

La historia de la formación docente en Bolivia comparada con las tendencias educativas de Latinoamérica y el Caribe

Blithz Lozada Pereira*

Todas las grandes épocas de la cultura son épocas de decadencia política

Friedrich Nietzsche

* Blithz Lozada es licenciado en Filosofía, tiene Maestría en Ciencias Políticas (CIDES/UMSA) y Maestría en Gestión de la Ciencia y la Tecnología (CEUB/UMSS), ha hecho estudios de postgrado en Educación Superior y Etnohistoria. También participó en cursos de formación impartidos en Argentina, Brasil, Estados Unidos y México. Desde 1993 es investigador del Instituto de Estudios Bolivianos donde ha publicado nueve libros. Ha sido Director del Departamento de Investigación, Postgrado e Interacción Social de la UMSA y del Departamento de Relaciones Internacionales de la misma universidad. Tiene catorce libros, algunos con premios nacionales y 41 artículos en revistas especializadas y ha escrito presentaciones, prólogos y comentarios de libros. En coautoría con Gonzalo Taboada ha escrito *Bases para un sistema de gestión de la investigación en la UMSA* (editado por el CEUB), la UNESCO con el Ministerio de Educación han publicado su libro *La formación docente en Bolivia*.

Resumen

El presente texto ofrece un cuadro sintético de las características y la evolución en Bolivia, de los modos cómo se han definido las políticas educativas concernientes a la preparación profesional de los maestros y los profesores para el nivel primario y secundario, tema que el autor desarrolló exhaustivamente en su libro *La formación docente en Bolivia* [\[1\]](#). Enriqueciendo el texto publicado el año 2006, el autor delinea el cuadro sintético referido, comparándolo con el proceso, las vicisitudes y los bemoles históricos que acontecieron en un escenario mayor. De esta manera, la historia de la formación docente en Bolivia que cumple un siglo desde la fundación de la Escuela Normal de Maestros y Preceptores de Sucre efectuada en 1909, se compara con las tendencias, las visiones y los procesos de ritmo distinto acontecidos en otros países de América Latina y el Caribe desde fines del siglo XIX hasta el presente.

El texto permite comprender los logros y limitaciones que los cambios del siglo XXI en Bolivia, han dado lugar respecto de la formación docente, considerando los trazos de carácter ideológico y político que se identifican y contrastan. Por lo demás, la

composición de conjunto para nuestro país, dibuja un escenario construido por la diacronía de las mentalidades y la sincronía de las políticas de Estado. Articulación teórica en la que la Reforma Educativa de 1994, el Código de la Educación Boliviana de 1955, e incluso los cambios más lejanos concernientes a la educación indígena y las pulsiones modernas de la ideología liberal a inicios del siglo XX, son caracterizados como factores relevantes para entender la educación y la formación docente en nuestro país. Asimismo, concurren en el texto las fuerzas de las subjetividades y el ímpetu localizado por la construcción de realidades, en un escenario de intersección histórica donde aparece el análisis estructural, la organización institucional y la hermenéutica de las colectividades. Factores que permiten escribir los guiones de papeles educativos puestos en escena.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, educación en América Latina, historia de la educación boliviana, Reforma Educativa, administración universitaria de los INS.

Abstract

This text provides a summary of the characteristics and evolution of the manner how was defined educational policies in Bolivia concerning the professional preparation of the teachers for primary and secondary level. These topics were developed extensively by the author on his book *La formación docente en Bolivia*. Enriching the text published in 2006, the author outlines the summary comparing it with the process, vicissitudes and the historical flats that occurred on a larger stage. In this way, the history of the teacher's training in Bolivia has a century since the founding of Sucre's Teachers and Tutors Normal School in 1909. It is compared with trends, visions, and the different rhythm's processes that occur in other Latin America and Caribbean countries since the late nineteenth century to the present.

The text provides insight into the achievements and limitations of the changes occurred on XXI century in Bolivia. These changes were in the teacher's training, creating traces of ideological and political characters, which are identified and contrasted. In addition, the structure of our country, draw a scenario constructed by the diachrony of the mentalities and the synchrony of the state policies. This theoretical articulation shows the Education Reform of 1994, the Bolivian Education Code of 1955, and even the most distant relating to the indigenous education and the impulses of the modern liberal ideology in early XX century, like relevant factors to understand education and teacher's training in our country. Also, there are in the text forces and impetus of the subjectivities that builds realities, in a scenario of historical intersection where appears the structural analysis and the institutional organization and the hermeneutics of the collectivities. These factors allow us to write scripts about the educational roles on the stage.

Introducción

La visión de la historia no se agota en la erudición documental. Su interpretación permite identificar el posible devenir de los procesos anticipando las implicaciones causales. Pero también, el estudio de la historia ofrece a la práctica política, perspectivas expectables u horizontes de dificultad, haciendo visibles los escollos que son patentes en los desafíos del futuro. Además, la historia, por ejemplo de la formación docente en Bolivia, permite apreciar la relación del país con el escenario latinoamericano, da lugar a valorar las similitudes, influencias y diferencias entre ambas escalas, constatando que las fortalezas y las debilidades de cada una constituyen las especificidades de los términos de una relación compleja entre las partes y el todo.

Existen rasgos de la formación docente boliviana contruidos y reconstituidos en la larga duración, que no son relevantes en otros contextos, al menos con la preeminencia e importancia que adquieren en Bolivia. Si bien, por ejemplo, en Perú y Ecuador la educación intercultural bilingüe tiene una larga historia, es en Bolivia donde aparece entretejida con proyectos políticos y discursos ideológicos de fuerza diferenciada dependiente de los procesos históricos. La real brecha entre el campo y la ciudad, respecto de la educación en general y, particularmente, respecto de la formación docente, aparte de expresar la lentitud del proceso de construcción de la unidad nacional y de la conformación de un Estado integrado, pone al descubierto los efectos políticos que se precipitan cuando subsisten y se enfrentan visiones diferentes, nociones de calidad incompatibles, modelos diversos de diseños curriculares y concurrencias étnicas y culturales que inciden en el desempeño profesional ahondándose la polarización y el conflicto entre mundos distintos.

Pero existen otros rasgos de la formación docente boliviana todavía más singulares. Únicos en el continente, son las principales causas para que Bolivia tenga los indicadores educativos más bajos de la región coartándosele toda posibilidad de organizar una educación con prospectiva de desarrollo. En efecto, que la formación docente no se efectúe en universidades pedagógicas^[2], que el desempeño docente no sea evaluado ni exista competencia entre los profesores titulados para obtener, mantenerse y ascender en las funciones docentes que pudieran procurar, que su vinculación al escalafón sea indefinida y su filiación sindical obligatoria, son las causas de un nivel educativo cada vez más deplorable. Peor aun, la ausencia de formación permanente, los roles protagónicos de los sindicatos y la perniciosa politización del magisterio, determinan que decisiones académicas y técnicas estén viciadas por improntas políticas de carácter clientelar o retributivo de parte de una administración gubernamental lesiva respecto de los bienes públicos.

En Bolivia no hay posibilidad de que las unidades de formación docente se privaticen, tendencia contraria a la constatada en la mayoría de los países de la región debido, entre otras razones, a los efectos que origina la liberalización comercial de la educación superior. Por el contrario, el primer Ministro de Educación del gobierno de Evo Morales, el Lic. Félix Patzi, orquestó un ataque frontal a las instituciones educativas privadas y de carácter confesional -léase católico-. Así, aunque las iniciativas privadas representaban hasta el año 2005, menos del 10% de los centros de formación docente existentes, su condición privada o religiosa puso en riesgo su existencia.

Por lo demás, mientras tuvo vigencia la ley de Reforma Educativa de 1994, la formación permanente tuvo expectativas de desarrollo y crecimiento. En efecto, el hecho de que los catedráticos de los INS debían tener el título de licenciados como mínimo, estimuló a las instituciones públicas y privadas a ofrecer a los docentes en ejercicio, cursos complementarios para que obtuvieran el título referido. Con la tendencia del gobierno del Movimiento Al Socialismo y con el poder sindical del gremio del magisterio; además, ignorada la ley 1565 e impulsada la aprobación de una ley substitutiva, la formación permanente fuera de los INS tiende a desaparecer, sencillamente porque la exigencia de capacitación docente ha sido "derrotada".

El año 2009 se conmemora un siglo de la fundación de la primera institución boliviana creada para la formación de profesores de nivel primario y secundario, se trata de la Escuela de Maestros y Preceptores de Bolivia fundada por el pedagogo belga Georges Rouma en la ciudad de Sucre, capital de la República, en 1909. El acontecimiento se dio en el contexto del liberalismo revolucionario que reconstituyó el país. En esta perspectiva resulta conveniente apreciar los procesos que acontecieron posteriormente. Cabe considerar, por ejemplo, la ideología indigenista de carácter espasmódico y paternal, las vicisitudes en torno a la educación del indio, la constitución de un nuevo Estado a imagen y semejanza del Movimiento Nacionalista Revolucionario, partido que promulgó el Código de la Educación Boliviana en 1955 y sucesivamente, las políticas educativas de algunos gobiernos hasta articular la Reforma Educativa de 1994.

Esta ley, todavía hoy después de tres lustros, sigue siendo en varios sentidos, un referente filosófico ya que pese a que establecía pautas de modernización de la educación boliviana, reivindicaba también, al mismo tiempo, por ejemplo, aspectos ideológicos tan acendrados como el enfoque intercultural, también implementado en varios centros de formación docente durante los años de aplicación de la ley 1565. Sin embargo, la ley también ha sido, especialmente por las exigencias que implicaba para el magisterio, el objetivo principal del ataque de fuerzas políticas y sindicales que la visualizaron como el instrumento "maldito" que lo destruirían.

La Reforma Educativa buscaba realizar cambios profundos en la educación boliviana: las orientaciones pedagógicas, las prácticas docentes, las concepciones sociales y el rol de la educación fortalecerían el desarrollo humano. Además de enfrentar el analfabetismo, mejorar la formación inicial y permanente, buscaba precautelar la calidad en la educación en todos sus niveles, revalorizando las diferencias culturales e integrando a los profesionales a una economía dinámica con identidades étnicas, lingüísticas y culturales diversas, en procura de la equidad respecto de las oportunidades de acceso a la educación.

Pese a la oposición, la ley, en lo que concierne a la formación docente inicial y permanente, ordenó el trabajo institucional y académico en las Escuelas Normales que se convirtieron en Institutos Normales Superiores. Delegó su administración a varias universidades públicas y privadas y exigió que los catedráticos tuvieran una preparación disciplinar científica solvente, como garantía para formar a los futuros profesores, ya no en el tradicional enfoque de convertirlos en ejecutores operativos de un currículum diseñado por especialistas, sino en agentes de un proceso docente con buen nivel académico y con la capacidad de llevar adelante innovaciones pedagógicas.

La ley 1565 identificó con claridad los efectos perniciosos de la hegemonía sindical estableciendo la necesidad de que las autoridades y los catedráticos de los centros de

formación docente y de otras unidades sean elegidos mediante procesos de convocatoria pública, atendiendo a sus méritos, su experiencia, su preparación y a los resultados obtenidos en exámenes de competencia abiertos y públicos. La limitación del tráfico sindical de influencias se limitaba también mediante la proyección de una gestión institucional en la que era imprescindible la elaboración de planes operativos en los que se advierta eficiencia administrativa y en los que se haya incorporado la evaluación por resultados.

Hasta el año 2005 inclusive, existía un sistema público de formación docente inicial formado por seis Institutos Normales Superiores ubicados en igual número de capitales de Departamento –uno de ellos llamado sin propiedad, “Universidad Pedagógica”-. Además, en la ciudad de La Paz, funcionaban dos escuelas especializadas destinadas a los futuros profesores de actividad física y de asignaturas técnicas. El conjunto absorbía cerca del 60% de la matrícula nacional ofreciendo al país anualmente, en promedio, 2000 profesores de Estado para los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. Por otra parte, en el entorno rural, había doce Institutos Normales Superiores que especialmente atendían la formación inicial para primaria. La mayoría de ellos estaba organizados según la modalidad de educación intercultural bilingüe y aunque sus condiciones eran precarias y su calidad, ínfima; el impacto que producían era considerable, ocupando un lugar simbólico y social destacado en el imaginario de los miembros del entorno.

Después de los acontecimientos de octubre del año 2003, se inauguró una nueva modalidad de democracia participativa, se estableció el referéndum como mecanismo de decisión para que los ciudadanos bolivianos decidan las políticas públicas, fue convocada la Asamblea Constituyente y se previó la realización del Congreso Nacional de Educación planteado como el momento en que se formularían los lineamientos principales de una nueva Reforma Educativa.

Sin embargo, el mencionado Congreso, realizado en julio del año 2006, constituyó una expresión ostensible de las limitaciones de la política del gobierno de Evo Morales, al menos durante su primer año. Puso en evidencia la deuda política marcada como retribución electoral al sindicato. En efecto, en dicho Congreso se anuló la administración de los INS delegada a las universidades y que, en varios casos, fue sumamente provechosa para la formación docente, inclusive durante seis años. El Congreso restringió el desempeño docente vinculado con la formación inicial a los profesores normalistas, reafirmando así una endogamia académica encaminada a la exclusión de la formación científica de los futuros profesores que trabajarán en la educación pública. Peor aun, dicho Congreso fomentó un resentimiento secular indígena, incapaz de plasmar gestiones gubernamentales conciliando intereses, aunando diferencias democrática e inteligentemente sin que esto implique claudicar de las visiones propias. En fin, el Congreso de Educación evidenció la precipitación de un régimen poliárquico con presiones sociales insanas, hegemonías malintencionadas y liderazgos plebiscitarios que encaminan la historia de la formación docente boliviana a la depauperación académica, institucional y científica.

Es evidente que la educación y, particularmente, la formación docente, son entendidas como expresiones sintomáticas de concepciones ideológicas y acciones políticas que concurren en un escenario de lucha por la hegemonía. La experiencia del Congreso de Educación el año 2006 ha mostrado que en dicho escenario no prevalecieron las visiones de largo plazo ni los intentos de constituir sistemas y subsistemas aunando las diferencias, conciliando los intereses ni estableciendo síntesis ante la diversidad de

opciones de una realidad compleja y multicultural. Al contrario, se han instrumentado a ciertos sectores sociales radicalizados y a las dirigencias que sólo avizoran sus propios intereses en el horizonte de sus limitaciones gremiales, para ejercer poder. Por esto se constituyen en los principales responsables para que la educación y la formación docente en particular, por las esmirriadas reformas planteadas, sean la expresión concentrada de las miserias de los actores políticos y de sus tristes guiones históricos. Al futuro, tanto dentro como fuera del país, les corresponderá la tarea de juzgarlos.

1. La formación docente y las identidades nacionales en Latinoamérica

Durante la última década del siglo XIX, hubo en varios países latinoamericanos, la preocupación política por constituir sólidas instituciones nacionales que se ocupen de modo especializado de la misión de formar a los futuros maestros. A partir de 1889 hasta el primer cuarto del siglo XX, se sucedió la fundación precipitada de Escuelas Normales de alcance nacional, por ejemplo, en países como Ecuador, México, Honduras, Costa Rica, Bolivia y El Salvador.

El discurso ideológico que explica tal proliferación radica en la influencia de Francia que desarrolló un modelo liberal organizado según una formación cultural y académica, modelo que se plasmó en la "École Normal". Sin embargo, también se advirtió la influencia del liberalismo anglosajón a través de la difusión de las ideas educativas de John Dewey e inclusive un desarrollo teórico propio expresado, por ejemplo, en los textos de Faustino Sarmiento en Argentina.

El propósito de las fundaciones era organizar y reproducir una de las más importantes funciones de los estados: la educación. Además, en la etapa hubo un evidente incremento de la demanda de los servicios educativos en el nivel básico y medio, por lo que contar con profesionales que formen a los futuros docentes se constituyó en una necesidad apremiante. Las Escuelas Normales creadas debían ser instituciones públicas gratuitas, ofrecerían formación de maestros sin grado universitario y estarían subordinadas al control de los Ministerios de Educación. Carecerían de independencia y era imprescindible que junto a ellas existieran sus propias escuelas de educación primaria donde se efectuarían las prácticas tendientes a mejorar la formación docente.

