* de la proyección educativa a largo plazo no radica estratégicamente en mejorarlos, sino en cambiar sustantivamente la calidad del servicio.

Y esto se dificulta con la oposición, incompreensión o indiferencia de varios actores de papel protagónico, respecto de la necesidad de evaluar los resultados de aprendizaje; constatando comparativamente con los países de la región, las competencias y habilidades construidas por los estudiantes bolivianos. Los sindicatos del magisterio se oponen tenazmente a esto con la presunción de que pondría en evidencia su responsabilidad en las esmirriadas habilidades y conocimientos de los estudiantes, preservando una situación gremial de seguridad laboral sin actualización profesional, remoción ni competencia.

Para los funcionarios gubernamentales la calidad es subsidiaria, por cuanto es prioritario insistir en clichés ideológicos que den la apariencia de cambios profundos, precautelando apenas una artificiosa fisonomía de igualdad que, no obstante, logra un alto impacto simbólico políticamente capitalizable. Por su parte, los padres y los estudiantes están ocupados vivamente en una interminable espesura de actividades institucionales que provoca una agobiante agenda de conmemoraciones, desfiles, expresiones cívicas, culturales y rituales de todo tipo, menos las que tienen relación con exigencias científicas y las relacionadas con la formación humanística. Inclusive, los empleados de la iglesia católica se expresan en contra de las evaluaciones de calidad porque prefieren repetir discursos cómodos para una clientela que deben preservar, antes que enfrentar con valentía y determinación, los antivalores, la obsecuencia y la hipocresía manifiesta en el tiempo actual en el que, al parecer, los cambios se dan en todo ámbito y a escala global.

El resultado es que campea la pobreza intelectual; el nivel científico y el desarrollo de la inteligencia es mínimo como nunca antes en la historia de la

educación boliviana, y la supuesta revolución educativa se reduce a que ningún estudiante repruebe por ley, apañándose de modo intenso y extensivo, cualquier expresión que halague el folklorismo repetitivo e impúdico.

La única evaluación de la calidad llevada a cabo por el Ministerio de Educación iniciada el año 2000, aplicada a estudiantes de tercero de primaria y del último grado de secundaria, comprobó que los resultados fueron extremos y alarmantes. La evaluación que incluía las competencias de los bachilleres, mostró que después de doce años de escolaridad, más de la mitad de los egresados de secundaria no era capaz de entender lo que leía; cerca de dos tercios tenía un vocabulario paupérrimo y una sintaxis descaminada; el 65% no podía resolver problemas básicos de geometría y más de dos tercios se aplazaba ostensiblemente en aritmética, álgebra y estadística elemental aplicada. Si bien la pubertad y adolescencia, los problemas familiares y económicos, la incertidumbre a la finalización del bachillerato y las deficiencias del proceso de aprendizaje podrían explicar y en cierta medida justificar tal situación, mostrando la inequidad social de acceso a unidades privadas, lo cierto es que a estas causas se debe sumar como determinante, la calidad de la educación impartida por el desempeño docente. Y es que los profesores de Estado ejercen una profesión desvalorada en múltiples sentidos: salarialmente su retribución es ofensiva, formativamente su preparación científica y pedagógica es retraída, y en lo concerniente al desempeño de sus funciones, sus logros son exigüos. Sólo cuando se cambie tal situación, será posible esperar que se produzcan efectos deseables en la calidad educativa.

En resumen, queda claro que no basta aplicar placebos con el nombre de *políticas educativas* en la forma de bonos redistributivos, ni derrotar al analfabetismo y ampliar la cobertura haciendo de la educación una oferta masiva. Si realmente se busca proyectar las potencialidades educativas es imprescindible romper los condicionamientos de prosaico interés político inmediato de los gobernantes y pensar primero y, ante todo, en el futuro de los niños y jóvenes. Se trata de preparar y capacitar permanentemente a los maestros; pagándoles lo que la dignidad de un profesional amerita, sin tener que agradecer personalmente a ningún funcionario de turno por nada, y exigiéndoles que cumplan, como en cualquier parte del mundo, un desempeño que no puede librarse al azar de las fuerzas de la reacción gremial. A esta política se sumarán otras de carácter social y económico, que velen por el sensato aprovechamiento del empleo de recursos, la equidad en el acceso, la prosecución y la promoción de niveles superiores; y, ante todo, se focalicen en evaluar la calidad de los resultados instituyendo evaluaciones periódicas estandarizadas y comparativas a nivel internacional.

Para que la educación sea un medio que permita lograr, preservar y proyectar la prosperidad y el crecimiento económico del país se debe estimular en sentido asertivo y mesurado el baluarte de la herencia cultural, lingüística y espiritual. Aquí cabe una radical reconducción de lo que el folklorismo demagógico ha

dado lugar actualmente, ocultando la incompetencia científica, y haciendo gala de una falacia discursiva que desconoce y falsea los contenidos de la cultura universal. Asimismo, es necesario identificar la cultura institucional conservadora y de aversión al riesgo que no necesita mejorar la paupérrima calidad educativa imperante, y que se regocija en expresiones y *habitus* tendientes a incorporar a los jóvenes en una sociedad anquilosada en sus problemas y sus vicios, carente del compromiso de proyectar en lo mínimo, la educación como herramienta de construcción del futuro. Se trata de trabajar por una *formación* que denuncie y combata la injusticia y la impunidad, rechazando que la persona sea cómplice de la venalidad; una *formación* que no calle ante la vulneración y destrucción del medio ambiente, que no tolere gestos sociales, culturales y religiosos autoritarios en contra del pluralismo y el respeto a los demás; y que, en verdad, labore a favor de la paz, la igualdad, la solidaridad y el progreso. Identificar y tener un compromiso auténtico con tal *formación* es el principio del cambio efectivo.

Bibliografía

AINSWORTH, James W.

2002 “Why Does It Take a Village? The Mediation of Neighborhood Effects on Educational Achievement”, in: *Social Forces*; Vol. 81, N° 1, September; pp. 117-52; University of North Carolina Press.

ALBÓ CORRONS, Xavier

2002 *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas culturales y lingüísticas para Bolivia*. Ministerio de Educación, UNICEF, CIPCA, La Paz.

BANCO MUNDIAL

<http://data.worldbank.org>

INDEX MUNDI

<http://www.indexmundi.com>

BANKSTON, Carl L.

2004 “Social Capital, Cultural Values, Immigration, and Academic Achievement: The Host Country Context and Contradictory Consequences”. In: *Sociology of Education*, Vol. 77, N° 2, April, pp. 176-9; American Sociological Association.

BORJAS, Georges

1992 “Ethnic Capital and Intergenerational Mobility”, in: *The Quarterly Journal of Economics*; Vol. 107, N° 1, February, pp.123-50; MIT Press.

BOURDIEU, Pierre

1998 *Capital cultural, escuela y espacio social*. Trad. y compilación Isabel Jiménez. Siglo XXI Editores, 2ª ed. México.

1997 *Sociología y cultura*. Grijalbo. Colección Los Noventa. México.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude

1996 *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Trad. J. Melendres y Marina Subirats. Ediciones Fontamara, 2ª ed. México.

BREEN, Richard & GOLDTHORPE, John H.

1997 "Explaining Educational Differentials: Toward a Formal Rational Action Theory". In: *On sociology: Numbers, Narrative, and the Integration of Research and Theory*; Oxford University Press.

BREEN, Richard & JONSSON, Jan O.

2005 "Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility". In: *Annual Review of Sociology*, N° 31, pp. 223-43.

BUCHMANN, Claudia; DiPRETE, Thomas A. & McDANIEL, Anne

2008 "Gender inequalities in Education", in: *Annual Review of Sociology*, N° 34, pp. 319-37.

CAMILLE, Charles; DINWIDDIE, Gniesha & MASSEY, Douglas S.

2004 "The Continuing Consequences of Segregation: Family Stress and College Academic Performance". In: *Social Science Quarterly*, Vol. 85, N° 5, December; Southwestern Social Science Association.

CHISWICK, Barry

1988 "Differences in Education and Earnings Across Racial and Ethnic Groups: Tastes, Discrimination and Investments in Child Quality". In: *The Quarterly Journal of Economics*; Vol. 103, N° 3; August, pp. 571-97; MIT Press.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA

www.eclac.cl

2010 *Panorama social de América Latina*. Documento informativo. Santiago de Chile.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA CIENCIA

1999 *La ciencia para el siglo XXI: Una nueva visión y un marco para la acción*. Declaración de la Reunión Regional de Consulta. Publicación de la UNESCO. Santo Domingo.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN

1998 *Declaración mundial sobre la educación superior para el siglo XXI: Visión y acción*. Publicación de la UNESCO, París.

1990 *Declaración mundial de Educación para Todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO, Declaración de Jomtien, Tailandia.

CORPORACIÓN LATINOBARÓMETRO

- 2010 *Informe 2010 e Informe Latinobarómetro 2011* disponibles en la siguiente dirección electrónica: <http://www.latinobarometro.org/latino/LATContenidos.jsp>
Base de datos en STATA y “Cuestionario aplicado” del *Latinobarómetro 2010* disponibles en el siguiente sitio: <http://www.latinobarometro.org/latino/LATDatos.jsp>

FARKAS, Georges

- 2003 “Cognitive skills and non-cognitive traits and behaviors in stratification processes”. In: *Annual Review of Sociology*, N° 29, pp. 541-62. ABI/INFORM Global.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DE BOLIVIA

www.ine.gob.bo

KAO, Grace

2004. “Social Capital and Its Relevance to Minority and Immigrant Populations”. In: *Sociology of Education*, Vol. 77, N° 2, April, pp. 172-5; American Sociological Association.

KAUFMAN, Julia

- 2004 “The Interplay between Social and Cultural Determinants of School Effort and Success: An Investigation of Chinese-Immigrant and Second-Generation Chinese Students’ Perceptions Toward School”. In: *Social Science Quarterly*, Vol. 85, N° 5, December; Southwestern Social Science Association.

LAREAU, Annette & WEININGER, Elliot B.

- 2003 “Cultural capital in educational research: A critical assessment”. In: *Theory and Society*, Vol. 32 N° 5-6, pp. 567-606; Temple University, SUNY, Brockport.

LEGATUM PROSPERITY INDEX

<http://www.prosperity.com>

LEVELS, Mark; DRONKERS, Jaap & KRAYKAMP, Gerbert

- 2008 “Immigrant Children’s Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community effects on mathematical performance”. In: *American Sociological Review*, October, Vol. 73, N° 5, pp. 835-53, ABI/INFORM Global.

LOZADA, Blithz

- 2013 “Problemas y proyecciones de la educación en Bolivia y cuatro países sudamericanos”. En *Estudios Bolivianos N° 18*. Publicación del Instituto de Estudios Bolivianos de la Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, mayo.
- 2011 *Ciencia, tecnología e innovación en Bolivia: Contexto internacional, investigación universitaria y prospectiva científica*. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana e Instituto de Estudios Bolivianos, La Paz.
- 2005 *La formación docente en Bolivia*, Publicación de la UNESCO y el Ministerio de Educación de Bolivia. Impresiones Multimac, La Paz.

LUCAS, Samuel R.

- 2001 “Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects”. In: *The American Journal of Sociology*, Vol. 106, N° 6, May, pp. 1642-90; University of Chicago Press.

MINISTERIO DE EDUCACION DE BOLIVIA

- 2004 *La educación en Bolivia: Indicadores, cifras y resultados*. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. Artes Gráficas Sagitario. 2ª ed. La Paz.
- 2004 *La educación en Bolivia, estadísticas municipales*. Dirección de Análisis y Dirección de Comunicación Social. Impresión Bolivia 2000, La Paz.
- 2004 *La educación en Bolivia: La experiencia de la asesoría pedagógica*. Vice-ministerio de Educación escolarizada y alternativa. Design. La Paz.

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO

<http://www.ibe.unesco.org>

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO

<http://www.ilo.org>

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO.

<http://www.oecd.org/pisa>

- 2011 *Informe PISA 2009: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias*. Junio, Santillana. España.
- 2010 *Resultados PISA 2009: Resumen ejecutivo*. Informe del Programa internacional de la OECD para la evaluación de estudiantes. Trad. EDUTEKA.

PÉREZ, Beatriz; ARCE, Carlos; PAZ, Marisabel & JURADO, Erick

- 2003 *Políticas públicas educativas aplicadas en contextos urbanos y rurales*. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. Prisa Ltda. 1ª ed. La Paz.

PORTES, Alejandro & ZHOU, Min

- 1993 “The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants.” In: *Annals*, American Academy of Political and Social Sciences, N° 530; pp. 75-96, Sage.

RAFTERY, Adrian E. & HOUT, Michael

- 1993 “Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education”. In: *Sociology of Education*, Vol. 66, N° 1, January, pp. 41-62; American Sociological Association.

RED DE INDICADORES DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA IBEROAMERICANA

<http://www.ricyt.edu.ar>

SANDERS, Jimmy

- 2002 “Ethnic Boundaries and Identity in Plural Societies”. In: *Annual Review of Sociology*, N° 28, pp. 327-57.

SHAVIT, Yossi & BLOSSFELD, Hans-Peter

1993 *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Westview Press. Boulder. San Francisco, Oxford.

YAPU, Mario

2003 *En tiempos de Reforma Educativa: Escuelas primarias y formación docente*. En dos volúmenes. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. 1ª ed. Producciones Edobol, La Paz.

ZOIDO, Pablo

2009 “El gasto público en educación en América Latina, ¿da resultado?”. En: *Percepciones*, N° 80. Centro de Desarrollo de la OCDE. En: www.oecd.org/dev/publications/leo2009

DEBATE

Algunas dificultades de la aplicación de la revolución educativa

Víctor Hugo Cárdenas¹

Este Gobierno tenía una linda oportunidad para hacer un verdadero pacto pero no la ha aprovechado. De esto voy a hablar. El segundo momento me ocuparé de apuntar brevemente algunas dificultades en la aplicación de esta propuesta educativa y en la tercera parte apuntaré rápidamente algunas causas que podrían explicar esas dificultades. Comenzaremos.

Esta propuesta de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez tiene una fuerte relación, o por lo menos han pretendido relacionarla fuertemente, con un proyecto político. Me explico, ningún cambio educativo puede eludir alcances, connotaciones y consecuencias políticas pero una propuesta educativa, un cambio educativo no es solamente un cambio político. Tiene contenido político, tiene consecuencias políticas pero no es política, es educación. En otros términos el proyecto educativo tiene que tener su propia especificidad articulada con un proyecto político. Para este Gobierno, desde las máximas autoridades, pasando por el Ministro y sus operadores, la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez pretende ser una propuesta articulada, unida, imbricada con la propuesta política, tanto que en palabras del vicepresidente dice y leo textualmente:

“Está en curso la quinta fase del trabajo gubernamental que tiene como objetivo la consolidación del poder económico del Estado y de las organizaciones sociales, también el esquema ideológico y cultural de la sociedad y regular las contradicciones internas del país y encargar como los soldados de este cambio a los maestros”. En una reunión en Cochabamba les dice que “ustedes tienen en

1 Ex Vicepresidente de la República. Licenciado en Educación.

sus manos”, estoy leyendo las palabras del Vicepresidente, “la batalla más dura y complicada porque son los obreros, los artesanos, ingenieros y arquitectos de la mente y el pensamiento de la sociedad. La labor que realizan los educadores hará que se garantice la durabilidad del proceso de cambio a largo plazo”. En resumen, la propuesta educativa es una propuesta de ideologización, una propuesta política.

¿Un proyecto educativo instrumental al gobierno?

Esa es la pretensión que ellos tenían; desde otro punto de vista podemos decir que la propuesta de la Ley Avelino Siñani es un proyecto instrumental al proyecto político del Gobierno, eso es por lo menos lo que ellos dicen y desde un comienzo. Ahora bien, el nacimiento de este proyecto ha llevado bastante tiempo pero ya una vez en el poder los actuales gobernantes fue muy llamativa la poca importancia que le dieron al tema educativo. Desde un comienzo, comparado con temas como la Asamblea Constituyente por ejemplo, la política de industrialización, el tema de lo que después se va a llamar la Madre Tierra, los hidrocarburos, etcétera. educación no ha merecido una atención similar, incluso si marcábamos los tiempos que el gabinete ministerial desde el primer gabinete ha destinado a educación, ha sido un tema absolutamente marginal comparado con la atención que daban anteriores gobiernos, que no era una maravilla, pero por lo menos la educación tenía más importancia de la que hoy tiene.

Muchos dicen que es uno de los proyectos más importantes, o ha sido por lo menos los primeros años uno de los proyectos mas importantes, creo que los datos no respaldan esa percepción. Es más, fue también llamativo cómo no se ha valorado el trabajo de elaboración de propuestas anteriores de diversas organizaciones sociales que han dado sustento electoral y social al actual Gobierno, me refiero a la CIDOB, a la propia CSUTCB y a otras entidades, el CONAMAQ entre ellas.

De forma similar a la autonomía, o a la propuesta autonómica, el tema educativo lamentablemente no ha nacido de un enfoque llamémoslo pactista, concertador sino mas bien del conflicto. Ustedes saben que la autonomía ha sido una respuesta, me refiero a la autonomía departamental del oriente, una respuesta a la propuesta de la Asamblea Constituyente y luego el gobierno respondió a la Autonomía Departamental cruceña con tres autonomías: la regional, la indígena y la campesina, o sea la propuesta autonómica ha sido producto de la pugna, no de una discusión y de un diálogo negociador, por eso ahora, hoy a nadie le interesa la autonomía, porque fue producto de conflicto.

Algo similar lamentablemente, pasó con la propuesta educativa. El gobierno puso todo para diferenciarse de la famosa 1565, la Ley de Reforma Educativa anterior, el Programa de Reforma Educativa, en lo bueno y también en lo que podemos llamar una actitud acomplejada de diferenciarse en todo para no repetir

cualquier parecido. Y en ese sentido me llamó la atención que desde un comienzo los docentes con sentido gremialista, los dirigentes del magisterio, han tenido mucho poder, mucha influencia, excesiva diría yo, y además los resultados están visibles. Varios puntos que los maestros reclamaban y que estaban en una ley, ahora se han constitucionalizado. La constitución actual consagra las llamadas "conquistas sociales del magisterio" sindicalizado. Esa concepción gremialista, el corporativismo, el centralismo, es decir el gobierno central como el ente que tiene más importancia y fuerza en el Estado boliviano se ha consagrado en la propia constitución. Y en ese sentido creo que no podemos hablar de avances sino más bien de retrocesos. Por otra parte, cuando a las autoridades se les pedía justificaciones, aclaraciones, nunca hubo una actitud de informar a la sociedad sobre el convenio, sobre el alcance de estas propuestas. Yo quiero leer del ministro, del último ministro Roberto Aguilar cuando se le insistía, decía de la siguiente forma su justificación, "que las leyes anteriores pues tenían corazones extranjeros. En cambio, la ley actual tiene el corazón de los dos autodidactas que dieron nombre a la ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez". Qué insinuante, no aclara nada, cuando yo consulté esto con las hijas de Elizardo Pérez, que viven todavía, estaban furiosísimas porque nunca habían sido consultadas para incluir el nombre de Elizardo Pérez como bautizo de esta ley.

El congreso en Sucre, un evento muy importante –hay que destacarlo–, pero creo que levantó una ilusión que acabó en una desilusión, no sólo por las deserciones tempranas, las iglesias católicas evangélicas se salieron, las universidades y otros sectores. Pero yo quiero destacar algo que no se apunta mucho. Hasta ese momento habían 327 municipios hoy día hay más. Hasta el 2006 eran 327 municipios. Ninguno de ellos fue convocado al Congreso de Sucre. En un mundo donde Bolivia no se explica sin municipios como vas a diseñar una propuesta educativa excluyendo a los municipios del país, eso me pareció altamente sospechoso. De los 650 delegados, ninguno representaba a ningún municipio, hay una lista larga de gente de grupos, de organizaciones que han sido excluidos, las que he mencionado y además entidades privadas, ongs que tenían años de experiencia en el trabajo educativo. Hubo hostilidad a entidades ligadas a las universidades, a ongs, a las iglesias, motivo por los cuales fueron excluidas, y se desaprovechó el conocimiento y la experiencia que tenían. Una vez aprobada la propuesta legal, el gobierno la congeló. Recuerden ustedes desde el 2006 hasta el 2010, no fue nada importante para el gobierno y cuando llegó a la Asamblea Legislativa, fíjense, las aprobaciones de la ley en las sesiones del legislativo, no merecía ningún debate. El proyecto Avelino Siñani, pasó sin pena ni gloria esa aprobación legislativa, cuando hubiese sido otro momento para intentar generar un pacto social.

El pacto fallido

Voy a poner mucha énfasis en la idea de pacto porque si no logramos eso, cualquier intento de cambio educativo está destinado al fracaso, y este gobierno ha tenido tan alta legitimidad electoral, social y política que bien podría haber encarado la construcción de este pacto, tener mas de 50% del voto electoral no es poca cosa para la historia electoral y política del país y podría haber cosechado ese capital político electoral en el tema educativo. Yo cancelé todo para escuchar los discursos del presidente, del ministro, de los maestros y autoridades relacionadas con la Ley Avelino Siñani el día de su promulgación en el Palacio de Gobierno. Empezando por los dirigentes del Magisterio y acabando con las palabras del Presidente, todos hablaron de todo menos de educación. Y pueden fijarse ustedes en los discursos, el profesor Federico Pinaya, dirigente nacional del magisterio comparó el sistema educativo con las fuerzas armadas y la policía. “Así como las fuerzas armadas y la policía tienen unidad de mando y no pueden descentralizarse, la educación ahora por fin va a ser manejada de la misma forma”, textual. Confundir el tema de seguridad con educación es no entender nada de educación, esto pasó el día de la promulgación de la ley. El Ministro menciona el tema de currículo base, tronco común y currículo diferenciado como si fuesen grandes novedades en la historia de Bolivia, cuando ese lenguaje viene de los principios de los años 90 como ustedes bien lo recordaran. Y bueno el presidente como siempre se dedicó a contar anécdotas personales y no se preocupó nada de la educación. Si las máximas instancias del Estado no se preocuparon de la educación el día de la promulgación de una ley, algo está mal.

¿Proyecto educativo y proyecto político?

El otro tema, cómo ellos pretenden unir proyecto educativo con proyecto político. Aspiramos la coherencia de que un proyecto político apoya la propuesta de la Ley Avelino Siñani. ¿Dónde está el proyecto político, cual es el rumbo de ese proyecto, a dónde estamos encaminando al país? ¿Cuál es la visión de sociedad, de país, de Estado, de Nación que se tiene y aquí estamos perdidos absolutamente. Nunca se lo ha aclarado, en un primer momento recordarán ustedes se ha hablado del capitalismo andino-amazónico como horizonte a ser buscado; después se pasó al socialismo comunitario, y los propios gobernantes han desahuciado el socialismo comunitario. Yo no se los encargados de educación cómo están ligando la propuesta de este proyecto, ya no en su diseño ahora en su aplicación con un proyecto incierto, ya nadie sabe en qué consiste o por lo menos hay varios proyectos en boca de cada personero del gobierno. Además hasta ahora y es algo excepcional, es el único país que conozco en el tema de cambio educativo que no tiene hasta ahora una propuesta técnica de cambio educativo.

No me refiero a una propuesta jurídica, esa es la Ley Avelino Siñani, sino a una propuesta técnica, con serios objetivos donde estén las metas, donde estén los responsables, las actividades priorizadas en espacio y en tiempo que se hará el primer, el segundo, tercer cuarto, cuántos años va a durar este proceso de cambio en educación no se dice nada, además cuánto va a costar, quién va a financiar, cuánto va a poner Bolivia y cuánto van a pedir afuera, no hay un documento de esa naturaleza, en base a qué se están haciendo las acciones que se están realizando, porque hay bastante actividad en ese sentido, se habló de montos de dinero que cada semana, cada mes variaban, los propósitos también pero hasta hoy no sabemos hasta cuándo va a durar este proceso, va a durar lo que este gobierno va a durar? ¿cuánto se va a gastar? ¿en quién? etc. Hay muchas preguntas.

Los maestros

El otro tema que me parece fundamental en este apunte rápido es que un cambio de esta naturaleza requiere nuevos actores docentes, nuevos docentes capacitados en la nueva propuesta educativa y cuando han anunciado el inicio de esta propuesta no habían docentes capacitados, es bueno que ahora lo estén haciendo a través del PROFOCOM me parece una medida adecuada, tardía pero como dice el refrán, más vale tarde que nunca. Pero ese momento de iniciar la aplicación de este proyecto no tenían profesores capacitados, es más no había un plan que detecte que no habían profesores capacitados y cuando empiezan a encarar los cambios en las distintas escuelas normales, no tenían un documento sobre la necesaria transformación de las escuelas normales. Entiendo que hasta ahora tampoco lo tienen. ¿En base a qué se está realizando el nuevo currículum por ejemplo, tanto del PROFOCOM y de otras entidades similares? Por otra parte recordarán ustedes que tanto a principio del año pasado y del anterior el Ministerio de Educación mostró enormes problemas administrativos sólo para garantizar el inicio de las clases. Las autoridades nacionales se contradecían con las autoridades distritales en fijar las fechas y las modalidades de inicio de la aplicación de la nueva ley, sería el 2011, el 2012 o el 2013? Ahí el ministerio realmente mostró enormes deficiencias en el tema estrictamente administrativo, ya no en el tema político pedagógico, educativo, etc. sino en el tema de la tarea administrativa cotidiana. Por otra parte, algo que ya debería estar resuelto antes de iniciar el año, me refiero por ejemplo a que con la participación popular se dio el 100% de la infraestructura a la responsabilidad municipal, solamente me refiero al 2011 cuando ya habían comenzado las clases, el Ministerio de Educación o la distrital de La Paz con la Alcaldía de El Alto, no se habían puesto de acuerdo todavía en el inventario de la calidad de la infraestructura educativa para la ciudad de El Alto, cuando ya habían comenzado las clases. Tengo una serie de datos sobre estos problemas administrativos para demostrar que había enormes deficiencias en la capacidad gerencial de la conducción de este proceso.

Revolución educativa sin diagnóstico

Otro apunte, este es el único cambio educativo o la primera revolución educativa que está desarrollando una serie de acciones sin diagnóstico, hasta los médicos para aplicar una medicina necesitan un previo diagnóstico, no hay un diagnóstico y quien tenga un diagnóstico que por favor levante la mano y me lo muestre. Yo he tratado de conseguir uno por cielo, mar y tierra, un diagnóstico que fundamente las acciones que está realizando el actual gobierno, que diga cómo está la educación en el país, cuál es el problema más importante, o cuáles son los problemas más importantes, por dónde hay que empezar. No hay un documento, incluso he recurrido a la cooperación internacional preguntándoles en base a qué ustedes piensan apoyar al país cuando les pidan colaboración económica. Lo único que hay es la propuesta jurídica, la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, ¿dónde está la propuesta técnica? No hay. Ahora para esta propuesta técnica tiene que haber un diagnóstico. Cuando yo pregunté por el diagnóstico al Ministro de Educación, en un evento público, me dijo: “Bolivia es el país más diagnosticado, ¿para qué más diagnósticos?”. Bueno esto está bien decirlo en la calle pero para formular una política pública en educación me parece una grave deficiencia y una grave irresponsabilidad.

Se ha renunciado deliberadamente a este diagnóstico y por lo menos entonces reclamé tienen una evaluación serena, calmada, documentada sobre lo bueno, lo malo y lo feo que fue la Reforma Educativa de los 90 que tanto critican? No una crítica ideológica solamente sino una evaluación serena, la prosecución de lo que Manuel Contreras y María Luisa Talavera y otras personas han comenzado en el librito que ustedes seguramente conocen *Examen parcial*, que es la única evaluación seria sobre los diez años de Reforma Educativa. ¿El Gobierno tiene algo similar para no tropezarse en las mismas piedras, para corregir los defectos y continuar las virtudes? No hay, lo único que he escuchado es decir que todo lo anterior es colonial, pro imperialista, antinacional, etcétera y con eso se quedan conformes.