Pero el más importante objetivo radicaba en que dichas escuelas forjarían la identidad de las naciones. Formando a los futuros maestros y preceptores de los países, contribuirían de modo sustantivo a desarrollar en los niños y los jóvenes el sentido de pertenencia nacional, a valorar la historia propia remarcando la épica constitución de los países y a consolidar la estructura de un Estado encaminado a su fortalecimiento cultural, económico, político y social. Una consecuencia de tal proceso, fue el surgimiento y desarrollo de la "ideología normalista", un conjunto de contenidos que referían la nobleza de la labor docente, el espíritu y la vocación del maestro, su indeclinable e íntegra figura de formador y el orgullo de haber pertenecido a la institución que cumplía la más importante, digna y respetable labor del Estado: la Escuela Normal.

El propio maestro egresado de la Escuela Normal representaba el esfuerzo del Estado por instruir a la población, por crear sentido de pertenencia y de identidad nacional, constituyéndose en el símbolo de la realización personal comprometida con un perfil académico. Expresaba de modo evidente, la reproducción cultural, la alfabetización y la

voluntad consciente de comprometerse con el ser del país, el desarrollo económico y el progreso social. El crecimiento de las escuelas normales fue abrupto, desordenado y resultante de una demanda educativa creciente a un Estado que en parte justificaba su existencia gracias a la satisfacción del servicio que ofrecía. En ese sentido, surgieron políticas gubernamentales que establecieron las condiciones de funcionamiento de la formación docente, se crearon sistemas nacionales, se aprobaron normas y se establecieron los mecanismos de coordinación para regular a las instituciones. En algunos casos, las normales se fusionaron, en otros se jerarquizaron y se crearon filiales, finalmente, hubo contextos en los que se estableció su surgimiento según necesidades geográficas y demográficas.

Pese a que la misión de las escuelas normales era similar y pese a que el factor humano que componía los estamentos docentes y estudiantiles se enmarcaba dentro de determinados límites de homogeneidad, la multiplicación de dichas instituciones fue caótica y exponencial. Probablemente, el caso más ostensivo es el de México, donde la primera Escuela Normal fue fundada en 1889 y once años después, el número de escuelas normales se aproximaba al medio centenar[3]. El caso de El Salvador también tuvo una expansión considerable pese a que la primera fundación fue relativamente tardía. En efecto, la primera Escuela Normal se fundó en 1924, constatándose poco más de cuarenta años después, que el número de instituciones era cercano a setenta[4]. Similar situación aconteció en Bolivia, pero no con las escuelas normales urbanas, sino con relación a la educación del indio que motivó la aparición de innumerables instituciones de corta vida, primero como escuelas ambulantes y posteriormente como Escuelas Normales Rurales[5]. Considerándose el caso de Honduras, se obtiene un promedio que muestra la tendencia de la región: desde la fundación de la primera Escuela Normal el año 1895, en el lapso de setenta años se constató un promedio de creación de dos escuelas normales cada tres años[6].

Los intentos estatales por regular la expansión de las escuelas normales y de establecer mecanismos eficaces de control, no fueron del todo exitosos. De esta forma se produjo el proceso de centralización e integración de entidades de formación docente, lo cual se cristalizó de una manera lenta, compleja y contradictoria, transformando las viejas escuelas normales en flamantes universidades pedagógicas que precautelarían la calidad de la educación impartida.

2. El diagrama de las universidades pedagógicas

Es posible establecer que si el inicio de la formación docente en Sudamérica y el Caribe se dio con la fundación de las primeras escuelas normales desde 1890 aproximadamente, periodo que se extendió por lo menos hasta 1950; entonces el segundo momento de la tendencia latinoamericana corresponde a la aparición de las universidades pedagógicas. Este proceso se prolongó desde mediados del siglo XX hasta el presente, aunque en los años '70 irrumpiría una impronta de comercialización y privatización de la formación docente.

La principal característica de las universidades pedagógicas es que ofrecen títulos de licenciatura para el ejercicio de la docencia en el nivel primario y secundario. La desaparición de las escuelas normales en la región no se dio de manera unívoca ni absoluta; se preservaron sistemas híbridos, produciéndose procesos complejos y aconteciendo fenómenos diversos. La forma más nítida de conversión fue a través de

la decisión política de crear universidades pedagógicas destinadas a absorber a las escuelas normales. Tal fue el caso, por ejemplo, de México, Colombia, Venezuela y Honduras. Sin embargo, de cualquier forma, el rasgo institucional extendido en el continente, referido a la autonomía de las universidades públicas, esencia promovida desde los años '30 en Argentina, no se extendió a las universidades pedagógicas. Éstas tuvieron, desde su creación, una fuerte dependencia y control de los Ministerios de Educación.

Otra forma repetida en varios casos, fue la aparición de Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación. Hubo variantes en los nombres, pero la creación de tales facultades tenía la finalidad de encargarse de la formación de profesores para el nivel inicial, de primaria y de secundaria. En Ecuador, por ejemplo, hacia los años '60, se produjo la creación de las Escuelas de Educación dependientes de las universidades públicas[7].

En estos casos, se perdieron absolutamente los vínculos que relacionaban a las escuelas normales con las unidades educativas experimentales, donde se ensayaban innovaciones pedagógicas y se realizaba la práctica docente de los futuros maestros. Por lo mismo, la didáctica aprendida se redujo, por lo general, a esquemas pedagógicos de contenido eminentemente teórico. Sin embargo, en compensación de estas carencias, prevaleció en la formación de los futuros profesores, quienes ostentarían títulos de licenciatura, un carácter eminentemente profesional y una preparación disciplinar satisfactoria que garantizaba un buen nivel de calidad académica en el proceso de enseñanza y aprendizaje que dirigirían en el futuro.

Por lo demás, la tradición autonómica de las universidades con Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, generó procesos de liberalización de la profesión docente. Los titulados de las universidades no tenían empleo seguro ni se incorporaban automáticamente al escalafón del gremio. Debían competir por ganar vacancias de docencia poniéndose en juego su experticia disciplinar y didáctica. Otra consecuencia de la tradición autonómica de las universidades fue fomentar la diversidad de diseños curriculares en la formación docente, multiplicándose de manera exponencial las especialidades y la oferta de formación superior con una amplísima variedad de nombres en los títulos universitarios otorgados.

La tercera forma de conversión de las escuelas normales en universidades pedagógicas se dio preservando las fortalezas de las primeras y asimilando las ofertas de profesionalización de las segundas. En el caso del Uruguay, por ejemplo, las escuelas normales se convirtieron en universidades; es decir, extendían títulos de licenciatura, exigían el bachillerato como condición necesaria de ingreso de los postulantes y preservaron un plantel docente de nivel superior[8]. Similar intento se dio en Bolivia aunque de manera tardía y por un corto periodo, a fines de los años noventa. En efecto, si bien las escuelas normales no se convirtieron en universidades pedagógicas, hubo el intento, siendo administradas por las universidades, de mejorar la formación disciplinar mediante condiciones fijadas a los catedráticos de los Institutos Normales Superiores y mediante la selección de los estudiantes que postulaban a tales centros.

Sin embargo, las universidades pedagógicas mantuvieron su dependencia de los organismos de dirección de la educación pública encargados del nivel primario y secundario. Dicha vinculación con los Ministerios de Educación impidió la autonomía, preservó el desarrollo de diseños curriculares relativamente homogéneos, facilitó la oferta de titulación establecida para todo el país, orientó la gestión institucional según

políticas nacionales e inclusive preservó el empleo seguro de los titulados aunque con bajos salarios. Por lo demás, tales universidades no se desvincularon de las unidades educativas de experimentación y preservaron la ideología normalista de la vieja escuela. Así, ofrecieron una formación integrada, por una parte, por un sólido perfil disciplinar y científico, propio de la profesionalización en las universidades, y, por otra parte, por una sustantiva práctica escolar que daba lugar a múltiples modalidades didácticas de enseñanza.

En otros casos se produjeron complejos procesos de absorción y regresión a las formas tradicionales de las escuelas normales con relación a las universidades preexistentes. En Costa Rica, por ejemplo, tal proceso se dio de modo reiterativo, expresando la tensión entre la universidad y la escuela normal. De la fundación inicial de la primera Escuela Normal dada en 1914, se produjo en la década de los '40 la absorción de ésta por parte de la universidad; sin embargo, posteriormente, se dio la refundación de la escuela que se había liberado de la tuición superior, quedando tres décadas más tarde, de nuevo absorbida, esta vez, por otra universidad[9].

Similar situación se produjo en Bolivia aunque con un final distinto. A partir de la promulgación de la ley de Reforma Educativa en 1994, se estableció la obligación de que las escuelas normales se convirtieran en Institutos Normales Superiores a riesgo de desaparecer. Éstos, posteriormente, debían ser administrados por las universidades que les dotarían de los instrumentos de gestión administrativa y de una cultura institucional propia de la educación superior[10]. Sin embargo, no fue así. Las tensiones e intereses de las representaciones sindicales fuertemente politizadas, obraron en contra de esta determinación legal desde su promulgación e inicial implementación. Pese a que en algunos casos, como es el INS Simón Bolívar en la ciudad de La Paz, la administración universitaria delegada promovió una gestión institucional eficiente y con calidad académica por más de seis años, los intereses gremiales obraron eficazmente para que en una coyuntura gubernamental propicia, se liquidara todo intento de mejorar estratégicamente la formación docente produciéndose una regresión a la forma decimonónica de la Escuela Normal.

El diagrama educativo de las universidades pedagógicas subsiste en Latinoamérica y el Caribe en connivencia y competencia con múltiples formas de las escuelas normales, tanto en lo referido a sus remanentes históricos como en lo concerniente a sus fortalezas institucionales. Aunque el tema de la autonomía se plasma en las universidades que crearon Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, en la mayoría de los casos, no se ha incorporado en las universidades pedagógicas. Por otra parte, si bien la constitución de entidades de educación superior promueve una organización y una cultura institucional encaminada a la modernización educativa, con competencia, evaluación, actualización y calidad académica; las universidades no incorporaron necesariamente los baluartes de las escuelas normales. Asimismo, la multiplicación de universidades pedagógicas se ha dado en un contexto de ausencia de coordinación y con la preeminencia de lógicas políticas, académicas e institucionales claramente diferentes e incluso inconciliables.

La ausencia de coordinación y regulación para las entidades de formación docente se ha agravado las últimas décadas, por una parte, por la existencia de subsistemas independientes, y, por otra, debido a la aparición y multiplicación exponencial de entidades privadas que ofrecen formación para futuros profesores. En efecto, en varios países, Panamá por ejemplo, no se resuelve la incompatibilidad de existencia de diseños curriculares diferentes: los que corresponden al Ministerio de Educación y los

que son producto de las universidades públicas. Subsiste una dispersión curricular extrema que imposibilita asumir criterios de relativa homogeneidad respecto de los perfiles y competencias de los egresados de la formación docente, más aún si se trata de contextos sociales con manifiestas desigualdades e inequidad. En Perú, por su parte, la pervivencia de un subsistema centralizado que aglutina a más de tres cuartas partes de la matrícula del sector, con otro subsistema que sólo reúne a menos de una cuarta parte de la matrícula -el subsistema de las universidades autónomas-, ha creado similares problemas de coordinación y validez[11].

Respecto de la proliferación de entidades privadas que ofrecen formación docente, en todos los países de la región, a partir de los años ´70, aparecieron institutos de dudosa calidad académica con ofertas para la docencia. La excepción la constituyen Bolivia y Honduras, países en los que la formación de futuros profesores se da como un servicio casi de exclusividad estatal. La exclusividad no es total porque, por ejemplo en Bolivia, existen instituciones religiosas privadas que forman a los futuros docentes según sus identidades confesionales; sin embargo, su cobertura es marginal y cumplen funciones siguiendo las normas gubernamentales.

El siguiente cuadro resume y contrapone las características, con sus baluartes y debilidades, de los dos sistemas descritos hasta aquí y que se han plasmado en momentos específicos de la historia de la formación docente en América latina y el Caribe: el sistema de las escuelas normales y el de las universidades pedagógicas:

ESCUELAS NORMALES	UNIVERSIDADES PEDAGÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos de educación nacional, homogénea y progresista. • Gestión jerárquica dependiente de las políticas gubernamentales. • Sistema gratuito y público impregnado de representaciones vocacionales. • Currículum único, universal y centralizado. • Preeminencia de la didáctica. • Práctica docente en escuelas experimentales adjuntas. • Métodos tradicionales de enseñanza. • Modalidad presencial exclusiva. • Autoridad inexpugnable del maestro en el aula. • Garantía estatal de empleo. • Nivel académico de técnico superior. • Demanda masculina mayoritaria de sectores de clase media. • Salarios moderadamente bajos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificación de la oferta profesional para mercados de competencia. • Gestión dispersa, sin articulación, con autonomía o dependiente de los Ministerios de Educación. • Sistema sin normativa general ni coordinación entre los subsistemas. • Multiplicación de diseños curriculares con dispersión en la titulación. • Preeminencia de formación científica. • Casi no existe práctica pedagógica. • Métodos tradicionales de enseñanza. • Modalidad presencial predominante. • Autoridad tradicional del profesor como operador del currículum. • Empleo por calificación y mediante exámenes de competencia. • Licenciatura y postgrado. • Demanda ostensiblemente

	<p>femenina de clases bajas y populares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salarios extremadamente bajos.
--	---

3. La irrupción de la formación docente privada en Latinoamérica

Hacia la década de los años '70, se dio en casi todos los países de la región, una expansión sin precedentes de la privatización de la educación superior que, naturalmente, también incluyó a la formación docente. Desde los años mencionados, la demanda de profesores en Latinoamérica ha mantenido un sostenido ascenso, requiriéndose actualmente alrededor de un millón de nuevos maestros por año. La imposibilidad de que los estados formen a esa masa profesional ha generado, correlativamente, la multiplicación de la oferta a cargo de entidades privadas. Sin embargo, las características liberales de las economías de la región, la dinámica del mercado profesional, el proceso de globalización en ascenso y las reformas educativas intensificadas en varios países en los primeros años de la década de los '90, se han constituido en el escenario perfecto para que se oferten programas de escasa exigencia y bajo nivel académico, cuyo principal objetivo, aunque proclamen lo contrario, es lucrar con la educación terciaria.

Esta tendencia se ha intensificado y desordenado aún más los últimos años. En el Perú, por ejemplo, en 1993 sólo el 15% de la matrícula universitaria pedagógica era privada y el 85%, pública; mientras que el año 2002, la proporción se distribuía entre el 47% para las entidades privadas y el 53% para las públicas. Asimismo, dicho año se registró que funcionaban 278 unidades educativas públicas dedicadas a la formación docente, mientras que los establecimientos de carácter privado sumaban 750, es decir el 73% del total[12].

La multiplicación de centros de formación docente ha ocasionado que en las últimas décadas, los requisitos de ingreso, especialmente a los institutos privados, se flexibilicen. Que en las universidades públicas se haya restringido el ingreso de los postulantes debido a sus limitados cupos, a carreras saturadas y una demanda creciente del servicio; que los exámenes de ingreso se hayan convertido en una criba de los postulantes cada vez más discriminante, que el incremento de los presupuestos fiscales a las universidades públicas no sea proporcional al aumento de la demanda de educación superior, son las principales causas para que el interés de cientos de miles de postulantes se desplazara hacia la formación docente.

Los nuevos estudiantes proceden de hogares con escasos recursos económicos y, por lo mismo, con esmirriados capitales cognoscitivos. Por lo general, ser maestro o profesor en el futuro, implica incrementar los ingresos monetarios familiares coadyuvando a una relativa movilidad ascendente. Ésta es la causa principal que permite entender la feminización de la carrera docente.

Sin embargo, también ocasionan esta tendencia, los flexibles requisitos de admisión o el ingreso libre en la mayoría de las instituciones privadas, el prestigio negativo de las exigencias en el proceso de formación, la facilidad de egreso y las condiciones propicias de trabajo para las mujeres. Aunque ser docente implica desempeñarse en un escenario de bajos salarios, son factores de compensación, la escasa exigencia

intelectual, la posibilidad de trabajo parcial y el disfrute de largas vacaciones, tiempo que puede ser empleado para otras actividades económicas.

En Chile, como en la mayoría de los países de la región, se ha advertido que el capital cognoscitivo y la preparación académica de los matriculados en entidades de formación docente es mucho menor y deficiente respecto de los estudiantes universitarios. Esta pobreza intelectual redundó en que los programas de formación docente sean poco exigentes, sobrecargados en lo teórico y carezcan de actualización. Peor aun, no están relacionados con las necesidades de aprendizaje de los destinatarios ni con una visión estratégica que proyecte a la educación como factor crucial de desarrollo de los países[13].

Además, se ha constatado que una característica recurrente actualmente es la percepción negativa de los estudiantes sobre sus experiencias de formación. Es generalizada la opinión de que su preparación es insuficiente, debido, entre otras razones, a la debilidad académica de sus catedráticos y a la escasa investigación y producción intelectual. Esto, naturalmente, ocasiona consecuencias indeseables de baja autoestima profesional, limita las expectativas de superación y anquilosa el futuro desempeño. Para colmo, los recursos y la infraestructura en las entidades privadas y públicas son limitados e insuficientes, con muy escaso uso de las tecnologías de la información y comunicación en el trabajo docente, en un contexto en el que abundan las deficiencias y carencias en la gestión institucional y en la coordinación de los subsistemas, las unidades y el Estado.

Las reformas a la educación superior en los países de la región se han dado también a partir de los años '70. Desde esa época se ha promovido la privatización universitaria con notables rasgos de diferenciación y especialización. En varios países surgieron, en tal escenario, universidades privadas con carreras de Ciencias de la Educación, pero la explosión privada ostensiva concierne a la proliferación de institutos terciarios de formación docente.

La ideología que sostuvo la privatización de la educación superior asumió las concepciones sobre la libertad de enseñanza y las posibilidades irrestrictas de planificación, desarrollo y evaluación de diseños curriculares propios. El fenómeno continental se fomentó con la carencia de sistemas que certificaran la calidad y que evaluaran el desempeño institucional. Así, se agravó la desarticulación del sistema de formación docente, ocasionando que los egresados y titulados anualmente sean muchos más que los que cada Estado podría emplear. Surgieron entonces los mecanismos de competencia, no siempre transparentes ni eficientes, para ganar cupo en el escalafón público. Peor aun, se evidenció una tendencia a la baja de salarios y se constataron graves deficiencias y enormes diferencias en la formación docente de los nuevos profesionales, tanto entre ellos mismos como respecto de las generaciones anteriores. Por lo demás, la sobreoferta de maestros para el nivel primario con deficiente formación docente, pese a la demanda también creciente del servicio educativo en dicho nivel, puso en evidencia las limitaciones de los Estados para responder a su más importante y estratégica función.

Que hayan proliferado los institutos terciarios y las universidades privadas encargadas de la formación docente, no implicó mejorar las condiciones de dicha formación. Al contrario, se reeditaron las viejas prácticas pedagógicas. Las modalidades de formación se constituyeron casi completamente como presenciales, las entidades privadas comenzaron a reciclar estilos tradicionales de enseñanza y la evaluación de

los aprendizajes quedó determinada no por las competencias desarrolladas, sino por los balances financieros y por la puntualidad en el pago que los estudiantes efectúen respecto de su matrícula, colegiatura y otras obligaciones financieras.

4. Las tendencias actuales de la formación docente en la región

El desempeño docente en la región latinoamericana está marcado por la escasa valoración económica, ideológica y social de la labor del maestro. Sin embargo, anualmente son cada vez más, los postulantes que pretenden realizar su vida profesional futura graduándose como maestros. Por lo demás, los procesos internacionales como la globalización, estimulan una emigración creciente de recursos humanos formados y habilitados para desempeñarse como docentes. Tal, es una tendencia notoria, por ejemplo, en el Caribe. En efecto, las diferencias salariales entre los países, la cercanía a los mercados dinámicos, la facilidad de compartir el mismo idioma y las características culturales relativamente similares, se constituyen en factores de atracción que promueven la emigración y ocasionan a algunos países la pérdida de recursos humanos profesionales.

Que no existan sistemas nacionales que aseguren la calidad en la formación docente ni sistemas regionales que certifiquen competencias para la movilidad docente, no disminuye la emigración aunque impide el reconocimiento y validación de los títulos en los países de destino. Por lo demás, la fuerza de las prácticas pedagógicas tradicionales, la carencia generalizada y a veces absoluta de modelos de simulación, enseñanza en red o educación virtual, desvalora la formación docente, limita su cobertura y la conduce a un círculo vicioso de repetición decadente y obsoleta: el uso de la tiza y el pizarrón se perpetúa en escuelas y colegios porque sigue siendo la base de la enseñanza tradicional en las universidades pedagógicas de la región.

Incluir las tecnologías de información y comunicación, desarrollar el currículum de manera creativa e innovadora, promover cambios que redunden en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y constituir nuevas imágenes de la educación escolarizada, son los grandes desafíos del futuro en la región. Aunque cierta calidad de la formación docente a veces se preserva por el esfuerzo individual de algunos catedráticos, la distancia entre las universidades pedagógicas y los Ministerios de Educación todavía subsiste como infranqueable. No se atiende a la formación técnica ni existe control sobre la actividad privada, la coordinación curricular es débil y subsisten todavía lógicas sindicales que atentan contra un crecimiento moderno que preserve tanto la equidad como la calidad.

El proceso de feminización de la matrícula en la formación docente es recurrente en todos los países. Expresa las condiciones sociales, económicas e ideológicas en las que se proyecta el ejercicio de la docencia de los actuales y futuros profesores de primaria y secundaria. Aunque la feminización de la educación superior es un fenómeno también generalizado, en el ámbito de la formación docente alcanza, a veces, una proporción de tres estudiantes mujeres que se forman para ser maestras y profesoras, por sólo un estudiante varón. En Bolivia, las mujeres representan el 65% de la matrícula en Humanidades y Ciencias de la Educación. En Cuba, el estudio de las Ciencias Pedagógicas es realizado por mujeres en un porcentaje correspondiente al 72% de la matrícula. Sucesivamente, en Uruguay llega al 69% y al 64% en Chile.

Las condiciones económicas de los países de la región, sus intentos fallidos de restringir el crecimiento de la pobreza y los procesos de reivindicación de la mujer, han incidido para que, progresivamente, hogares con menor capital económico y cognoscitivo, encuentren en la labor de la maestra o del profesor, una alternativa expectable para mejorar su situación. En sociedades en las que sobrevivir cada día no es una tarea marginal, sino que se constituye en la constante de amplios sectores de la población, contar con un ingreso económico seguro, desempeñarse en un trabajo que exige escasa preparación y tiempo parcial de ocupación, un trabajo que permite el empleo complementario ofreciendo vacaciones expectables; es una opción por la que muchas familias optan como estrategia para mejorar su estatus: la forma de hacerlo es auspiciar la formación docente de las mujeres.

Que el desempeño docente en escuelas y colegios se decida como una estrategia de vida, que los factores decisivos sean el económico y las facilidades materiales que se presentan para las mujeres (incluidos los requerimientos domésticos y el trabajo adicional), inciden en que la calidad de la educación impartida esté marcada por los signos de su propia reproducción en los centros de formación docente: baja calidad, ausencia de expectativas, escaso interés por la superación profesional y deficiente formación de los estudiantes, sin crecimiento, desarrollo científico ni expectativas de mejora económica o social. Tales, las amenazas que rondan a la educación del futuro.

5. Historia de la formación docente en Bolivia desde inicios hasta mediados del siglo XX

El fin del siglo XIX y el inicio del XX, fue para Bolivia un escenario de graves consecuencias post-revolucionarias, crisis de identidad y desolación económica. Con menos de dos millones de habitantes, con una densidad de un habitante por Km², con sólo el 7% de la población con instrucción primaria, Bolivia encaraba los retos del nuevo siglo. Las guerras y los tratados internacionales la desangraron, en tanto que en el país se promovía con naturalidad, ganancias abultadas e indefinidas de una oligarquía dedicada a la explotación de la plata, la goma y la castaña. Bolivia carecía de vertebración, no tenía unidad ni estaba comunicada. Debatía su identidad nacional entre la rémora conservadora de una ideología oligárquica, clerical y parasitaria, heredera del colonialismo ibérico, y una visión liberal que representaba el ascenso político de nuevas clases, aquéllas que fueron capaces de establecer alianzas con los indios y forjar un Estado liberal durante veinte años de gobierno ininterrumpido.

La ideología emergente "redefinió" los límites geográficos del país, atacó al conservadurismo y al viejo régimen, resquebrajó la hegemonía del catolicismo declarando a la educación laica, fomentó el culto protestante, instituyó el matrimonio civil obligatorio, anuló el servicio doméstico de los indios en las parroquias y llegó, posteriormente, a instaurar el divorcio absoluto. En el país rural, los liberales fomentaron la fundación de unidades escolares dedicadas a la educación indígena y, en las ciudades, asumieron la creación de la identidad nacional como su tarea principal, para lo que remarcaron a la educación como una labor estratégica de responsabilidad del Estado, llegando a propiciar la fundación tanto de la Escuela Normal de Maestros y Preceptores de Sucre en 1909, como del Instituto Normal Superior Simón Bolívar de La Paz en 1917. Ambas fundaciones fueron protagonizadas por una misión belga encabezada por Georges Rouma.

El intelectual boliviano más destacado de la historia del país, Franz Tamayo, atacó el proyecto educativo liberal. Asumiendo el concepto desarrollado por Julos de Gautier[14], de *bovarysimo*. Tamayo añeja la noción de bovarysimo *pedagógico*, y criticó la presunción del gobierno de que las ideas de los extranjeros eran mejores o más convenientes que las nacionales. En 55 editoriales publicados en *El Diario* y después con el título general, *Creación de la Pedagogía Nacional*, el poeta y político boliviano sentó las bases de lo que, en su opinión, era fundamental tener en cuenta para desarrollar cualquier pedagogía futura: se trataba de impactar sobre el alma nacional, interpretar el carácter del indio, valorar sus raíces, su voluntad, sus logros y su fuerza para forjar el espíritu nacional.

Entre prejuicios antropométricos y estando en boga el darwinismo social de la época, Georges Rouma estableció que la Escuela Normal de Sucre sería de elite. Sólo concurrirían jóvenes y señoritas con conocimientos solventes, excelente redacción, rapidez mental, memoria, elocuencia, sensibilidad lírica y una buena estatura, voz estentórea y prestancia en el porte. Forjarían la identidad nacional las personas que tuvieran verdadera *vocación* docente. Al final, una entrevista con el propio educador belga evaluaba la apariencia y la calidad moral de los postulantes decidiendo su ingreso a una institución que, gracias al Estado, solventaría totalmente los gastos de los postulantes. La ideología que sustentaría durante décadas la imagen del profesor lo presentaba como un "apóstol" y un intelectual: ejemplo de una persona esforzada y comprometida con el destino de la nación. Algunos estudiantes brillantes de secundaria serían los elegidos: tendrían la misión noble de formarse en la Escuela Normal para encargarse en el futuro, de la "sagrada" tarea de formar a los ciudadanos y ciudadanas del mañana. Así se daría la reproducción y ampliación de la cultura de las clases dominantes de inicios del siglo XX, enseñada con un cosmopolitismo elegante, haciendo gala del conocimiento científico de la época y transmitiendo el humanismo clásico[15].

En el país rural, por su parte, el Estado promovió lo que nunca antes había existido: la educación del indio. En los años 30, se cristalizaría la Escuela Normal de Warisata como la culminación de un proceso desde los primeros años del siglo XX, proceso que veía al indio de un modo diferente a la actitud conservadora y oligárquica del siglo XIX: ahora le asignaba un rol en la construcción de la identidad nacional. Warisata fue una experiencia señera no sólo para el país sino para el continente. Tanto por su organización curricular como institucional, fue una experiencia única. La administración integraba a la entidad con la comunidad, convirtiendo a la Normal en una parte esencial de la identidad local. Las decisiones, inclusive sobre temas educativos, las tomaba un *Parlamento Amauta* que funcionaba como un Consejo aymara. Promovía la conciencia colectiva entre los indios, sobre la importancia de la educación en sus vidas y discutía en "democracia comunitaria", tópicos cívicos, políticos, familiares, económicos e inclusive, sentimentales[16]. Por lo demás, el modelo realizado gracias a Elizardo Pérez y a otros educadores, pronto se multiplicó en distintas y numerosas localidades del país.

Los futuros maestros de los indios se formaron con un enfoque que enfatizaba la vida rural entendida bajo las luces de las ideas liberales. Habría una escuela "única" para los indios: mixta, laica, bilingüe, técnica y productiva. Se les enseñaría higiene, salud, alimentación, promoviéndose la recreación. Se trataba de que los futuros profesores enseñen a los niños del campo a construir una nación gracias a los conocimientos y destrezas para el trabajo agrícola y las actividades técnicas. Hubo tres secciones: en primer lugar, la de contenido elemental, encargada directamente de alfabetizar e instruir a los niños. En segundo lugar, la sección de trabajo, dedicada a enseñar oficios

agrícolas y ganaderos. Finalmente, la sección de formación de preceptores y maestros propiamente dicha, donde se incidía en revalorizar la cultura agrícola, los conocimientos técnicos, los oficios manuales, y donde se formaban habilidades útiles que permitan a los estudiantes efectuar prácticas docentes en la primera sección.

En 1910, Franz Tamayo había insistido en el carácter del indio. La construcción de la identidad nacional requería visualizarlo como el sujeto que debía obedecer en el ejército incorporándose sumisamente al trabajo en las ciudades. De este modo, se desarrolló un imaginario colectivo que balcanizaría la formación docente impartida en las ciudades respecto de la que debía darse en y para el campo. Contenido ideológico que se preservó durante décadas y que continuaría como una constante de la historia de la formación docente en Bolivia.

Después de la Revolución Nacional de 1952 que consolidó el nacionalismo, se sentaron las bases del Estado benefactor, articulado en el rubro gracias al Código de la Educación Boliviana promulgado en 1955. Dicho Código mantuvo la escisión, también curricular que dividía la formación docente urbana de la rural. De hecho, tal balcanización jurídica, teórica, política y social de las Escuelas Normales, se prolongaría en algunos aspectos hasta la última década del siglo XX, y en otros aspectos, todavía hoy subsiste.

Desde el punto de vista curricular, en las dos Escuelas Normales fundadas por Rouma, la de Sucre y la de La Paz, se formaba a los futuros maestros de primaria y a los profesores de secundaria, con contenidos referidos a las siguientes áreas: *cultura general* (matemática, castellano, geografía, historia y trabajos manuales), *formación profesional* (psicología, pedagogía, sociología, legislación escolar, didáctica y práctica escolar) y *práctica docente* siempre impartida en un entorno urbano. Sólo estudiantes bachilleres o quienes hayan aprobado 11 años de escolaridad, podían incorporarse a tales Normales. En cambio, en las ocho normales rurales existentes hacia 1953^[17], aunque las áreas de formación mantenían los mismos nombres, lo que se enseñaba a los futuros profesores era apenas lo más elemental. Debido a la temprana edad de los estudiantes, a la visualización de la realidad educativa en el campo y a la deficiente –o inexistente– preparación académica de los docentes, que los futuros profesores supieran leer, escribir y efectuar algunas operaciones básicas, ya constituía un gigantesco logro. El énfasis radicaba en que la mayor carga horaria estaba en *formación profesional*, área que permitía enseñar a los futuros profesores temas relacionados con la agropecuaria, las industrias rurales, la higiene y la sanidad.

6. El proceso político desde la Revolución Nacional de 1952 hasta la Reforma Educativa de 1994

La Revolución Nacional de 1952 estableció cambios profundos en Bolivia, no sólo en lo concerniente al régimen económico, político y social, sino en lo que respecta a la construcción de un imaginario colectivo y una ideología dominante que se prolongaría por décadas siendo todavía patente. Así se eliminó el latifundio y el régimen semifeudal en el agro, se incorporó a cerca de dos millones de personas a la vida social, económica y política del país como ciudadanos, destruyéndose la ideología de la servidumbre y el gamonalismo, multiplicándose el mercado interno y constituyéndose

una clientela electoral y política que posibilitó los triunfos sucesivos del MNR, partido que permaneció 12 años en el gobierno.