Es decir, no se puede hacer algo sin un previo diagnóstico, y en educación como en otros aspectos eso realmente es importante. La falta de un diagnóstico por ejemplo, provoca medidas de patas como las siguientes: lo digo brevemente, el Bono Juancito Pinto, por los datos que esta mañana se han dicho y por los datos que todos conocemos, debería apuntar no tanto a primaria sino a secundaria, porque la tragedia de la asistencia, del abandono, de la repitencia escolar no es primaria, es secundaria. Cualquiera que esté metido en educación eso lo sabe, pero se optó por apoyar primaria, en primaria mal que bien los problemas sobre cobertura están más o menos solucionados pero no en secundaria. Menos mal que ahora el Gobierno parece que está pensando un Juancito Pinto para secundaria, en buena hora, pero ocho años después, por qué? Porque no había un buen diagnóstico.

Y no solo diagnóstico de la educación, sino del país. Algo que salió hoy día fue saber cuántos indígenas hay. ¿62% como decía el Censo de 2001 o 41% como dice ahora el censo del 2012? ¿Del 58% que respondió ninguno en el actual censo son mestizos todos?

Bolivia es mestiza dicen unos, Bolivia es indígena dicen otros, el problema es que ambos se equivocan, pues les indico un pequeño dato nada más. Un estudio último de 2012 de la Universidad de Bonn –Blithz tiene un cuadro interesante–, en una encuesta anual que hace sobre Bolivia indica que del 100% que se autodefinen mestizos, dos tercios, 66% además de auto definirse como mestizos dicen pertenecer a un pueblo indígena. Por lo tanto, es falsa esa visión de que hay unos que son indígenas, solo indígenas y otros que sólo son mestizos. Está muy cruzado, entrecruzada la realidad mestiza con la realidad indígena. El estudio de Moira Zuazo y Verdesoto y otro trabajo de la fundación UNIR sobre el mismo tema llegan a la misma conclusión. Me llamó la atención el dato de Blithz, creo que dijiste mestizos, cuánto? ¿67%? Va por ahí, va por ahí. Entonces hay que hilar mucho más fino para entrar a estos debates. El problema es que no tenemos un buen diagnóstico. El censo no es el mejor instrumento.

En el Fondo indígena que presidí varios años, y trabajamos con el CELAP y la CEPAL en el perfeccionamiento de una boleta censal, Bolivia es uno de los países que tiene una boleta interesante pero la perforaron en el último censo al no poner blancos y mestizos. Han mejorado el censo del 2012 poniendo la categoría afroboliviano, menos mal, porque el 2001 los afrobolivianos, los negros estaban también excluidos, para esta boleta pusieron afrobolivianos pero no quisieron poner mestizos, entonces la lectura que tengamos es defectuosa, no tenemos un buen diagnóstico de la realidad étnica del país. No hay diagnóstico de la inversión del país, cómo podemos encarar programas de cambio educativo y también otros cambios?, esta es una pregunta que las actuales autoridades deberían absolvernó.

Otro apunte rápido, por falta de un buen diagnóstico, el Gobierno declaró al 2008 año de la Revolución Educativa, el 2008, pero no hubo nada, ni un tiro en favor a la Revolución Educativa. Se quedó solo en un buen deseo aunque hubo la designación de sabios indígenas para la revolución del curriculum, puede ser un cambio, o que se designaron maestros para las comisiones de trabajo, pero obviamente maestros designados más que por el Ministro de Educación por las dos confederaciones. Yo les tengo cariño, pero el Estado debe estar en su lugar y los maestros en su lugar. Cada uno debe cumplir su propio rol. No puede ser que el Estado capitule ante los maestros. La Ley Avelino Siñani significa capitulación del Estado frente a los maestros, igual que el código de los años 50. La Reforma Educativa quiso revertir eso pero costó mucho y no tuvo sostenibilidad.

Dimensión política y dimensión pedagógica

Y el otro aspecto que quiero mencionar rápidamente es el hecho de que evidentemente si uno tiene cuidado de analizar con calma va a ver que la dimensión política guía más que la dimensión pedagógica, no tengo nada contra lo político, pero al igual que los congresos educativos que han habido en nuestro país, un 80%, estoy abusando de las cifras, pero para que se me entienda alrededor de un 75 a 80% son más posiciones, postulados y discursos políticos, ideológicos y apenas un 15 a 20% cuestiones pedagógicas y educativas. Yo creo que debería invertirse la relación. Con la Ley Avelino Siñani pasa exactamente lo mismo, pobres maestros, pobres capacitadores del Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM), pobres actores, qué van a hacer con una ley que nos les da guías pedagógicas y educativas sino más bien les da guía política, guía ideológica cuando de lo que se trata es de trabajar en educación, no tienen muchos elementos de apoyo.

Sobre el curriculum base propuesto, unos rápidos apuntes. Normalmente un currículo tiene que estar, tiene que ser la concreción de una propuesta técnica, de una propuesta jurídica y de una propuesta educativa aprobada a nivel nacional. Lo único que hay como apoyo es la ley, la propuesta jurídica para diseñar un curriculum. Este tiene problemas realmente importantes que ni el ministro los entiende hasta ahora, yo les menciono una pequeña cosa, el ministro mencionó los famosos cuatro, como él llama cuatro, se habla de que todo tiene que estar relacionado con el ser, con el saber, con el hacer y el decidir, todo, pero ni las propias autoridades, incluyo al Ministro de Educación, pueden memorizar hasta ahora los cuatro verbos y van a ver, chequeen sus declaraciones, porque esto es un poco artificial, no los han asumido con toda plenitud. La Reforma Educativa hablaba de competencias, ahora hay un odio a las competencias, lo que ahora se tiene son orientaciones o también se llaman objetivos holísticos, y como todos ellos tienen que estar ligados con el ser, con el saber, con el hacer y decidir, la elaboración del curriculum va a ser muy mecánica. Se está forzando todo, pobres personas que han tenido que hacer ese trabajo porque ha sido realmente muy complicado. La tradicional área de matemáticas ahora se llama campo de ciencia, tecnología y producción. Lenguaje, comunicación se llama ahora comunicación y sociedad y lo que es identidad, cosmos y pensamientos; el gran olvido, si ustedes se fijan es adiós a la lengua, lo que Bolivia había acumulado en tantos años L1 y L2 Lengua materna y segunda lengua ya no hay, ya no hay. El curriculum base lo congeló y eso me parece un enorme retroceso. Otra área mutilada también es matemáticas. Y en el mundo entero puedes afectar, todo, reducir todo, menos dos áreas y ustedes saben bien, lenguaje y matemáticas, que son las dos áreas privilegiadas. En otros países, menciono los de Asia, en lugar de reducir están aumentando horas. En Bolivia estamos reduciendo horas de lenguaje y de matemáticas en el currículo base.

A modo de cierre

Quiero concluir estos breves apuntes con el asunto que en gestión pública es más claro. Tengo bastante experiencia en este tema de la gestión pública y creo que tengo autoridad para decir que a los políticos y a los gobernantes no hay que creerles en lo que dicen sino hay que creerles según dónde ponen la plata. El presupuesto vale más que las palabras de los gobernantes. Voy a mencionar dos fuentes: el Ministro de Finanzas ha ido a Washington a presentar el plan quinquenal de Bolivia en base al cual Bolivia realiza todos sus acuerdos económicos. Educación está en el último grupo de prioridades, exactamente con 0.9% frente a minas o hidrocarburos que están entre 22-23%. De nada sirve hablar de cambio educativo si el momento de poner la plata no se está dando un solo centavo. Para el 2011, en la inversión pública, mientras transporte tiene 33-34% de inversión pública, educación tiene 9%, solo en inversión. Ambos datos nos demuestran que educación no es prioridad, pobre ministro Aguilar y su equipo, están encarando un proyecto que desde el gobierno no tiene un respaldo financiero. Creo que cumplí los dos minutos restantes. Gracias

Transformación actual de la educación

Jiovanny Samanamud¹

Muy buenas tardes a todas y a todos, en primer lugar muchas gracias a los organizadores por haberme dado la posibilidad de plantearles un conjunto de experiencias de lo que se está haciendo en educación. Creo que hay una sentida desinformación sobre lo que se está haciendo. Y esta sentida desinformación hace que algunos se atrevan a lanzar adjetivos muy aventurados. Con las disculpas a don Víctor Hugo Cárdenas, hay cosas que se hablan sin conocer realmente. Creo que esto es un punto fundamental que me imagino hay que debatirlo, se puede hablar mucho, y aclarar mucho, pero solo tengo 25 minutos, me tardaría demasiado explicándole punto por punto las cosas que dijo por falta de información en muchos casos. Por esto yo preferiría hablar directamente sobre lo que se ha hecho y qué significa todo lo que se ha avanzado en el contexto de esto que hemos llamado Revolución Educativa.

Y empezaré por las cosas más simples y elementales, todo pensado en el contexto de un proceso, porque si hablamos de una vieja idea de la academia que siempre construye sus modelos ideales y con ellos compara la realidad, obviamente siempre vamos a estar mal porque el modelo ideal siempre está por encima de lo que realmente está pasando. Por lo tanto si vamos por ahí con la discusión sería otra cosa. Quisiera yo focalizarme en el proceso y este proceso tiene contradicciones, complejidades, pero se está avanzando.

La descolonización

Creo que una de las cosas fundamentales por ejemplo en el tema de la descolonización, en términos de la Revolución Educativa, tiene que ver con algo que es

¹ Viceministro de Educación Superior. Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

fundamental: la lengua en la que se enseña. Esta es clave, o sea no es fácil venir y decir que se trata simplemente de educar de manera bilingüe a alguien porque esa es la crítica que nosotros ya hemos identificado hace tiempo. Es decir no se puede pensar que uno está recuperando la identidad cultural cuando simplemente está traduciendo los contenidos del idioma castellano al idioma aymara o quechua o guaraní. Ese no es un proceso real de descolonización. Si hablo así de descolonización eso no tiene que ver con la recuperación de la lengua, lo que estamos haciendo es traducir contenidos. Tampoco es suficiente contextualizar.

El hecho de que se contextualice la educación en función de cada lugar y cada región y hablar de que es una política intercultural, bueno eso es insuficiente. ¿Qué se ha hecho para superar esto entonces?

Lo que se ha hecho es implantar la Ley Avelino Siñani en los institutos de lengua y cultura en cada pueblo indígena, y ese es un punto clave fundamental. ¿Por qué razón?, porque no se puede definir la propia autoridad sobre la lengua desde el Ministerio de Educación o desde los técnicos por muy codeados que estén con los organismos internacionales, por muy expertos que sean. Por un principio mínimo de relación igualitaria con los pueblos indígenas, no podemos ser nosotros o los del Ministerio los que normalicen las lenguas, los que tienen el derecho legítimo de normalizar sus lenguas son los propios pueblos indígenas. Se han constituido hasta ahora tres institutos de lengua y cultura: el Instituto de Lengua y Cultura Aymara, el Instituto de Lengua y Cultura Quechua y últimamente el Instituto de Lengua y Cultura Afroboliviana porque es un problema de la condición colonial, no es solamente el tema del indígena, tiene que ver también con la condición colonial. Por ejemplo, cómo los afros han llegado aquí, que es toda una historia que se puede interpretar ricamente. Se tendría que discutir si realmente los propios pueblos indígenas no tendrían derecho a normalizar su lengua. Si este es el caso entonces entendamos de otra manera la descolonización.

Si partimos desde el principio fácil y sencillo de que los propios pueblos indígenas tienen que hacerse cargo de normalizar su lengua, obviamente, no de manera única, porque hay niveles de coordinación a nivel del Estado. Si partimos desde ese principio es obvio que se ha avanzado muchísimo y de manera radicalmente diferente a lo que se hacía antes, porque no había esta propuesta, de que los propios pueblos indígenas se planteen eso. Y en los hechos hay tres, no es una invención, nadie está inflando datos, ni está hablando políticamente, están tres institutos de lengua y cultura definidos por los propios pueblos y sus organizaciones, defendiendo a sus propios intelectuales, diríamos así, que se van a hacer cargo de normalizar –articulados a sus sabios–, los que están consolidando la espiritualidad de lo que se llama Instituto de Lengua y Cultura.

La enseñanza de las lenguas

La propuesta plurilingüe avanza mucho más. No se trata de hacer en la escuela un cursito de aymara, un cursito de quechua, ese no es el elemento central. Por esa razón no se encuentra en términos de carga horaria un profesor de aymara que enseñe aymara a todos los estudiantes de las unidades educativas, porque el objetivo no es ese. El objetivo es más radical. Si bien es muy ambicioso tiene que ver con la posibilidad de que los contenidos de los propios cursos sean dados en lengua indígena también. Esa es la pretensión mucho más radical del plurilingüismo. Por esa razón no se encuentra un curso de aymara, de quechua y guaraní, porque para las zonas donde se habla castellano no se trata simplemente de seguir aprendiendo a razonar en castellano. Al aprender ciertos contenidos en el idioma indígena, según corresponda a la región obviamente, también se tiene que aprender a razonar en ese idioma. Esa es la idea mucho más radical del plurilingüismo. Evidentemente los avances en este sentido son todavía muy pocos. Se están normalizando las lenguas indígenas y están funcionando los institutos de lengua y cultura indígenas. Primer elemento fundamental. Segundo, no es un problema solamente técnico, eso es falso y hasta suena irrisorio decir que se tenga que utilizar el consenso para articular las políticas. Es obvio que eso no puede separarse y en ese sentido yo creo que hay que plantear una cosa clara: el currículum.

Curriculum base

En el caso de los currículums, el currículum base no puede ser la única referencia en un contexto de recuperación y de respeto a las culturas y a los pueblos en Bolivia. Tiene que haber otro nivel diferente, complejo pero diferente que es el currículum regionalizado y el currículum diversificado. Estos son los tres niveles que plantea la Ley Avelino Siñani que articulan varias cosas.

El currículum base o universal es la garantía de la integralidad de Bolivia, no podemos nosotros jugar a lo que dice Victor Hugo Cárdenas obviamente, no podemos convertir a las culturas en culturas estanco donde cada una sea solamente autorreferencial. Es necesario construir una institucionalidad que las englobe y esa institucionalidad que las engloba obviamente es lo que nosotros hemos llamado Estado Plurinacional, por lo tanto en el nivel del Estado Plurinacional tiene que haber una currícula, esa currícula es la currícula base.

Curriculum regionalizado

Pero paralelamente a esa currícula tiene que haber una currícula regionalizada, los propios pueblos indígenas han decidido en sus organizaciones dividir Bolivia en siete regiones y plantear siete tipos de currículum. Hasta ahora hay

siete curriculums regionalizados aprobados, producidos por los sabios, por los técnicos, propuestos por los pueblos indígenas, por su propio diálogo interno. O sea aquí nosotros y eso es honesto, no nos hemos metido, independientemente de que haya problemas políticos, sindicales, internamente, de que hayan disputas entre las organizaciones y los pueblos indígenas, nosotros no nos hemos metido en la construcción propia y particular de su curriculum regionalizado. Uno puede discutir si es o no es originalmente indígena, si es o no es matizado por algún técnico que ha sido formado en la Reforma Educativa, uno puede discutir si no es parte de la fuerza sindical que existe internamente en los pueblos indígenas, lo puede discutir pero lo que no se puede discutir es el hecho de que ellos mismos lo han hecho y ese es el principio básico. Entonces tenemos actualmente siete curriculums regionalizados producidos por los propios pueblos indígenas, en contextos conflictivos como cualquier sujeto normal, común y corriente. No son ángeles sin sexo los hermanos indígenas y obviamente tienen tensiones internas pero aún así nosotros tenemos derecho y obligación de darles la posibilidad de que ellos mismos sean partícipes de su propia liberación, no paternalistamente, ni financiados por organismos internacionales con técnicos que hagan lo que los indígenas deban hacer. Si eso va a concluir o no en algo, eso es un proceso. Por eso estaba diciendo hay que pensar esto en términos de proceso, no en lo que ahora es o no es la descolonización, sino como se encamina este proceso. Ahora díganme ustedes si estas tres cosas han sido pensadas antes. Estas tres cosas no han sido pensadas antes y son parte de la Revolución Educativa. Es un punto clave, fundamental e importante, un avance de la concreción de la Ley Avelino Siñani.

Descolonización e interculturalidad

Un segundo punto que tiene que ver con la interculturalidad y la descolonización, creo que también es importante. El curriculum base es el claro reflejo de una tensión muy fuerte, muy grande, con muchas dificultades de haber querido sintetizar varias problemáticas políticas, ideológicas, educativas del país. Es decir nosotros no podemos negar que en su participación hayan tenido que ver profesores urbanos y rurales, porque ellos ya han diagnosticado las limitaciones de la educación boliviana, porque ellos han sido los que han vivido esto en carne propia, ellos han identificado estos problemas y lo han vivido, es decir han sido parte de esta dificultad.

Lo que para nosotros aparece como un problema académico, teórico, filosófico, político para ellos aparece como un problema real, concreto. La dificultad que tiene un profesor de un área dispersa por la desesperación de que sus estudiantes no abandonen la comunidad y quieran irse a la ciudad y quieran dejar el pueblo abandonado es una gran dificultad, una experiencia vivida. La experiencia de que la educación no sirva para mejorar sus propias condiciones y que crean que las mejores condiciones de vida se les va a dar la ciudad, cosas que

como jóvenes los profesores han vivido. O negar la propia ley. Hay un ejemplo bien clásico de la aplicación de la reforma educativa cuando los padres de familia no querían que los estudiantes de lengua indígena hablen el idioma indígena, entonces ahí un problema grave que los profesores han vivido en la experiencia.

Entonces en la construcción del modelo del curriculum base han existido esta síntesis de propuestas y experiencias. Y esto refleja su carácter intercultural. Por un lado ha estado eso, por otro lado es claro que también hay una tensión muy fuerte con la visión que los intelectuales indígenas en Bolivia han dado a su propia cosmovisión y eso hay que reconocer independientemente de que nosotros podamos juzgar si es buena o es mala. Lo que creo que está claro es que todo ha desembocado en cómo ellos se han autocomprendido en términos de su cosmovisión. El curriculum base en sentido estricto ya es una construcción intercultural que articula esta visión de los pueblos indígenas, de los sabios, en algunos casos de los intelectuales que han sistematizado y organizado esta visión en la famosa idea de la chakana por un lado. Por otro lado, en las reivindicaciones sindicales y salariales que están presentes también detrás de los profesores, porque los profesores mantienen tensiones, tienen esas experiencias muy ricas frente a la realidad boliviana, pero al mismo tiempo tienen el cordón o el corset del sindicalismo, que es obvio, tampoco son angelitos que nos van a dar una visión absolutamente buena de la vida. Para construir algo no tienes que ser pulcramente bueno, teóricamente puro, se construye en contradicción, se construye en una cierta ambigüedad y los profesores, a los que acusamos de ser sindicalistas, tienen también en su ambigüedad potencialidades en su experiencia.

¿Quién ha podido apoyarse en eso para construir el curriculum? Nadie. Los de la reforma, los dirigentes, los presidentes, todos los anteriores gobernantes más bien los han despreciado. A título de decir que sólo son sindicalistas han despreciado también su experiencia y sobre la base de eso han dicho bueno que la formulen los intelectuales, los técnicos, los políticos etcétera y ellos han sido los que la han formulado la ley y por eso fracasó porque no han podido articular un consenso. Han sido derrotados y al final los profesores han decidido prescindir de los intelectuales, de los conocedores, de los que saben, de los que siempre piensan y eso es un acto político y hay que reconocer que ese acto político se ha plasmado en el curriculum base. Entonces tenemos también esas experiencias. También hay obviamente las experiencias de Warisata, de cómo se comprende Warisata. La idea de lo productivo y eso nace de una necesidad. Mucha gente se da cuenta perfectamente de que una idea de desarrollo pasa por la posibilidad de crecimiento productivo, de que la educación tenga que estar articulada al crecimiento productivo entonces ahí nace la fuerza del curriculum base.

Entonces en qué ha desembocado esto, qué lo concreta, qué tipo de visión tiene el curriculum base de la educación? Porque hablar de los curriculum regionalizados es solamente una etapa. La otra etapa es la etapa de la normalización

y evidentemente en esa etapa estamos todavía en inicios. Con los hermanos se ha discutido, se ha debatido y eso es un largo proceso que todavía no va a poder desarrollarse porque esto tiene su propio tiempo. Pero el curriculum base ya está empezando a implementarse, en primero de primaria y en primero de secundaria. Hay un proceso claro de implementación y ese proceso claro de implementación está con varios problemas, eso es verdad, hay dificultades, hay conflictos, hay elementos que nosotros no podemos solucionar inmediatamente porque no tenemos, no hemos querido más bien estar financiados por organismos internacionales. Esto ha sido una decisión política que da la posibilidad de desarrollar un curriculum, una educación propia desde los bolivianos. No tenemos la facilidad de acceder a los créditos del Banco Mundial, del Fondo Monetario Internacional ni articularnos a políticas neoliberales para que sobretexto de eso resolver problemas. No hemos querido hacer eso, por esa razón no tenemos el peso mayor de una gran inversión.

Heredamos un problema que arrastra el Estado Boliviano de hace tiempo. La dependencia es del Tesoro General de la Nación, combinada con la de la cooperación Internacional, mantenemos eso todavía. Descolonizarse de eso es un proyecto largo y eso se está pensando a un tiempo no muy lejano de dos tres años. Ya estamos previendo que las políticas públicas del Estado en educación van a ser autosostenibles desde el propio Estado boliviano, en eso estamos perfectamente claros porque la cooperación se está yendo a otro lado, eso lo deben saber ustedes perfectamente bien. Está en crisis Europa, por lo tanto ya no tienen dinero, ya no tienen plata para darnos, obviamente nos obligan a nosotros a no depender de ellos. Ya estamos previendo eso. No va a haber problema a largo plazo, las políticas educativas van a estar solventadas por el Estado boliviano.

Pero el punto central que yo quería decir en este caso del curriculum base, es cómo ha pensado esta nueva idea de educación y ese y es un poco inspirado en la idea de la chacana no? Eso que decía: el ser, saber, hacer, decidir. Una de las cosas fundamentales en las cuales se inspira esta visión de la educación integral es en la chacana, pero obviamente ustedes dirán es una aplicación mecánica de la chacana? No, no lo es, es una, es una matización que ha tenido muchas fuentes de reinterpretación. En los orígenes de esto se hallan grupos de intelectuales, indígenas sobre todo aymaras que han decidido reinterpretar su visión educativa desde el contexto de su lengua, y esto ha sido primordial inclusive antes de la década de los 80. Me imagino que ahí tal vez Victor Hugo ha estado presente en alguno de esos debates, porque la gente sabe de estas ideas.

Pero esto ha tenido un matiz un poco diferente porque han entrado visiones de intelectuales, de alumnos que se han sumado a la propuesta, dirigentes sindicales, profesores que le han dado su voz propia, su sentido propio. Pero a lo que yo voy, cosas que son fundamentales reconocer en el curriculum base, son tres: La visión de una educación integral. Una educación integral que no reduzca al

individuo o a la educación a la visión del mercado, que es la lógica con la que nos movemos usualmente, lo que no quiere decir renunciar a tener un oficio, sino se trata sobretodo a ver la visión integral del hombre, es decir un hombre que se puede educar en la tradición antigua del hombre, que se crea al hombre a si mismo, es decir el hombre que se educa para ser hombre o para ser mujer, esa es la visión mas amplia de la integralidad. En ese sentido se está jugando esta visión de la integridad de la educación. Ahora desde este punto de vista obviamente que nosotros coincidimos en algunos aspectos con un tal Delors no? que es un antecedente anterior. Mucho dicen de que se ha copiado la visión de Delors, pero en realidad Delors ha venido después de esto, ya como les decía esto venia de la visión de las cuatro dimensiones, de los hermanos sobre todo aymarás, que ellos han pensado. Ahora como haya desembocado en el ser, saber, decidir es un proceso que nosotros mismos lo entendemos, lo asumimos pero todavía lo estamos desarrollando.

Profesores, campos de conocimiento y evaluación

El otro elemento que me parece fundamental y que se introduce claramente en las transformaciones del aula es cuál es el papel que va a tener el profesor.Cuál es su papel, cómo vamos a desarrollar esta relación entre profesor, aprendizaje/desarrollo o enseñanza- aprendizaje? Para nosotros está claro que un sentido de la educación que rompe con la idea de la educación ligada solo al oficio o al mercado es la idea de una educación ligada a la vida. Y en este sentido esa educación ligada a la vida obviamente nos abre a dimensiones diferentes de lo comunitario, nos abre a dimensiones diferentes de la visión integral. Entonces los pasos que hemos dado, el primer paso por ejemplo, en el caso de la currícula, la división en campos, es un punto fundamental, haber dividido cuatro campos en la educación, y esos campos ligados a los procesos concretos de transformación y eso obviamente va a generar debate y discusión por qué matemáticas esta en este campo, por qué geografía está en biología, hay muchas cosas que hemos debatido y hemos discutido con los profesores. Pero nosotros les hemos dicho que la lógica de los campos están ligada sobre todo a los problemas inmediatos que queremos nosotros resolver con el conocimiento. Lo ideal de esta relación es cómo podemos resolver estos procesos en lo concreto.

Y el otro punto, porque solo tengo dos minutos y no es tan fácil sintetizar mucho en dos minutos, tiene que ver con la famosa recuperación de saberes y conocimientos propios y creo que eso es un punto importante: lo que llamamos interculturalidad o intraculturalidad en la educación y esa es la propuesta, no se trata de que los profesores y las profesoras recuperen los saberes y los conocimientos como si fuera artefactos de museos, como si fueran recuperar objetos muertos, sino que tiene que haber un acceso práctico de eso y ese es el punto de

la recuperación de saberes y conocimientos. Y por eso se llama modelo socio comunitario productivo. Lo productivo no está en función de la acción inmediata al mercado, lo productivo está en función de hacerlo por uno mismo, hacerlo a mano, un acto diríamos así, creativo, de hacer cosas, este es el sentido mucho más amplio de lo productivo. Por lo tanto si nosotros quisiéramos recuperar saberes y conocimientos, están ligados a las problemáticas concretas, cotidianas que nosotros vamos a evidenciar y/o más bien experimentar y responder desde ahí. Esa es la idea, no es una recuperación por la recuperación, no es una revalorización por la revalorización, es una idea de recuperar aquellos conocimientos articulados a los conocimientos que ya conocemos, sobre la base de problemas concretos y ahí está, ahí hay una dinámica fundamental, la orientación metodológica que es la práctica, la teoría, la valoración, la producción. Ahí hay todo un conjunto de dispositivos metodológicos que quieren responder a esto. Y la educación integral, la educación integral ha estado sintetizada en lo que se llamaba el objetivo holístico. Obviamente ahí nuevamente hay que reconocer que hay dificultades para pensar eso de manera más integral porque el concepto objetivo obviamente nos resulta muy problemático, porque la idea original es plantearla más bien como un criterio metodológico, un criterio integral holístico, ese sería la realidad el objetivo holístico.

La idea es que el profesor desarrolle en el aula, desde su práctica, procesos educativos integrales que articulen en su propio desarrollo de aula las cuatro dimensiones, este es el objetivo y se han llegado a desarrollar, están empezando a desarrollarse este tipo de prácticas metodológicas que involucran varios problemas. Un problema, para ir cerrando la cosa es por ejemplo la evaluación, evaluar en las cuatro dimensiones es también una tarea muy compleja porque la dimensión del ser y del saber no es fácil de evaluar como la dimensión del hacer y del saber, mientras que el decidir también es otra dimensión compleja. Ambas dimensiones nos hablan de otra idea de la educación. Y están desarrollándose elementos metodológicos, pedagógicos, más concretos, que es el objetivo.