El Código de 1955 señaló a la educación como la "suprema función del Estado": se la concebiría como universal, gratuita, obligatoria, democrática y única. Asimismo, el Estado debía garantizar similares oportunidades de acceso a todos los niveles y áreas. Pero lo más importante radicaba en que la educación promovería la construcción nacional. Una escuela activa, vital y orientada con la pedagogía del trabajo, preservaría la revolución dotando al país de la capacidad productiva que requería, con una clara conciencia antiimperialista y antifeudal^[18]. Al indio le correspondía la labor de ser el principal defensor de los cambios.

El Código de la Educación Boliviana creó un sistema único con seis grados en primaria y otro tanto en secundaria. Remarcó la importancia de la formación vocacional, la capacitación llevada a cabo mediante la educación obrera, el adiestramiento técnico, agropecuario e industrial, así como el cultivo de las artes y los oficios. Indicó la necesidad de incentivar la cultura y el deporte, la educación especial, la extra-escolar y la *femenina*. Sin embargo, los logros apenas alcanzaron la alfabetización de las mayorías campesinas en el agro, y una orientación de la educación urbana hacia la formación universitaria liberal, lo que no fue nada nuevo: en realidad, esto se heredó de la ideología colonial y conservadora. Respecto de la formación docente, desde 1955, se enfatizó la preparación técnica, la capacitación de directivos y la formación continua de maestros.

Debido a los cambios ocasionados por la incorporación a la ciudadanía de los anteriormente llamados "indios" (denominados ahora "campesinos"), el Código de 1955 permitió que les enseñaran personas sin ningún estudio previo, jóvenes estudiantes de secundaria e inclusive cualquier persona que quisiera hacerlo. Sin embargo, el MNR impulsó también cursos de preparación para los nuevos docentes: les enseñaron asignaturas sociológicas y se crearon unidades de observación anexas a las normales para efectuar prácticas docentes. Por lo demás, el nombramiento de profesores se constituyó en un recurso de corrupción política que generaría una práctica corporativa basada en la prebenda y la discrecionalidad sindical.

En lo concerniente a las Escuelas Normales rurales, la mitad del tiempo se enseñaba asignaturas de sociología rural, agropecuaria, educación higiénica y sanitaria, oficios industriales, economía doméstica y labores femeninas. Así, el gobierno del MNR fortaleció un Estado benefactor, de clientes y prebendas, y favoreció la organización gremial consolidando representaciones colectivas que defendieran y profundizaran la Revolución Nacional como condición de construcción de la identidad del país. Sin embargo, el principio de "homogeneización cultural y lingüística", de modo paradójico, terminó acrecentando la balcanización entre el campo y la ciudad. Dicha brecha se expresaría en una formación docente urbana muy distante, por el componente social, por la ideología gremial, por los recursos, por el nivel académico y por las representaciones colectivas, en comparación de lo que se reproducía en la formación docente rural.

Desde el punto de vista legal, en lo concerniente a la formación docente, el Código tuvo vigencia durante 20 años, hasta que en los setenta, el dictador militar Hugo Bánzer Suárez, promulgara la "Ley de Normales". Dicha ley detalló los objetivos para los ciclos y niveles, reglamentó el sistema educativo con planes y programas de estudio, pero ante todo, se ensañó contra los dirigentes de los maestros a quienes

tildaba de "comunistas". Con una ideología nacionalista de corte castrense, asumiendo la doctrina de seguridad interna, instruyó educar según los principios de "Dios, patria y hogar", al tiempo que conculcaba las libertades democráticas y la autonomía universitaria. Literalmente, la "Ley de Normales" señalaba que la misión de los futuros maestros radicaba en que "contribuyan eficazmente, mediante la acción educativa, a la edificación de un Estado nacionalista de orden, trabajo, paz y justicia"[19].

Hugo Bánzer persiguió a los dirigentes del magisterio, impuso autoridades acólitos a su régimen y justificó los cambios argumentando que trataba de desarrollar contenidos científicos y pedagógicos para un proceso de enseñanza con "tecnología educativa". Según él, debía comenzarse a promover el auto-desarrollo de los estudiantes y la evaluación permanente en las normales. Fijó un sistema semestral de formación docente, impuso un "índice académico" que substituyó el vencimiento por grados, determinó las asignaturas y las actividades, y marcó el tiempo de estudio en seis y ocho semestres, respectivamente, para quienes serían profesores de primaria y quienes postulaban a graduarse como profesores de secundaria.

Para comprender las subjetividades políticas e ideológicas de los actores educativos del presente, es necesario remarcar que gracias a la Revolución Nacional y a la constitución del Estado benefactor del 52, se forjó un imaginario colectivo específico entre los maestros urbanos de Bolivia. Es así que si bien el gremio comparte algunos aspectos comunes con los maestros rurales, es evidente su protagonismo y la recurrencia de elementos simbólicos. Del paradigma vocacional de principios de siglo (el apóstol e intelectual), paradigma marcado por el liberalismo de sesgo modernizante, se constituyó un nuevo modelo signado con un tinte revolucionario.

El maestro boliviano urbano, sin ser trabajador manual ni constituyéndose en un intelectual por excelencia, se asumió a sí mismo, como un "luchador revolucionario". Crítico por costumbre, forjó una personalidad renuente y escéptica frente a cualquier proceso de transformación educativa o de exigencia adicional, más todavía si ésta implica innovaciones pedagógicas o curriculares. Justificado en el discurso de la unidad corporativa, espera, presiona y exige la máxima concesión gremial de parte del Estado. Ante la negativa de éste, precipita movilizaciones, huelgas y otras medidas que le eximen de cumplir su trabajo con índices de eficiencia y según estándares, oponiéndose tenazmente a toda evaluación de calidad.

Su experiencia colectiva le ha mostrado que, ante cualquier gobierno, existen siempre resquicios convenientes para encontrar ventajas, ser discrecional cuando es dirigente, favorecer a grupos de influencia y encontrar variadas formas compensatorias a una labor que según él, no es reconocida ni valorada. La cultura institucional que se ha desarrollado entre los profesores urbanos de Bolivia asigna roles, dibuja tendencias, esboza gestos y da lugar a acciones conjuntas marcadas por frases grandilocuentes y guiones de conducta colectiva predecible, partituras políticas sin exigencia, sin evaluación, sin control ni sanción, pero rebosantes de presiones y violencia, siempre a nombre de la *izquierda*: lucha contra el imperialismo a favor de la revolución[20].

7. La formación docente establecida por la ley de Reforma Educativa de 1994

Gonzalo Sánchez de Lozada en su gobierno de 1993 a 1997 fortaleció las reformas neoliberales dadas desde 1985 por Víctor Paz Estensoro y que reconstituyeron el Estado benefactor heredado de mediados de siglo. Ideológicamente, Sánchez de Lozada fue lo suficientemente hábil para destacar en reformas constitucionales puntuales, la composición "multiétnica" y "pluricultural" de Bolivia. En lo concerniente a su política económica, con sagacidad aprobó leyes que privatizaron los rubros estratégicos, "modernizando" al país al tiempo que favorecía a las transnacionales y a una oligarquía de la que él mismo era parte destacada.

Para compensar el descontento popular, el Presidente promulgó leyes que, supuestamente, amortiguarían la pobreza y compensarían el costo social. Así, la Reforma Educativa, la ley de Participación Popular y otras leyes sumadas a medidas como el Bonosol, por ejemplo, ayudarían a consolidar un nuevo Estado. Sin embargo, no fue así. Se precipitaron efectos recesivos: mayor pobreza, menor calidad de vida, incremento de la deuda externa y en lo concerniente a la educación, una desproporción inadmisiblemente entre los logros y las competencias particularmente en el nivel de primaria, respecto de los costos y el endeudamiento[21].

A finales de los años 80, el diagnóstico de la formación docente partía de un diagnóstico deplorable[22]. Las normales eran instituciones rutinarias que entronizaban al catedrático y reducían la educación a la transmisión repetitiva de conocimientos por el dictado. El catedrático era incuestionable, con poder inexpugnable en el aula, y con independencia total para exponer las lecciones que prefiera sin evaluación alguna. Los planes sobrecargaban a los estudiantes con asignaturas "didácticas", convencidos todos de que lo más importante era aprender *cómo* los futuros profesores enseñarían, sin importar el contenido que debían enseñar.

Al final de su formación, el estudiante debía "preparar" un desempeño "brillante" en la famosa "clase modelo" que por lo general, aprendía de memoria. La actitud contra las disciplinas y el conocimiento científico se expresaba en la condena automática de lo teórico como inútil y la asunción de lo práctico como lo único que servía. La formación en las Escuelas Normales se reducía a la aplicación de técnicas de enseñanza perpetuándose estilos tradicionales de transmisión de contenidos aislados y obsoletos[23]. Así, "ser" maestro implicaba iniciarse en el arte de la esotérica práctica de la enseñanza que, en los mejores casos, aparecía como la aplicación de "técnicas" tan diversas que sólo la experiencia de años de ejercicio podía indicar cómo realizar.

No tenía ninguna relevancia hacer del futuro profesor un especialista en gestión de aula, enseñarle a elaborar, mejorar, desarrollar o evaluar el currículum, que se constituía en una "obligación" difícil de ignorar, pero siempre posible de eludir con múltiples tácticas. En fin, entender el significado de las innovaciones pedagógicas resultaba apenas darle un nombre nuevo a lo que, según los maestros y profesores de la época, siempre hacían. Lo cierto es que los resultados del desempeño docente, gracias a que la formación en las Normales reforzaba dicha práctica, sólo reproducía contenidos obsoletos, hacía de las clases sesiones aburridas y repetitivas para los estudiantes y, peor aún, provocaba en los propios maestros y profesores, actitudes de rechazo estructural a una labor en la que memorizando las lecciones, reprimiendo a los estudiantes, y efectuando labores rutinarias, su sentido radicaba en acabar tal trabajo, en concluir la clase, por último alcanzar las vacaciones de medio año y de fin de año,

cumpliendo disciplinadamente el cronograma anual de paros y huelgas que el sindicato había liderado.

Los años previos a la década de los noventa, el 40% del magisterio no había asistido a Escuela Normal alguna. Su título en Provisión Nacional lo obtuvieron por antigüedad, pero lo concerniente al cumplimiento de sus derechos de escalafón "históricamente conquistados", su inmovilidad funcionaria, la filiación sindical y el cumplimiento de las órdenes corporativas, se constituía en poco menos que "sagrado". Así, los profesores urbanos se convirtieron en parte sustantiva de un sistema en crisis, un sistema al que contribuían a mantener, anquilosándose en el analfabetismo funcional con un bajísimo nivel académico y con indicadores de pobreza que ponían a Bolivia en los últimos lugares en las estadísticas educativas de Latinoamérica y el Caribe.

Aunque la cobertura de la educación era alta (65% de una población de niños y jóvenes en edad escolar cercana a dos millones y medio), el 80% de la población que había recibido o no educación regular, permanecía en el analfabetismo funcional. Respecto de la tasa de deserción y de fracaso escolar, alcanzaba al 99,6% verificada desde el nivel primario hasta el superior. Por lo demás, el 37% de la población boliviana que tenía más de 15 años carecía de instrucción y sólo el 38% había asistido a algún grado hasta solamente el sexto u octavo año de escolaridad[24].

La Reforma Educativa de 1994 se nutrió de antecedentes que la enriquecieron. Por ejemplo, el Congreso Pedagógico Nacional de 1992 señaló la necesidad de eliminar la distancia entre las Escuelas Normales rurales y las urbanas, remarcó la modalidad de educación intercultural bilingüe y abogó por efectuar en las normales, diseños curriculares científicos y tecnológicos, pero abiertos a las necesidades y flexibles a las iniciativas del maestro. En efecto, la ley 1565 unificó la educación urbana y rural, dio inicio al cambio de las Escuelas Normales en Instituto Normales Superiores y organizó la elaboración de Diseños Curriculares Base para la formación de maestros, lo cual se efectuó para el nivel inicial y de primaria. Asimismo, exigió a los catedráticos de las normales que presentaran en un plazo perentorio, su título de licenciatura.

Frenando el poder corporativo y el tráfico de influencias heredados del Estado benefactor, por la ley se declararon los cargos jerárquicos de los INS, abiertos a profesionales con licenciatura. Así se rompería la endogamia académica e institucional de décadas. Asimismo, con los exámenes correspondientes, profesionales universitarios, técnicos y bachilleres capacitados, se iniciarían como docentes del magisterio fiscal. Los INS diversificarían finalmente, la formación que ofrecían, implementando cursos de profesionalización, programas a distancia y el denominado bachillerato pedagógico[25].

Siguiendo las tendencias internacionales, tanto pedagógicas como prácticas, en los INS se promovería que los catedráticos "enseñen a aprender", motivando a que los estudiantes "aprendan a aprender". En tales institutos, los estudiantes descubrirían y construirían sus conocimientos. Cultivarían su autoestima, formarían una actitud de aprendizaje para toda la vida, cultivarían el espíritu crítico, la madurez, la inteligencia y la responsabilidad. En suma, se trataba de que abandonen la imagen del profesor como instructor y se asumieran a sí mismos como guías y educadores.

Gracias al impacto del ejemplo en la formación de gestos y actitudes, los futuros maestros tendrían una nueva práctica: motivarían a aprender, se esforzarían por mejorar la calidad de la educación que impartiese, desplegarían iniciativas y

originalidad y procurarían reproducir actitudes inquisitivas y curiosidad por el conocimiento y la ciencia, forjando espíritus de investigación en la afirmación asertiva de la propia personalidad de los alumnos.

Pese a que las escuelas normales seguían siendo opciones de promoción social y de estatus, especialmente por las facilidades que ofrecían para amplios sectores peri urbanos y rurales, población carente de recursos económicos y de capital cognoscitivo para encarar las exigencias de la formación superior en las universidades y los institutos técnicos; con la ley 1565 encararían un proceso evidente de calificación institucional y acreditación educativa. Los dos ejes de la Reforma Educativa señalados explícitamente como la interculturalidad y la participación popular, se realizarían plenamente en los Institutos Normales Superiores, es decir, en las instituciones establecidas por el Estado como centros de formación técnica superior para capacitar a los futuros maestros y profesores de Bolivia con pertinencia pedagógica y calidad científica.

Cada INS desarrollaría, de manera autónoma, a partir de un Diseño Curricular Base, las particularidades curriculares que considere pertinentes para la formación explícita y diferenciada de los futuros maestros y profesores del entorno cultural. Por lo demás, la participación de la comunidad educativa a través de sus distintos actores, promovería que dicha flexibilidad y apertura curricular, se complemente con un enfoque dialéctico e integrador, tendiente a hacer de la educación un útil instrumento de desarrollo del país[26].

Sin embargo, esto colisionaría de manera abrupta con una realidad que poco apreciaría los propósitos educativos y estratégicos de la ley. En efecto, una población cada vez más exigente de mayores y mejores facilidades de estudio y trabajo, desvaloraría los esfuerzos legales por mejorar el desempeño de la calidad docente, eludiendo la formación permanente, rechazando la competitividad e ignorando los requerimientos para obtener resultados educativos expectables. Así, cada año, varias decenas de miles de postulantes, presionarían para ingresar por cualquier medio a los INS, aprobar lo más rápidamente posible los tediosos requerimientos académicos e insertarse en un gremio en el que, pese al bajo salario, el empleo es seguro, el tiempo de trabajo relativamente corto y las expectativas de ocupación en otras actividades económicas, amplias y auspiciosas. Además, no existía evaluación ni peligro evidente de sanción o riesgo laboral alguno.

Los últimos años de la década de los 90 era evidente la fuerte feminización docente[27]. De casi dieciséis mil estudiantes matriculados en los INS, 65% eran mujeres. Para ser profesoras del nivel inicial, de cada 100 estudiantes 95 eran mujeres. Pero, en cuanto el nivel crecía, la relación variaba. Para el nivel de primaria, había 64 mujeres por 36 varones; para secundaria el porcentaje llegaba casi al 63%. Por lo demás, la estructura y organización de las escuelas normales, las constituía en instituciones burocráticas y jerárquicas. El Estado efectuaba un alto gasto para mantenerlas en funcionamiento, sus resultados eran pobres y su calidad educativa e institucional mucho menor que deficiente. El costo promedio básico durante los años 90 fue de 350 \$us anuales por estudiante matriculado y 2500 \$us por estudiante egresado.

Con relación a la tasa de eficacia de la década, las oscilaciones son erráticas debido a que el incremento del presupuesto no fue proporcional al aumento de la matrícula. Por otra parte, hubo variaciones drásticas en el número de egresados. El año 1998, por

ejemplo, el costo anual básico de formación docente de un estudiante urbano era de 470 \$us aproximadamente, mientras que el costo en un INS rural sumaba 300 \$us. El egresado para trabajar en la ciudad costaba al Estado 2400 \$us y quien se desempeñaría en el campo, 2200 \$us[28].

En todo caso, la administración educativa no era funcional ni estaba al servicio de fines pedagógicos, no existía control del avance curricular y por todas partes cundía, si no la resistencia a la ley de Reforma Educativa que fue vituperada como "maldita", por lo menos la renuencia a generar un clima competitivo y eficiente. A su vez, el sindicato del magisterio mantuvo su poder discrecional preservando sus espacios de injerencia.

A nadie le interesaba la calidad educativa, reproduciéndose actitudes conservadoras del estado de cosas preservado por el gremio. Renuentes al cambio, profesores y catedráticos participaban activamente en los momentos clave, de las acciones de movilización. Así, el año 1995 los conflictos sectoriales crearon incertidumbre sobre el funcionamiento de las normales, se desacreditó todavía más la profesión docente y hubo una drástica disminución de la demanda de ingreso, evidenciándose una tasa de decrecimiento del 46% en los centros urbanos de formación docente.

En la década de los 90 se mantuvo relativamente constante la proporción de los egresados de centros urbanos (64%) respecto de los egresados de escuelas rurales (36%), con una distribución de la matrícula también similar (66 y 34% respectivamente). Sin embargo, se dieron oscilaciones de las cantidades absolutas anuales de egresados debido a la situación política protagonizada en las normales y en lo concerniente a los conflictos educativos en el país. En varios casos, durante más de una gestión no hubo ni un egresado en algunos centros de formación docente.

El Estado intentó efectuar medidas de compensación al deplorable diagnóstico de la educación boliviana. Al respecto, implementó por ejemplo, las asesorías pedagógicas, aunque los resultados alcanzados fueron poco gratificantes. Los asesores debían observar las clases impartidas por los docentes y sugerirles pautas que mejoren su desempeño. Además, reuniones y talleres ofrecidos a las unidades escolares que asumieron la ley 1565 servirían para orientar el diseño curricular propio siguiendo las bases nacionales. Fomentarían la investigación detectando las necesidades de aprendizaje y elaborando proyectos, desarrollando actividades de capacitación pedagógica y reflexionando sobre las experiencias educativas. Finalmente, las actividades de los asesores darían lugar a valorar la realidad cultural multiétnica y plurilingüe, haciendo de la interculturalidad el núcleo curricular de la reforma[29].

Pese a que sólo en un año hubo casi tres mil asesores capacitados, y pese a que los resultados técnico-pedagógicos fueron auspiciosos, la motivación política del gremio obró eficientemente para que la experiencia de las asesorías pedagógicas se cancelara. Si bien hubo problemas y deficiencias, el gremio del magisterio no aceptó que se generaran competencias en el interior de sus bases, menos que dicha competencia (expresada en diferencias salariales notorias), estuviera liderada por el gobierno y se dé con base en la capacitación técnica y profesional. Tampoco el magisterio sindicalizado reconoció jamás los logros en lo concerniente a la educación intercultural bilingüe motivados por la Reforma Educativa e implementados en los INS.

Pese a que se dio la capacitación de educadores gracias a programas de didáctica de la enseñanza bilingüe, pese a que fueron fructíferas las actividades interculturales en el aula, dando lugar a que los maestros inclusive elaboraran textos en lengua originaria,

pese a la riqueza y diversidad de las actividades y experiencias que se patrocinaron inclusive dándose becas de postgrado y publicaciones periódicas; el magisterio asumió la EIB no como una política de Estado, sino como una reivindicación popular y sindical que los gobiernos de turno habrían pervertido, también aprovechándose de ella para fines partidarios y como instrumento de corrupción.

8. La prospectiva frustrada de la Reforma Educativa y el retroceso histórico en los INS

La más importante experiencia de las proyecciones y frustraciones de la Reforma Educativa radica en la enseñanza sobre el rol que protagoniza el magisterio boliviano en la definición de procesos de cambio. Fruto en parte de su experiencia histórica que lo ha conducido desde la modernización liberal hasta la prebenda nacionalista, de la imagen del sacrificado educador del indio al estereotipo del revolucionario de profesión, el magisterio ha transitado una historia en la que, debido a la promulgación de la ley 1565, se vio forzado a aparentar constituirse en una clase profesional con calificación técnica y con la voluntad colectiva de modernizarse según las demandas civilizatorias del tiempo y de la sociedad. Sin embargo, la coyuntura actual ha mostrado que dicha supuesta identidad fue transitoria y aparente. En verdad, el magisterio nunca evitó que siga operando en su imaginario colectivo, la búsqueda de prebenda de un Estado benefactor o los réditos de proclamar ser intelectuales comprometidos con el socialismo.

En efecto, del paradigma cristalizado en el preceptor normalista de vocación, heredero del liberalismo, se ha constituido la identidad del profesor que habita en connivencia con el Estado procurando réditos y prebendas a cambio de apoyo político. Posteriormente, la historia del magisterio boliviano, articulada a las vicisitudes del país, ha construido una imagen cargada de representaciones simbólicas y discursos ideológicos en los que rebosan contenidos revolucionarios de extrema izquierda. Sin embargo, como señala Noel Aguirre, dada la progresiva aplicación de la Reforma Educativa los últimos años noventa, inclusive el "magisterio paceño, el *más combativo del país*, comenzó a dividirse, a desorganizarse y su acción colectiva se debilitó"[\[30\]](#).

Los primeros meses posteriores a la promulgación de la ley de Reforma Educativa crearon un escenario en el que hubo enfrentamiento al viejo estilo sindical. Sin embargo, durante los años siguientes las energías se debilitaron e inclusive las posiciones se realinearon. Se fracturó la supuesta unidad de los dirigentes con sus bases y muchos profesores se adecuaron funcionalmente a la nueva realidad educativa del país. Comenzaron a efectuar estudios de licenciatura en universidades privadas para permanecer como catedráticos en las normales, una gran cantidad optó por postularse y capacitarse para ser asesores pedagógicos mejorando su desempeño y aspirando a ascensos. Finalmente, muchos otros por primera vez, resquebrajaron las imposiciones corporativas oponiéndose a las huelgas dictadas por el sindicato, evitando así los descuentos que se efectivizaban y mostrando una actitud comprometida con el destino de la educación pública. Tampoco faltaron dirigentes obsecuentes y oportunistas quienes dijeron que se sumaban al nuevo proyecto para boicotearlo desde dentro pese a que, desde el principio, habían rechazado y repudiado con vehemencia la ley de Reforma Educativa.

Posiblemente, el eje curricular de la Reforma Educativa, la interculturalidad, haya sido el aspecto más paradójico del cambio educativo. El gremio del magisterio urbano no podía declarar abiertamente su oposición a dicha orientación por las consecuencias que se precipitarían, especialmente respecto del rechazo previsible de organizaciones indígenas que hicieron suyo tal concepto e inclusive por la orientación de la educación rural. Entonces, declarativamente abogó por impulsar la enseñanza que valore las diferencias culturales para una sociedad democrática y pluralista. Sin embargo, esto era sólo una posición táctica ante la fuerza y consenso que explícitamente la ley había establecido progresivamente sobre el punto.

Comenzar a formar a los profesores del mañana con dicha orientación parecía la medida más atingente: garantizaría un nuevo estilo de desempeño profesional en el futuro, al tiempo que conduciría imperceptiblemente a que los docentes enseñen a las nuevas generaciones educándolas en las prácticas de la tolerancia cultural, la valoración de la heterogeneidad, la equidad de género, el afecto y la preservación del medio ambiente, la superación individual, la competencia y el compromiso social. De ahí, la importancia de aplicar cambios sustantivos en los centros de formación docente, especialmente en lo concerniente a la administración institucional y curricular. Es decir, se trataba de romper la endogamia académica que durante décadas había pervertido los resultados del desempeño docente, incisivamente en las escuelas normales, dando lugar a que las generaciones recientes de egresados muestren limitaciones y problemas de competencia profesional cada vez más alarmantes. La forma de lograr tal cambio en dichas escuelas fue convertirlas en Institutos Normales Superiores, incrementar los requisitos imprescindibles para el desempeño docente en tales centros, convocar a concursos abiertos para las autoridades ejecutivas, y al final de siglo, entregar su administración a universidades públicas y privadas.

En el área rural los logros de la interculturalidad, en contraste con el entorno urbano, fueron destacados. Posiblemente la realización durante más de diez años del Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe, sea el más importante logro porque reimpulsó al INS como centro de la vida comunitaria, tanto en lo concerniente a la dinámica educativa, como en lo relacionado con la reproducción social y cultural. Gracias a recursos financieros que antes no se disponía, hubo mejoras en la infraestructura, el equipamiento y se ejecutaron programas viables para ofrecer becas, publicaciones y formación permanente a los docentes. Así, el imaginario colectivo del entorno rural fue asequible a que se valoren las potencialidades culturales, sociales y lingüísticas de los grupos bolivianos, adecuando los diseños, los contenidos, los procesos y las metodologías a las necesidades regionales y locales. El aula se convirtió en el espacio de experiencias y conocimientos para lograr competencias en un clima de diversidad.

Otra fue sin embargo, la situación de los INS de entorno urbano. Dada la relevancia de la ciudad de La Paz, porque en ella está el centro de formación docente más grande del país, con mayor matrícula, infraestructura y personal, el INS Simón Bolívar que absorbe la mayor cantidad de recursos financieros y que políticamente tiene ventaja debido a que se encuentra en la sede de gobierno protagonizando acciones directas con influencia sobre el Ministerio de Educación y el gobierno central, dados tales antecedentes, el mencionado centro de formación docente se convirtió en la pieza clave de ejecución del Programa de Reforma Educativa.

Por una parte, el gobierno encomendó su administración, desde fines del año 1999, a la principal y más importante universidad del país: la Universidad Mayor de San

Andrés. Además, le dotó de un alto presupuesto, incomparable hasta la fecha, para que desarrollara cambios organizativos e innovaciones curriculares que redunden en beneficio de la calidad de la formación docente. Durante seis años la UMSA cumplió esa tarea en un clima institucional primero muy adverso, pero posteriormente anuente a llevar adelante los cambios proyectados. Sin embargo hubo también apoyo desde el principio, debido a que, al menos para la formación docente de secundaria, la mayoría de los catedráticos que fueron contratados por la universidad tenían preparación disciplinar avalada por los respectivos títulos de licenciatura o superiores.

Aunque en diferentes momentos hubo intentos de suspender el proceso de administración institucional y curricular, hasta fines del año 2005 se desarrolló de forma expectable. Sin embargo, ese año constituiría el final de una administración que pese a los errores y limitaciones que tuvo, representó un significativo salto cualitativo en la calidad de la formación docente, especialmente para los futuros profesores del nivel secundario. Los protagonistas de dicho movimiento, aunque de manera visible fueron los estudiantes y algunos docentes del propio INSSB, fueron, en verdad, los sectores organizados del gremio del magisterio urbano. En realidad, sólo esperaban la oportunidad apropiada para revertir los logros alcanzados enarbolando hiperbólicas críticas a las limitaciones y errores de la administración universitaria. Espera que, finalmente, tuvo éxito.

En noviembre del año 2005, estudiantes con los rostros cubiertos llamaron a sus compañeros a abandonar las actividades académicas que se desarrollaban en el Instituto Normal Superior Simón Bolívar de la ciudad de La Paz. Así, la Federación de Estudiantes Normalistas encabezó la intervención de los ambientes del INSSB exigiendo que el Ministerio de Educación llevara adelante la llamada "institucionalización abierta". En verdad, se trataba de un pretexto. Pocos días después se hizo público otro discurso. La Federación acusó a la administración delegada llevada a cabo por la Universidad Mayor de San Andrés, de convertir al INS en un botín para docentes y autoridades que hicieron de la educación un negocio. Acusó de negligencia, nepotismo, salarios altos, prebendas, mala calidad pedagógica y un "manejo" millonario de la UMSA que habría fracasado.

Tal "lucha" estudiantil se convirtió en pocos días en un movimiento nacional respaldado por las Confederaciones de Maestros Urbanos y Rurales. En un Encuentro Nacional con la presencia de profesores y estudiantes, se aprobó un documento de 15 puntos en el que se otorgaba al Ministerio, cuatro días para resolver los problemas del INSSB. Asimismo, se ratificaba que no se permitiría la presencia de profesionales libres en las normales ni en unidades educativas, convocándose a que todos los INS envíen a La Paz, delegados que se sumen a la movilización. La resolución exigía también la destitución de dos funcionarios del Ministerio y desconocía, de manera categórica, los Consejos Interinstitucionales constituidos en varias regiones.

Por su parte, responsabilizando a funcionarios subalternos del Ministerio de Educación, las corporaciones sindicales exigieron el cumplimiento de un acuerdo suscrito con un dignatario anterior, en el que el Ministerio de Educación se comprometía a la "institucionalización abierta" de los cargos en los INS. Tal institucionalización consistía, en esencia, en impedir que profesionales universitarios sin título de normalistas enseñen como catedráticos, y que en la administración de las normales se repusiera la fuerte intrusión sindical precedente a 1999.

En el INS Simón Bolívar, los mismos profesores normalistas que firmaron varios documentos de apoyo político e institucional a la administración delegada, sustentaron y azuzaron a los estudiantes hasta culminar exitosamente el movimiento iniciado en noviembre. Participaron en manifestaciones, influyeron en la cobertura informativa, suscribieron comunicados, asesoraron a los estudiantes en sus acciones y les brindaron apoyo logístico para la intervención. Por lo demás, desde fines del año 1999 y durante seis años, la situación económica y profesional de dichos profesores varió significativamente para bien, respecto de la administración estatal anterior. Razón por la que, previamente, solicitaron de manera expresa al Ministerio de Educación, en varias ocasiones, la continuidad de la administración a cargo de la Universidad Mayor de San Andrés.

Poco tiempo antes de la intervención de noviembre del año 2005, la unanimidad de apoyo varió y se perfiló un grupo de docentes del INSSB que protagonizaría una incondicional adhesión a los estudiantes con la esperanza de que sus dirigentes fueran nombrados para los cargos directivos del INSSB. Para esto supusieron que al retornar la administración de dicho centro al Ministerio de Educación, se recuperaría la injerencia sindical y se mantendrían las condiciones de funcionamiento financiero. Sin embargo, nada de esto sería igual.

Los profesores universitarios, organizados en torno a la Asociación de Docentes, se enfrentaron contra el llamado Comité de Defensa Institucional, entidad creada por los profesores normalistas para liderar el rechazo a la administración universitaria. Entre ambos grupos se dieron situaciones de alta tensión con conatos de violencia física. Distribuyeron panfletos, protagonizaron medidas de hecho, buscaron comprometer a los miembros indecisos de la comunidad educativa en una u otra facción, precipitándose una gravísima polarización. Mientras tanto, los estudiantes radicalizaron sus medidas efectuando huelgas de hambre, marchas a la ciudad de La Paz, bloqueos de caminos, crucifixiones y amenazas de inmolación ante el Ministerio.