El objetivo no es que el profesor en esta nueva introducción del currículum, desarrolle nuevas técnicas, nuevos conocimientos, no es acrecentar el conocimiento del profesor en ninguna área, es más bien partir del conocimiento del profesor y desarrollar una metodología que le permita dar su clase de manera más integral y obviamente por integral no hay que entender el todo por el todo, sino hay la relación muy concreta. ¿Cómo el profesor de matemáticas puede educar sin necesidad de dar otros contenidos al ser, al saber, al hacer y al decidir en el propio ejercicio de su práctica de matemáticas? Por eso es que no está reñida con la lógica de los campos, la lógica de la dimensión integral con la especificidad y particularidad del profesor de matemáticas, de física, de química o de biología. Sino que de lo que se trata, por eso se concentra sobre todo la estrategia última, de implementación del modelo en la parte más metodológica, de cómo el pro-

fesor puede desarrollar en términos específicos su actividad concreta específica o digamos de materia sin perder la integralidad de la formación del niño o de la niña en la cual se está formando. Obviamente aquí tenemos que este es el primer paso, porque el segundo paso y con esto termino, el segundo paso sería abrir esta dinámica de proceso de educación, más comunitaria que ya involucraría otro tipo de debate, por ejemplo la limitación de que el proceso de aprendizaje sea solo y absolutamente comandado por el profesor, pero repito es parte del proceso y hay varias cosas que si quieren en las preguntas puedo responder. Les he dado una pincelada de todo lo que hemos intentado decir y me he quedado con miles de cosas.

Consideraciones sobre la formación docente y evaluación de la educación

Guillermo Mariaca¹

La exposición que acabamos de escuchar del viceministro me ha convencido más aún todavía acerca de lo que yo he preparado, aunque cambiaré un poco no el orden sino la intensidad de este planteamiento concentrándome al final en lo que yo tenía como unos elementos relativamente marginales o de ejemplo.

La modernidad ha producido dos cosas a nivel global, el colonialismo y el conocimiento. El colonialismo sería este proceso permanente de destrucción de la diferencia y este es un resultado inevitable de cómo la modernidad se ha concebido y se ha desarrollado, pero también ha producido conocimiento, es decir ese proceso permanente de desarrollo que el ser humano tiene de sí mismo, de su sociedad, de sus estados, etc. y esta contradicción la vivimos hace 500 años.

El carácter global de desarrollo “positivo” del conocimiento versus el carácter global de la condición colonial. Una sin la otra, no pueden vivir solas o independientes, por tanto voy a hablar desde dos perspectivas, una perspectiva política y una perspectiva cognitiva, es decir voy a hablar de la escuela y del aprendizaje porque la escuela es la institución que reproduce o resiste la colonialidad mientras que el aprendizaje es un proceso de emancipación y construcción de identidad o de lo contrario, es un proceso de sometimiento.

Entonces hago mi primera pregunta: ¿Es la escuela boliviana descolonizadora? Y voy a hacer una primera afirmación dura; yo creo que esta escuela mantiene y profundiza la condición colonial y por consiguiente mantiene y profundiza la colonización interna. Puede haber obviamente matices aquí y allá, habrá detallitos aquí y allá, pero en lo sustantivo yo no pongo matices. La escuela

1 Doctor en Literatura, especialista en Educación.

boliviana hoy profundiza la condición colonial y la colonización interna, y ahí no le encuentro ningún matiz; por lo tanto, sirve a un proyecto de país que hace de la colonización interna la base de reproducción de su poder.

Algunas pruebas: En la formación docente

Uno. Yo acá tengo una diferencia con quienes plantean que hay ahora mayor equidad aunque la calidad sigue siendo mala. No creo, no creo que mayor equidad sea mayor acceso a la educación; que mayor equidad sea que haya más estudiantes en primaria. Creo que la calidad esta condicionada pero la equidad esta condicionada por la calidad. Si la calidad es mala y 100% de los chicos bolivianos en el año escolar están en la escuela, eso contribuye a la inequidad, profundiza la inequidad, porque cuando hay una educación de mala calidad, aun si todos están en esa escuela, todos están sometidos a un proceso de profundización desde la colonización. Entonces eso no genera más equidad, al contrario esta generando un proceso permanente de sub anti nación, de subalternización a través de la escuela.

Si la calidad es mala, no hay equidad porque degrada la igualdad del acceso. Y esta es la verdadera razón por la que el Gobierno ha rechazado ser parte de las evaluaciones de calidad que tenemos en el mundo, sea Pisa o sea Unesco, que es muy parecida a Pisa, y Unesco funciona en toda América Latina. Si Pisa, porque fue fundada en Europa aunque ahora se aplica en varios países latinoamericanos, en varios países africanos, tiene un olorcito colonizador, bueno entonces optaremos por Unesco. Por este sistema se puede decir que la calidad de la educación boliviana es sub cero, por eso de que la calidad contraviene o degrada el proceso de mayor cobertura educativa.

Dos. También se dice que la formación docente pública es buena por principio. Resulta que la educación pública en Bolivia no es pública, la educación pública en Bolivia es privada, no privada porque se pague por ella, es privada porque esta en manos privadas, ¿Y cuáles son esas manos privadas? Los sindicatos que son manos privadas y no son manos públicas. La corporativización de la educación ha llevado a la educación pública boliviana a dejar de ser educación pública, a dejar de ser una educación que tenga como objetivo la atención del bien común. La educación pública boliviana tiene como objetivo la preservación de los intereses gremiales, y eso es privatización de la educación. ¿Y quiénes defienden la privatización de la educación? los sindicatos. ¿Y quiénes son los sindicatos hoy? La educación rural esta controlada por el MAS, y la educación urbana esta controlado por el partido comunista y ese fenómeno trotskista que todavía existe en La Paz, resulta entonces que MAS, PC y el trotskismo son los privatizadores de la educación pública en Bolivia, son los agentes de la privatización. La educación pública se ha privatizado por la vía de la corporativización del sindicato.

Tres. En el mundo, la formación docente es una formación universitaria, pero nosotros tenemos que ser la excepción. La formación docente en la universidad nos permite acercarnos a un mundo del conocimiento mientras que la formación normalista en Bolivia es una formación generalista que hace imposible que un profesor pueda hacerlo en la misma dimensión. La formación normalista ha hecho imposible que la educación en Bolivia salga de esa práctica de profundización de la colonización en que consiste la educación. En nuestra firme conclusión que la voy a plantear después.

Desde el conocimiento

Uno. He dicho que voy a hablar desde una perspectiva política y desde una institucional de la escuela, pero también desde la perspectiva del conocimiento. El conocimiento tiene un desarrollo permanente. Preguntémosnos si acá existe producción de conocimiento nuevo o cuando menos de apropiación más o menos adecuada, más o menos trabajada del conocimiento que se produce a nivel global. El ETARE, efectivamente, hizo algunos diagnósticos interesantes en 1990 y avanzó algo en el diseño curricular, no puedo cuestionar las limitaciones de ese diseño curricular, pero era algo, había un esfuerzo, había un trabajo. Posteriormente, el programa de formación intercultural PROEIB Andes avanzó en la conceptualización de la interculturalidad y como la interculturalidad podría pasar al diseño curricular, y este no es un trabajo así de elemental, que es cuestión de las prácticas y las experiencias; no, es una cuestión de conocimiento y de conocimiento en serio. No se trata de reunir a cuarenta mil profesores rurales y recoger sus experiencias y que de esas sus experiencias particulares e individuales, se construya interculturalidad curricular. No, ese no es un procedimiento. Entonces, el discurso de la experiencia es un discurso falaz y lo que se ha avanzado en la interculturalidad en el país, en la conceptualización y en la curriculización de la interculturalidad es poquísimo, y aun así es valioso, es un capital educativo muy importante. El Dr. Tintaya hizo su tesis doctoral precisamente recogiendo el estado del arte de la interculturalidad en Bolivia. Yo les recomendaría que lean su trabajo para que vean al mismo tiempo, simultáneamente, en qué consiste nuestra riqueza y nuestra pobreza en ese ámbito tan importante.

Algunos pueblos indígenas desarrollaron posteriormente los CEPOS, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios. Hace un par de años yo visité todos los CEPOS para evaluar su trabajo. Fue una experiencia “extraordinaria”. Resulta que los CEPOS eran los responsables del diseño curricular regionalizado sobre la base de este principio de educación intercultural, eso es lo que tenían ellos que hacer. No estamos hablando de afuera, sino de ellos mismos. ¿Pero, qué pasaba en la mayoría de los CEPOS? Los presidentes, encargados, secretarios y otras autoridades fundamentales de la mayoría de los CEPOS de tierras bajas

eran profesores rurales y sólo en un caso, el profesor rural que era responsable del CEPO guaraní hablaba algo de guaraní; los otros CEPOS tenían como responsables a profesores rurales que no hablaban la lengua de sus pueblos. Lo contrario sucedía en los CEPOS aymara y quechua, que tenían mayor desarrollo, mayor madurez obviamente. Pero, ¿quiénes controlaban estos CEPOS? Ya no los maestros, sino la CSUTCB, pero parte de la CSUTCB que tenía que ver con aymaras y quechuas; es decir, eran controlados por los sindicatos. Entonces, resulta que en un caso los CEPOS no tenían la capacidad interna para elaborar un currículo regional, no podían hacerlo, y se hallaban desesperados, preocupados, tristísimos de constatar sus limitaciones. Y en el otro caso, el aymara y quechua, se hallaban elaborando un currículo regional a partir de intereses ajenos.

Dos. No hay producción propia en el sentido más crítico. No hay una cantidad de producción suficiente para generar inercia hacia adelante, no hay en cantidad suficiente producción en teoría de la colonialidad, teoría de la interculturalidad y la relación modalidad-escritura, que son fundamentales si queremos ligar descolonización con proyecto del país; descolonización educativa con proyecto del país. Para eso necesitamos producción propia, masa crítica en estos ámbitos y no la tenemos.

Por supuesto, los textos del PROFOCOM que se nos han mostrado mencionan a algunos, pero, ¿dónde está lo propio? Tenemos tres, cuatro o cinco investigadores que trabajan nuestra experiencia de colonialidad, de colonización, de descolonización, de colonialismo interno, pero eso no es masa crítica. Así, los maestros no pueden leer hoy con un mínimo de comprensión los textos del PROFOCOM. Por ejemplo, hay un texto sobre cómo se ha producido el ser, se trata de una discusión sobre cómo la China produce el ser, sobre cómo los alejandrinos producen el ser y sobre como los griegos producen el ser; se trata de una discusión complejísima, y los profesores no tienen idea del imperio Han que en la China produjo el ser, y por qué produjo el ser y qué es el ser ahí; tampoco que su concepto de ser no tiene ninguna relación con el ser que nosotros conocemos, que es otro el contexto, es otra la experiencia. O está también el ejemplo de algunos trabajos de intelectuales sobre colonización y descolonización que están entre los textos del PROFOCOM que son de difícil comprensión en la universidad, de difícil comprensión y de escasísima lectura en tres o cuatro carreras de la universidad, porque en el resto de las carreras de la universidad no se toca esa bibliografía, no se la lee, no se la usa.

Entonces, no entiendo de donde sacan ese optimismo que no es optimismo. Haré, pues, una afirmación más dura todavía: la escuela es, ha sido diseñada hoy (no solo hoy por supuesto, antes también) con mala fe, porque es el matiz más importante para mantener y profundizar la condición colonial y la colonización interna. Para eso sirve la escuela hoy, y para eso hacen que sirva.

Tres. El conocimiento que tenemos de nosotros mismos es un conocimiento de base egocéntrica porque desde nuestros mundos indígenas no se ha desarrollado un conocimiento que la oralidad aporta, porque nuestros mundos indígenas son mundos orales, y la oralidad es un modo de producción del conocimiento, no es un defecto, no es una ignorancia, no es una carencia, no, es un modo de producción del conocimiento; es una opción, es un modelo civilizatorio si quieren, o una de las bases de modelo civilizatorio. Y resulta que el conocimiento que la oralidad construye y aporta es algo sobre lo que nosotros no hemos ni reflexionado, ni registrado, ni recuperado en una dimensión suficiente como para construir un currículo descolonizador e intercultural.

Lo particular, lo extraordinario del caso de este perdido rincón del mundo, es que la experiencia colonial que nosotros tenemos es todavía una experiencia colonial en proceso, en proceso de colonización. Un ejemplo: solo Bolivia y Ghana tienen tejidos de dos caras; un tejido de dos caras no es solo una técnica, es una manera de comunicar una visión del mundo y solo dos países lo conservamos. En Bolivia se conserva esto; por lo tanto, este es un país en que la condición colonial no ha culminado, en que la colonización no ha culminado, y es por eso que la educación y la escuela tienen que tener como base, como punto de partida, como proyecto, el construir un país post-colonial, un país en el que manteniéndose las diferencias, las alteridades de visiones del mundo, puedan dialogar, puedan recíprocamente construirse y puedan ofrecer al mundo esta experiencia que es muy escasa ahora en el mundo. Puede sonar a Avatar, porque ya sabemos que procesos de conquista internamente ha habido muchos, pero también sabemos que la colonización no culmina, que estas visiones del mundo persisten aun sí, algunas de estas visiones han desaparecido definitivamente.

Y otro ejemplo antes de concluir. Es sobre los pacahuaras que hoy son tres o cuatro que aún hablan la lengua. Los pacahuara son un pueblo eterno, un pueblo extraordinario cuando nacía una wawita pacahuara, nacía de un hombre y una mujer, claro, y a los dos años más o menos, cuando podía caminar, cuando podía hablar, su padre y su madre pacahuaras lo llevaban al monte. El niño caminaba por ahí dando vueltas y terminaba “reconociendo” un árbol, y a partir de ese momento ese árbol era padre, madre de esa wawita pacahuara. Los pacahuaras no son brutos, por supuesto saben que han nacido de un hombre y una mujer, pero ese hombre y esa mujer son su padre y su madre adoptivos. Su padre y madre es el árbol, a partir de ese reconocimiento, las decisiones fundamentales en su vida las tomaban con el árbol, en diálogo con el árbol.

¿Qué ha pasado con los pacahuaras y con esa es otra visión del mundo? esa visión del mundo ha desaparecido, porque llegaron los madereros. ¿Y quienes sabían cuales eran los árboles, que propiedad tenían esos arboles, que propiedades naturales y tipos de maderas tenían esos arboles? Los pacahuaras pues.

Y los pacahuaras muy rápidamente se dieron cuenta que no podían hacer nada, no tenían capacidad de resistencia o se resignaron o quién sabe qué; entonces optaron por un suicidio étnico. Los pacahuaras entraron al bosque y empezaron a cortar tal árbol, tal otro, tal otro..., y con eso estaban matando a los padres, a las madres de sus hermanos, y con eso se estaban matando a sí mismos.

Conclusión

¿Cuál es entonces mi conclusión? Ya la he mencionado. Yo no creo que haya ingenuidad para nada, no creo que haya libre desarrollo del cuerpo de las contradicciones, no creo que haya la extraordinaria buena fe de que no seamos paternalistas y que los pueblos indígenas van a construir su liberación, su modelo educativo, su proyecto civilizatorio; y que una vez eso se haya logrado, nosotros dialogaremos con ellos para construir un país extraordinario, un país maravilloso que obviamente todos quisiéramos, un país post colonial en el que las relaciones coloniales sean posibles. Lo que si creo hoy es que precisamente esta oportunidad extraordinaria que el país ha depositado en manos de este gobierno que supuestamente era el responsable, el representante de esta posibilidad, ha sido traicionada no por la ingenuidad, no por limitaciones, no por dificultades, no por el inevitable juego de las contradicciones internas, sino por pura y simple mala fe. Y esto porque los operadores electorales fundamentales para la reproducción del poder son los sindicatos de maestros, y su tarea es mantener en el sometimiento, en la subalternización, en la condición colonial de colonizador y de colonizado interno, no solo para un mundo indígena, sino también y en lo sustantivo para un mundo cholo, porque ahí está la base electoral que va a asegurar en las siguientes elecciones entre un 40 y un 50 por ciento del voto.

La educación hoy es un instrumento de reproducción del poder, no es un instrumento de liberación, no es un instrumento de constitución del conocimiento crítico, no es un conocimiento de debate entre proyectos civilizatorios, no es uno que tiene que ser; ni la educación en la escuela el lugar de la liberación, el lugar que recoge nuestra experiencia de esclavos y/o de colonizados y el lugar que construye un mundo con relaciones de iguales, de iguales y libres, sino lo contrario. La escuela hoy es un instrumento de profundización de esa condición, porque solo si se profundiza esa condición es posible reproducir el poder, solo si seguimos siendo esclavos y colonizados vamos a votar siempre por el amo. Porque el momento que el amo suelte la cadena, esclavos y colonizados comienzan su proceso de autorrelación y eso no puede ser, y como no puede ser, la escuela debe ser el agente como antes fueran otras instituciones, la escuela debe ser el agente hoy de sustentabilidad de esa condición colonial, que es una desgracia.

Hay países modernos cuya construcción no tuvo como punto de partida una experiencia colonial, buena parte de esos países están en Europa, algunos otros

que, como Singapur o Corea del Sur, tienen hoy una calidad educativa extraordinaria, tampoco se han construido sobre la base de una experiencia colonial; pero yo me estoy refiriendo a una experiencia colonial como aquella experiencia que relaciona mundos o proyectos civilizatorios radicalmente diferentes, no como países que han sufrido conquistas, esas porque en ese caso en todo el mundo ha habido conquistas de unos a otros, pero muy pocas de estas conquistas han sido conquistas de un proyecto civilizatorio, de una visión del mundo sobre otra visión del mundo; entonces, es necesario no confundir conquista con proceso de colonización.

Si nosotros no somos capaces de construir una escuela y de diseñar una educación que parta de la condición colonial, de esa condición colonial, de ese debate, de esa contradicción, de esa complejidad entre visiones del mundo, y no somos capaces, por consiguiente, de diseñar un país donde esa condición colonial sea imposible, un país efectivamente intercultural, un país donde haya diferencias y donde esas diferencias, esas alteridades de fondo, se fortalezcan y no solo se toleren, donde un pacahuara tenga no solo derecho sino la posibilidad de seguir siendo pacahuara y donde el maderero de la esquina tenga la posibilidad de seguir siendo maderero y de resolver esa contradicción de fondo de alguna manera adecuada para ambos, y que ambos profundicen su identidad, sus diferencias, su proyección en el mundo, su aporte a este mundo, no vamos a haber cumplido con nuestra responsabilidad como país y con nuestra responsabilidad con quienes hasta hoy han logrado mantener esa diferencia, y quiénes hasta hoy han logrado mantener esa alteridad. Esas varias visiones del mundo son los indios, habría pues que agradecerles cuando menos y optar y aprender de ellos esto y construir un país que en otros lugares del mundo no existe porque un país post-colonial no existe.

En Sud África los esclavos han enseñado una cosa maravillosa al mundo: la libertad no solo para nosotros, para que nosotros esclavicemos a los blancos que nos esclavizaban sino la libertad para todos; esa es una lección maravillosa de Sud África para todos. Pero ahora nosotros podemos enseñar otra cosa al mundo: esto de dialogar, de crecer entre visiones del mundo distintas, y eso es un país post-colonial, esa es la escuela, esa es la visión que nosotros podríamos diseñar, y esa era la responsabilidad de este gobierno, la responsabilidad que este gobierno ha traicionado.

La Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez:

Propuesta e implementación

Felix Patzi¹

En primer lugar quiero agradecer al Instituto de Estudios Bolivianos por la invitación. Venir a hablar de esto es largo. Yo publiqué recientemente un libro titulado “Crítica a la Ley 070”. Ahora ustedes me dirán ¿cómo tú mismo te criticas? Precisamente estoy criticando la fase de su implementación. Yo divido esto en dos fases. La primera fase es la generación de la propuesta, que desde mi visión está totalmente desvirtuada, truncada y la segunda fase es su implementación.

Estructura de la Ley y su ejecución

La Ley tiene tres estructuras fundamentales y no han podido traducir esas cosas en el curriculum. La educación descolonizadora es uno de los principios, que en el momento de su generación tenía una sola interpretación, de eso no voy a hablar hoy día; la segunda estructura es la educación comunitaria, para mí el concepto más pobre, en la parte de ejecución. Y el tercer principio es la educación productiva.

Por lo tanto la educación trataba de solucionar dos problemas centrales que yo llamaba “estructurales”. El primer problema histórico de larga data evidentemente es el problema de colonialidad, por eso la ley apunta a eso. Ahora, cómo se ha interpretado, cómo se ha hecho la curricula en función de eso, ya es responsabilidad de los ejecutores. El otro tema, por ahí voy a partir hoy día, era la

1 Ex Ministro de Educación 2006, del primer gobierno de Evo Morales.

segunda preocupación central: solucionar el problema de falta de potenciamiento económico, es decir todos constatamos que el país es pobre económicamente y esa ha sido siempre una de las preocupaciones, no sólo reciente. La necesidad de industrialización y de educación está planteada desde 1900, con los liberales pero ellos se han preocupado más en mejorar la genética humana y la educación se redujo a la educación física. Es interesante esa parte de la historia pero no para el fin de industrializar el país. Otro momento serio en el que se planteó la necesidad de industrialización fue en 1952, a partir del Estado pero tampoco funcionó. En la época neoliberal también se preocuparon de la necesidad de industrialización, si revisan la propaganda de los partidos de ADN, MIR, de todo ese grupo de partidos neoliberales, en ninguno van a encontrar que esté ausente la ansiedad de industrialización, en todos está la preocupación, hasta que llegamos a Evo Morales, de cuyo gobierno he sido parte, también existe la preocupación por la industrialización, entonces la pregunta es ¿por qué no nos industrializamos?

La primera conclusión es que no es que falta dinero, puede haber dinero hasta podemos prestarnos dinero sin ningún problema, tecnología también hay, puedes comprarte del mundo, no es un problema. El problema está aquí, esa vez dijimos, no hay gente que sepa hacer industria, no formamos gente que sepa hacer industria. Primera conclusión. Y en cuanto a los resultados, tenemos jóvenes bachilleres humanísticos. En mi primer discurso cuando era ministro, dije que generamos bachilleres inútiles, que no saben hacer nada y no olviden, no es problema de la persona sino problema del sistema. Yo he salido bachiller, ustedes han salido, todos hemos salido bachiller y el bachillerato ¿nos sirvió de algo? De nada. Puede haber permitido entrar a una institución de profesionalización, está bien como llave. Y a aquellos que no han estudiado? ¿Para qué les sirve? Si uno ya no quiere estudiar, hay esa gente, tanto en la ciudad como en el campo, a esa gente que no estudió por ejemplo, no les sirve de nada el bachillerato, de nada, prácticamente de nada, solamente sirvió quizás hasta octavo que llevamos escritura, algún operaciones matemáticas, pero ya trigonometría, geometría analítica, incluso álgebra de que le sirve a ese bachiller que no ha estudiado, no sirve de nada, y de paso festejamos a ese inútil que es gasto económico.

Yo he hecho un cálculo, un promedio desde el punto de economía familiar, un bachiller cuesta más o menos un promedio nueve mil dólares de la economía familiar porque doce años tienes que contar cuánto ha comido, cuánto ha vestido, cuánto hemos dado de recreo, material escolar, nueve mil dólares, a ese bachiller que no ha estudiado era mejor entregarle un minibús y así estaba feliz. Y sumado a eso el gasto del Estado, pago al profesor, la infraestructura, logística, asientos, todo eso, tranquilamente sumando todo eso es 21 mil dólares por bachiller, es como tener dinero botado, si no ha estudiado es tener dinero botado. La educación siempre ha sido gasto, nunca ha sido vista como inversión. Ese es el primer problema que tenemos: gastar y gastar y formar inútiles. Además el bachiller hu-

manístico también tiene problemas, aquellos que quieren su profesionalización y no logran estudiar por falta de recursos económicos, igual se quedan como bachilleres. Según datos del Ministerio de Educación a las instituciones de profesionalización entra un promedio de 19 a 20 mil de los 60.000 bachilleres que salen, entonces 40.000 van al agua, en 40.000 se bota el dinero del Estado, de la familia, es increíble. Es un gasto inútil. Pero además el bachillerato humanístico, hasta para aquellos que han estudiado no es bueno pues, para aquel que ha estudiado por ejemplo ingenierías, de qué les sirve cívica, geografía, literatura, ¿de qué les sirve? solamente le ha perjudicado al estudiante. Yo soy sociólogo de formación, para qué me sirvió geometría analítica, trigonometría, química, física, de qué me sirvió? De nada. Por lo tanto el bachiller humanístico no sirve ese es hoy el primer análisis. Por lo tanto la primera transformación que propuse fue la Educación Productiva. El bachiller tiene que tener la formación técnica, muchos pueden criticar eso, formación técnica económica productiva, formación especializada. El nuevo bachiller si quiere libreta industrial, puede tener formación en industria textil, industria de alimentos, industria mecánica, etc. Que elija una de esas y que se especialice en eso, en cuatro años.

Eso era la curricula original, más o menos, cuando he dejado a los consultores con esta tarea. Magdalena Cajías es la continuidad de esto, después vino Roberto Aguilar. En seguida les voy a mostrar la curricula, esto es la base. aquí están algunos materiales iniciales solamente fijense en lo primero, en lo de arriba, la formación técnica, en cuatro ramas grandes de especialidad, uno, la primera diríamos lo que se llamaba área tecnológica productiva, después área de ciencias de la salud, área de ciencias sociales y humanísticas y área artística deportiva, son cuatro áreas grandes que el alumno podía elegir, dentro de esas tenía que haber sub áreas especializadas que cada colegio podía proponer a través de la junta comunitaria. Esto con dos objetivos fundamentales, uno que el bachiller, en caso que ya no estudie, pueda usar ese bachillerato para la vida, para defenderse la vida y vivir económicamente de ese oficio, no como hoy día que está partiendo de cero porque todo aprenden de cero. Yo decía a los médicos, preguntaba en ciencias de la salud, acaso para tecnología médica, para sacar rayos x, ecografías, etc., necesitan de la universidad?, ¿no pueden aprender eso en cuatro años en colegio? Se puede, me respondían. Si supieran esto por ejemplo, tranquilamente un bachiller del campo, del barrio, etc., tranquilamente se puede abrir su tallercito, su tienda, su clínica, llámese lo que se llame para atender esas cosas y viviría de eso si es que no estudiara más. Si estudiara, tranquilamente puede financiarse su estudio superior porque hay que adecuarse a la histórica pobreza de nuestro país, no todos tienen dinero para estudiar, y si el bachiller no sabe hacer nada, ni con su trabajo ni con su esfuerzo puede estudiar, tiene que hacer el doble esfuerzo.

Esto es digamos la primera transformación. Hoy día se han dedicado a dos cosas nomás: a agrupar en campos de conocimiento, que para mí es un esfuerzo innecesario porque ¿qué diferencia hay? Siguen siendo las mismas materias solamente que ahora se llaman campos de conocimiento. Cosmovisión antes se llamaban ciencias sociales, naturales, es lo mismo. Además equivocadamente han puesto vida tierra y territorio. Han puesto incluso biología, física y química, que debían estar en el área productiva. Pero la más grande observación es que la formación sigue siendo humanística, y lo productivo está como “optativo”. Si uno quiere ser agropecuario, tiene dos alternativas: que se lleve como una materia que sería superficial, eso no llevará a ninguna capacitación técnica especializada ni productiva. Si quiere digamos realmente profundizar en esa área van a tener que implementar unas cinco materias más, para que realmente tenga resultado de formación técnica productiva. Por lo tanto su formación si fuese así, habría más de veinte materias, algo imposible. Esto es un problema serio frente a la posición original de la ley.