El Honorable Consejo Universitario de la UMSA resolvió agilizar las acciones tendientes a dejar la administración delegada. En un clima de efervescencia y enfrentamientos verbales entre la Asociación de Docentes, el Directorio, el Comité de Defensa Institucional y catedráticos de base, estableció que la intervención estudiantil causaba "malestar en la comunidad universitaria" y que se desarrollaba una campaña de desprestigio de la UMSA, de los docentes y de los estudiantes del INSSB. Aceptó la renuncia de la Directora General quien cumplió esas funciones por casi dos años y nombró a su substituta.

Sin embargo, con el nuevo escenario, la situación se complicó todavía más. La Directora interina renunció después de tres semanas haciendo un recuento de irregularidades legales en el INSSB. En verdad, la renuncia expresaba la imposibilidad de solucionar el conflicto. La mediación con los dirigentes estudiantiles, el Directorio y las organizaciones docentes fue inútil, en un escenario en el que se hacía cada vez más evidente el propósito político de que el INS rompiera toda relación académica, administrativa o institucional con la UMSA.

El carácter sensacionalista y espasmódico de la prensa local se advirtió en la cobertura a la renuncia de la directora interina. Primero la prensa dio una amplia difusión a la movilización estudiantil desprestigiando la gestión universitaria, después, se regocijó en evidenciar la confrontación. Finalmente, sólo hizo hincapié en la parte crítica de la renuncia de la directora interina sin mencionar ningún logro de los seis años de

administración delegada, lo cual incendió aún más el caldeado clima de conflicto que había alcanzado nivel nacional.

Durante el tiempo de la intervención, las reuniones se desarrollaron en un clima de extrema tensión, con susceptibilidad, agresión y confrontaciones verbales que tenían como telón de fondo, la propia intervención estudiantil, amenazas de inmolación, marchas diarias, veladas de cerco al Ministerio de Educación, huelgas de hambre, crucifixiones y otras medidas de acción directa. El conflicto, finalmente, fue resuelto después de más de un mes de iniciada la intervención del INSSB, y después de un sinnúmero de movilizaciones y acciones de presión de estudiantes, dirigentes sindicales y docentes; con una evidente repercusión negativa de la imagen de la UMSA como institución delegada para la administración.

Hasta febrero del año 2006, las acciones de cierre de la administración universitaria transcurrieron en un clima de tensa calma con eventuales erupciones de enfrentamiento. Curiosamente, las bases de solución que se establecieron pusieron en evidencia los errores de la gestión ejecutiva anterior, en especial en lo concerniente a abstenerse de aplicar el cogobierno y lo que respecta a una evidente pulsión hegemónica de ejercicio de poder con notorias carencias de eficiencia administrativa para una institución de educación superior. De modo más paradójico aún, los docentes normalistas que apoyaron a los estudiantes con evidente oportunismo, fueron relegados por el Ministerio y posteriormente, por el propio gremio, en sus expectativas de sustituir, en las mismas condiciones a las autoridades universitarias nombradas para dirigir el INSSB.

9. Participación, visión estratégica y cambio de la formación docente

Después de la efervescencia popular que derrocó al gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada en octubre del año 2003, en lo que concierne a la influencia de dicho movimiento sobre la educación, a lo largo del año 2004 hubo, en Bolivia, dirigidos por el Ministerio correspondiente, más de veinte eventos nacionales con amplia participación de diversos actores. Por ejemplo, aparte de los profesores asistentes, destacó la presencia de los siguientes representantes: padres de los estudiantes, pueblos originarios, profesionales, intelectuales, directores de unidades y delegados de organizaciones sociales. Algunos eventos trataron específicamente la problemática de la formación docente, encontrándose en los resultados valiosas orientaciones estratégicas para la transformación que debía implementarse en los Institutos Normales Superiores. Tanto por el carácter de amplia convocatoria, por la participación y por la receptividad a incluir distintas perspectivas y visiones que surgieran, estos eventos contrastaron con la realización del último Congreso Nacional de Educación efectuado en julio del año 2006^[31].

Los resultados de la participación democrática en dichos eventos, la motivación de una discusión abierta y especialmente la carencia de pulsiones hegemónicas que cercenen las potencialidades educativas y la riqueza de la diversidad, se han sistematizado en los documentos del Ministerio de Educación. En lo concerniente a la percepción de los actores educativos de lo que acontece cotidianamente en los centros de formación docente, fue recurrente la opinión de que se convirtieran en universidades

pedagógicas. También insistieron en que se creara un sistema nacional de formación inicial y permanente. La formación inicial para secundaria, por ejemplo, debía desarrollarse según un diseño curricular flexible que atienda a las necesidades locales valorando las experiencias institucionales. Asimismo, la formación permanente tendría que elaborar programas de capacitación y profesionalización docente, implementándose en los INS, sistemas de gestión institucional, eficientes y transparentes. Se dinamizaría la investigación con mecanismos de seguimiento y evaluación, con la innovación pedagógica, la comunicación y la coordinación educativa.

Los actores también destacaron que en los INS se debería usar las tecnologías de información y comunicación, que los catedráticos debían ser seleccionados según su especialización científica considerando, además, su preparación pedagógica. Respecto de la relación con las universidades se valoró sus fortalezas disciplinares señalándose la conveniencia de que los INS las compartan.

Con relación a los nuevos INS que impartirían formación docente a los futuros profesores del nivel secundario[32], se establecieron pautas referidas a los principios de dicha formación inicial, los valores que el profesor debería incentivar y los perfiles del nuevo catedrático, del postulante al centro y del egresado de la institución. Sobre los principios que deberían guiar tal formación, se enfatizó una educación humanística y técnica. Por otra parte, los actores educativos remarcaron la necesidad de que los profesores estén predispuestos a la formación permanente actualizando conocimientos disciplinares, experticias pedagógicas para un desempeño de calidad y para la investigación. También se indicó que los INS deberían valorar las culturas tradicionales y las lenguas nativas, proveyendo una sólida formación ética que promueva la comunicación, el encuentro, el consenso y el respeto a los derechos humanos. Así, se generaría una síntesis de conocimiento moderno con el acervo originario, sin descuidar la educación productiva ni tecnológica.

Similares proyecciones se dieron respecto de los valores que la formación docente para secundaria debería promover en el futuro profesor. Por ejemplo, los participantes se refirieron a valores sociales como la solidaridad, la equidad, la justicia, la tolerancia, el respeto, el compromiso por el bien común y la necesidad de formar un espíritu democrático. También se mencionaron valores morales y profesionales. Entre los requisitos que el nuevo catedrático de los centros de formación docente debería satisfacer, los actores educativos señalaron, una vocación profesional enriquecida con la investigación, la predisposición a renovar el desempeño con innovación, la responsabilidad de impartir una educación científica con proyección política, cultural y ética; y el propósito de formar ante todo, agentes del cambio social.

La lucidez estratégica de los actores diversos interesados en mejorar la calidad de la educación fue sorprendente, tanto mayor cuanto se la compara con los intereses gremiales encubiertos en discursos populistas como los evidenciados en el último Congreso Nacional de Educación. Respecto del perfil del postulante a los nuevos centros de formación docente, los actores participantes en los eventos de deliberación el año 2004 señalaron las condiciones psicológicas e intelectuales imprescindibles: por ejemplo, rigor lógico, razonamiento matemático y competencia comunicativa con un uso apropiado del lenguaje. Sobre el perfil del egresado de los INS visualizaron su calidad profesional y humana como fin, al que se sumaban conocimientos disciplinares sólidos, solvencia académica y una adecuada preparación psicopedagógica para el desempeño. El egresado debería tener también competencia bilingüe para entornos

multiculturales, conocimientos técnicos y tecnológicos, y un espíritu democrático, autónomo, crítico y promotor del diálogo.

Un tema destacado sobremanera fue el diagnóstico que los actores educativos de diversa procedencia efectuaron respecto del desempeño de los profesores de secundaria. Tal análisis les permitió sugerir cambios convenientes y posibles en la formación docente correspondiente[33]. Al respecto, por ejemplo, indicaron que los profesores seguían aplicando un modelo tradicional conductista basado en la memorización y la repetición de contenidos. La innovación era escasa y con dificultad aparecía el enfoque constructivista. Muchos nombramientos eran improvisados dando lugar a que los docentes interinos no tengan casi ninguna preparación disciplinar o pedagógica, además, no existía un Diseño Curricular Base para secundaria siendo muy difícil alcanzar una forma de trabajo que sea cooperativo.

En opinión, por ejemplo, de los padres y los estudiantes, las limitaciones de los colegios públicos eran enormes, llevando la peor parte el entorno rural. Los recursos en los INS eran pobres y no se ofertaban programas de formación permanente. Tampoco los egresados de los INS tenían opciones para continuar estudios de licenciatura. Los catedráticos universitarios carecían de conocimientos pedagógicos y los contenidos que impartían no respondían a las necesidades de aprendizaje de los destinatarios ni a los desafíos sociales. Varios docentes carecían de preparación disciplinar y científica y la evaluación de su desempeño no seguía pautas institucionales adecuadas.

Debido a que los eventos participativos se llevaron a cabo mientras existía la delegación de la administración de varios INS a universidades públicas y privadas, hubo también críticas a dicha administración. Las innovaciones curriculares y de gestión serían escasas e improductivas; peor todavía, no se habría preservado la fortaleza pedagógica de los INS ni se habría posibilitado una relación equitativa entre los centros y las universidades para la movilidad estudiantil. Tampoco se advertiría que los INS hubiesen desarrollado el enfoque intercultural, la formación de valores ni el compromiso por mejorar la calidad. Para colmo, el Ministerio de Educación no evaluaría ni controlaría el cumplimiento de normas en los centros de formación docente.

Resultó significativo, por otra parte, que los participantes denunciaran la injerencia sindical en los INS como el factor de freno al cambio. Otros factores que atentaría contra mejorar la calidad serían la ausencia de recursos económicos suficientes y una normativa específica. Tampoco existirían políticas nacionales, la coordinación gubernamental sería deficiente y las ofertas de universidades privadas para que los profesores obtengan la licenciatura, carecería de calidad académica. Prevalecería la idea entre los docentes, según los actores, de que estudiar para ser profesor ofrecería la única ventaja de un salario seguro en una actividad desvalorada socialmente.

En oposición a las tendencias corporativas del magisterio, los actores participantes en los eventos opinaron que para los INS, la relación con las universidades en lo concerniente a la gestión institucional y curricular fue auspiciosa, aunque podría ser más promisoría. Asimismo, gracias a dicha relación se habría posibilitado el apoyo de agencias de cooperación internacional y la institucionalización de órganos de control. También, la participación popular se realizaba en eventos como al que asistían remarcándose de que para que exista un cambio profundo se requeriría, en primer lugar, la actitud de los profesores favorable al cambio. Si ésta no se diera, la formación permanente, la innovación curricular, el trabajo de las Asociaciones de Docentes, la

gestión participativa, el enfoque intercultural y las transversales habrían sido inútiles, cayendo finalmente en el olvido y el desuso institucional.

La claridad estratégica de las posiciones de quienes, en eventos participativos, expresaron su sensibilidad, visión y demandas, está constatada por el alcance de sus propuestas. Los actores directamente vinculados con los resultados del quehacer educativo sugirieron cambios para mejorar la formación de los niños, adolescentes y jóvenes. Lamentablemente, en contraste a esta experiencia del año 2004, a fines del año 2005 aconteció lo contrario: los intereses encubiertos del gremio del magisterio articularon, como se ha visto en el anterior punto, posiciones políticas con la prioridad de favorecer sus expectativas económicas y laborales, prescindiendo de la calidad educativa o, peor aún, reduciéndola a un recurso demagógico.

Sobre la gestión institucional y curricular en los centros de formación docente, los participantes en los eventos del año 2004 propusieron construir un sistema integrado y móvil de educación superior, avanzando en el proceso nacional de descentralización administrativa. Se trataría de capitalizar las orientaciones y las perspectivas culturales provenientes de la participación social, promoviendo la investigación y la producción científica de conocimiento. También, facilitando la continuación de estudios de licenciatura y mejorando la preparación para el desempeño, se incorporarían variantes locales según el contexto, de acuerdo al nivel propio de la educación superior.

El currículum de formación docente incluiría la integración de los saberes tradicionales con la ciencia y la tecnología occidental. Siendo bilingüe e intercultural, sería también flexible, abierto y en constante revisión, reajuste y perfeccionamiento. Diseñado para cuatro años, se orientaría a la investigación e innovación formando competencias y consolidando aprendizajes significativos: conceptuales, teóricos, técnicos, prácticos, tecnológicos y científicos.

10. La historia comparada respecto de la formación docente

La interpretación de la historia de la formación docente en Bolivia como expresión densa de las tensiones políticas e ideológicas replantea los análisis y descubre las imposturas demagógicas. Si un gobierno cualquiera pretende construir a mediano y largo plazo un nuevo sistema educativo, sin duda debe focalizar su atención en la orientación, contenido y preparación que otorgará o dirigirá el Estado a los futuros maestros y profesores. Tal, la importancia de la formación docente en perspectiva estratégica e histórica. Sin embargo, esto requiere un mínimo de transparencia en el discurso gubernamental. Si se trataría de un gobierno constituido por el enfrentamiento armado, cualquier medida "revolucionaria" que adoptaría sería legítima, dado su origen. En consecuencia, no requeriría disfrazar su discurso ni disimular la implementación de sus intenciones respecto de la educación en general, ni particularmente, con relación a la formación docente.

Pero si el gobierno en cuestión se ha constituido en el juego de la democracia, la libertad de elección y la propuesta de programas políticos que se dan en teoría, respetando a las minorías, si dicho gobierno surge en el marco implícito de conservación de la unidad de la nación, con tolerancia y valoración de la diversidad cultural con consignas liberales; entonces al gobierno de referencia le quedan dos

alternativas. O incurre en una demagogia desaprensiva llevando a cabo políticas educativas que nunca proclamó por su carácter sectario, complaciente y de prebenda con determinados sectores sociales o sindicales –en primer lugar, el gremio del magisterio-; o se abstiene de implementar cualquier cambio sustantivo manteniendo el sistema y las herencias del pasado, en cuyo caso se exime de incurrir en imposturas obsecuentes.

Entender que desde los años '50 del siglo XX, Bolivia ha mantenido un sistema de formación docente complaciente con el gremio del magisterio y que no ha podido, ni siquiera en la coyuntura de las grandes reformas estructurales de los años '90, plasmar la forma y la esencia moderna de las universidades pedagógicas cristalizadas de varios modos en las experiencias históricas de los países de la región, implica correlacionar los efectos de las prácticas políticas sectoriales con el daño a largo plazo a la calidad de la educación.

Implica establecer responsabilidades históricas de actores que nunca son evaluados, jamás se los compara con sus pares de la región y que sólo en Bolivia tienen garantía de empleo eterno pese al anquilosamiento y la deficiencia de su desempeño. Implica evaluar los efectos de convertir a la educación en un reducto gremial, donde se instrumentan acciones sindicales que sólo resguardan ventajas y consolidan poderes institucionales para conquistar reivindicaciones en un clima de cultura institucional marcado por una extensión indefinida de ignorancia, anomia y laxitud.

Sin embargo, estas conductas y representaciones colectivas son comprensibles por el cuadro de procedencia social y cultural de los nuevos maestros en Bolivia. Así, se entiende que debido al esmirriado capital cognoscitivo que han acumulado y a las pobres expectativas respecto a su propio desempeño en un horizonte que carece de realización profesional, hayan emergido reivindicaciones y presiones periódicas a los gobernantes de turno. Tal responsabilidad sectorial es, en consecuencia, la carga que constituye, sin duda, una rémora en la historia de la educación boliviana convirtiendo a la formación docente en una actividad de ínfimo nivel académico y científico. Los gobiernos complacientes con tales presiones o los líderes plebiscitarios que se benefician de ensalzar la pobreza, son la pareja perfecta que satisface onerosamente las demandas de tales actores. El resultado es que, gracias a esta acción dual, se producen gravísimas consecuencias en el deterioro de la calidad de la educación del país.

Dar a la formación docente en Bolivia una proyección estratégica implica combinar la calidad con la equidad. Es necesario superar tanto los discursos y las prácticas de eficiencia educativa sin perfil humanista y con énfasis tecnócrata, como los discursos de exceso demagógico, radicando su justificación en resentimientos etnocéntricos y supuestas proyecciones culturales. Se requiere evaluar la factibilidad histórica de otorgar a la formación docente en Bolivia un carácter simultáneo de calidad y equidad. Para esto, la base histórica comparada, la posibilidad de construir un sistema de formación docente que recupere las experiencias nacionales valiosas y las coteje con los logros de los países de la región, ofrece a Bolivia futuros profesionales que formen con competencia pedagógica y científica a los ciudadanos del mañana, desarrollando en ellos tanto la dimensión cognitiva como la psíquica y la axiológica.

La calidad de la educación no es una consigna que se puede instrumentar a la medida del más bajo desempeño docente. Mientras los docentes no sean formados para que eduquen a los niños y jóvenes satisfaciendo sus necesidades de aprendizaje, mientras

no aprendan a estimular el desarrollo de las capacidades de los estudiantes para que vivan y trabajen con dignidad, para que se solidaricen y participen en el desarrollo económico y político del país; mientras los profesores no enseñen a repudiar la corrupción, procurando mejorar la calidad de vida gracias al trabajo, el esfuerzo y la integridad moral; mientras no se forje una educación escolarizada gracias a que la formación docente se haya focalizado en el respeto mutuo y en el enriquecimiento crítico de las herencias culturales, lingüísticas y espirituales; mientras los maestros y profesores no practiquen ni inculquen la tolerancia a los otros, la aceptación de las diferencias sociales, políticas y religiosas en un contexto de justicia, de cuidado del medio ambiente, y de trabajo por la paz y la solidaridad³⁴, cualquier cambio educativo no será más que el símbolo vacío de algún discurso ilusorio.

Sin embargo, pese a tales intenciones de construcción de una nueva formación docente, inclusive después de la *Declaración de Jomtien* de 1990 y pese a los cambios sustantivos que originó la Reforma Educativa de 1994 en Bolivia, el sistema de formación docente ha seguido un proceso de regresión histórica agravado y oscurecido con las justificaciones teóricas más deleznable apelando a la pobreza.

Que se enfrente el analfabetismo no implica que el único nivel educativo sea el de primaria, que se otorguen becas y facilidades de estudio a quienes no tienen acceso al sistema escolarizado no implica destruir la educación privada, que se amplíe la cobertura no significa aplastar la mínima calidad académica ni destruir la educación confesional; en fin, que se reconozcan y valoren las especificidades culturales, no implica que las identidades indígenas tengan valor en sí por el sólo hecho de ser tradicionales y opuestas por definición al legado moderno. Al efectuar críticas en este sentido con el respaldo histórico comparado correspondiente, se forja un valor intelectual agregado al contenido teórico de la educación: el valor referido a su aplicación política.

Las responsabilidades históricas finalmente se hacen evidentes. En el mediano y largo plazo aparece el rezago de la educación nacional como decisiones u omisiones políticas. En comparación a las tendencias de la región es posible advertir más claramente el encadenamiento de consecuencias perversas ocasionadas por improntas políticas y coartadas culturales. Por lo demás, que se descubran las inconsistencias y riesgos a largo plazo de ciertos discursos gubernamentales mostrando inmediatamente el sentido que podría tomar una formación docente de calidad y equidad, hace de la teoría el sustento intelectual para poner en marcha políticas y estrategias de largo alcance; es decir, hace de la producción teórica la base para la práctica y la acción educativa. Tal, el propósito del presente ensayo.

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, Inés & POGRE, Paula.

Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica. Troquel, IIPE-UNESCO. Buenos Aires, 2001.

ALBÓ, Xavier.

Iguales aunque diferentes: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia. Ministerio de Educación, UNICEF y Centro de Promoción del Campesinado. Cuadernos de Investigación N° 52. 1ª ed. La Paz, 2000.

Pueblos indígenas y originarios de Bolivia: Quechuas y aymaras. Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación. Vice-ministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios. Programa Indígena del PNUD. HISBOL. 1ª ed. La Paz, 1998.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos.

Diseño curricular. Grupo Quipus. 4ª ed. Cochabamba, 2004.

ARNAZ, José A.

La planeación curricular. Trillas. Área de Sistematización de la Enseñanza N° 8. México, 1981.

ÁVALOS, Beatrice.

La formación docente inicial en Chile. Informe presentado a IESALC-UNESCO. Santiago, 2003.

BALMORE PACHECO, Rolando.

Estudio sobre los procesos de formación de los docentes por parte de las Universidades e Institutos Pedagógicos de El Salvador. San Salvador, 2004.

BARRAL, Rolando.

Más allá de las recetas pedagógicas. Reforma Educativa: Propuesta desde la patria, la comunidad y la práctica. Ediciones Ayni Ruway. 3ª ed. actualizada. La Paz, 2004.

BEDREGAL, Carlos.

Análisis de los planes de estudio del ciclo medio. Informe presentado al Ministerio de Educación. La Paz, 1999.

BLANES, José.

Mallkus y Alcaldes. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia y Centro Boliviano de Estudios Multidisciplinarios. Offset Boliviana Ltda. La Paz, 2000.

CAJÍAS DE LA VEGA, Beatriz.

Formulación y aplicación de políticas educativas en Bolivia: 1994-1999. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. La Paz, 2000.

CALVO, Gloria.

La formación de los docentes en Colombia: Estudio diagnóstico. Informe presentado a IESALC-UNESCO. Bogotá D.C., 2004.

CAMPOLI, Oscar; MICHATI, Marcela & GORBOFF, Nicolás.

La formación docente en la República Argentina. Informe presentado a IESALC-UNESCO. Buenos Aires, 2004.

CARABALLO, Darwin; CHICHIRALDI, Cecilia & CURTO, Valentina.

La formación docente en el Uruguay: Evolución, estado, situación y perspectivas. Informe presentado a IESALC-UNESCO. Montevideo, 2004.

CÁRDENAS, María Antonieta & FERNÁNDEZ, Armando.

La estructura del magisterio y los roles de género en la labor docente. Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos y Generacionales. Subsecretaría de Asuntos de Género. Documentos de Trabajo. La Paz, 1996.

CEBIAE – AYUDA EN ACCIÓN BOLIVIA.

Memorias del Seminario taller, Políticas educativas en Bolivia. Compilación del CEBIAE. Garza Azul. 1ª ed. La Paz, 2000.

La educación intercultural y bilingüe en Bolivia: Balance y perspectivas. Memoria del Seminario. CEBIAE. Garza Azul. La Paz, 2000.

CEBIAE – AYUDA EN ACCIÓN BOLIVIA – AECI.

Políticas públicas educativas sobre formación de recursos humanos en Bolivia. Foro Educativo: Espacio de diálogo y proposición. Memorias del Foro debate sobre Políticas públicas en Educación. Ciclo: Educación Formal. Prisa Ltda. 1ª ed. La Paz, 2003.

CEBIAE – INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS.

Compilación de textos del Seminario Taller: La transición de la educación secundaria a la superior. Universidad Mayor de San Andrés. Editorial del IEB. 1ª ed. La Paz, 1999.

CHOQUE, Roberto.

"La problemática de la educación indígenal". En *Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos, Data*. Nº 5. 1994.

Conferencia Mundial sobre la Ciencia.

La ciencia para el siglo XXI: Una nueva visión y un marco para la acción. Reunión Regional de Consulta de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana, 1999.

CONTRERAS, Manuel & TALAVERA, María Luisa.

Examen parcial: La Reforma Educativa Boliviana. 1992-2002. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia y Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Impresión EDOBOL. La Paz, 1994.

COX, C. & GYSLING, J.

La formación del profesorado en Chile: 1842-1987. CIDE editorial. Santiago, 1990.

CSUTCB, CIDOB, CONAMAQ et al.

Por una educación indígena originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y socio cultural. Santa Cruz, 2004.

DEFENSOR DEL PUEBLO.

Módulo para la capacitación de estudiantes de las Normales: Derechos humanos y ciudadanos. Editorial EDOBOL. La Paz, 2003.

D'EMILIO, Lucia.

La educación indígena en Bolivia: Voces y procesos desde la pluralidad. Plural ed. La Paz, 2002.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián.

Los modelos pedagógicos. Fundación Alberto Merani. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino. Tratado de Pedagogía Conceptual Nº 4. 15ª reimpresión. Santa Fe de Bogotá, 2002.

DIES ASTETE, Álvaro & MURILLO, David.

Pueblos indígenas de tierras bajas: Características principales. Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación. HISBOL, La Paz, 1998.

EDUCACIÓN PARA TODOS.

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

EQUIPO TÉCNICO DE APOYO A LA REFORMA EDUCATIVA.

Dinamización curricular: Lineamientos para una política curricular. Editorial Offset Boliviana Ltda. La Paz, 1993.

Reforma Educativa: Propuesta. Imprenta Papiro. Apoyo de UNICEF Bolivia. La Paz, 1993.

FELLMANN VELARDE, José.

Historia de Bolivia. Tres volúmenes. Los Amigos del Libro, Cochabamba, 1981.

Historia de la cultura boliviana: Fundamentos socio-políticos. Editorial Los Amigos del Libro. Cochabamba, 1976.

FERNÁNDEZ, Jorge.

Higher Education and Teacher Training in Guyana. Internacional Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. Dominica, 2004.

FIALLO RODRÍGUEZ, Jorge; CASTRO, Olga & ÁLVAREZ, Rosa.

Los Institutos Superiores Pedagógicos cubanos: Universidades pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana, 2003.

FINOT, Enrique.

Historia de la instrucción pública en Bolivia, s.d. La Paz, 1917.

FREYRE, Paulo.

Pedagogía del oprimido. Tierra Nueva. 41ª ed. Montevideo, 1991.

GARCÍA, Álvaro; PRADA, Raúl & TAPIA, Luis.

Memorias de octubre. Muela de Diablo. Comuna. La Paz, 2004.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo.

La educación a distancia: De la teoría a la práctica. Ariel S.A. 2ª ed. Barcelona, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A.

Comprender y transformar la enseñanza, Editorial Morata, Madrid, 1992.

GUILLÉN PINTO, Alfredo.

La educación del indio. González y Medina editores. 1ª ed. La Paz, 1919.

HERRERA, Miriam.

Avances en el contexto educativo de la mujer: Los aportes a la equidad de género. Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación. Vice-ministerio de Asuntos de Género, Generacionales y Familia. 1ª ed. La Paz, 1999.

INSTITUTO GEOGRÁFICO MILITAR.

Atlas digital de Bolivia. Multisoft CD. La Paz, 2000.

Atlas universal y de Bolivia. Ediciones Bruño. La Paz, 1994.

INSTITUTO NORMAL SUPERIOR SIMÓN BOLÍVAR.

Diseño general, malla curricular, planes y programas de la especialidad de Lenguaje y Comunicación. Tercer ciclo de primaria. Administración UMSA-INSSB. PDG Impresiones. La Paz, 2005.

Memoria institucional: Informe de cinco años de administración delegada. Directorio de Administración UMSA-INSSB. Campo Iris. La Paz, 2004.

Diseño curricular para la formación de docentes de secundaria. Directorio de Administración UMSA-INSSB. Sigla editores SRL. La Paz, 2004.

Malla Curricular de la Formación Secundaria en el Instituto Normal Superior Simón Bolívar. Imprenta Arco Iris SRL. La Paz, 2003.

Reglamentos. Administración de la Universidad Mayor de San Andrés. Sigla. La Paz, 2003.

Manual de Procedimientos. Administración de la UMSA. Sigla editores SRL. La Paz, 2003.

Manual de Funciones. Administración de la Universidad Mayor de San Andrés. Sigla. La Paz, 2003.

Mallas curriculares: Formación docente para Educación Secundaria. Administración de la Universidad Mayor de San Andrés. Editorial Campo Iris. La Paz, 2002.

IPIÑA MELGAR, Enrique.

Paradigma del futuro: Reforma educativa en Bolivia. Santillana, Aula XXI. La Paz, 1996.

LOZADA, Blithz.

La educación intercultural en Bolivia. Instituto de Estudios Bolivianos. UMSA. La Paz, 2006.

La transformación de la educación secundaria en Bolivia. Instituto de Estudios Bolivianos. UMSA. La Paz, 2006.

Diseño curricular y desempeño docente. Instituto de Estudios Bolivianos. Cuaderno de Investigación N° 11. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, 2006.

La formación docente en Bolivia, UNESCO y Ministerio de Educación de Bolivia. Impresiones Multimac, La Paz, 2005.

Educación e investigación: Una crítica a la metodología positiva. Centro de Investigaciones Educativas del Instituto Normal Superior Simón Bolívar. Ed. Calama. La Paz, 2004.

"Orientaciones de la filosofía política para la transformación del sistema educativo". En *Estudios Bolivianos* N° 11. IEB-UMSA, La Paz, 2004. pp. 39-120.

"La educación del indio en la *Creación de la Pedagogía Nacional*". En *Kollasuyo*, Revista de la carrera de Filosofía. UMSA. 4ª época. N° 1. La Paz, 1987, pp. 41-53.

LOZADA, Blithz (ed.).

Memorias del Seminario Internacional sobre Desarrollo Sostenible, Ecología y Multiculturalidad. UMSA. Departamento de Relaciones Internacionales e Instituto de Ecología. La Paz, 2002.

LOZADA, Blithz & DOMIC, Galia.

Herencias culturales y educación para el cambio: Un inventario filosófico. Instituto de Estudios Bolivianos. Cuaderno de Investigaciones N° 3. UMSA. La Paz, 1998.

LOZADA, Blithz & SAAVEDRA, Marco Antonio.

Democracia, pactos y elites. Genealogía de la gobernabilidad en el neoliberalismo. Instituto de Investigaciones en Ciencia Política. CIMA Producciones. UMSA. La Paz, 1998.

LOZADA, Blithz & TABOADA, Gonzalo.

Bases para un sistema de gestión de la investigación en la Universidad Mayor de San Andrés. Imprenta del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. La Paz, 2004.

MARCA BARRIENTOS, Miguel.

Proyecto curricular de escuela: Propuesta metodológica. Módulo de formación docente. Propuesta de Innovación Educativa. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. Impresión Garza Azul. La Paz, 1997.

MARDESICH, María Luz.

"Informe de diagnóstico académico: Institutos Normales Superiores Manuel Ascencio Villarroel, Paracaya (Cochabamba); Ismael Montes, Vacas (Cochabamba); Bautista Saavedra, Santiago de Huata (La Paz) y Escuela Normal de Riberalta (Beni)". Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz, 2003.

MARTÍNEZ, Juan Luis.

Educación Primaria: Análisis y propuesta de política pública. CEBIAE. Prisa Ltda. La Paz, 2002.

Contribución sobre la educación intercultural bilingüe en Bolivia: Estado del arte. CEBIAE. Garza Azul. 2ª edición. La Paz, 1996.

MEDINA, Javier.

Diálogo de sordos: Occidente e indianidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe. CEBIAE. La Paz, 2000.

MEDINA, Patricia.

¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario?: La docencia cuestionada. Universidad Pedagógica Nacional. México D.F., 2000.

MEDRANO, Guillermo.

Educadores en el Instituto Normal Superior Simón Bolívar: 1917-1967. Centro de Investigaciones Educativas. UMSA-INSSB, Historia. Campo Iris SRL. La Paz, 2003.

MENGOA, Nora; PAZ, Marisabel; CATACTORA, Remberto & ANZE, Rosario.

Aula reformada: Actitudes y prácticas innovadoras en educación. Red Latinoamericana de Información y Documentación Educativa. CEBIAE. Estudios Educativos Nº 40. La Paz, 2002.

MERCADO, Ruth.

Formar a los formadores. Gaceta de la Escuela Normal, México D.F., 2003.

MESA, José de; GISBERT, Teresa & MESA GISBERT, Carlos.

Historia de Bolivia. Editorial Gisbert. 3ª ed. actualizada. La Paz, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DE BOLIVIA.

Proyecto inicial de Reforma de la Educación Superior. Reforma Educativa, Vice-ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Artes Gráficas Sagitario. 1ª ed. La Paz, 2002.