Volvamos al primer cuadro, ahora pueden criticar lo que sea a la descolonización. Aquí surgió una gran crítica a este sistema fundamentalmente por la línea trotskista, dos críticas dos miedos, la principal crítica era que la ley generaría fuerza de trabajo barata para el mercado. Si realmente se genera técnicos eficientemente preparados, cualquier empresa privada preferirá contratar a este bachiller que a un ingeniero o un licenciado, eso es cierto. El miedo de los padres era que el joven que eligiera a sus 13 o 14 años todavía no tenía una definición vocacional, puede que al final ya no le guste y no tenga éxito, decían. La crítica de los trotskistas la solucionamos fácilmente. Dijimos aquí no vamos a generar fuerza laboral para la empresa privada ni para el Estado sino vamos a enseñar a ser empresario. De ahí las materias de formación empresarial, administración de empresas, comercio exterior, marketing. Pero no empresa privada liberal de la civilización occidental, que nos trajo dos cosas en este campo, la empresa privada como único modelo y no la empresa estatal, eso no trajo. La única manera de descolonizar era implementar otro sistema económico, allí dijimos la empresa comunal; estos jóvenes van a ser formados para implementar las empresas comunales. ¿Y que es empresa comunal? Cuando decimos educación comunitaria por lo tanto estamos pensando formar empresarios comunitarios este es el concepto de la empresa comunal, civilización totalmente distinta de la empresa estatal socialista, visión totalmente distinta de la empresa liberal. Esto si es lucha porque no hemos visto ese tipo de economía en el mundo, Yugoslavia ha sido socialista pero igual se ha ido al tacho. Tres cosas, evidentemente estos son conceptos de comunidad agraria solo que los tomamos para aplicar a un sociedad moderna y de masas, a una sociedad industrial. Por eso hay tres conceptos: En una empresa comunitaria los trabajadores son dueños, individual, familiar o asociativamente, dependiendo del tamaño de la unidad de producción.

Por tanto el bachiller puede tener su empresa individual, su empresa familiar, o puede tener empresa asociativa, dependiendo del tamaño que quiera hacerla. La segunda característica es que el trabajador es al mismo tiempo su patrón, no contrata trabajadores, se elimina el trabajo asalariado, por tanto se elimina el trabajo enajenado, básico y fundamental lo que llamo en mis textos liberación simple, donde el trabajo es ejercido soberanamente. Marxismo. Si. No importa de donde venga, lo que rescato es la experiencia del ámbito rural de diferentes mundos indígenas: misquitos, cunas, mayas, aymaras quechuas. En primer lugar no tienen propiedad privada. Segundo, no conocen la enajenación, base fundamental para la liberación y para pensar desde esta sociedad y adaptarla a estas industrias modernas.

Colonización y descolonización

El problema de la colonialidad no está en la tecnología ni en el conocimiento, el problema de la colonialidad está en qué tipo de sociedad se construye, ese es el problema de la colonización y cuando hablamos de la colonización estamos construyendo un tipo de economía llamada comunitaria, esto no les ha gustado a los socialistas del MAS particularmente a Álvaro. Evo no entendía tanto estas cosas pero Álvaro sí. Él estaba pensando en el mundo socialista. Nosotros en el Ministerio de Educación estábamos pensando en un mundo comunitario. Entonces ya había dos misiones. Lo comunitario en su forma estructural pasa por el poder. Cómo estructurar la currícula y enseñar una opción de vida mientras enseñas aymara. Cómo vestir es parte del sistema indígena pero también uno puede hablar aymara, vestir a lo indígena siendo empresario privado, no es ningún problema o izar la wiphala en su industria o hacer ciertos ritos, como wajtas, para que le vaya muy bien en la acumulación del capital a base de la enajenación, puede hacerlo. También el mundo indígena está subordinado a la lógica del capital. Lo primero que hemos querido liberar es el mundo económico, la civilización propiamente dicha.

Lo político hoy no lo voy a tratar pero les diré algo por lo menos. Saben que queríamos hacer? La civilización occidental nos trajo la democracia representativa, la elección de gobernantes por medio de voto secreto, eso nos trajo la civilización occidental y el socialismo nos trajo la eternización en el poder a base de una persona. En la experiencia socialista, todos desde Stalin hasta Fidel Castro han convertido al poder en heredable, lo convirtieron en gerontocracia, no hay una nueva generación. El abuelo Fidel Castro hereda a otro abuelo Raúl Castro. La democracia representativa al haber propuesto el principio de alternancia, es decir que cada cinco años puedes elegir, te imponen nomás. La gran diferencia, en el siglo XXI, la única modificación que hizo el socialismo es que este poder puede ser legitimado con las elecciones, a través de la democracia

representativa. Pero reeligiendo a un presidente la competencia de por sí se hace desigual. Un candidato no es igual que un candidato presidente, porque el candidato presidente tiene en sus manos todo el aparato estatal desde el manejo logístico, gente, tranquilamente manipula la conciencia del votante. Por tanto como va competir Evo presidente con Félix Patzi 2014, solo queda apelar grandemente a la conciencia, es eso lo que se está haciendo.

Para hablar de descolonización, lo más interesante es la práctica indígena, su modelo político pero esas prácticas indígenas han sido arrinconadas a su comunidad local. Ahora eso cómo puede ser una práctica nacional? Eso estaba en la ley cuando hablamos de educación comunitaria. Por ejemplo el mundo qulla que está constituido por aymaras y quechuas y que es mayoritario, aunque en su autodefinición sus miembros pueden negar su identidad diciendo soy boliviano, no pertenezco a ningún pueblo indígena como dijeron en el censo, no quiere decir que no se es indígena. Para ser indígena hay que construir cuatro variables fundamentales no solo la autodefinición. El censo midió la autodefinición que capta la subjetividad, la subjetividad es la subjetividad, yo también puedo crearme mestizo pero si me miran ustedes por qué lado puedo ser yo mestizo. Por eso hay cuatro variables: contenido cultural, si todos son mestizos hay mezcla de creencias. Después la autodefinición responde al contenido ideológico incluso de alienación. ¿A qué joven indígena hoy le gusta ser indio? Por problemas de estigmatización a nadie. Por tanto eso se desbarata por la mirada del otro. Es decir cómo ves a ese que se está definiendo mestizo, como lo ves vos. Eso depende de la forma como defines entonces este mundo.

Este ha construido su democracia que hemos llamado la constitución comunitaria, con dos conceptos: en primer lugar la deliberación colectiva podemos llamarla congreso de una circunscripción para elección nacional. Una circunscripción puede convertirse en una unidad deliberante, hablese de congreso, cabildo, junta, llámese lo que sea. Allí se decide por tanto el representante puede ser diputado uninominal solo es portavoz de la decisión colectiva. A la asamblea o parlamento solo va ir a leer lo que ha decidido su pueblo. Eso es totalmente una revolución estamos devolviendo la palabra y la voz al pueblo soberano, ¿dónde hemos visto eso? Es una práctica cotidiana del mundo indígena en el departamento, en la provincia o en un distrito de la ciudad. En un segundo lugar. los representantes de la democracia comunitaria que pueden ser diputados, asambleístas, concejales, no son elegidos a través de partido ni voto secreto sino a través de un mecanismo optado voluntariamente por ellos pero sin mediación de partidos. Por turno o por rotación por ejemplo, entre aymaras y quechuas, eso nos va llevar al mundo descolonizado. Así se estaría fundando otro tipo de sociedad distinta al socialismo, distinta al capitalismo.

La transformación curricular en Ciencias Sociales e Historia en las políticas educativas actuales

Magdalena Cajías de la Vega¹

Marco general de la transformación curricular en ciencias sociales e historia bajo el cambio educativo actual

Voy a presentar algunas inquietudes iniciales en torno a un trabajo de investigación que estoy realizando en el Instituto de Estudios Bolivianos (IEB) sobre la transformación curricular en Ciencias Sociales que se está implementando para el sistema educativo escolar, dentro de la que me interesa más específicamente la enseñanza de la historia. Enmarco mi estudio en la pregunta de cómo a partir de los lineamientos filosóficos e ideológicos de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez se han elaborado las propuestas para la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en documentos oficiales y en los Cuadernos del PROFOCOM (Programa de Formación Complementaria) que sirven para la formación de los maestros.

Un primer elemento o punto de partida que busco responder es sobre cuán cierta es la crítica recurrente de que la propuesta actual de transformación curricular en general y de las ciencias sociales y la historia, en particular, está fuertemente ideologizada y responde más a fines políticos que a educativos-pedagógicos, además de expresar sólo los intereses de algunos sectores de nuestra sociedad.

Al respecto de los fines políticos, es importante hacer notar que ya en el siglo XIX, en el contexto de conformación de los estados nación, se valoró el papel de la enseñanza de la Historia –y otras disciplinas de las ciencias socia-

¹ Historiadora, ex Ministra de Educación en el primer gobierno de Evo Morales (2007-2008)

les, como la educación cívica- como un elemento central para afirmar en las conciencias, representaciones e imaginarios de los educandos los cambios que estaban ocurriendo a nivel estatal. Esto significaba darle a la educación un contenido claramente ideológico y político aunque los autores de los manuales de entonces –positivistas e idealistas– insistieran en la pretendida “objetividad” de la historiografía.

Está claro también que en las primeras décadas del siglo XX, como ideas venidas desde Europa a América Latina, la educación en general y de las ciencias sociales en particular, tuvieron entre sus fines más importantes afirmar las ideas de progreso y modernidad a tiempo de desvalorizar los saberes y prácticas educativas no formales de los entonces considerados “pueblos salvajes”; es decir, los grupos indígenas originarios, además de otros sectores populares y excluidos como los negros ex esclavos, los trabajadores, los artesanos, las clases bajas urbanas y otros.

En el otro extremo, los conductores de las revoluciones más importantes de la historia de la humanidad desde el siglo XVIII, también consideraron que la construcción de imaginarios sobre el pasado de sus territorios, países y regiones desde la escuela era muy importante. A través de ella se tendía a desvalorizar al régimen anterior, mientras paralelamente se introducían los nuevos valores y la ideología triunfante en los procesos de transformación con métodos capaces de lograr ser fuertemente introyectados y asumidos por los estudiantes. Claros ejemplos de ello son la propia revolución burguesa de Francia, así como las revoluciones proletarias ocurridas en la URSS, en China y Cuba. En otro tipo de proceso de transformación de una sociedad, como en Japón, la escuela fue utilizada para encarar de manera contundente las nuevas orientaciones económicas operadas un poco antes y sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial.

El investigador Mario Carretero, en su libro “Documento de Identidad”, ha mostrado cómo también en el tránsito del siglo XX al siglo XIX, los gobiernos siguen preocupados porque la enseñanza de las ciencias sociales y la historia (incluso con más énfasis en esta última) respondan al modelo estatal vigente o que se quiere construir en la coyuntura actual y hacia el futuro. Llama la atención, en los relatos concretos de este libro, cómo se ha suscitado amplias y complejas discusiones sobre esto en países como España, de Europa Central y en los Estados Unidos, entre varios otros.

Desde América del sur podemos constatar que los cambios ocurridos en las orientaciones políticas de países como Venezuela y Ecuador, han provocado también importantes debates, encuentros, seminarios, publicaciones y distinto tipo de manifestaciones a favor o en contra de las nuevas políticas en general, y sobre las políticas curriculares tendientes a poner la enseñanza de la historia a tono con las nuevas ideologías y el contexto político de esos países, en particular.

Sin duda, entonces, no es posible negar la función política e ideológica que ha cumplido y sigue cumpliendo la enseñanza de la historia a nivel escolar, por no hablar de los ámbitos políticos propiamente dichos, así como el de los medios de comunicación, donde igualmente se genera un discurso político sobre la historia que tiene fines políticos que responden tanto a los grupos de poder, como a movimientos sociales, regiones e incluso desde una determinada perspectiva de género. Quienes pretenden –desde un positivismo ya bastante superado– negar la dimensión política del conocimiento histórico, en su construcción, divulgación y enseñanza, o creer en la objetividad absoluta de las versiones historiográficas, caen en el autoengaño.

Ahora bien, volviendo al caso que nos ocupa, es decir a lo que está ocurriendo con las políticas educativas en Bolivia, es indudable que la nueva ley y los pasos dados para la transformación curricular desde las instancias estatales educativas correspondientes, tienen como objetivo político central adecuar los procesos educativos en sus distintos niveles a las transformaciones que están ocurriendo desde el año 2005 –con la llegada del MAS y de Evo Morales al poder– tanto en el ámbito social como político y, sobre todo, desde la aprobación de la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

Por otra parte, los cambios educativos también han respondido a la demanda expresada por distintos sectores de la sociedad –en especial los maestros urbanos y rurales, la Central Obrera Boliviana, las organizaciones campesinas de tierras altas y bajas y organizaciones no gubernamentales orientadas al campo educativo– de sustitución de la Reforma Educativa plasmada en la Ley 1565 de 1994. Esta reforma vivió un franco proceso de deslegitimación muy poco después de comenzar a ser implementada, principalmente por haber desdeñado la consulta a los actores involucrados en los objetivos que se querían conseguir, como a los propios maestros, y por ser identificada con el modelo societal calificado de neoliberal y que estuvo en vigencia en Bolivia desde 1985.

Justamente fue ese modelo político y económico el que fue vencido en las calles y electoralmente en los primeros años del nuevo siglo a través de acontecimientos que son ampliamente conocidos. Como el proceso de cambio resultado de ese triunfo político y social fue amplio y radical en muchos sentidos, la educación debía también ser transformada profundamente.

Así, la Ley 070, aprobada por el Parlamento y promulgada por el Presidente Morales en diciembre de 2010, expresa en sus “lineamientos filosóficos” las nuevas orientaciones estatales y de los movimientos sociales que comparten el poder, además de recoger gran parte de lo que se venía debatiendo en la década anterior también en otros círculos, como en las organizaciones laborales, en el seno de las iglesias, en las universidades y las ONGs. Estos son: educación descolonizadora, educación inter e intracultural, educación comunitaria, educación plurilingüe y educación productiva. En varios artículos de la misma,

se incorporan otros conceptos como educación liberadora, igualitaria, gratuita, etc. Además, la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia incluye artículos en los capítulos correspondientes a educación y cultura que recogen el espíritu fundamental de la ley citada, principalmente el objetivo de la descolonización.

Como además la nueva ley surgió de un Congreso Educativo realizado en 2006 con amplia participación –aunque varios sectores abandonaron el mismo al sentir que no eran tomados en cuenta, como las universidades, algunas ONGs y la Iglesia Católica– la legitimidad de la ley parecía asegurada. En la actualidad, los principales actores que deben implementarla y concretarla los maestros, siguen apoyándola, a pesar de que algunas federaciones se han mostrado críticas o disidentes al nuevo proyecto educativo, como las de La Paz y Santa Cruz y, así como los movimientos sociales, sin cuyo beneplácito podría fracasar. Pero veamos ahora otra cara de la moneda.

Problemas y desafíos de la implementación de las políticas educativas y la transformación curricular en ciencias sociales e historia

En esta segunda parte de mi exposición quiero referirme más puntualmente a algunos aspectos que, a mi entender, pueden tener efectos negativos en los alcances del cambio educativo buscado, tanto de manera inmediata como a mediano y a largo plazo. Por falta de tiempo y por encontrarse mi investigación en sus pasos iniciales, plantearé aquí de manera sintética y resumida algunas cuestiones que creo que deben ser estudiadas y debatidas en diferentes espacios y por diversos actores, en profundidad, con ética y responsabilidad, y con la mayor objetividad posible.

1. Aunque las propuestas recogidas por la Ley reflejan en su planteamiento centrales las demandas expresadas por distintos sectores sociales en la década pasada, paulatinamente el protagonismo de las decisiones para encarar su implementación se ha centrado en dos actores: el magisterio y las organizaciones indígenas-campesinas-originarias que forman parte de las estructuras actuales de poder. Me concentraré solamente en el caso del primero: el sector de los maestros, representados por sus organizaciones gremiales de carácter nacional y departamental.

La cuasi hegemonía de este sector puede ejemplificarse contundentemente en el caso de la elaboración de la transformación curricular –pues incluso, y contrariamente a lo que se piensa, la presencia de “sabios indígenas” en ese proceso fue minoritaria– ha significado la exclusión cada vez más acentuada de otros actores, como las iglesias, las organizaciones obreras y populares obreros de carácter urbano, las regiones, las ONGs con amplia experiencia en la educación, los técnicos y profesionales con importantes carreras académica en diferentes

disciplinas, los pedagogos y psicólogos profesionales, etc., cuyo aporte a la educación me parece esencial por varias razones.

Sin embargo, en esta oportunidad, sólo voy a centrarme en la ausencia de las universidades, particularmente las estatales, en dicho proceso. Al respecto, quiero hacer notar que en todos los casos que conozco a nivel mundial y latinoamericano sobre cambios educativos importantes realizados en los últimos años, y que han derivado en la implementación de nuevos currículos, las universidades han estado presentes. No hay que olvidar tampoco que en el conjunto de América Latina, las universidades –principalmente las estatales– tienen a su cargo la formación de los maestros del nivel secundario en su totalidad, lo que significa que están estrechamente relacionadas con el sistema educativo escolar y que existe una conexión directa entre educación escolar secundaria y educación superior.

En Bolivia, las viejas rivalidades, los prejuicios y recelos entre las universidades y el sistema educativo escolar pudieron ser superadas en contadas ocasiones, como durante la discusión de la “Ley Rubén Julio” y cuando algunas Normales pasaron a depender de un pequeño pero significativo número de universidades en la década de los noventa. Sin embargo, en la actualidad, es lamentable constatar que la creencia de que las casas superiores de estudio no tienen nada que ver con ese otro nivel del sistema educativo, que ha sido una posición repetida hasta el cansancio por el magisterio, sea nuevamente asumida por las instancias gubernamentales.

La participación de las universidades en otros países no sólo se ha dado en la formación de maestros de secundaria –aspecto al que ya nos referimos– sino en el hecho de que muchos profesionales egresados y titulados en universidades dan clases en los colegios. Pero algo muy importante también, es que las universidades han sido convocadas para dar sus puntos de vista para la transformación curricular en las distintas disciplinas. Esto, seguramente, porque se considera que el conocimiento disciplinar está más desarrollado entre licenciados, maestros o doctores de las distintas áreas que son incluidas como materias en el ámbito escolar. Ni qué decir en relación a los profesionales de Ciencias de la Educación, cuya especialización en aspectos pedagógicos es fundamental para cualquier sistema educativo.

Creo que la no participación de los profesionales de las universidades en la formación de maestros, en la enseñanza en las unidades educativas privadas y fiscales, en la transmisión de conocimientos especializados –tanto en contenidos como en aspectos metodológico fundamentales para los procesos de enseñanza-aprendizaje, es un problema de mucho peso en la actual implementación de la transformación curricular.

En el caso específico de las Ciencias Sociales y de la Historia, sin bien es muy significativa e importante la propuesta de la recuperación de los saberes, que vendría a ser de alguna manera la recuperación de los “conocimientos previos”,

las experiencias de la vida cotidiana y, principalmente, de los valores culturales y las cosmovisiones generadas fuera de la escuela, no se puede desvalorizar los conocimientos que se adquieren a través del estudio sistemático y especializado que permite la comprensión y adopción de los avances disciplinares a nivel mundial, de la experimentación avanzada de las ciencias exactas, de las propuestas actuales teóricas y metodologías que cada disciplina ha ido perfeccionando y profundizando, desechando y/o adoptando, contrastando y comparando. Y ese conocimiento, nos guste o no, tiene un mayor desarrollo mayor en las universidades y, por lo tanto, la educación escolar debe nutrirse de él.

Cuando se analiza con cuidado lo que actualmente se está proponiendo para el estudio de las ciencias sociales y de la historia para primaria y secundaria, por ejemplo, así como lo que se propone en los Cuadernos de PROFOCOM para la formación de maestros en este área, lo primero que salta a la vista es la ausencia de un amplio conocimiento sobre los aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos fundamentales de cada una de las materias que incluye, como la antropología, la sociología, la ciencia política y la historia. En el caso de esta última, eso es algo muy notorio. Basta citar, como ejemplo, la total ausencia de una discusión sobre los conceptos de tiempo y espacio históricos.

Y estoy segura que si los contenidos de otras áreas serían examinados por profesionales de éstas podrían arribar a conclusiones similares a la mía.

A mediano y largo plazo, dos elementos se verán afectados: la calidad de la educación y el derecho de nuestros niños y jóvenes a ser formados —obviamente desde las características pedagógicas propias de la educación escolar— en las propuestas más desarrolladas y actuales de cada disciplina.

2. En segundo lugar, quiero referirme al punto con el que inicié mi exposición: la ideologización explícita en los documentos oficiales del Ministerio de Educación, los que he estudiado especialmente para el caso de las ciencias sociales y de la historia.

Ya he señalado, al principio de esta exposición, que considero legítimo que los contenidos de los programas de las distintas materias escolares respondan a las necesidades de afianzamiento de los valores sociales y políticos del proceso de transformación que vive el país y al nuevo modelo político societal, económico y cultural proyectado y configurado a partir de la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. Sin embargo, considero que tanto en los últimos documentos publicados sobre el Currículo Base como en los Cuadernos de PROFOCOM, la compleja realidad de los desafíos de construir un nuevo país, es reducida a dos temáticas centrales: la descolonización y las reivindicaciones culturales de los pueblos indígenas. Y, además, esas temáticas son encaradas desde visiones teórico-académicas particulares, hoy en boga en algunos círculos intelectuales.

En relación a lo primero, las lecturas que se proponen a los maestros en la Unidad de Formación N° 2 del PROFOCOM, denominada *Estructura Curri-*

cular y sus elementos de la diversidad: saberes y conocimientos propios, giran en casi su totalidad sobre el concepto de “descolonización” trabajado por la corriente del pensamiento decolonial, tanto por los autores emblemáticos que han impulsado esa vertiente de pensamiento, como por autores nacionales adscritos a ella y pese a que el tema dos de dicho cuaderno se denomina “pluralismo epistemológico en los saberes y conocimientos”. Casi no se presentan lecturas que, por ejemplo, planteen miradas diferentes sobre el mismo tema, como es la amplísima y rica bibliografía en torno a la interculturalidad. Y, más aun, no se utilizan textos producidos por el movimiento campesino indígena de tierras altas y bajas que desde la década de los setenta y hasta los primeros años del siglo XXI debatieron ampliamente sobre esta temática en congresos y todo tipo de eventos, con palabras propias y con opciones políticas –como el katarismo original y la CIDOB- que en algunos aspectos no tiene nada que ver con la corriente citada.

Pero, más allá de lo expuesto, considero que el problema central es otro: la ausencia de una perspectiva en la que el estudio del pasado y del presente, a través de las ciencias sociales y de los procesos históricos, sea encarado de manera auténticamente diversa y plural, en ese y en los otros “fundamentos ideológicos” de la nueva ley, en las propuestas que den el marco general, como en los contenidos específicos de cada una de las materias. Para todo ello, ¿no será mejor que los maestros, que tienen como tarea transmitir conocimientos y valores a las nuevas generaciones, puedan afirmar la necesidad de superar el colonialismo en todas sus formas, a partir del acceso rico y democrático a las distintas corrientes de pensamiento, a los saberes generados desde la vida misma de quienes lo sufrieron en la vida cotidiana, a los saberes condensados debatidos y asumidos en instancias colectivas, a los desarrollos teóricos desde la academia y los intelectuales, a las críticas que se les han formulado, a los distintos puntos de vista?

En el otro punto planteado más arriba, el de la concentración de la mirada en el mundo rural ocurre algo parecido. Si se trata de enseñar Historia a las nuevas generaciones, y nuevamente hago mis apreciaciones a partir de la lectura de los documentos oficiales de la transformación curricular, parecería que sólo importa lo que ha pasado –desde la implementación de la colonia y hasta el presente– en el mundo rural, el de las comunidades y pueblos indígenas. Quién puede negar que, evidentemente, esas historias estaban minimizadas, olvidadas, sumergidas o como se gusta decir actualmente “invisibilizadas” en los antiguos manuales de historia. Pero para remediar semejante arbitrariedad no se puede caer en otras.

No es necesario debatir mucho sobre esto pues es muy simple darse cuenta que la realidad actual y la historia de nuestro país, de nuestro territorio, de nuestros sectores sociales y naciones indígenas es amplia y compleja y que como tal debe ser encarada, especialmente cuando se quiere formar a maestros que van a transmitir sus conocimientos a niños y jóvenes que están despertando sus inquietudes de saber, de comprender, de afirmar ideas sobre su entorno, sobre el

lugar en el que han nacido, sobre sus antepasados, sobre sus pueblos y naciones, sobre sus realidades específicas, sobre los procesos que condujeron a determinados acontecimientos que marcaron a nuestro país, sobre cómo se usaron los recursos naturales, sobre las relaciones con nuestros vecinos y el mundo, sobre nuestras costumbre y nuestra cultura, sobre aspectos que permiten el desarrollo de sentimientos de pertenencia, la afirmación de las identidades, la opción por la ideología que se abraza.

¿No será mucho mejor, entonces, que nuestros maestros sepan tanto de la conquista colonizadora de los españoles y de los caminos emancipadores de los Kataris como de los mestizos urbanos que hicieron la revolución de 1952?

Quiero cerrar esta breve intervención sólo manifestando dos deseos en la elaboración e implementación de los nuevos currículos en ciencias sociales e historia para el inmediato futuro: 1) que se implemente una amplia consulta a todos los sectores involucrados en el campo educativo y en las disciplinas específicas, que no se cierre la posibilidad de participar a ninguno de ellos, que se recojan las más variadas voces con amplitud y apertura, que se busquen los mayores consensos posibles, que se construya una propuesta que mejore la calidad de la enseñanza, que genere pensamiento crítico, capacidad de discernimiento y oportunidades para los estudiantes y 2) que los contenidos y las metodologías respondan tanto a los avances y conocimientos acumulados de las disciplinas, como a los saberes de la experiencia, de la cultura, de las cosmovisiones de nuestros pueblos y naciones originarias, de nuestros sectores urbanos, de las regiones, del pasado y el presente.

Sistema de medición de evaluación superior y la posición de la UMSA

Ana María Seleme¹

Yo voy a tomar un par de minutos de la exposición sobre la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de Educación Superior, porque así como Magdalena Cajías fue interpelada con nombre y apellido por el Dr. Patzi, como educadora yo también fui interpelada, sin nombre y apellido. Yo no estoy de acuerdo con las personas que están aquí presentes, quiero hacer esta aclaración, yo no estoy de acuerdo como educadora, en que los bachilleres sean inútiles, en que las matemáticas, la física, la química, la ciencias sociales, la cívica, sobre todo a la que hizo una alusión directa, no sirvan para nada. Creo que forman parte del desarrollo de las capacidades cognitivas, del desarrollo lógico matemático, de comprensión de las relaciones sociales, de análisis típico de la realidad en la que estamos inmersos; y puede que no sirva para conseguir un trabajo inmediatamente, pero creo que sirve para encontrar las herramientas válidas y el espacio donde conseguir las oportunidades formativas y laborales posteriores, Me siento interpelada como educadora por elección y decisión, me gusta lo que hago, soy científica en educación y me encanta educar. Creo que desde ese contexto debemos ser un poco más cuidadosos con las palabras cuando nos referimos a determinados aspectos. Creo que la educación es un tema fundamental para nosotros, sino no estarían aquí. Creo que todos entendemos los procesos educativos, probablemente desde distintos, ámbitos y desde distintas visiones ideológicas. Todos nosotros nos hemos formado –más grades, más chicos y menos chicos–, en distintos modelos. Creo que los modelos pedagógicos no se definen por leyes,

1 Docente universitaria.

por decretos, ni por normas; son adopciones de los educadores, en términos de como entienden mejor la forma de relacionarse con los estudiantes. Y creo que todos, desde la posición que tengamos, educamos, y la educación es un proceso integral y precisamente por ser integral requiere de todas las áreas disciplinarias. Solo quiero hacer esa aclaración, porque quedó la espinita dando vueltas y lamentando que se haya ido Félix, porque me hubiera gustado decirselo pero tenía un moderador muy rígido y entonces no hubo más opciones de hablar.

Ahora si voy a entrar al tema que me ha convocado, y entiendo que en realidad es un tema que no está directamente relacionado con todo lo que se ha ido hablando en el día. Me han gustado muchas de las participaciones donde pude determinar en términos de la secuencia la multiplicidad de los procesos educativos, las políticas que se han ido dando, los cambios en la educación, las posiciones sobre interculturalidad, etc.

Yo les voy a hablar de un tema que en realidad va más allá del tema primario y secundario que hemos estado discutiendo en última instancia casi todo el día, y que tiene que ver con la evaluación y acreditación de la educación superior universitaria, y está en el artículo 68 en la sección quinta de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez. La sección quinta de la Ley se llama “Evaluación y Acreditación universitaria” y el artículo 68 hace referencia en tres párrafos a la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación Superior Universitaria, APEASU.

La ley establece que la Agencia es una instancia institucional, desvinculada tanto del sistema universitario estatal y público como del Ministerio de Educación y de las universidades privadas. Sin embargo, toda la orientación y todo el desarrollo que se ha ido haciendo a partir de la ley, ha sido orientado a que sea un espacio institucional del Ministerio de Educación. Ha sido un largo proceso en el que ha participado la Universidad Mayor de San Andrés, generando trabajos de análisis del desarrollo de posibilidades de discusión. Pese a ser un proceso de evaluación de la educación superior universitaria, en él se han ido introduciendo también institutos superiores e institutos técnicos, ya que están bajo la rama de educación superior. Y lo que se está haciendo, en realidad, es buscar la posibilidad de que se plantee el tema universitario, incluyendo las universidades privadas, las universidades pedagógicas y también las universidades indígenas, porque todas son universidades. Es el sistema universitario el que se va evaluar, al que nos estamos apegando y por el que estamos realmente luchando; por establecer un sistema independiente.

Se trata de un tema que discute la universidad no solo en la actualidad. Como recuerdan por lo menos los que llevamos más años en la UMSA, es un tema que también tuvimos que pelear cuando la ley 1565 estableció el Sistema de Medición de Calidad vinculado directamente al Ministerio de Educación. Esto significa que no es un tema político, ni una posición actual de la Universidad Mayor de San Andrés, es un posición que venimos arrastrando desde hace varios años, varias

décadas, dos por lo menos, y que tiene que ver básicamente con la consagración en la actual Constitución Política del Estado, que en el artículo 89 da creación a esta Agencia de Acreditación establece que “el seguimiento, la medición, la evaluación y la acreditación de la calidad educativa en todo el sistema educativo estará a cargo de una institución pública, técnica, especializada, independiente del Ministerio de Educación; su composición y funcionamiento se determinará por ley”. Esa es la ley en la que estamos inmersos y la discusión en la que nos encontramos, buscando básicamente que se reconozca el status de autonomía de la universidad pública; y esto está consagrado en la misma Constitución, en el artículo 92 que dice que las universidades públicas son autónomas e iguales en jerarquía, y que la autonomía consiste en la administración de sus recursos, nombramiento de sus autoridades. Hay dos párrafos más en ese artículo.

Nosotros desde la autonomía de la universidad, lo que hacemos es entrar en una sala de discusión con las autoridades del Ministerio de Educación para establecer una Agencia que responda a los requerimientos de nuestros estatus normativos: somos autónomos y, por lo tanto, no vamos a defender ninguna instancia vinculada al Ministerio de Educación ni a ningún otro ministerio evidentemente. En este contexto hay una serie de reuniones en las que participamos las universidades del sistema, las universidades privadas, las universidades indígenas, y la universidad pedagógica, básicamente; los institutos normales todavía no tienen el rango de universidad en la actualidad, por eso no han participado. La última reunión ha sido el año pasado y no se ha vuelto a producir una reunión por problemas administrativos. En este contexto, nosotros creemos que hemos avanzado hasta en un 80% y 90% en la compatibilización de criterios, entre otras cosas, precisamente estamos avanzando en la definición de estándares para la medición de calidad.

Un tema que se ha discutido al interior del sistema educativo en el caso de la Agencia de Evaluación –en la medida en que la calidad estándar se definirá exclusivamente por la pertinencia de los procesos educativos para el desarrollo del sistema, y de las necesidades pedagógicas–, es el análisis no solo de la pertinencia sino de establecer criterios de calidad y estándares de calidad en el marco de espacios internacionales de medición de calidad. El Ministerio de Educación ha propuesto que sea dentro de la estructura del MERCOSUR, de la Agencia de Evaluación y Acreditación del Mercosur, y desde ahí se está gestionando una resolución que crea la agencia de acreditación en un espacio experimental, dentro la Agencia de Acreditación del MERCOSUR del año 1998. Esto nos permite empezar a establecer términos de comparación de nuestros procesos educativos y de la calidad de nuestros procesos educativos en un espacio más amplio que no sea solo mirarnos a nosotros mismos, y establecer estos procesos de evaluación en el marco internacional, dándole un sentido de calidad más allá de nuestras propias necesidades.

Creo que todo el sistema universitario –nosotros somos parte del sistema universitario–, ha asumido con bastante seriedad y con mucha madurez este espacio de interacción. Creemos que si bien a partir de 1994, con la Ley 1565, la discusión fue más frontal, más en las calles, más legales, porque se establecieron procesos y juicios que no permitieron ir mas adelante, estamos avanzando creo, mucho más madura y críticamente en establecer espacios de reflexión conjunta que nos permitan realmente lograr una solución al tema de la educación superior sin perder nuestra condición de universidad pública, y que se abone algo en lo que la UMSA lideriza a nivel nacional, es decir, la acreditación de las carreras, y avanzar en la acreditación de postgrados es que ya estamos a punto de acreditar los primero postgrados de la Universidad Boliviana.

En ese sentido, creemos que no hay que perder esta línea de diálogo que no quiere decir que sea así tan suave, tan agradable como el que tenemos aquí-, formar un espacio de reflexión mucho más constructivo y que nos va permitir avanzar en mejorar la condiciones para acreditar los procesos formativo, investigativos y de reflexión en la universidad.

Sobre la misión de la universidad para mejorar la calidad educativa, creo que evidentemente en muchos espacios hay una desvinculación del mundo académico con el mundo laboral; sin embargo, cada vez se está cerrando más esa brecha. Creo que los procesos de acreditación no se han dado en todas las carreras de la UMSA. Al igual que en la propuesta que se está haciendo, la acreditación es un proceso de carácter voluntario, la carrera que quiere lo hace. Sin embargo creo que –y esta es mirada muy personal–, en muchos casos los programas son bastante antiguos, los planes de estudio no están actualizados. En la construcción de sus planes estratégicos, las carrera entran en discusiones interminables y no termina construyendo ningún plan estratégico o termina cumpliendo el plan estratégico de una persona y no hay una construcción colectiva que responda a los intereses de todos los involucrados, tanto de docentes como de estudiantes. Sin embargo, el proceso de autoevaluación incluye las percepciones de los estudiantes y el conocimiento de los estudiantes sobre estos procesos formativos. En ese sentido, todas las carreras que han logrado llegar a una autoevaluación externa han llegado a acreditarse, han logrado encontrar los requerimientos y las necesidades de los estudiantes y eso les ha permitido mejorar su oferta formativa y vincularla a la práctica, al mundo laboral posterior. Lo ideal sería que avanzáramos más en todas las carreras.

En el área de Humanidades somos ocho carreras y solo una ha logrado terminar el proceso. Las otras seguimos dando vueltas en el asunto, y no estamos dando vueltas desde hace un mes, estamos dando vueltas desde que yo me acuerdo, desde el 2003; y eso para no hablar de otras facultades. Esto tiene que ver con que son procesos muy largos, entonces vienen cambios de autoridades en las carreras y volvemos a re-empezar porque todos queremos ser fundacionales.

Cada vez que entramos empezamos todo de nuevo y creo que lo que deberíamos hacer es retomar los procesos, avanzar en ellos, porque esto es una construcción colectiva, por lo tanto, todos estamos y estaremos involucrados, tal vez no hasta que la muerte nos separe pero sí hasta que la jubilación nos separe. Por eso creo que debemos tomar un poco más de conciencia respecto de lo que significa esto; no es solamente un proceso que nos va llevar a tener imagen nacional o internacional, dentro del marco del concierto general de nuestra carrera, sino tiene que ver con los procesos de mejoramiento de nuestros procesos educativos y tiene que ver también con abrir estos procesos de educación no solamente a los proceso formativos, es decir a las carreras concretamente, sino a la investigación, a los institutos de investigaciones. Estamos viendo la línea de evaluación y acreditación de bibliotecas universitarias. Todos sabemos lo que pasa en la universidad, que los más felices deben ser los historiadores porque los libros son tan viejos que solo sirven para ellos. Los que hacemos investigación actual tenemos que acudir a muchas instancias para que la universidad compre un libro.

Entonces hay varios aspectos que mejorar, el tomar conciencia de ello permite que entremos nosotros en la dirección correcta, que busquemos alternativas que mejoren las condiciones de la calidad educativa. La Universidad Mayor de San Andrés se reconoce como una universidad cuya gestión está basada en la gestión de calidad y es a partir de esa determinación, que está en el plan estratégico institucional de la UMSA, que se va buscar alternativas para llegar a una gestión de calidad en los procesos educativos, en las evaluaciones de toda índole, incluidas las evaluaciones de todos los docentes que creemos que tienen que abrirse y se está discutiendo cada año en el Consejo Académico Universitario: una nueva propuesta para la evaluación docente para la Universidad Mayor de San Andrés, que hasta ahora es la única universidad del sistema que realmente evalúa a sus docentes, aunque muchos tengamos varias cosas que decir al respecto.

Acerca de la situación actual de la acreditación, puedo decir que la Agencia del Estado Plurinacional está en vía de conformarse, todavía no se ha conformado. El sistema de la Universidad Boliviana acredita a partir de la evaluación externa de pares nacionales y extranjeros, y luego las catalogan como acreditadas a través de la agencia del MERCOSUR de un modo experimental.

Cuando yo trabajaba en el Ministerio de Educación y se inició el proceso de evaluación, se entregó el mismo a la universidad pública; no nos unimos como Ministerio porque entendíamos en esos momentos, yo particularmente, que la universidad era autónoma, pues entonces, nosotros podíamos firmar los convenios de Estado a Estado y participar como parte del Estado nacional, pero no decidir por la universidad; y fueron la Universidad Mayor de San Andrés, la Universidad Mayor de San Simón, la Gabriel Rene Moreno las que empezaron a participar en todo el proceso de construcción de los instrumentos, de los procedimientos para la acreditación de carreras en el marco de MERCOSUR y en ese

marco ya hay algunas carreras en la Universidad Mayor de San Andrés que están acreditadas, aunque hay otras que están acreditadas en el sistema de acreditación del sistema universitario presidido por el secretario de evaluación y acreditación del CEUB, la Agencia Plurinacional de Evaluación y acreditación es, entonces, un proceso que se está construyendo y que se está construyendo desde un espacio de diálogo con la universidad pública para evitar los problemas que tuvimos en el pasado.

Por último, con respecto al tema de la evaluación de todo el sistema educativo, que no es algo en lo que me he interiorizado mucho, excepto por los estudiantes que tengo que son maestros, puedo decir que están dando vueltas por que no entienden de buena manera la forma en la que se les pide el tema del RUDE, que el llenado de las libretas no para nunca y no tiene mucho sentido llenar al final del año si no se ha ido llenando durante todo el proceso, porque pareciera ser que apunta a una lógica de proceso pero solo se hace en diciembre o unos meses antes de entregarla; entonces debes contratar gente que las llenen, y a mí eso me parece eso atroz. No pueden pedir a otra gente que llenen las libretas diciendo que fulanito tal hizo esto, que es bueno, porque yo voy a llenar el de menganito de tal. Me parece que eso, en realidad, no apunta a mejorar ni avanzar en los procesos que se están proponiendo; creo que la capacitación de los docentes en lo que hace a las tareas específicas que se están encomendando desde el sistema educativo debían ser más rigurosas y darles la posibilidad de aplicarlas como se espera que lo hagan o que generen, como en el caso que escuchábamos, estrategias creativas para mejorar y aplicar de manera distinta estos elementos.

La “transformación” de la educación en el Estado “Plurinacional” de Bolivia:

Una perspectiva descolonial

Víctor Hugo Quintanilla Coro¹

0. El 10 de septiembre del 2013, se realizó el foro sobre la aplicación de la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, en la ciudad de La Paz, Bolivia. Este espacio de debate fue organizado y realizado por el Instituto de Estudios Bolivianos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Entre varias de las exposiciones que se presentaron –la mayor parte muy críticas de la política educativa del gobierno del MAS– estuvo la presentación del Viceministro de Educación Superior, Giovanni Samanamud Ávila. En esta oportunidad, interesa referirnos a algunos de los contenidos de su rápida aparición en el indicado evento académico-intelectual.

1. Como lo suelen hacer los dignatarios del gobierno boliviano, lo primero que el viceministro decidió dejar claro es que el anterior expositor, estaba completamente equivocado o, al menos, completamente desinformado sobre todos los avances del Ministerio de Educación, en la aplicación de la Ley de Educación 070; pero que como no tenía tiempo para ilustrar ni a los expositores del foro ni al público asistente, sobre dichos avances, decidió referirse tan sólo a algunos aspectos, que serían suficientes para aceptar que la revolución educativa sí está avanzando.

1.1. El viceministro Samanamud se refirió a los institutos de lengua y cultura para cada pueblo indígena, con la misión de que los mismos indígenas nor-

¹ Docente universitario, activista de los movimientos indígenas.

malicen su propia lengua. Sin hacer ya la precisión de que al parecer “cada pueblo indígena” debe ser comprendido, en verdad, como “cada CEPO (Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia)”, en el imaginario del señor viceministro, una de las implicaciones del criterio viceministerial es que las anteriores normalizaciones lingüísticas no serían indígenas o descoloniales, porque sus autores no pertenecerían a ningún pueblo indígena o, en este caso, a ningún CEPO. La nueva, pero febril, posición del viceministro ignora que todas las normalizaciones lingüísticas realizadas hasta el momento —y no en los gobiernos de Evo Morales— fueron realizadas con la participación protagónica de los pueblos indígenas y el apoyo técnico de una serie de lingüistas. Los mismos CEPOS —ahora políticamente cooptados— por el Ministerio de Educación, son testigos de que ninguno de los 23 abecedarios indígenas existentes hasta el momento, hubieran sido posibles sin la participación de los pueblos indígenas de base². Entonces no es la primera vez que los propios pueblos indígenas normalizarán sus propias lenguas, con la ayuda de profesionales y técnicas lingüistas, exactamente de la misma manera que lo harán, sin duda alguna, los institutos de lenguas y cultura, so pena de reiterar los errores “coloniales” del pasado.³

1.2. Un detalle subsidiario del primer punto: en estricto sentido, los CEPOS, en los que el viceministro piensa como las “propias” organizaciones de los “propios” pueblos indígenas, pues simplemente no son organizaciones indígenas, (aunque sí hay que aceptar que sus miembros viven en uno y otro pueblo indígena). Los CEPOS son los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia, pero ninguno de los directivos y técnicos de los consejos ni los contenidos de su desarrollo institucional es decidido ni por CIDOB (Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia) ni por CONAMAQ (Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu), así como tampoco ninguna de las actividades pro-gubernamentales, que si realizan en coordinación con instituciones como el Ministerio de Educación, Ministerio de Culturas, Ministerio de la Presidencia, Escuelas Superiores de Formación de Maestros, Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingües del ME y Universidades Indígenas (no autónomas):

2 <http://web.cepos.bo/linguistica/participantes.html>

3 “En nuestro medio al parecer, los imaginarios normalizadores de las lenguas nativas han obviado la pregunta de quién o quiénes deben normalizar una lengua. Tampoco han considerado la competencia lingüística y otros requisitos necesarios para la normalización de una lengua de tradición oral. Los pretendidos “técnicos” y algunos entusiastas dirigentes de turno de los llamados CEPOS se atribuyeron y asumieron esta enmarañada y espinosa labor de normalización, con la sola condición de hablantes de la lengua. De hecho, la condición de hablante de una lengua no faculta ni garantiza una empresa de tan delicada y magnitud. Los resultados son el desastroso denominado “el aymara de la Reforma”. Zacarías Alavi Mamani: “La estandarización y la normalización de las lenguas originarias: la lengua aymara.” XXIV Reunión Anual de Etnología-RAE-Lingüística Educación Intercultural Bilingüe y Oralidad. La Paz: Museo Nacional de Etnografía y Folklore, 2010.

Quechua, Aymara, Guaraní. En este particular caso, lo “indígena” no aparece como complemento histórico social de lo “originario”, pero al mismo tiempo lo “originario” aquí no pasa de ser algo meramente nominal, una identidad o serie de identidades despolitizadas por el gobierno del hermano Evo.

1.3. Otra precisión que es necesario referir: si la finalidad de una política lingüística es llegar a normalizar las lenguas indígenas, el hecho de que dicha normalización la hagan o no los mismos indígenas, no tiene mayor relevancia. La normalización de las lenguas es un trabajo básica y fundamentalmente técnico. “La normalización lingüística se refiere a los aspectos estrictamente lingüísticos o idiomáticos. Su propósito es básicamente el proceso de dotar a la forma de la lengua indígena los recursos propios para funcionar en el mundo de lo escrito. Esto es dotar una ortografía unificada, una buena gramática referencial, el léxico y un buen diccionario. Un diccionario que no solamente sea un catálogo de entradas, sino algo que ilustre y enseñe sobre la lengua y cultura del pueblo. Un diccionario que enseñe para aprender la cultura de un pueblo.”⁴

Los diccionarios que tenemos a la mano no están jugando ese rol; precisamente falla la codificación léxica de nuestras lenguas señala Cerrón Palomino (2010:26). Estos tienen tres aspectos fundamentales: el aspecto gramatical, el aspecto léxico y, finalmente, el aspecto pragmático estilístico. Idealmente requieren un abordaje simultáneo y de manera íntegra. ¿Qué quiere decir esto? Lo siguiente: la normalización del quechua o del yurakare, realizada por alguno de los indígenas del Ministerio de Educación o por el mismo Viceministro de Educación Superior, no se diferenciaría de la normalización de las mismas lenguas, realizada por algunos de los indígenas del CONAMAQ o por lingüistas tan respetables como Pedro Plaza, Zacarías Alavi o Ignacio Apaza. Entonces ¿cuál sería la relevancia efectivamente descolonial, intra-intercultural, comunitaria y productiva de que la normalización de las lenguas indígenas sea realizada por los “indígenas” de los CEPOS, afines al gobierno, por los “indígenas” de organizaciones como CIDOB o por cualquiera de los lingüistas aymaras y quechuas, que se han formado en las universidades todavía autónomas del país? Ninguna. El argumento central y ya definitivo es el siguiente: ya sea que un indígena del MAS, un indígena librepensante del CONAMAQ o un académico universitario, quien realice la normalización de una lengua indígena, el resultado siempre será el mismo, una lengua normalizada en base a una metodología de normalización que cumpla con requisitos y presupuestos técnicos universales. Salvo, claro está, que los CEPOS, en coordinación con el Ministerio de Educación hayan descubierto una metodología de normalización lingüística, cuyo uso dé lugar a normalizaciones lingüísticas indígenas y descoloniales, diferentes a las normalizaciones lingüísticas coloniales que se lograrían usando las técnicas latinoamericanas.

4 Zacarías Alavi op.cit.

2. El Viceministro también se ha referido a que el diseño curricular base no es el único referente para pensar en la “aplicación” de la ley de educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez; que se encuentra también el currículo regionalizado, realizado por los “propios” pueblos indígenas y por sus “propias” organizaciones, y que hasta ahora se han decidido como siete regiones curriculares. Al respecto, nuestro criterio es el siguiente: recordamos que el Estado es *Plurinacional* y no “pluri-regional”. Entonces es evidente que el viceministro y el Ministerio de Educación, pero particularmente los CEPOS, tienen una comprensión “regionalizada” de lo plurinacional, pero no una comprensión indígena, descolonial, de lo plurinacional. Una de las razones por las cuales el Estado es plurinacional, se debe a que se funda en la pluralidad de las naciones indígena-originarias, lo cual también quiere decir que se funda –o debería ser así– en la territorialidad que corresponde a cada nación indígena. No existen naciones indígenas sin territorio-territorialidad. Desde este punto de vista, el currículo regionalizado, encarado por los CEPOS, es un referente curricular *equivoco* o, cuando menos, impertinente para comprender la aplicación de la Ley de Educación 070 (asumiendo que esta ley debe subordinarse a la plurinacionalidad constitucional y no al revés). Lo que sí hubiera sido un referente curricular realmente descolonial, es que el Ministerio de Educación y el gobierno del hermano Evo Morales le permitiera, tanto a la CIDOB como al CONAMAQ, ejercer su derecho –“propio de ellos mismos y de nadie más”– de estructurar el diseño curricular plurinacional, plurinacional por tener el correlato de los contenidos de las territorialidades sobre las que se fundan todas y cada una de las naciones indígena-originarias. Fuera de esto, incluso más allá de lo que establece la ley 070, lo cierto y real es que la educación de la que permanentemente se habla desde instancias oficialistas, es todavía una concepción de “educación” deterritorializada, con naciones indígena-originarias reducidas a una juntucha de contenidos, saberes y prácticas despolitizados o, lo que es lo mismo, ideologizados para pensar en el Vivir bien, pero según el gobierno del MAS y ya no de acuerdo al imaginario de los pueblos indígenas.⁵ Vale la pena decirlo, la distancia existente entre educación

5 La bibliografía que argumenta y demuestra esta misma predisposición al diálogo o al debate ya es abundante. Para tener alguna idea al respecto, sugiero revisar contribuciones como Javier Medina: Ch’ulla y Yanantin. Las dos matrices de civilización que constituyen a Bolivia. La Paz: GarzAzul, 2008. Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo: Más Allá del Desarrollo. Quito: Abya Yala, 2011. Raúl Prada Alcoveza: Crítica a la economía política del extractivismo. S.d. Eduardo Gudynas: “Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo. Contextos y demandas bajo el progresismo sudamericano actual.” Marco Gandarillas: “Extractivismo y derechos laborales: el dilema del caso boliviano.” CEDIB. Eduardo Gudynas: “III. El nuevo extractivismo progresista en América del Sur. Tesis sobre un viejo problema bajo nuevas expresiones”. Colonialismo del siglo XXI. Negocios extractivos y defensa del territorio en América Latina. Barcelona: Icaria, 2011, pp. 75-92. Roxana Azeñas Alcoba: “¿Hacia dónde nos dirigimos en Bolivia? Un análisis crítico de los hidrocarburos y

y territorialidad es una de las consecuencias de la decisión vicepresidencial – estamos seguros que el Ministro R. Aguilar también sabe mucho al respecto– de no haberse incorporado la educación en la Ley Marco de Autonomías. De haber ocurrido lo contrario, la educación también hubiera sido objeto de distribución de competencias y descentralización, y en lo que respecta a los pueblos indígenas, el inicio para empezar a pensar en la educación con fundamento territorial.

3. Del proceso de las anteriores políticas educativas, aprendimos –pero está claro que no todos– que existen dos tipos de currículos, en relación a las lenguas indígena-originarias. Primero, cuando una lengua –cualquier lengua– es el objeto de un determinado currículo. Y, segundo, cuando las lenguas son empleadas para enseñar-aprender contenidos, lo cual supera la concepción instrumental del lenguaje. El primero, es el caso de la educación monolingüe-monocultural y bancaria, en lo pedagógico. El segundo, el ejemplo de la educación intercultural-bilingüe y constructivista, en lo pedagógico y didáctico. La diferencia entre ambos modelos es que al primero subyace una concepción positiva e instrumental de lenguaje y, al segundo modelo, el enfoque comunicativo-textual. A riesgo de ser excesivo, todas las más valiosas experiencias de educación intercultural-bilingüe latinoamericanas, promovieron y realizaron, desde hace más de veinte cinco años, precisamente lo que Samanamud indicó que haría el Ministerio de Educación,⁶ con el respectivo tono de superioridad: “No se trata de hacer un cursito de lenguas en primaria o secundaria. Los mismos contenidos del currículum van a ser dados en lenguas indígenas.” Según el viceministro, la crítica a la ausencia de las lenguas en el desarrollo curricular boliviano está bien “identificada”. Sin embargo, identificar no es lo mismo que comprender, ya que tanto para realizar cursos sobre lenguas indígenas como para usar las mismas en la enseñanza-aprendizaje de contenidos, es imprescindible determinado tipo de diseño curricular. Dicho currículo debe tener, desde el principio, una idea absolutamente clara del lugar y función que cumplirán las lenguas indígenas en la enseñanza-aprendizaje de cualquiera de los contenidos de los ahora campos de saberes y conocimientos. Pero ni el currículo base del Ministerio de Educación ni los currículos regionalizados prescriben mayores ni menores lineamientos pedagógicos, didácticos, curriculares o lingüísticos sobre las lenguas indígena-originarias. Entre tanto, el año 2013 ya fue declarado año de la revolución educativa, sin ninguna lengua indígena-originaria articulada a ninguno de los actuales desarrollos curriculares del sistema educativo “plurinacional”. Pero como el justificativo de siempre es que la revolución educativa y cultural debe entenderse como un “proceso”, qui-

la necesidad de un viraje en su gestión.” Alejandra Alayza y Eduardo Gudynas (editores): *Transiciones y alternativas al extractivismo en la región andina. Una mirada desde Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: CEPES-redGE, 2012, pp. 16-45. Etc., etc., etc., etc., etc...

6 Luis Enrique López (editor): *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Plural-Funproceib Andes, 2009.

zás para el cuarto o quinto mandato del hermano Evo, la educación primaria y secundaria ya se encuentre enseñando contenidos en las lenguas estipuladas por la Ley de Educación Avelino Siñani.

4. El otro punto “importante” al que se refirió el viceministro es al hecho de que cierta crítica y ciertas posiciones (intelectuales y/o universitarias) despreciaron la experiencia de aula de los maestros, que debido a eso ellos habrían decidido renunciar a tener cualquier relación con los académicos e intelectuales de nuestra sociedad. Que, en cambio, el Ministerio de Educación se encuentra aprovechando la experiencia de los profesores al máximo, porque ellos sufrieron, sufren y seguirán sufriendo en carne propia las debilidades de la educación. El PROFOCOM (Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros), sería uno de los programas, a través de los cuales se está recuperando los saberes, conocimientos y experiencias tanto de los maestros y maestras, como de los pueblos indígenas. Que la revolución educativa no se puede basar sólo en la experiencia de intelectuales, quienes simplemente se alejan y comienza a criticar “todo”, por no ser tomados en cuenta. Que todo esto significa que son los profesores quienes están diagnosticando la educación (en lugar de los académicos e intelectuales cuyas críticas están bien identificadas), ya que nadie más que ellos, que los maestr@s, tendría experiencia para hacerlo, experiencia de aula claro está (no experiencia en investigación). Deseamos terminar este breve recorrido por el febril discurso del viceministro Samanamud, refiriéndonos a tres aspectos.⁷

4.1. Primero, a nivel mundial, los diagnósticos o evaluaciones de la educación deben ser comprendidos como diagnósticos o evaluación de las políticas educativas, para comenzar, en especial si se desea proyectar, planificar y realizar revoluciones educativas. Este tipo de trabajo presupone cierta experiencia académica e intelectual en investigación, y no existen casos de que hayan sido los mismos profesores quienes hayan realizado dichos diagnósticos y evaluaciones de la educación, con finalidades revolucionarias. El motivo es muy simple: el mismo desempeño de los mismos maestr@s es objeto (debe ser así) de diagnóstico y evaluación, con miras a configurar nuevas políticas educativas.⁸ Actualmente no podría ser de otra manera, porque todos los desempeños pedagógicos del Sistema Educativo “Plurinacional” se encuentran estelarizados por los profesores del magisterio, incluyendo su “formación”. (Quizás a ello se deba la renuncia, no del magisterio sino del gobierno, a los académicos universitarios e intelectuales de nuestra sociedad). Un diagnóstico y evaluación de la educación realizada por los mismos maestr@s, por lo tanto, no daría lugar a resultados ni referenciales, ni relevantes, ni significativos. Por este motivo, la evaluación de políticas edu-

7 Salvo que esto sea considerado colonial, antipatriótico o anti-gremial tanto por el magisterio como por el Viceministro de Educación Superior.

8 Inés Aguerrondo: “La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación.” Calidad y Equidad en educación. OEI. <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>

cativas (léase diagnósticos) son realizados por instancias independientes, tanto a los gobiernos como a los gremios sindicales de los profesores. En Europa, PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) es el mejor ejemplo y prueba de esta forma de comprender los diagnósticos y evaluación de las políticas educativas, con el objetivo de mejorar la educación. En América Latina, la UNESCO cumple esa función.⁹ ¿Por qué en Bolivia no puede ser del mismo modo?

Hipótesis 1: porque el gobierno pondría en riesgo su relación política con el magisterio.

Hipótesis 2: porque el magisterio también se enojaría con los académicos e intelectuales internacionales que lo evaluó y evidenció su ineficiente desempeño.

Hipótesis 3: porque los resultados echarían por tierra la aplicación de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez.

Pero en el caso de que los maestr@s hayan realizado el diagnóstico de la educación boliviana, a la que se refirió el viceministro como parte de los avances de la revolución educativa, no cabe duda de que para todos los académicos, intelectuales o investigadores, nacionales e internacionales, sería muy interesante leer los resultados de ese diagnóstico.¹⁰ Nosotros los “libre-pensantes” también necesitamos aprender. Anotamos nuestro nombre para adquirir un ejemplar de esos diagnósticos.

4.2. Segundo: uno de los indicadores de que la educación va por buen camino es que llega a formar académicos, intelectuales o científicos. Pero está también el otro hecho, el de educación en población. Que la práctica docente es posible únicamente porque existen conocimientos producidos por ese tipo de “profesionales”, en las diferentes disciplinas y/o campos de conocimientos. Hasta la fecha, no se sabe que haya un sistema educativo que no haya formado —aunque por accidente— intelectuales y científicos,¹¹ pero tampoco que algún magisterio de profesores produzca los mismos contenidos que primero pedago-

9 UNESCO: Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos. Santiago: UNESCO, 2008. V. Arancibia: Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. UNESCO: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación. OREALC/1997/PI/H/3

10 Alejandro Tiana Ferrer: “Indicadores de evaluación en educación.” www.redes-cepalcala.org. FNUAP-Fondo de Población de las Naciones Unidas: Estructura de indicadores seleccionados para evaluar el impacto de los programas. En http://www.unfpa.org/upload/lib_pub_file/168_filename_techpaper33_spa.pdf

11 “La escuela es el instrumento de preparación de intelectuales de diversas categorías. El conjunto de la labor intelectual en los distintos Estados se puede apreciar, objetivamente, por la calidad de escuelas especializadas y la jerarquización de que gozan. Cuanto más extensa es el “área” escolar y abundantes los “grados superiores” de enseñanza de un Estado determinado, más vigorosa es su esfera cultural y su sociabilidad” Antonio Gramsci: La formación de los intelectuales. México D.F.: Grijalbo, 1967, p. 28. 11 Para profundizar en el tema de la experiencia, sugiero revisar Ronald D. Laing: La voz de la experiencia. Barcelona: Crítica, 1983.

giza (así debería ser) y luego enseña. Entonces, ¿qué sentido tiene decir que el sindicato de maestros, según el viceministro Samanamud, ha renunciado (o debe ser así, a la brevedad posible además) a los intelectuales, académicos o científicos? Desde el siglo XIX la relación entre académicos, intelectuales y científicos y los docentes de educación primaria y secundaria se ha caracterizado por tener altos e intensos momentos de articulación, al extremo de que ningún currículo hubiera sido posible al margen del protagonismo que los académicos e intelectuales, que sus conocimientos, tienen en la educación. Tan es así aún hasta ahora, que más del 90% de los contenidos caprichosa y forzosamente “antologados” en los libros de textos del PROFOCOM, provienen de la conciencia o razón de académicos e intelectuales latinoamericanos, sin experiencia de aula. ¿Qué es lo problemático de esto? Que existen dos tipos de experiencias: una de aula y la otra no. La diferencia entre ellas es que la experiencia de aula se encuentra, por así decirlo, subvencionada por el Estado y la otra no. Sin embargo, una de esas experiencias -la del magisterio- no tuvo ni tiene productos relevantes en términos de investigación o producción de conocimientos o “saberes” pedagógicos o didácticos, muchos menos disciplinares. La relación con un hecho cotidiano no provoca ninguna voluntad de conocimiento o de investigación en alguien, a menos que se percate de que está ocurriendo algo susceptible de ser sistematizado y consecutivamente referido. El percatarse de que algo nos afecta es decisivo para mejorar nuestro propio devenir. Es más fácil percatarse de algo que uno mismo experimenta personalmente que de algo que uno no puede percibir. Pero, definitivamente, resulta imposible percatarnos de la propia experiencia, en especial cuando no deseamos reconocerla, primero, como tal y, segundo, como condición de posibilidad de conocimiento, saberes o prácticas que otros deberían aprender para mejorar su práctica docente. A nuestro juicio, esto es lo que no ocurre con el Magisterio boliviano: no hay un reconocimiento de su experiencia como fuente de conocimiento. Es precisamente debido a este tipo de realidad que el magisterio, pero mucho más el Ministerio de Educación, requiere de la labor de los académicos e intelectuales para avanzar hacia su horizonte.

Lamentamos desilusionar al señor viceministro, pero los profesores y profesoras requieren de los intelectuales y académicos de este país y de otros, incluso para fracasar en la aplicación de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Está claro que mucho más para tener algunas certidumbres acerca de ese tortuoso camino llamado PROFOCOM, que el Ministerio de Educación está obligando a recorrer a los profesores.

4.3. Tercero: la mayor y mejor tradición en recuperación de saberes y prácticas indígenas, no sólo en Bolivia sino en América Latina y en el mundo, pertenece a antropólogos, historiadores y arqueólogos **formados** en las diferentes universidades para tal efecto. Ello ha sido posible porque se ha planificado, desarrollado y realizado curricularmente cierta formación, que ha supuesto aprender

ciertas teorías y metodología de trabajo de campo, en varios años de estudio, con académicos e intelectuales de amplia experiencia en ese tipo de investigación. El viceministro ha declarado que ahora son los maestros quienes recuperan saberes y conocimientos de los pueblos indígenas a través del PROFOCOM. Imaginamos que para que ello fuera posible ha sido necesario que primero ese programa exista, porque no se sabe de ninguna experiencia anterior que haya supuesto la recuperación de saberes indígenas por parte del Magisterio por iniciativa propia. Es importante hacer notar esta particularidad, porque el PROFOCOM tiene carácter obligatorio para todos los maestr@s del país, a diferencia de quienes por voluntad propia deciden formarse en las universidades para recuperar saberes indígenas. La pregunta que deberíamos hacernos aquí es la siguiente: ¿a quién atribuir el gran logro de que ahora, como nunca antes en la historia de Bolivia, los maestros y maestras del magisterio deban recuperar por obligación jurídica, política o laboral los saberes y prácticas de los pueblos indígenas de Bolivia?

Sea cual sea la respuesta, el otro aspecto que interesa recordar es que el PROFOCOM ya finalizó su primera versión de licenciatura y maestría “conjuntas”, el mismo desarrollo curricular para la obtención de dos títulos muy diferentes. Lo que sería muy bueno conocer es cuáles fueron y dónde se puede leer, revisar y adquirir los resultados de la recuperación de saberes indígenas, realizada por el primer contingente de maestros y maestras que concluyeron la primera versión del PROFOCOM. ¿Por qué el Ministerio de Educación no publica esos resultados en su página web, así como el uso que tuvieron para descolonizar o intra-interculturalizar la educación?

Pero el meollo del asunto puede no ser aún éste, sino la “capacitación” o, de acuerdo con el Viceministro de Educación Superior, la “formación” que reciben los maestros y maestras para “recuperar” los saberes de los pueblos indígenas. Nuestra sospecha es la siguiente: los facilitadores del PROFOCOM reciben tan sólo unas cuantas horas de capacitación para luego capacitar a los maestr@s del PROFOCOM en los contenidos del libro de texto de ese programa. Y en el libro de texto del PROFOCOM, que es la *Unidad de formación No. 8: Producción de conocimientos en el modelo educativo sociocomunitario productivo* (documento de trabajo), los lineamientos, además enciclopédicos, para la recuperación, producción de saberes y conocimientos de los pueblos indígena originarios campesinos, no pasa de la media hora de lectura, aproximadamente de una docena de páginas (p. 32 a 46). Y las “clases” o “formación” dirigida a los maestros sobre cada uno de los libros de texto del PROFOCOM no excede jamás las diez y seis horas, considerando que los cursos del PROFOCOM empiecen puntualmente en los horarios establecidos, pero no es así. Y de todas estas horas no todas están exclusivamente destinadas a desarrollar competencias en la recuperación de saberes indígenas. Es cierto que luego los maestros y maestras realizan trabajos “prácticos” organizados en equipos de hasta más de veinte profesores.

Lo que hasta ahora no sabemos es cuál es la calidad, uso o destino de esos trabajos en recuperación de saberes indígenas. La única idea que tenemos es que la cantidad de saberes indígenas ya recuperados por los miles y miles de maestros y maestras del magisterio, bajo la coordinación del Ministerio de Educación, ya debió haber superado por mucho toda la recuperación de saberes indígenas realizada por todos los investigadores de todo el mundo, lo suficiente como para abrir una biblioteca y museo de saberes indígenas en cada una de las cuadras de todas las ciudades de Bolivia.

Esto puede explicar, aunque en parte, la excesiva convicción, con la que se presentó el Viceministro Samanamud en el Foro de Educación: Aplicación de la ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, que se llevó a cabo el 10 de septiembre de 2013, en la Casa Marcelo Quiroga Santa Cruz, realizado y organizado por el Instituto de Estudios Bolivianos (IEB) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Mayor de San Andrés, en la ciudad de La Paz, Bolivia, durante la segunda gestión del gobierno de Evo Morales Ayma.

RESEÑAS

Ruth Mercado Maldonado y María Eugenia Luna Elizarrarás, 2013

Saber enseñar: Un trabajo de maestros.

Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla, Colección Somos Maestros, Enseñar y Aprender, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

María Luisa Talavera Simoni

La Colección mexicana Somos maestr@s (Ediciones SM) ha publicado en 2013 la primera edición de *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*, libro escrito por Ruth Mercado Maldonado y María Eugenia Luna Elizarrarás, destacadas investigadoras mexicanas en el campo de la investigación etnográfica en educación.

Ediciones SM difunde resultados de investigación e innovación educativa realizadas en México. Su público es amplio y abarca a maestros en servicio y en formación, estudiantes de pedagogía, autoridades educativas, padres y madres de familia, investigadores, promotores de lectura y en general a interesados en educación, según expresa la coordinadora de la Colección, Elisa Bonilla Rius.

La Colección tiene la Serie Enseñar y Aprender; según señala su Comité Editorial, pretende compartir con los docentes parte del conocimiento y la experiencia que se han desarrollado en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional. Ese es el valor del libro que reseñamos. No se trata de un texto que sólo presenta propuestas sino que se basa en conocimientos que resultan de la investigación educativa que pueden ser útil como reflexión para el desempeño, formación o actualización profesional de los maestros. *Saber*

enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla se apoya en la investigación de más de 20 años realizada en el DIE, la cual analiza el trabajo cotidiano de docentes y lo muestra en su complejidad y en la red de relaciones en las que se genera y desarrolla, escribe Nieves Blanco, prologando el libro. La Dra. Blanco coordina el doctorado en Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Málaga.

El libro de Mercado y Luna consta de cuatro capítulos. En el primero se expone una visión sobre la enseñanza y se identifican algunos de sus rasgos característicos, los principales obstáculos y las posibilidades que se encuentran en la cotidianidad del aula para el aprendizaje de los alumnos. En el segundo capítulo se aborda la importancia que tiene el conocimiento de los niños por parte de los maestros como fundamento de las decisiones que toman en la realización de su trabajo. El tercer capítulo destaca situaciones de enseñanza en las cuales se identifica la complejidad que representa la diversidad de los grupos escolares, exponiendo cómo dicha diversidad implica tanto dificultades como oportunidades para la enseñanza. Finalmente en el cuarto capítulo, en el que nos detendremos en esta reseña, se plantea el reto que representa para los profesores la interacción con el currículo en cuanto a tomar decisiones adecuadas sobre la organización de los contenidos y los materiales educativos a lo largo del año. El libro plantea actividades de reflexión para los maestros y propuestas sobre su propia práctica y no ignora las nuevas tecnologías.

Como en el país estamos nuevamente en un proceso de cambio educativo, me interesa ahora destacar lo que dicen las autoras sobre la implementación del currículo. En primer lugar señalan que desde surgieron los primeros currículos modernos, prevalece una jerarquía entre sus asignaturas en la que la enseñanza de las Matemáticas y las Ciencias junto con los estudios de Lengua han tenido siempre un lugar preferente frente a otras no consideradas estrictamente académicas (A. Chartier, 2004). Por ello, Humanidades, Educación Física y Arte se han considerado accesorias. Las autoras señalan que desde 1959, la Secretaría de Educación Pública (SEP) produce y distribuye libros de texto gratuitos y otros materiales para maestros, alumnos y padres de familia que apoyan la aplicación curricular.

En cuanto a la relación que tienen los maestros con el currículo, representado en los programas oficiales, Mercado y Luna sostienen que para su aplicación los maestros realizan una serie de acciones como ser su revisión, comparación de propuestas didácticas con su propia experiencia y la adaptación de contenidos y actividades a las características de sus alumnos. Esto hace que en cada aula el currículo se implemente de diversas maneras por lo que a partir del programa oficial se derivan otros muchos (pg. 95).

El currículo es “traducido” por cada maestro y adaptado según su criterio a las necesidades de los alumnos. Estas traducciones generalmente no son conocidas oficialmente aunque las autoras señalan que esta planeación personal que

hace cada maestro ayudaría a retroalimentar el programa oficial ya que no todos los ajustes que le hacen los maestros contribuyen a promover el aprendizaje. Sin embargo, la publicación y distribución de los programas oficiales supone que los maestros solo deben llevar a cabo las actividades planteadas en los libros de texto y del maestro que acompañan el programa oficial. Sin embargo, aunque se apela a la experiencia del maestros para ajustar o adaptar las actividades al grupo, no se promueve el intercambio de acciones a desarrollar para revisar su pertinencia y enriquecerlas (pg. 98).

En cuanto a lo que ocurre cuando se cambia el programa oficial, Mercado y Luna señalan que las reformas curriculares implican cambios en los materiales educativos así como en las orientaciones pedagógicas. Frente a ellas, los maestros recurren a su experiencia previa, mediante la cual interpretan nuevos enfoques pedagógicos pero también requieren capacitación al respecto. Con los cursos de capacitación se pretende que los docentes comprendan mejor los nuevos programas y concentren su atención en sus características desalentando el uso de los no vigentes.

Las experiencias de los profesores sobre los currículos anteriores son imprescindibles, en primer lugar para dar sentido a los nuevos contenidos y en segundo para hacer viables las propuestas planteadas (pg. 101). Citando a otros investigadores (C. Clark y P. Peterson, 1990; J. Clandinin, 1992) las autoras señalan que los profesores participan en la construcción del currículo real como parte de su labor. La reflexión que desarrollan sobre los programas permite identificar los retos que los programas les plantean, a partir de su experiencia profesional. No dejan de mencionar que algunos maestros tienen dificultad para aceptar innovaciones en su práctica, por un apego extremo a experiencias anteriores, que si bien les dan seguridad les impide incorporar nuevos recursos a su quehacer. En estas situaciones ayudaría el trabajo en equipo entre profesores que les permitiría comparar, analizar y ponderar sus decisiones. El libro está lleno de ejemplos tomados de resultados de investigación realizada en el DIE.

DOCUMENTOS

Ley De La Educación

“Avelino Siñani - Elizardo Pérez”

TÍTULO I

MARCO FILOSÓFICO Y POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL

Artículo 1. (Mandatos Constitucionales de la educación).

1. Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación.
2. La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla.
3. El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo, que comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional. El sistema educativo desarrolla sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación.
4. El sistema educativo está compuesto por las instituciones educativas fiscales, instituciones educativas privadas y de convenio.
5. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.
6. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.
7. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria.
8. La educación es obligatoria hasta el bachillerato.
9. La educación fiscal es gratuita en todos sus niveles hasta el superior.

Artículo 2. (Disposiciones generales).

- I. Participación social. Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria, de madres y padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado. En las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios.

- II. Unidades educativas fiscales. Se consolida y fortalece el funcionamiento de unidades educativas fiscales y gratuitas, sostenidas por el Estado Plurinacional, para garantizar el acceso, permanencia y la calidad de la educación de todas y todos, por constituir la educación un derecho fundamental y de prioridad estratégica para la transformación hacia el Vivir Bien.
- III. Unidades educativas privadas. Se reconoce y respeta el funcionamiento de unidades educativas privadas, en todos los niveles y modalidades, que se rigen por las políticas, planes, programas y autoridades del Sistema Educativo Plurinacional. El Estado garantiza su funcionamiento previa verificación de las condiciones y cumplimiento de los requisitos establecidos en reglamentación específica aprobada por el Ministerio de Educación.
- IV. Unidades educativas de convenio. Se reconoce y respeta el funcionamiento de unidades educativas de convenio con fines de servicio social, con acceso libre y sin fines de lucro, que deberán funcionar bajo la tuición de las autoridades públicas, respetando el derecho de administración de entidades religiosas sobre dichas unidades educativas, sin perjuicio de lo establecido en disposiciones nacionales, y se registrarán por las mismas normas, políticas, planes y programas del sistema educativo. Su funcionamiento será regulado mediante reglamentación específica aprobada por el Ministerio de Educación.
- V. Del derecho de las madres y padres. Se respeta el derecho de las madres y padres a elegir la educación que convenga para sus hijas e hijos.
- VI. Inamovilidad funcionaria. Se garantiza la carrera docente y la inamovilidad del personal docente, administrativo y de servicio del magisterio nacional.
- VII. Escalafón nacional del magisterio. El reglamento del escalafón nacional del servicio de educación, es el instrumento normativo de vigencia plena que garantiza la carrera docente, administrativa y de servicio del Sistema Educativo Plurinacional.
- VIII. Sindicalización. El Estado reconoce al magisterio el derecho a la sindicalización como medio de defensa profesional, se ocupa de su dignificación social y económica, respetando su participación activa en el mejoramiento de la educación.
- IX. Organización estudiantil. El Estado reconoce la participación de las organizaciones estudiantiles en la defensa de sus derechos, según reglamento específico. Se exceptúa de este derecho a los estudiantes de los institutos militares y policiales por encontrarse sujetos a régimen especial y normativa específica.
- X. Promoción del deporte. El Estado deberá promover y desarrollar la práctica deportiva, preventiva, recreativa, formativa y competitiva en toda la estructura del Sistema Educativo Plurinacional, mediante la implementación de políticas de educación, recreación y salud pública.

CAPÍTULO II

BASES, FINES Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN

Artículo 3. (Bases de la educación). La educación se sustenta en la sociedad, a través de la participación plena de las bolivianas y los bolivianos en el Sistema Educativo Plurinacional, respetando sus diversas expresiones sociales y culturales, en sus diferentes formas de organización. La educación se fundamenta en las siguientes bases:

1. Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien.
2. Es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad .
3. Es universal, porque atiende a todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, así como a las bolivianas y los bolivianos que viven en el exterior, se desarrolla a lo largo de toda la vida, sin limitación ni condicionamiento alguno, de acuerdo a los subsistemas, modalidades y programas del Sistema Educativo Plurinacional.
4. Es única, diversa y plural. Única en cuanto a calidad, política educativa y currículo base, erradicando las diferencias entre lo fiscal y privado, lo urbano y rural. Diversa y plural en su aplicación y pertinencia a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico, así como en relación a las modalidades de implementación en los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional.
5. Es unitaria e integradora del Estado Plurinacional y promueve el desarrollo armonioso entre las regiones.
6. Es laica, pluralista y espiritual, reconoce y garantiza la libertad de conciencia y de fe y de la enseñanza de religión, así como la espiritualidad de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, fomenta el respeto y la convivencia mutua entre las personas con diversas opciones religiosas, sin imposición dogmática, y propiciando el diálogo interreligioso.
7. Es inclusiva, asumiendo la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, sin discriminación alguna según el Artículo 14 de la Constitución Política del Estado.
8. Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las

naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas.

9. Es productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas.
10. Es científica, técnica, tecnológica y artística, desarrollando los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas indígena originaria campesinas, comunidades interculturales y afro bolivianas, en complementariedad con los saberes y conocimientos universales, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad.
11. Es educación de la vida y en la vida, para Vivir Bien . Desarrolla una formación integral que promueve la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades; es vivir en armonía con la Madre Tierra y en comunidad entre los seres humanos.
12. Es promotora de la convivencia pacífica, contribuye a erradicar toda forma de violencia en el ámbito educativo, para el desarrollo de una sociedad sustentada en la cultura de paz, el buen trato y el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos de las personas y de los pueblos.
13. La educación asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (Vivir Bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), *ivi maraei* (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble), y los principios de otros pueblos. Se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para Vivir Bien.
14. Es liberadora en lo pedagógico porque promueve que la persona tome conciencia de su realidad para transformarla, desarrollando su personalidad y pensamiento crítico.

Artículo 4. (Fines de la educación).

1. Contribuir a la consolidación de la educación descolonizada, para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana.
2. Formar integral y equitativamente a mujeres y hombres, en función de sus necesidades, particularidades y expectativas, mediante el desarrollo armóni-

co de todas sus potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizando el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de todas las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

3. Universalizar los saberes y conocimientos propios, para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales.
4. Fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien. Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales.
5. Contribuir a la convivencia armónica y equilibrada del ser humano con la Madre Tierra, frente a toda acción depredadora, respetando y recuperando las diversas cosmovisiones y culturas.
6. Promover una sociedad despatriarcalizada, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos.
7. Garantizar la participación plena de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional en la educación, para contribuir a la construcción de una sociedad participativa y comunitaria.
8. Promover la amplia reciprocidad, solidaridad e integración entre las naciones y pueblos indígena originario campesinos y afro descendientes que luchan por la construcción de su unidad en el ámbito continental y mundial. Así como de las organizaciones sociales, estudiantiles y de las comunidades educativas.
9. Fortalecer la unidad, integridad territorial y soberanía del Estado Plurinacional, promoviendo la integración latinoamericana y mundial.
10. Contribuir a reafirmar el derecho irrenunciable e imprescriptible del territorio que le dé acceso al Océano Pacífico y su espacio marítimo, al Estado Plurinacional de Bolivia.
11. Impulsar la investigación científica y tecnológica asociada a la innovación y producción de conocimientos, como rector de lucha contra la pobreza, exclusión social y degradación del medio ambiente.

Artículo 5. (Objetivos de la educación).

1. Desarrollar la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para Vivir Bien, que vincule la teoría con la práctica productiva. La educación estará orientada a la formación individual y colectiva, sin discriminación alguna, desarrollando

potencialidades y capacidades físicas, intelectuales, afectivas, culturales, artísticas, deportivas, creativas e innovadoras, con vocación de servicio a la sociedad y al Estado Plurinacional.

2. Desarrollar una formación científica, técnica, tecnológica y productiva, a partir de saberes y conocimientos propios, fomentando la investigación vinculada a la cosmovisión y cultura de los pueblos, en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología universal en todo el Sistema Educativo Plurinacional.
3. Contribuir al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas las ciudadanas y todos los ciudadanos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural e intracultural dentro del Estado Plurinacional.
4. Promover la unidad del Estado Plurinacional respetando la diversidad, consolidando su soberanía política, económica, social y cultural, con equidad e igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones para todas las personas.
5. Consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de madres y padres de familia, de las organizaciones sociales, sindicales y populares, instituciones, naciones y pueblos indígena originario campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales en la formulación de políticas educativas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad.
6. Contribuir al fortalecimiento de la seguridad, defensa y desarrollo del Estado Plurinacional, priorizando la educación en las fronteras para resguardar la soberanía.
7. Formar mujeres y hombres con identidad y conciencia de la diversidad territorial, económica, social y cultural del país, para consolidar la integración del Estado Plurinacional.
8. Cultivar y fortalecer el civismo, el diálogo intercultural y los valores éticos, morales y estéticos basados en la vida comunitaria y el respeto a los derechos fundamentales individuales y colectivos.
9. Desarrollar una conciencia integradora y equilibrada de las comunidades humanas y la Madre Tierra que contribuya a la relación de convivencia armónica con su entorno, asegurando su protección, prevención de riesgos y desastres naturales, conservación y manejo sostenible considerando la diversidad de cosmovisiones y culturas.
10. Garantizar el acceso a la educación y la permanencia de ciudadanas y ciudadanos en condiciones de plena igualdad y equiparación de condiciones.
11. Formular e implementar, desde todos los niveles de gobierno del Estado Plurinacional, programas sociales específicos que benefician a las y los estudiantes con menos posibilidades económicas para que accedan y permanez-

- can en el sistema educativo, mediante recursos económicos, programas de alimentación, vestimenta, transporte y material escolar; en áreas dispersas con residencias estudiantiles y se estimulará con becas a las y los estudiantes de excelente aprovechamiento en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.
12. Formar una conciencia productiva, comunitaria y ambiental en las y los estudiantes, fomentando la producción y consumo de productos ecológicos, con seguridad y soberanía alimentaria, conservando y protegiendo la biodiversidad, el territorio y la Madre Tierra, para Vivir Bien.
 13. Implementar políticas educativas de formación continua y actualización de maestras y maestros en los subsistemas Regular, Alternativo y Especial del Sistema Educativo Plurinacional.
 14. Desarrollar políticas educativas que promuevan el acceso y la permanencia de personas con necesidades educativas asociadas a discapacidad en el sistema educativo y sensibilizar a la sociedad sobre su atención integral, sin discriminación alguna.
 15. Desarrollar programas educativos pertinentes a cada contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico, sustentados en el currículo base de carácter intercultural.
 16. Establecer procesos de articulación entre los subsistemas y la secuencialidad de los contenidos curriculares desde la educación inicial en familia comunitaria hasta la educación superior de formación profesional.
 17. Implementar políticas y programas de alfabetización y postalfabetización integral de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe, de formación para personas jóvenes y adultas que posibiliten la continuidad de sus estudios hasta el nivel de educación superior, de procesos de educación permanente orientados a la formación integral, el pensamiento crítico y la acción transformadora de la sociedad.
 18. Garantizar integralmente la calidad de la educación en todo el Sistema Educativo Plurinacional, implementando estrategias de seguimiento, medición, evaluación y acreditación con participación social. En el marco de la soberanía e identidad plurinacional, plantear a nivel internacional indicadores, parámetros de evaluación y acreditación de la calidad educativa que respondan a la diversidad sociocultural y lingüística del país.
 19. Desarrollar una educación cívica, humanística, histórica, cultural, artística y deportiva orientada al ejercicio pleno de deberes y derechos ciudadanos en el marco de la Constitución Política del Estado y la declaración Universal de los Derechos Humanos.
 20. Promover la investigación científica, técnica, tecnológica y pedagógica en todo el Sistema Educativo Plurinacional, en el marco del currículo base y los currículos regionalizados.

21. Promover y garantizar la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con discapacidad o con talentos extraordinarios en el aprendizaje bajo la misma estructura, principios y valores del Sistema Educativo Plurinacional.
22. Implementar políticas y programas de atención integral educativa a poblaciones vulnerables y en condiciones de desventaja social.

Artículo 6 . (Intraculturalidad e Interculturalidad).

- I . Intraculturalidad: La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.
- II . Interculturalidad: El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo . Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia.

Artículo 7. (Uso de Idiomas oficiales y lengua extranjera). La educación debe iniciarse en la lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación. Por la diversidad lingüística existente en el Estado Plurinacional, se adoptan los siguientes principios obligatorios de uso de las lenguas por constituirse en instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional.

1. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio de la lengua originaria, la lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua.
2. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano, el castellano como primera lengua y la originaria como segunda.
3. En las comunidades o regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria, se sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad definidos por los consejos comunitarios, que será considerada como primera lengua y el castellano como segunda lengua.
4. En el caso de las lenguas en peligro de extinción, se implementarán políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con participación directa de los hablantes de dichas lenguas.

5. Enseñanza de lengua extranjera. La enseñanza de la lengua extranjera se inicia en forma gradual y obligatoria desde los primeros años de escolaridad, con metodología pertinente y personal especializado, continuando en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.
6. La enseñanza del lenguaje en señas es un derecho de las y los estudiantes que lo requieran en el sistema educativo. La enseñanza del lenguaje de señas es parte de la formación plurilingüe de las maestras y maestros.

TÍTULO II

SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL

Artículo 8. (Estructura del Sistema Educativo Plurinacional).

El Sistema Educativo Plurinacional comprende:

- a) Subsistema de Educación Regular.
- b) Subsistema de Educación Alternativa y Especial.
- c) Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional.

CAPÍTULO I

SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN REGULAR

Artículo 9. (Educación Regular). Es la educación sistemática, normada, obligatoria y procesual que se brinda a todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, desde la Educación Inicial en Familia Comunitaria hasta el bachillerato, permite su desarrollo integral, brinda la oportunidad de continuidad en la educación superior de formación profesional y su proyección en el ámbito productivo, tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe.

Artículo 10 . (Objetivos de la Educación Regular).

1. Formar integralmente a las y los estudiantes, articulando la educación científica humanística y técnica-tecnológica con la producción, a través de la formación productiva de acuerdo a las vocaciones y potencialidades de las regiones, en el marco de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo.
2. Proporcionar elementos históricos y culturales para consolidar la identidad cultural propia y desarrollar actitudes de relación intercultural. Reconstituir y legitimar los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originario campesinos, en diálogo intercultural con los conocimientos de otras culturas
3. Desarrollar y consolidar conocimientos teórico-prácticos de carácter científico humanístico y técnico-tecnológico productivo para su desenvolvimiento en la vida y la continuidad de estudios en el subsistema de educación superior de formación profesional.

4. Lograr habilidades y aptitudes comunicativas trilingües mediante el desarrollo de idiomas indígena originarios, castellano y un extranjero.
5. Complementar y articular la educación humanística con la formación histórica, cívica, derechos humanos, equidad de género, derechos de la Madre Tierra y educación en seguridad ciudadana.
6. Desarrollar saberes y conocimientos científicos, técnicos, tecnológicos, éticos, morales, espirituales, artísticos, deportivos, ciencias exactas, naturales y sociales.

Artículo 11. (Estructura del Subsistema de Educación Regular).

El Subsistema de Educación Regular comprende:

- a) Educación Inicial en Familia Comunitaria.
- b) Educación Primaria Comunitaria Vocacional. c) Educación Secundaria Comunitaria Productiva.

Artículo 12. (Educación Inicial en Familia Comunitaria). Constituye la base fundamental para la formación integral de la niña y el niño, se reconoce y fortalece a la familia y la comunidad como el primer espacio de socialización y aprendizaje. De cinco años de duración, comprende dos etapas:

1. Educación Inicial en Familia Comunitaria, no escolarizada.
Es de responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y el Estado, orientada a recuperar, fortalecer y promover la identidad cultural del entorno de la niña y el niño, el apoyo a la familia en la prevención y promoción de la salud y la buena nutrición, para su desarrollo psicomotriz, socio-afectivo, espiritual y cognitivo. De tres años de duración.
2. Educación Inicial en Familia Comunitaria, escolarizada.
Desarrolla las capacidades y habilidades cognitivas, lingüísticas, psicomotrices, socio-afectivos, espirituales y artísticas que favorezcan a las actitudes de autonomía, cooperación y toma de decisiones en el proceso de construcción de su pensamiento, para iniciar procesos de aprendizaje sistemáticos en el siguiente nivel. De dos años de duración.

Artículo 13. (Educación Primaria Comunitaria Vocacional).

Comprende la formación básica, cimiento de todo el proceso de formación posterior y tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Los conocimientos y la formación cualitativa de las y los estudiantes, en relación y afinidad con los saberes, las ciencias, las culturas, la naturaleza y el trabajo creador, orienta su vocación. Este nivel brinda condiciones necesarias de permanencia de las y los estudiantes; desarrolla todas sus capacidades, potencialidades, conocimientos, saberes, capacidades comunicativas, ético-

morales, espirituales, afectivas, razonamientos lógicos, científicos, técnicos, tecnológicos y productivos, educación física, deportiva y artística. De seis años de duración.

Artículo 14. (Educación Secundaria Comunitaria Productiva).

- I. Articula la educación humanística y la educación técnica-tecnológica con la producción, que valora y desarrolla los saberes y conocimientos de las diversas culturas en diálogo intercultural con el conocimiento universal, incorporando la formación histórica, cívica y comunitaria. Tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Fortalece la formación recibida en la educación primaria comunitaria vocacional, por ser integral, científica, humanística, técnica-tecnológica, espiritual, ética, moral, artística y deportiva.
- II. Permite identificar en las y los estudiantes las vocaciones para continuar estudios superiores o incorporarse a las actividades socio-productivas. Está orientada a la formación y la obtención del Diploma de Bachiller Técnico Humanístico, y de manera progresiva con grado de Técnico Medio de acuerdo a las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones y del Estado Plurinacional. De seis años de duración.

Artículo 15. (Educación escolarizada para la población en desventaja social).

Es la educación integral escolarizada dirigida a la atención de niñas, niños, adolescentes, jóvenes trabajadores desprotegidos y en desventaja social, mediante programas especiales de hogares abiertos con servicios integrales de salud, alimentación, educación, rezago escolar, reinserción escolar y socio laboral.

CAPÍTULO II

SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

Artículo 16. (Educación Alternativa y Especial).

- I. Destinada a atender necesidades y expectativas educativas de personas, familias, comunidades y organizaciones que requieren dar continuidad a sus estudios o que precisan formación permanente en y para la vida.
- II. Se desarrolla en el marco de los enfoques de la Educación Popular y Comunitaria, Educación Inclusiva y Educación a lo largo de la vida, priorizando a la población en situación de exclusión, marginación o discriminación.
- III. La Educación Alternativa y Especial es intracultural, intercultural y plurilingüe.
- IV. Comprende los ámbitos de Educación Alternativa y Educación Especial.

Artículo 17. (Objetivos de educación alternativa y especial).

1. Democratizar el acceso y permanencia a una educación adecuada en lo cultural y relevante en lo social, mediante políticas y procesos educativos pertinentes a las necesidades, expectativas e intereses de las personas, familias, comunidades y organizaciones, principalmente de las personas mayores a quince años que requieren iniciar o continuar sus estudios.
2. Contribuir a desarrollar la formación integral y la conciencia crítica de los movimientos sociales e indígenas, organizaciones ciudadanas y de productores, con políticas, planes, programas y proyectos educativos no escolarizados, directamente ligados con la vida cotidiana, sustentados en concepciones y relaciones interculturales de participación social y comunitaria.
3. Garantizar que las personas con discapacidad, cuenten con una educación oportuna, pertinente e integral, en igualdad de oportunidades y con equiparación de condiciones, a través del desarrollo de políticas, planes, programas y proyectos de educación inclusiva y el ejercicio de sus derechos.
4. Desarrollar políticas, planes, programas y proyectos educativos de atención a las personas con talentos extraordinarios.
5. Contribuir con políticas, planes, programas y proyectos educativos de atención a personas con dificultades en el aprendizaje.
6. Promover una educación y cultura inclusiva hacia las personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario del aprendizaje, en el Sistema Educativo Plurinacional.
7. Incorporar el uso y la correcta aplicación de los métodos, instrumentos y sistemas de comunicación propios de la educación para personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional.

Artículo 18. (Reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias). Los saberes, conocimientos y experiencias de las personas, adquiridos en su práctica cotidiana y comunitaria, serán reconocidos y homologados a niveles y modalidades que correspondan al Subsistema de Educación Alternativa y Especial.

Artículo 19. (Educación Técnica-Humanística en Educación Alternativa y Especial).

- I. El Subsistema de Educación Alternativa y Especial adoptará el carácter Técnico-Humanístico según las necesidades y expectativas de las personas, familias y comunidades acorde a los avances de la ciencia y tecnología.
- II. Contribuirá a potenciar capacidades productivas, la incorporación al sector productivo y el desarrollo de emprendimientos comunitarios, en el marco de los principios establecidos por los derechos de la Madre Tierra. Se realizará

según las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones y las prioridades económicas productivas establecidas en los planes de desarrollo del Estado Plurinacional.

- III. Los niveles de la formación y capacitación técnica tendrán su respectiva certificación como Técnico Básico, Técnico Auxiliar y Técnico Medio, que habilita a las y los estudiantes su continuidad en la Educación Superior y su incorporación al sector productivo. Otras certificaciones técnicas estarán sujetas a reglamentación y autorización expresa del Ministerio de Educación.

Artículo 20. (Centros de Capacitación Técnica). Los Centros de Capacitación Técnica, instituciones educativas que desarrollan programas de corta duración, dependen del Subsistema de Educación Alternativa y Especial. Son instituciones de carácter fiscal, de convenio y privado que funcionarán de acuerdo a reglamento establecido por el Ministerio de Educación .

SECCIÓN I EDUCACIÓN ALTERNATIVA

Artículo 21. (Educación Alternativa).

- I. Comprende las acciones educativas destinadas a jóvenes y adultos que requieren continuar sus estudios; de acuerdo a sus necesidades y expectativas de vida y de su entorno social, mediante procesos educativos sistemáticos e integrales, con el mismo nivel de calidad, pertinencia y equiparación de condiciones que en el Subsistema Regular.
- II. Comprende el desarrollo de procesos de formación permanente en y para la vida, que respondan a las necesidades, expectativas, intereses de las organizaciones, comunidades, familias y personas, en su formación socio-comunitaria productiva que contribuyan a la organización y movilización social y política.

Artículo 22. (Estructura de la Educación Alternativa).

Son áreas de la Educación Alternativa:

- a) Educación de Personas Jóvenes y Adultas.
- b) Educación Permanente.

Artículo 23. (Educación de Personas Jóvenes y Adultas).

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas es de carácter técnico-humanístico, está destinada a las personas mayores a quince años, ofrece una educación sistemática.

Los niveles de formación de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas comprenden:

- a) Educación Primaria de Personas Jóvenes y Adultas, Alfabetización y Post-alfabetización.
- b) Educación Secundaria de Personas Jóvenes y Adultas.
Estos niveles y etapas tendrán su respectiva certificación al concluir la totalidad de las etapas establecidas en la Educación Secundaria de Personas Jóvenes y Adultas, se entregará una certificación que los acreditará como Bachiller Técnico-Humanístico, y de manera gradual como Técnico Medio los habilitará para dar continuidad en su formación en el nivel superior y su incorporación al sector productivo.

Artículo 24. (Educación Permanente no escolarizada).

- I. La Educación Permanente está destinada a toda la población y ofrece procesos formativos no escolarizados que respondan a necesidades, expectativas e intereses de las organizaciones, comunidades, familias y personas, en su formación socio-comunitaria, productiva y política.
- II. La Educación Permanente desarrolla sus acciones según las necesidades y expectativas de la población y serán certificados los procesos formativos, previo cumplimiento de requisitos establecidos por el Ministerio de Educación.
- III. Se constituirá una institución especializada dependiente del Ministerio de Educación, para la capacitación y acreditación de los procesos educativos permanentes no escolarizados dirigidos a organizaciones, comunidades, familias y personas. Su funcionamiento será reglamentado por el Ministerio de Educación.

SECCIÓN II EDUCACIÓN ESPECIAL

Artículo 25. (Educación Especial).

- I. Comprende las acciones destinadas a promover y consolidar la educación inclusiva para personas con discapacidad, personas con dificultades en el aprendizaje y personas con talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional.
Entiéndase a efectos de la presente Ley a personas con talento extraordinario a estudiantes con excelente aprovechamiento y toda niña, niño y adolescente con talento natural destacado de acuerdo al parágrafo III del Artículo 82 de la Constitución Política del Estado Plurinacional.
- II. Responde de manera oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de personas con discapacidad, personas con dificultades en el aprendizaje y personas con talento extraordinario, desarrollando sus accio-

nes en articulación con los subsistemas de Educación Regular, Alternativa y Superior de Formación Profesional.

Artículo 26. Estructura de la Educación Especial

Son áreas de la Educación Especial:

- a) Educación para Personas con Discapacidad.
- b) Educación para Personas con Dificultades en el Aprendizaje.
- c) Educación para Personas con Talento Extraordinario.

Artículo 27. (Modalidades y centros de atención educativa).

La Educación Especial se realizará bajo las siguientes modalidades generales en todo el Sistema Educativo Plurinacional, y de manera específica a través de la:

- a) Modalidad Directa, para las y los estudiantes con discapacidad que requieren servicios especializados e integrales.
- b) Modalidad Indirecta, a través de la inclusión de las personas con discapacidad, personas con dificultades en el aprendizaje y personas con talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional, sensibilizando a la comunidad educativa.

La atención a estudiantes con necesidades educativas específicas se realizará en centros integrales multisectoriales, a través de programas de valoración, detección, asesoramiento y atención directa, desde la atención temprana y a lo largo de toda su vida. En el caso de los estudiantes de excelente aprovechamiento, podrán acceder a becas, y toda niña, niño y adolescente con talento natural destacado, tendrá derecho a recibir una educación que le permita desarrollar sus aptitudes y destrezas.

La certificación de las y los estudiantes que desarrollan sus acciones educativas bajo la modalidad directa se realizará en función de su desarrollo personal mediante una evaluación integral que brindará parámetros de promoción y transitabilidad hacia los otros subsistemas.

CAPÍTULO III

SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Artículo 28. (Educación Superior de Formación Profesional).

Es el espacio educativo de formación profesional, de recuperación, generación y recreación de conocimientos y saberes, expresada en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación, que responde a las necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y del Estado Plurinacional.

Artículo 29. (Objetivos).

1. Formar profesionales con compromiso social y conciencia crítica al servicio del pueblo, que sean capaces de resolver problemas y transformar la realidad articulando teoría, práctica y producción.
2. Desarrollar investigación, ciencia, tecnología e innovación para responder a las necesidades y demandas sociales, culturales, económicas y productivas del Estado Plurinacional, articulando los conocimientos y saberes de los pueblos y naciones indígena originario campesinos con los universales.
3. Garantizar el acceso democrático al conocimiento, con sentido crítico y reflexivo.
4. Garantizar programas de formación profesional acorde a las necesidades y demandas sociales y políticas públicas.
5. Recuperar y desarrollar los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

Artículo 30. (Estructura). La Educación Superior de Formación Profesional comprende:

- a) Formación de Maestras y Maestros.
- b) Formación Técnica y Tecnológica.
- c) Formación Artística.
- d) Formación Universitaria.

SECCIÓN I

FORMACIÓN SUPERIOR DE MAESTRAS Y MAESTROS

Artículo 31. (Formación Superior de Maestras y Maestros). Es el proceso de formación profesional en las dimensiones pedagógica, sociocultural y comunitaria, destinada a formar maestras y maestros para los subsistemas de Educación Regular, y Educación Alternativa y Especial.

Artículo 32. (Naturaleza de la Formación Superior de Maestros y Maestras). La formación de maestras y maestros es:

1. Única, en cuanto a jerarquía profesional, calidad pedagógica, científica y con vocación de servicio.
2. Intracultural, intercultural y plurilingüe.
3. Fiscal y gratuita, porque el Estado asume la responsabilidad, por constituirse en una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado.
4. Diversificada, en cuanto a formación curricular e implementación institu-

cional, porque responde a las características económicas, productivas y socioculturales en el marco del currículo base plurinacional.

Artículo 33. (Objetivos de la Formación Superior de Maestras y Maestros).

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.
2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso sociohistórico del país.

Artículo 34. (Estructura de la Formación de Maestras y Maestros).

- a) Formación Inicial de maestras y maestros .
- b) Formación Post gradual para maestras y maestros.
- c) Formación Continua de maestras y maestros.

Artículo 35. (Formación Inicial de Maestras y Maestros).

- I. Las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros son instituciones de carácter fiscal y gratuito dependientes del Ministerio de Educación, constituidas como centros de excelencia académica.
- II. La Formación Inicial se desarrolla a través de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros.
- III. El currículo único de la formación de maestras y maestros, comprende la formación general y especializada en cinco años de estudio con grado académico de licenciatura.
- IV. El currículo está organizado en campos de conocimiento y ejes articuladores, basados en los principios generales de la educación descolonizadora, intracultural e intercultural, comunitaria, productiva desarrollando el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país.
- V. La gestión institucional de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras, se realizará a través de los Directores Generales quienes deberán ser profesionales con grado superior al que otorgan las Escuelas.
- VI. El desarrollo del proceso educativo en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras se realizará a través de los docentes que serán profesionales con título de maestro y grado académico igual o superior al grado que oferta la institución.

Artículo 36. (Exclusividad de la Formación de Maestras y Maestros).

Las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros son las únicas instituciones autorizadas para ofertar y desarrollar programas académicos de formación de maestras y maestros.

Artículo 37. (Inserción laboral). La inserción laboral de las y los egresados de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros está garantizada por el Estado Plurinacional, de acuerdo a las necesidades de docencia del Sistema Educativo Plurinacional y conforme a la normativa vigente.

Artículo 38. (Título Profesional). El Ministerio de Educación otorgará el Título de Maestro con grado de Licenciatura, y su respectivo reconocimiento en el Escalafón del Magisterio. El Escalafón reconoce a los profesionales formados en las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros en concordancia al Artículo 2 de la presente Ley.

Artículo 39. (Formación Postgradual).

- I. La formación Post gradual para maestras y maestros está orientada a la cualificación de la formación en la especialidad, la producción de conocimientos y la resolución científica de problemas concretos de la realidad en el ámbito educativo.
- II. La Formación Post gradual será desarrollada por la Universidad Pedagógica, con dependencia del Ministerio de Educación, estará sujeta a reglamentación específica.

Artículo 40. (Formación Continua de Maestras y Maestros).

- I. La formación continua es un derecho y un deber de toda maestra y maestro, está orientada a su actualización y capacitación para mejorar la calidad de la gestión, de los procesos, de los resultados y del ambiente educativo, fortaleciendo las capacidades innovadoras de los educadores.
- II. La formación continua estará a cargo de una instancia especializada, bajo dependencia del Ministerio de Educación, su funcionamiento será definido mediante reglamentación específica.

SECCIÓN II

FORMACIÓN SUPERIOR TÉCNICA Y TECNOLÓGICA

Artículo 41. (Formación Superior Técnica y Tecnológica).

- I. Es la formación profesional técnica e integral, articulada al desarrollo productivo, sostenible, sustentable y autogestionario, de carácter científico, práctico-teórico y productivo.

- II. Forma profesionales con vocación de servicio, compromiso social, conciencia crítica y autocrítica de la realidad sociocultural, capacidad de crear, aplicar, transformar la ciencia y la tecnología articulando los conocimientos y saberes de los pueblos y naciones indígena originario campesinos con los universales, para fortalecer el desarrollo productivo del Estado Plurinacional.

Artículo 42. (Objetivos).

1. Formar profesionales con capacidades productivas, investigativas y de innovación para responder a las necesidades y características socioeconómicas y culturales de las regiones y del Estado Plurinacional.
2. Recuperar y desarrollar los conocimientos y tecnologías de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

Artículo 43. (Estructura Institucional de la Formación Superior Técnica y Tecnológica) . La Estructura Institucional de la Formación Superior Técnica y Tecnológica está constituida por:

- I. Institutos Técnicos e Institutos Tecnológicos, son instituciones educativas que desarrollan programas de formación profesional a nivel técnico, están orientadas a generar emprendimientos productivos en función a las políticas de desarrollo del país. Son instituciones de carácter fiscal, de convenio y privado .
- II. Escuelas Superiores Tecnológicas, son instituciones educativas, de carácter fiscal, que desarrollan programas complementarios de formación especializada a nivel licenciatura para profesionales del nivel técnico superior, para el desarrollo de la investigación aplicada, la ciencia y la tecnología en áreas prioritarias para el desarrollo del Estado Plurinacional. Serán creadas por Decreto Supremo, considerando capacidad y experiencia institucional, infraestructura y equipamiento, sostenibilidad económica y técnica, y cobertura establecidas en reglamentación específica .

Artículo 44. (Título Profesional). Los Institutos Técnicos, Institutos Tecnológicos y las Escuelas Superiores Tecnológicas otorgarán certificados de egreso. El Ministerio de Educación emitirá los Títulos Profesionales con validez en todo el Estado Plurinacional .

Artículo 45. Niveles de la Formación Técnica y Tecnológica

La Formación Técnica y Tecnológica desarrollará los siguientes niveles:

1. Institutos Técnicos e Institutos Tecnológicos de carácter fiscal, privado y convenio.

- a) Capacitación
- b) Técnico Medio – post bachillerato c) Técnico Superior

2. Escuelas Superiores Tecnológicas Fiscales

- a) Nivel Licenciatura
- b) Diplomado Técnico

Artículo 46 . (Gestión Institucional de la Formación Técnica y Tecnológica).

- I. Los Institutos Técnicos, Institutos Tecnológicos y Escuelas Superiores de Formación Tecnológica funcionarán bajo los planes, programas y autoridades del Sistema Educativo Plurinacional. Su apertura y funcionamiento será reglamentado por el Ministerio de Educación.
- II. Las y los Rectores de los Institutos Técnicos, Institutos Tecnológicos y Escuelas Superiores serán profesionales con grado académico superior a los programas ofertados.
- III. Las y los docentes de los Institutos Superiores Técnicos e Institutos Tecnológicos son profesionales con grado académico igual o superior a la oferta académica.

SECCIÓN III

FORMACIÓN SUPERIOR ARTÍSTICA

Artículo 47. (Formación Superior Artística). Es la formación profesional destinada al desarrollo de capacidades, competencias y destrezas artísticas, articulando teoría y práctica, para el fortalecimiento de las expresiones culturales y el desarrollo de las cualidades creativas de las bolivianas y bolivianos.

Artículo 48. (Objetivos).

1. Formar profesionales con capacidades, competencias y destrezas artísticas y creativas.
2. Recuperar, desarrollar, recrear y difundir las expresiones culturales de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.
3. Fortalecer la diversidad cultural del Estado Plurinacional, en sus diferentes manifestaciones artísticas.

Artículo 49 . (Formación Artística).

La estructura institucional de la Formación Artística está constituida por:

- I. Centros de Capacitación Artística, espacios educativos que desarrollan programas de corta duración, dirigidos a la formación integral de las bolivianas y los bolivianos. Son instituciones de carácter fiscal, de convenio y privado.

- II. Institutos de Formación Artística, espacios educativos que desarrollan programas de formación artística a nivel técnico medio y superior. Son instituciones de carácter fiscal, de convenio y privado.
- III. Escuelas Bolivianas Interculturales, son instituciones educativas, de carácter fiscal, que desarrollan programas especializados de formación profesional a nivel licenciatura en las diferentes expresiones artísticas. Serán creados por Decreto Supremo, considerando una institución por área artística .

Artículo 50. (Niveles de la formación Artística). Los niveles de la Formación Artística son:

- 1. Centros de Capacitación Artística
- 2. Institutos de Formación Artística

a) Nivel Capacitación

b) Nivel Técnico Medio c) Nivel Técnico Superior

- 3. Escuelas Bolivianas Interculturales-Nivel Licenciatura

Artículo 51. (Planes y Programas). Los Centros de Capacitación Artística, Institutos de Formación Artística y Escuelas Bolivianas Interculturales se regirán en el marco de las políticas, planes, programas y autoridades del Sistema Educativo Plurinacional. Su apertura y funcionamiento será reglamentado por el Ministerio de Educación.

SECCIÓN IV

FORMACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA

Artículo 52. (Formación Superior Universitaria). Es el espacio educativo de la formación de profesionales, desarrollo de la investigación científica-tecnológica, de la interacción social e innovación en las diferentes áreas del conocimiento y ámbitos de la realidad, para contribuir al desarrollo productivo del país expresado en sus dimensiones política, económica y sociocultural, de manera crítica, compleja y propositiva, desde diferentes saberes y campos del conocimiento en el marco de la Constitución Política del Estado Plurinacional.

Artículo 53. (Objetivos).

- 1. Formar profesionales científicos, productivos y críticos que garanticen un desarrollo humano integral, capaces de articular la ciencia y la tecnología universal con los conocimientos y saberes locales que contribuyan al mejoramiento de la producción intelectual, y producción de bienes y servicios, de

- acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad y la planificación del Estado Plurinacional.
2. Sustentar la formación universitaria como espacio de participación, convivencia democrática y práctica intracultural e intercultural que proyecte el desarrollo cultural del país.
 3. Desarrollar la investigación en los campos de la ciencia, técnica, tecnológica, las artes, las humanidades y los conocimientos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, para resolver problemas concretos de la realidad y responder a las necesidades sociales.
 4. Desarrollar procesos de formación postgradual para la especialización en un ámbito del conocimiento y la investigación científica, para la transformación de los procesos sociales, productivos y culturales.
 5. Promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística.
 6. Participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social.

Artículo 54. (Niveles y Grados Académicos). Los niveles y grados académicos reconocidos son:

1. Pre grado
 - a) Técnico Superior.
 - b) Licenciatura.
2. Post grado:
 - a) Diplomado.
 - b) Especialidad.
 - c) Maestría.
 - d) Doctorado.
 - e) Post doctorado.

Artículo 55. (Universidades del Estado Plurinacional de Bolivia). Las Universidades reconocidas por el Estado Plurinacional de Bolivia son:

- a) Universidades Públicas Autónomas.
- b) Universidades Privadas.
- c) Universidades Indígenas.
- d) Universidades de Régimen Especial.

Artículo 56. (Universidades Públicas Autónomas). Las Universidades Públicas Autónomas se regirán por lo establecido en la Constitución Política del Estado.

Artículo 57. (Universidades Privadas). Las Universidades Privadas son instituciones académico científicas de formación profesional y de investigación; generan conocimientos a partir del desarrollo de la ciencia, tecnología e innovación, responden a las necesidades y demandas sociales y productivas de las regiones y del país, se rigen por las políticas, planes, programas y autoridades del Sistema Educativo Plurinacional.

Artículo 58. (Objetivos de las Universidades Privadas).

1. Desarrollar programas de formación profesional de acuerdo a las necesidades socioeconómicas y productivas de las distintas regiones y del país; las políticas en conformidad con los lineamientos y normativas establecidas por el Ministerio de Educación.
2. Contribuir con la formación de profesionales en función de las demandas y tendencias del sector productivo y de las necesidades locales, regionales y nacionales.
3. Contribuir al desarrollo de la ciencia, investigación, tecnología e innovación en el marco de las demandas y tendencias del sector productivo y sociocultural en el ámbito local, regional y nacional del Estado Plurinacional.

Artículo 59. (Funcionamiento de las Universidades Privadas).

Las Universidades Privadas se registrarán por los siguientes criterios:

1. La apertura y funcionamiento institucional de las Universidades Privadas será autorizado mediante Decreto Supremo.
2. La apertura de programas académicos y su desarrollo institucional será regulado por el Ministerio de Educación sobre la base de la reglamentación específica.
3. Las Universidades Privadas no serán subvencionadas por el Estado Plurinacional.
4. Las Universidades Privadas están autorizadas para expedir Diplomas Académicos. Los Títulos Profesionales serán otorgados por el Ministerio de Educación.
5. Las Universidades Privadas para la defensa de grados académicos de pre grado y post grado conformarán un Tribunal Proporcional entre la Universidad Pública, la Universidad Privada y el Ministerio de Educación.

Artículo 60. (Universidades Indígenas).

1. Son instituciones académico científicas de carácter público, articuladas a la territorialidad y organización de las naciones y pueblos indígena originario campesinos del Estado Plurinacional, que desarrollan formación profesional e investigación, generan ciencia, tecnología e innovación a nivel de pre grado y post grado.

2. Desarrollan procesos de recuperación, fortalecimiento, creación y recreación de conocimientos, saberes e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, desde el espacio académico científico, comunitario y productivo.
3. La instancia de definición de políticas institucionales, en las Universidades Indígenas, son las Juntas Comunitarias, compuestas por organizaciones indígenas nacionales y departamentales, su funcionamiento será reglamentada por el Ministerio de Educación .
4. Están autorizadas para emitir Diplomas Académicos, los Títulos Profesionales serán otorgados por el Ministerio de Educación.

Artículo 61. (Universidades de Régimen Especial).

1. Las Universidades de Régimen Especial son:

- a) Universidad Militar.
- b) Universidad Policial.

2. Son instituciones académicas de formación superior, tienen carácter público y son administradas y financiadas por el Estado.
3. En lo institucional se encuentran bajo tuición del Ministerio del ramo, y en lo académico bajo supervisión del Ministerio de Educación.
4. Están autorizadas para emitir Diplomas Académicos. Los Títulos Profesionales serán otorgados por el Ministerio de Educación, de acuerdo a reglamentación específica.

Artículo 62 . (Universidad Militar).

- I. La Universidad Militar es de régimen especial por su carácter castrense, está al servicio del pueblo, es parte del Sistema Educativo Plurinacional, forma profesionales para garantizar la seguridad, defensa de la soberanía y el desarrollo integral del Estado Plurinacional.
- II. Son objetivos de la Universidad Militar:
 - a) Impartir formación militar con visión integral e histórica de Patria, eliminando toda forma de discriminación en la admisión y en los procesos formativos.
 - b) Formar profesionales en distintos campos de las ciencias militares, con excelencia académica, comprometidos con la defensa, seguridad para el desarrollo del Estado y la democracia; integrando sus actividades morales, cívicas, patrióticas, científicas y de entrenamiento militar.
 - c) Generar estrategias militares que garanticen la integridad territorial, defensa de la soberanía nacional y el desarrollo integral del Estado Plurinacional.
 - d) Desarrollar ciencia, tecnologías, investigaciones y producciones, en los distintos niveles de la estructura de la formación militar.

- e) Actualizar permanentemente a los militares de acuerdo al avance de la ciencia y tecnología, que permita enfrentar los riesgos y amenazas internas o externas a la integridad y seguridad del Estado.

Artículo 63. (Universidad Policial).

- I. La Universidad Policial es de régimen especial por su carácter policial y está al servicio del pueblo, es parte del Sistema Educativo Plurinacional, forma profesionales para garantizar la seguridad interna del país.
- II. Son objetivos de la Universidad Policial:
 - a) Impartir formación policial con visión integral de Patria en todo el territorio del Estado Plurinacional, eliminando toda forma de discriminación en la admisión y los procesos formativos.
 - b) Formar profesionales policías que cumplan su misión constitucional y funciones de auxilio, prevención e investigación, que protejan, respeten y garanticen los derechos humanos en cumplimiento de la Constitución Política del Estado, su Ley Orgánica y Reglamentos .
 - c) Formar profesionales policiales con vocación democrática, principios éticos y morales, eficientes y honestos al servicio del pueblo y del Estado Plurinacional.
 - d) Desarrollar programas de capacitación y actualización permanente de policías orientados a su profesionalización en todos los rangos para un servicio social eficiente, dichos programas serán de desarrollo exclusivo de la Universidad Policial.

Artículo 64. (Formación post gradual). La formación postgradual en sus diferentes grados académicos, tendrá como misión la cualificación de profesionales en diferentes áreas y el desarrollo de la ciencia y la tecnología, a través de procesos de investigación y generación de conocimientos, vinculados con la realidad y la producción para coadyuvar al desarrollo integral de la sociedad y el Estado Plurinacional. Los procesos de carácter postgradual serán coordinados por una instancia conformada por las universidades del Estado Plurinacional, de acuerdo a reglamentación específica.

Artículo 65. (Exclusividad de la Formación Profesional).

- 1. Las Universidades, Escuelas Superiores e Institutos Técnicos y Tecnológicos son las únicas instituciones que podrán desarrollar programas de profesionalización, en los grados académicos respectivos.
- 2. Las Universidades son las únicas instituciones que podrán desarrollar programas de post grado para la especialización y desarrollo de la investigación.

Artículo 66. (Universidades Extranjeras Públicas y Privadas).

- 1. Las Universidades de Derecho Público Internacional se regirán por convenio sede, aprobados y ratificados por Ley.

2. Las Universidades Extranjeras para ofertar y desarrollar programas académicos en el territorio del Estado Plurinacional de Bolivia, en cualquier modalidad de atención, deberán cumplir todos los requisitos establecidos para la apertura y funcionamiento de las Universidades Privadas, autorización expresa del Ministerio de Educación y las normas bolivianas que regulan el funcionamiento de las entidades privadas.
3. Las Universidades Extranjeras, para desarrollar programas académicos en convenio con Universidades Privadas de Bolivia deberán contar con autorización expresa del Ministerio de Educación.

Artículo 67. (Profesionales en Ciencias de la Educación y Pedagogía) . Los profesionales en Ciencias de la Educación y Pedagogía apoyan y fortalecen al Sistema Educativo Plurinacional, cuyas funciones son desarrollar metodologías y técnicas de orientación educativa, psicopedagogía, educación a distancia, formación pedagógica, investigación, diseño curricular, evaluación de proyectos y procesos educativos, planificación y gestión educativa, sin incorporarse al Escalafón docente.

SECCIÓN V

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

Artículo 68. (Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria – APEAESU).

- I. La evaluación es el proceso de cualificación de la calidad de la educación superior universitaria; contempla la autoevaluación, la evaluación por pares y la evaluación social.
- II. La acreditación es la certificación que se emitirá cuando los resultados del proceso de evaluación sean favorables.
- III. Se crea la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria, será de carácter descentralizado, conformado por un Directorio y un Equipo Técnico Especializado. Su funcionamiento y financiamiento será reglamentado por Decreto Supremo.

TÍTULO III

ORGANIZACIÓN CURRICULAR, ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL

CAPÍTULO I

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Artículo 69 . (Organización curricular).

1. Es la estructura, organización y el conjunto de relaciones que se establecen entre los componentes del currículo del Sistema Educativo Plurinacional en

- sus diversos subsistemas y niveles de formación, articulados a las necesidades, demandas y expectativas de la sociedad y el Estado Plurinacional.
2. La organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural que en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia.
 3. Es responsabilidad del Ministerio de Educación diseñar, aprobar e implementar el currículo base con participación de los actores educativos, así como apoyar la formulación y aprobación de los currículos regionalizados, en coordinación con las naciones y pueblos indígena originario campesinos, preservando su armonía y complementariedad con el currículo base plurinacional.
 4. Los principios y objetivos de la organización curricular emergen de las necesidades de la vida y del aprendizaje de las personas y de la colectividad, serán establecidos en el currículo base plurinacional.
 5. Las modalidades de atención en los procesos educativos de los subsistemas y niveles, serán definidos por el currículo base y los currículos regionalizados, de acuerdo a las particularidades educativas, lingüísticas y culturales.

Artículo 70. (Currículo Regionalizado).

1. El currículo regionalizado se refiere al conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad.
2. Las naciones y pueblos indígena originario campesinos desarrollan procesos educativos productivos comunitarios, acorde a sus vocaciones productivas del contexto territorial.
3. La gestión del currículo regionalizado es una competencia concurrente entre el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas.

CAPÍTULO II ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

Artículo 71. (Administración y gestión de educación). Es la instancia que planifica, organiza, dirige y controla los recursos del Sistema Educativo Plurinacional, con participación social.

Artículo 72. Tuición

- I. El Estado Plurinacional, a través del Ministerio de Educación, ejerce tuición sobre la administración y gestión del Sistema Educativo Plurinacional.

- II. Las Universidades Públicas y Autónomas se encuentran amparadas por lo establecido en la Constitución Política del Estado.

Artículo 73. (Principios de la administración y gestión educativa).

La administración y gestión de la educación se sustenta en los siguientes principios:

1. Participación, democracia y comunitarismo en todo el Sistema Educativo Plurinacional, respetando los roles específicos de los distintos actores de la educación.
2. Horizontalidad en la toma de decisiones en el marco de las normas y atribuciones fijadas para cada nivel y ámbito del Sistema Educativo Plurinacional.
3. Equitativa y complementaria, entre el campo y la ciudad, entre el centro y la periferia, entre las diferentes culturas, superando todo tipo de asimetrías y enfoques homogeneizadores, en congruencia con la gestión organizativa de las comunidades de diferentes culturas.
4. Transparencia y rendición de cuentas de los responsables de la administración y gestión del Sistema Educativo Plurinacional.

Artículo 74. (Objetivos de la administración y gestión del sistema educativo).

1. Lograr una adecuada y transparente gestión y administración del Sistema Educativo Plurinacional.
2. Planificar, organizar, ejecutar, dirigir y evaluar la administración y gestión en todos los subsistemas, niveles y modalidades, con participación social.
3. Generar condiciones favorables de relación intercultural para que todos los actores de la educación cumplan y desempeñen adecuadamente su rol.
4. Garantizar la provisión de recursos financieros, personal cualificado, infraestructura y materiales de acuerdo a las necesidades de cada región y de acuerdo a las competencias concurrentes de las entidades territoriales autónomas.

Artículo 75. (Mecanismos de la gestión educativa). Los mecanismos de la gestión educativa se crean considerando los criterios de área geográfica, piso ecológico, sociocultural, territorial, histórico y lingüístico, respondiendo a las necesidades de cada contexto.

Artículo 76. (Estructura Administrativa y Gestión del Sistema Educativo Plurinacional). La administración y gestión se organiza en:

- a) Nivel Central.
- b) Nivel Departamental. c) Nivel Autónomico.

Artículo 77. (Nivel Central de la gestión del Sistema Educativo Plurinacional). Conformado por las siguientes instancias:

1. Ministerio de Educación y sus Viceministerios, como máxima autoridad educativa, responsable de las Políticas y Estrategias educativas del Estado Plurinacional y de las políticas de administración y gestión educativa y curricular.
2. Entidades Desconcentradas, de directa dependencia del Ministerio de Educación.

Artículo 78. (Nivel Departamental de la gestión del Sistema Educativo Plurinacional) . Conformado por las siguientes instancias:

- a) Direcciones Departamentales de Educación-DDE, entidades descentralizadas del Ministerio de Educación, responsables de la implementación de las políticas educativas y de administración curricular en el departamento, así como la administración y gestión de los recursos en el ámbito de su jurisdicción, funciones y competencias establecidas en la normatividad.
- b) Cada Dirección Departamental tendrá bajo su dependencia la:
 - i. Subdirección de Educación Regular.
 - ii. Subdirección de Educación Superior de Formación Profesional.
 - iii. Subdirección Educación Alternativa y Especial.
- c) Direcciones Distritales Educativas, dependientes de las Direcciones Departamentales, responsables de la gestión educativa y administración curricular en el ámbito de su jurisdicción, de acuerdo a sus funciones y competencias definidas por la normatividad.
- d) Direcciones de Núcleo, dependiente de las Direcciones Distritales, responsables de la gestión educativa y administración curricular en el ámbito de su Núcleo Educativo, de acuerdo a sus funciones y competencias definidas por la normatividad.
- e) Direcciones de Unidad Educativa, dependiente de las Direcciones de Núcleo, responsables de la gestión educativa y administración curricular en la Unidad Educativa correspondiente, de acuerdo a sus funciones y competencias definidas por la normatividad.

Artículo 79. (Designación y Funciones).

1. Las y los Directores y Subdirectores Departamentales serán designados por el Ministerio de Educación, como resultado de concurso de méritos y examen de competencia en el marco del reglamento del escalafón y la reglamentación respectiva emanada del Ministerio de Educación.
2. Las y los Directores Distritales de Educación serán designados por las y los Directores Departamentales de Educación, como resultado de concurso de méritos y examen de competencia en el marco del reglamento del escalafón y la reglamentación respectiva emanada del Ministerio de Educación.
3. Las y los Directores de Núcleo y Unidades Educativas serán designados por las y los Directores Distritales de Educación, como resultado de concurso de

méritos y examen de competencia en el marco del reglamento del escalafón y la reglamentación respectiva emanada del Ministerio de Educación.

4. Las designaciones serán de carácter periódico sobre la base de reglamento específico.

Artículo 80 . (Nivel Autonómico). En el marco de las competencias concurrentes establecidas en la Constitución Política del Estado Plurinacional y disposiciones legales, las entidades territoriales autónomas tendrán las siguientes atribuciones referidas a la gestión educativa:

1. Gobiernos Departamentales:
 - a) Responsables de dotar, financiar y garantizar los servicios básicos, infraestructura, mobiliario, material educativo y equipamiento a los Institutos Técnicos y Tecnológicos en su jurisdicción.
 - b) Apoyo a programas educativos con recursos establecidos en las normas en vigencia.
2. Gobiernos Municipales:
 - a) Responsables de dotar, financiar y garantizar los servicios básicos, infraestructura, mobiliario, material educativo y equipamiento de las Unidades Educativas de Educación Regular, Educación Alternativa y Especial, así como de las Direcciones Distritales y de Núcleo, en su jurisdicción.
 - b) Apoyo a programas educativos con recursos establecidos en las normas en vigencia.
3. Autonomías Indígena Originario Campesinas. Sus competencias son:
 - a) Formular, aprobar y ejecutar planes de educación a partir de políticas y estrategias plurinacionales para el ámbito de su jurisdicción territorial autonómicas en el marco del currículo regionalizado.
 - b) Organizar y apoyar la gestión participativa de los pueblos indígena originario campesinos en el marco de la Educación Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Vocacional y Secundaria Productiva.
 - c) Realizar el seguimiento a la adecuada implementación de los planes y programas curriculares diversificados en el marco del currículo regionalizado y de sus competencias en el ámbito de su jurisdicción.
 - d) Dotar de infraestructura educativa necesaria, responsabilizarse de su mantenimiento y proveer los servicios básicos, mobiliario, equipamiento, bibliotecas e insumos necesarios para su funcionamiento.
 - e) Garantizar recursos económicos para la atención de alimentación complementaria y en los casos justificados del transporte escolar.
 - f) Apoyar con recursos necesarios para el funcionamiento de la estructura de participación y control social en educación.
 - g) Promover la ejecución de formación continua para la comunidad educativa.

Artículo 81. (Diploma de Bachiller). El Ministerio de Educación a través de las Direcciones Departamentales de Educación, a la culminación de los estudios del nivel de Educación Secundaria Comunitaria Productiva y Educación Secundaria de Adultos, otorgará gratuitamente el Diploma de Bachiller, sujeto a reglamentación.

Artículo 82. (Certificación de Competencias). El Estado reconocerá las competencias laborales y artísticas de ciudadanas y ciudadanos bolivianos que desarrollaron competencias en la práctica a lo largo de la vida, a través del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias. El Ministerio de Educación establecerá la reglamentación específica, de los mecanismos y procedimientos.

Artículo 83. (Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa).

1. Se crea el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa, institución pública descentralizada, técnica, especializada, independiente en cuanto al proceso y resultados de sus evaluaciones. Su funcionamiento será reglamentado mediante Decreto Supremo.
2. El Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa estará encargado de realizar el seguimiento, medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa del sistema educativo en los subsistemas Regular, Alternativo y Especial.
3. Su composición está constituida por un Directorio, Directora o Director Ejecutivo y un equipo técnico multidisciplinario especializado .

CAPÍTULO III

APOYO TÉCNICO DE RECURSOS Y SERVICIOS

Artículo 84. (Apoyo técnico de recursos y servicios). Son las instancias de apoyo técnico pedagógico al Sistema Educativo Plurinacional, para la adecuada implementación del currículo educativo, en el marco de lo establecido en la reglamentación emanada del Ministerio de Educación.

Artículo 85. (Objetivos del apoyo técnico de recursos y servicios).

1. Brindar apoyo técnico oportuno y de calidad a las autoridades administrativas y personal docente del sistema educativo, de la jerarquía y la función directiva.
2. Potenciar la capacidad técnica del sistema educativo con personal de óptimo nivel profesional, con conocimiento y compromiso de la realidad sociocultural del Estado Plurinacional.
3. Administrar e implementar técnicamente recursos curriculares y didácticos en coordinación con las autoridades correspondientes.

Artículo 86. (Ámbito de acción). La estructura de Apoyo Técnico de Recursos y Servicios, se definirá de acuerdo a las necesidades del Sistema Educativo Plurinacional en sus diferentes modalidades y niveles, a través de la constitución de equipos multidisciplinarios de fortalecimiento a los espacios educativos, se regulará mediante reglamento específico.

Artículo 87. (Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional). Se crea el Instituto de Investigaciones Educativas Pedagógicas Plurinacional dependiente del Ministerio de Educación, para diseñar y desarrollar estrategias de apoyo a las políticas de transformación del Sistema Educativo Plurinacional.

Artículo 88. (Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas).

1. Se crea el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas como entidad descentralizada del Ministerio de Educación, que desarrollará procesos de investigación lingüística y cultural.
2. El Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas, creará los institutos de lenguas y culturas por cada nación o pueblo indígena originario campesino para la normalización, investigación y desarrollo de sus lenguas y culturas, los mismos que serán financiados y sostenidos por las entidades territoriales autónomas.

Artículo 89. (Financiamiento de la Educación). El Sistema Educativo Plurinacional será financiado por el Estado Plurinacional, a través de recursos del Tesoro General del Estado y de las entidades territoriales autónomas, según corresponda y acorde a la Ley del Presupuesto General, en concordancia con el Artículo 77 de la Constitución Política del Estado.

CAPÍTULO IV PARTICIPACIÓN SOCIAL COMUNITARIA

Artículo 90. (Participación Social Comunitaria). Es la instancia de participación de los actores sociales, actores comunitarios, madres y padres de familia con representación y legitimidad, vinculados al ámbito educativo. La participación social comunitaria comprende la estructura, mecanismos, composición y atribuciones dirigida al apoyo en el desarrollo de la educación, sujeta a reglamentación.

Artículo 91. (Objetivos de la Participación Social Comunitaria).

1. Participar en la formulación y lineamientos de políticas educativas en todo el Sistema Educativo Plurinacional, para contribuir a la calidad de la educación, en el marco de la corresponsabilidad de todas y todos los actores educativos.

2. Garantizar el respeto a las atribuciones, roles y responsabilidades educativas específicas, establecidas en las normas y reglamentaciones del Sistema Educativo Plurinacional, en lo concerniente a los aspectos administrativo-jerárquico, técnico-docente, educativo-estudiantil y de la participación social comunitaria.
3. Consolidar el carácter comunitario y democrático de la Participación Social Comunitaria, respetando la diversidad de los actores educativos y sus formas de organización para la participación social comunitaria, con legitimidad y representatividad.
4. Promover consensos entre los diferentes actores de la educación para la definición de políticas educativas, comprendiendo que la educación es un bien común y corresponsabilidad de todas y todos.
5. Lograr una Participación Social Comunitaria con vocación de servicio, compromiso, solidaridad, reciprocidad y complementariedad entre todos los actores educativos .
6. Participar en la planificación, control, seguimiento y evaluación del proceso educativo, respetando las atribuciones específicas de los actores educativos y la delimitación territorial y geográfica de la Participación Social Comunitaria.
7. Contribuir al logro de la transparencia administrativa a través de un control social para optimizar el funcionamiento del Sistema Educativo Plurinacional.

Artículo 92. (Instancias de Participación Social Comunitaria).

Las instancias de Participación Social Comunitaria en la educación, están conformadas por las organizaciones e instituciones relacionadas a la educación, con representatividad, legitimidad y correspondiente a su jurisdicción . Su estructura comprende:

- a) Congreso Plurinacional de Educación: Es la instancia máxima de participación de todos los sectores de la sociedad, para la formulación y definición de lineamientos de la política plurinacional de educación. Será convocado por el Ministerio de Educación cada cinco años.
- b) Consejo Educativo Plurinacional: Propone proyectos de políticas educativas integrales de consenso y evalúa el cumplimiento de las conclusiones del Congreso Plurinacional de Educación.
- c) Consejos Educativos de Naciones y pueblos indígena originario campesinos: Las naciones y pueblos indígena originario campesinos en el marco de su estructura organizativa a través de sus organizaciones matrices, Consejos Educativos de Pueblos Originarios y las instancias propias de cada uno de ellos, con representación de carácter nacional, regional y transterritorial, participan en la formulación de políticas y gestión educativas, velando por la adecuada implementación y aplicación de las mismas en la gestión del Sistema Educativo Plurinacional para el desarrollo de una educación intracultural,

- intercultural, plurilingüe, comunitaria, productiva, descolonizadora, técnica, tecnológica, científica, crítica y solidaria desde la planificación hasta la evaluación en lo nacional y en cada una de las entidades territoriales autónomas.
- d) Consejos Educativos Social Comunitarios, a nivel Departamental, Regional, Distrital, de Núcleo y Unidades Educativas: Participan en la gestión educativa, de acuerdo a su ámbito de competencia, en correspondencia con las políticas educativas plurinacionales y reglamentación específica.
 - e) Consejos Consultivos del Ministerio de Educación: Instancias de consulta y coordinación del Ministerio de Educación con los actores educativos, sociales e institucionales.

TITULO IV

DISPOSICIONES TRANSITORIAS Y FINALES

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera. (Observatorio de la Calidad Educativa). En el plazo de noventa días el Observatorio de la Calidad Educativa adecuará su estructura y funcionamiento a lo establecido en la Constitución Política del Estado y la presente Ley.

Segunda. (Institutos, Academias y Escuelas de Bellas Artes).

Los Institutos, Academias y Escuelas de Bellas Artes de carácter fiscal existentes en el país pasan a depender del Ministerio de Educación según reglamento específico.

Tercera. (Institutos Técnicos y Tecnológicos). Las instituciones de formación técnica y tecnológica, de carácter fiscal, privado y de convenio deberán adecuarse a las disposiciones de la presente ley.

Cuarta. (Universidades Privadas). Las Universidades Privadas legalmente establecidas y en funcionamiento en el Estado Plurinacional, tramitarán en ciento ochenta días la jerarquización de la normativa que autoriza su funcionamiento en base a Decreto Supremo en concordancia con la Constitución Política del Estado, cumpliendo los procedimientos establecidos para el efecto

Quinta. (Formación complementaria de maestras y maestros).

El Ministerio de Educación implementará programas de formación complementaria, para maestras y maestros en ejercicio y egresados de los Institutos Normales Superiores, para la obtención del grado de licenciatura equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros.

Sexta. (Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias). La Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias en actual funcionamiento, cumplirá las funciones de Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias, mientras dure el proceso de implementación según las prerrogativas en la presente ley.

Séptima. (Instituto Normal Superior Católico). Las y los estudiantes que a la fecha de la promulgación de la presente ley cursan estudios, continuarán hasta su graduación, en las mismas condiciones con las que fueron inscritos. El Instituto Normal Superior Católico concluirá su funcionamiento, con la graduación de la última admisión autorizada por el Ministerio de Educación.

Octava. (Instituto Normal Superior Adventista). Las y los estudiantes que a la fecha de la promulgación de la presente ley cursan estudios, continuarán hasta su graduación, en las mismas condiciones con las que fueron inscritos. El Instituto Normal Superior Adventista concluirá su funcionamiento, con la graduación de la última admisión autorizada por el Ministerio de Educación.

Novena. (Servicios Departamentales de Educación).

- a) Los Servicios Departamentales de Educación deberán adecuar y transferir su estructura institucional, administrativa, presupuestaria, patrimonial y de personal a las Direcciones Departamentales de Educación, de acuerdo a lo dispuesto en la presente ley.
- b) Los Gobiernos Departamentales transferirán a título gratuito el derecho propietario de los bienes muebles e inmuebles de los ex Servicios Departamentales de Educación a favor de las Direcciones Departamentales de Educación.
- c) Los Gobiernos Departamentales transferirán a título gratuito el derecho propietario de los bienes muebles e inmuebles de las Direcciones Distritales de Educación a favor de los Gobiernos Municipales, en donde corresponda, para el funcionamiento de las Direcciones Distritales dependientes de las Direcciones Departamentales de Educación.
- d) Los recursos inscritos en los Gobiernos Departamentales para el pago de haberes del magisterio fiscal, deben ser transferidos a las Direcciones Departamentales de Educación, en tanto éstas no cuenten con la capacidad técnica y operativa para administrar el presupuesto de las partidas respectivas se ejecutarán bajo la administración del Ministerio de Educación.
- e) Los Gobiernos Departamentales transferirán a las Direcciones Departamentales de Educación los recursos económicos que financiaban gastos de funcionamiento de los Servicios Departamentales de Educación.

Décima. (Institucionalización). Todos los cargos y autoridades de los subsistemas y niveles del Sistema Educativo Plurinacional deberán adecuarse a las estructuras de administración y gestión establecidas en la presente ley, a través de procesos de institucionalización de acuerdo al reglamento del escalafón y los reglamentos específicos, en concordancia a la Constitución Política del Estado.

Décima primera. (Escuelas de Frontera, extrema pobreza e inaccesibles). Las escuelas de frontera son prioridad del Estado, tendrán carácter integral y recibirán atención en personal, infraestructura y equipamiento, sobre la base de las Políticas y Programas Educativos extraordinarios definidos por el Ministerio de Educación.

Décima segunda. (Planes y Programas intersectoriales). Los Planes y Programas intersectoriales y articuladores relacionados con educación, y que constituyan prioridades del Estado Plurinacional, deberán ser implementados por el Sistema Educativo Plurinacional a través de planes de acción conjunta y coordinada para su incorporación sistemática en los distintos componentes del Sistema. Constituyen prioridades: Educación sin violencia, educación en derechos humanos, educación en seguridad ciudadana, educación en derechos de la Madre Tierra, educación contra el racismo, educación en valores y ética.

DISPOSICIÓN ABROGATORIA

Se abroga la Ley 1565 de Reforma Educativa, de fecha 07 de julio de 1994 y la Ley 3009 del Consejo Nacional de Acreditación de Educación Superior y otras disposiciones normativas contrarias a la presente Ley. En tanto se apruebe la reglamentación para cada ámbito específico del Sistema Educativo Plurinacional, se sujetarán al marco normativo anterior a la promulgación de la presente ley.

DISPOSICIONES FINALES

Primera. La presente Ley entrará en vigencia a partir de la fecha de su promulgación y publicación. Su implementación será progresiva mediante los Decretos y Resoluciones reglamentarias. La reglamentación será aprobada en las instancias que correspondan de acuerdo a lo determinado en la presente Ley, en concordancia con la Constitución Política del Estado.

Segunda. La aplicación remunerativa del escalafón nacional y los aspectos salariales del sector de la educación, se ajustarán al marco de la política fiscal del Estado Plurinacional de Bolivia.

Remítase al Órgano Ejecutivo, para fines constitucionales.

Es dada en la Sala de Sesiones de la Asamblea Legislativa Plurinacional, a los quince días del mes de diciembre del año dos mil diez.