Informe final: Evaluación académica e institucional-administrativo de los Institutos Normales Superiores. La Paz, diciembre de 2002.

Reglamento del Sistema de Formación Docente. Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Dirección General de Coordinación Técnica. La Paz, 2000.

Diseño curricular base para la formación de maestros del nivel inicial. Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz, 2000.

Diseño curricular base para la formación de maestros del nivel Primario. Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BOLIVIA.

La educación en Bolivia: La experiencia de la asesoría pedagógica. Vice-ministerio de Educación escolarizada y alternativa. Grupo Design. 1ª ed. La Paz, 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 Dos Mil. La Paz, 2004.

Transformación de Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores y vinculación de los Institutos Normales Superiores al Sistema Universitario (1999-2003). Vice-ministerio de Educación Formal y Alternativa. Dirección de Desarrollo Docente. Documento de trabajo. La Paz, 2004.

Documentos del *Taller Nacional de Educación Secundaria.* Cobija, 2004.

Documentos del *Taller Marco Filosófico, Político y Pedagógico de la Educación Boliviana.* Oruro, 2004.

Documentos del *Taller Nacional de Formación Docente.* Santa Cruz de la Sierra, 2004.

Documentos del *Taller de Gestión Institucional.* Cochabamba, 2004.

Documentos del *Taller Nacional de Participación Social.* Potosí, 2004.

Documentos del *Taller Nacional de Interculturalidad y Bilingüismo.* Trinidad, 2004.

Documentos del *Taller Nacional de Educación Técnica y Tecnológica.* Oruro, 2004.

Documentos del *Encuentro Nacional de Planificación Estratégica en Educación Secundaria.* La Paz, 2004.

Documentos del *Taller de Planificación Estratégica en Educación Secundaria. Región del Altiplano, Oruro. Región de los Valles, Cochabamba. Región de los Llanos, Santa Cruz de la Sierra,* 2004.

Informe sobre la educación secundaria. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. La Paz, 2003.

Implementación del proceso de transformación de la educación secundaria. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. La Paz, 2003.

Lineamientos curriculares e institucionales para la transformación de la educación secundaria. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. La Paz, 2003.

Para abrir el diálogo: Estrategia de la educación (2004-2015). Documento preliminar en Compact Disk. La Paz, 2003.

Diseño curricular para el nivel de educación primaria. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. La Paz, 2003.

Necesidades básicas de aprendizaje, temas transversales, áreas curriculares y orientaciones para el tercer ciclo del nivel primario. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. 2003.

Diseño curricular para el nivel de educación inicial. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. La Paz, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE.

Estándares de desempeño para la formación docente. Santiago, 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES DE BOLIVIA.

Código de la Educación Boliviana. Edición oficial. República de Bolivia. Aprobado por D. S. 3937 del 20 de enero de 1955. La Paz.

MUÑOZ REYES, Jorge.

Geografía de Bolivia. Academia Nacional de Ciencias de Bolivia. Editorial Juventud. La Paz, 1980.

OLIVARES, Carlos.

Informe sobre las universidades pedagógicas y formación docente en Nicaragua. Informe presentado a IESALC-UNESCO. Managua, 2004.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS.

Perfiles Técnico-Profesionales. Nivel Medio. Orientaciones Didácticas. "Educación y trabajo en el Mercosur". Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral. CD-ROM. s.d.

OROZCO MEDINACELLY, Noel.

Al maestro sin cariño: Movimiento social del magisterio. Instituto de Investigaciones Sociológicas. Universidad Mayor de San Andrés. Impresión Edobol. La Paz, 2003.

Informe final de resultados sobre la educación secundaria en Bolivia. Informe presentado al Ministerio de Educación. La Paz, 1999.

OSSENBACH SAUTER, Gabriela.

"Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)". En *Revista Iberoamericana de Educación.* Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid, 1993.

PACO CORONEL, Delfina.

Lenguaje: Esquema conceptual intercultural bilingüe prevalente en los estudiantes de primer semestre del nivel secundario del Instituto Normal Superior Simón Bolívar. Centro de Investigaciones Educativas. Instituto Normal Superior Simón Bolívar. UMSA. 1ª ed. La Paz, 2003.

Formación y práctica docente: Miscelánea, 1986-1996. Resúmenes Analíticos Educativos. Volumen XXV. Nº 1071-1120. Red Latinoamericana de Información y Documentación Educativa, CEBIAE. La Paz, 1995.

PAZ, Marisabel & MENGUA, Nora.

Representaciones sociales y culturales de género: Un factor de influencia en la educación escolarizada. Estudio de caso en las escuelas urbano populares de Oruro y El Alto. CEBIAE. HISBOL. La Paz, 2000.

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

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

PÉREZ, Elizardo.

Warisata: La escuela ayllu. Empresa Industrial Gráfica E. Murillo. 1ª ed. La Paz, 1962.

PÉREZ PÉREZ, Ramón.

El currículum y sus componentes: Hacia un modelo integrador. Ed. Oikos-tau. Barcelona, 1998.

PIÉROLA, Virginia.

Formación docente en América Latina y en Bolivia. CEBIAE. Escuela Profesional Don Bosco. 1ª ed. La Paz, 1987.

PIMENTEL, Juan Carlos.

Elementos referenciales para la formulación de políticas de formación del personal de educación. Informe sobre el componente docente de la Reforma Educativa. La Paz, 1993.

PINILLA, Pedro.

Formación de educadores y acreditación previa. Universidad Autónoma de Colombia. Santa Fe de Bogotá, 1999.

POSNER, George J.

Análisis del currículo. Trad. de Gladis Arango. McGraw Hill. 2ª ed. Santa Fe de Bogotá, 1999.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO.

Informe de desarrollo humano en Bolivia. PNUD. Plural editores. 1ª ed. La Paz, 2002.

QUEZADA ARCE, Humberto.

Escuelas Normales: Perfiles históricos y documentales. Recopilación efectuada por el CEBIAE. La Paz, 1984.

RAMÍREZ VACAFLOR, Giovanna.

Evaluación académica e institucional, administrativa y financiera de los Institutos Normales Superiores administrados por el Ministerio de Educación. Informe presentado al Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Unidad de Desarrollo Docente. La Paz, 2003.

REPÚBLICA DE BOLIVIA.

Constitución Política del Estado. Promulgada en 1967 y reformada en 1994. La Razón. La Paz.

Compilación de leyes y otras disposiciones de la Reforma Educativa. Ley N° 1565. Editorial UPS. Contiene 13 Reglamentos complementarios. La Paz, Bolivia, s.d.

ROMÁN PÉREZ, Martiniano & DIEZ LÓPEZ, Eloísa.

Currículum y enseñanza: Una didáctica centrada en procesos. Editorial EOS. Fundamentos Psicopedagógicos. 1ª ed. Madrid, 1994.

Currículum y programación: Diseños curriculares en aula. Editorial EOS. Fundamentos Psicopedagógicos. 2ª ed. Madrid, 1994.

SAGÁRNAGA, Jedú.

Interculturalidad y bilingüismo. Universidad San Francisco de Asís. 1ª ed. La Paz, 2002.

SALGADO, Ramón.

La formación inicial, profesionalización y capacitación docente en Honduras: Transición hacia un nuevo sistema de formación docente. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, 2004.

SANTILLÁN NIETO, Marcela.

Situación y perspectivas de las universidades o Institutos Pedagógicos y su rol en la formación de maestros en la región. Informe presentado a IESALC-UNESCO, México, 2003.

SECRETARIA NACIONAL DE EDUCACIÓN.

Transformación del Sistema Nacional de Formación Docente en Bolivia: Gestión 1997. Dirección Nacional de Institutos Normales Superiores. Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos. Departamento de Formación Docente. La Paz, 1997.

Estatuto del Sistema Nacional de Formación Docente. Ministerio de Desarrollo Humano. Subsecretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. La Paz, 1997.

Propuesta de diseño curricular base de formación docente en Bolivia. Subsecretaría de Educación Primaria y Secundaria. Departamento de Desarrollo Docente. La Paz, 1996.

Marco de referencia para la transformación institucional de las Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores. Subsecretaría de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Dpto. de Desarrollo Docente. División de Formación Docente. La Paz, 1996.

Organización del Sistema Educativo en Núcleos y Redes: Guía para áreas de población dispersa y concentrada. Subsecretaría de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. La Paz, 1996.

TALAVERA, María Luisa.

Organización pedagógica de la educación secundaria: Estado de situación desde una exploración cualitativa. Informe de consultoría al Ministerio de Educación. La Paz, 1998.

TALAVERA, María Luisa; URQUIOLA, Miguel; JIMÉNEZ, Wilson & HERNANDY, Werner.

Los maestros en Bolivia: Impacto, incentivos y desempeño. Sierpe publicaciones. Embajada de Suecia. Maestrías para el Desarrollo de la Universidad Católica Boliviana. La Paz, 2000.

TALAVERA, María Luisa; VERA, Gilberto; SÁNCHEZ, Ximena; JURADO, Erick; CORDERO, Zonia & LUNA, María Eugenia.

Otras voces, otros maestros: Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa. Ciudad de La Paz, 1997-1998. Programa de Investigación Estratégica de Bolivia. 1ª ed. La Paz, 1999.

TAMAYO, Franz.

"Creación de la Pedagogía Nacional". En *Franz Tamayo: Obra escogida*. Selección, prólogo y cronología de Mariano Baptista. Biblioteca Ayacucho. Caracas, 1979, pp. 3-107.

TAPIA, Luis & YACSIC, Fabián.

Bolivia, modernizaciones empobrecedoras: Desde su fundación a la desrevolución. Ediciones Muela del diablo – SOS FAIM. La Paz, 1997.

TELLERÍA-GEIGER, José Luis.

La universidad del siglo XXI. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. 1ª ed. La Paz, 1996.

TOBAR PIRIL, Luis; CHÁVEZ, Sandra & PINEDA, Osmín.

Situación y perspectivas de las Universidades que forman pedagogos en Guatemala. Informe preliminar presentado a IESALC-UNESCO. Guatemala, 2004.

VICEPRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE BOLIVIA.

Informe en conclusiones de la investigación sobre denuncias referidas al Programa de Reforma Educativa. Secretaría de Lucha Contra la Corrupción. Publicación de Ayni Ruway con autorización gubernamental. La Paz, 2003.

VICUÑA ARISPE, Roxana.

Evaluación académica, institucional-administrativa y financiera de los Institutos Normales Superiores. Región Occidental: Warisata, Simón Bolívar, Eduardo Avaroa, Unidad Académica Franz Tamayo y Ángel Mendoza. Informe de consultoría al Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz, 2002.

VAILLANT, Denise.

Formación de formadores: Estado de la práctica. Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 2002.

VAILLANT, Denise & GARCÍA, Marcelo.

¿Quién educa a los educadores?: Teoría y práctica de la formación de formadores. Proyecto de capacitación docente. ANE, OEI, AECI, Presidencia de la República Uruguaya. Montevideo, 1996.

WEINBERG, G.

Modelos educativos en la historia de América Latina. UNESCO, CEPAL y PNUD. AZ Editores. Buenos Aires, 1994.

WEISSENBERG STOVER, Jhenieffer.

Educación para el desarrollo. Publicación de la Universidad San Francisco de Asis. La Paz, 2001.

YAPU, Mario.

En tiempos de Reforma Educativa: Escuelas primarias y formación docente. Dos vol. PIEB. 1ª ed. Edobol. La Paz, 2003.

Evaluación académica, institucional-administrativa y financiera de los Institutos Normales Superiores. Consultoría del ámbito pedagógico. Informe preliminar. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Unidad de Desarrollo Docente. La Paz, 2003.

Notas

[1] Véase, *La formación docente en Bolivia*, Publicación de la UNESCO y el Ministerio de Educación de Bolivia. Impresiones Multimac, La Paz, 2005.

[2] En lo concerniente a la Universidad Pedagógica de Sucre -nuevo nombre para la vieja Escuela Normal-, aunque se llame así, no constituye, por su organización ni porque extiende títulos de licenciatura a los futuros profesores de Estado, una institución universitaria. Pese a ser terciaria, su estructura, organización, cultura institucional y misión la definen como un instituto de formación técnica. Ha sido precisamente su cultura institucional la que ha incidido para que asuma un nombre aparentando lo que no es. Al respecto, véase mi libro *La formación docente en Bolivia*, p. 150.

[3] Véase de Marcela Santillán, *Situación y perspectivas de las universidades o Institutos Pedagógicos y su rol en la formación de maestros en la región*. Informe a IESALC-UNESCO, México, 2003.

[4] Cfr. de Rolando Balmore, *Estudio sobre los procesos de formación de los docentes por parte de las Universidades e Institutos Pedagógicos de El Salvador*. San Salvador, 2004.

[5] Véase mi libro *La educación intercultural en Bolivia*. Instituto de Estudios Bolivianos. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, 2006, pp. 47 ss.

[6] Véase el texto de Ramón Salgado, *La formación inicial, profesionalización y capacitación docente en Honduras: Transición hacia un nuevo sistema de formación docente*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa, 2004.

[7] Véase la presentación electrónica de Augusto Abendaño, "Informe sobre la formación de maestros en Ecuador" efectuada en el "Seminario Regional sobre las Instituciones de Formación Docente en América Latina: De las Normales a las Universidades". Copán, Honduras. Septiembre de 2004.

[8] Véase de Darwin Caraballo, Cecilia Chichiraldi y Valentina Curto, *La formación docente en el Uruguay: Evolución, estado, situación y perspectivas*. Montevideo, 2004.

[9] Véase la presentación electrónica de Ricardo Sol, "Diagnóstico de los procesos de formación docente por parte de las universidades e institutos pedagógicos de Costa Rica" efectuada en el "Seminario Regional sobre las Instituciones de Formación Docente en América Latina: De las Normales a las Universidades". Copán, Honduras. Septiembre de 2004.

[10] Cfr. mi libro ya referido, *La formación docente en Bolivia*, pp. 106 ss.

[11] Véase la presentación electrónica de Luis Piscocoya, "Informe sobre la formación de maestros en Perú" efectuada en el "Seminario Regional sobre las Instituciones de Formación Docente en América Latina: De las Normales a las Universidades". Copán, Honduras. Septiembre de 2004.

[12] Véase la presentación ya referida de Luis Piscocoya.

[13] Cfr. el texto de Beatriz Ávalos, *La formación docente inicial en Chile*. Informe presentado a IESALC-UNESCO. Santiago, 2003.

[14] Mi libro *La educación intercultural en Bolivia*, ofrece una interpretación al respecto. Véanse las páginas 50-4. También confróntese los artículos periodísticos de Franz Tamayo publicados en conjunto en el libro *Obra escogida*, pp 3-107.

[15] Un desarrollo interesante sobre el tema ofrece Mario Yapu en su libro *En tiempos de la Reforma Educativa*. Cfr. especialmente el tomo II, pp. 23-4.

[16] No cabe duda respecto a que la principal obra sobre Warisata es la de su más importante impulsor, Elizardo Pérez, *Warisata: La escuela ayllu*, texto publicado en 1962. Véase también mi aporte en *La educación intercultural en Bolivia*. Op. Cit. pp. 54 ss.

[17] El profesor Humberto Quezada Arce efectuó un diagnóstico en 1953, Al respecto, véase el texto *Escuelas Normales: Perfiles históricos y documentales*. p. 17. Según lo que pone en evidencia el mencionado autor, ese año se contaban cuatro las Escuelas Normales Urbanas: el INSSB y el INSEF de La Paz, la Escuela de Maestros de Sucre y la Normal Particular Urbana Santa Teresa en la ciudad de Cochabamba, esta última dedicada a la formación de maestros de primaria.

[18] Cfr. el *Código de la Educación Boliviana* promulgado en 1955, especialmente los primeros artículos.

[19] Citado por Enrique Ipiña Melgar en su obra, *El libro rosado de la Reforma Educativa en Bolivia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. La Paz, 1988. Véase el Documento N° 8 de dicho libro, incluido también en el texto del mismo autor, *Reforma Educativa en Bolivia: Paradigma del futuro*. Santillana de ediciones. La Paz, 1996. pp. 308 ss.

[20] Al respecto es un interesante aporte, el texto de María Luisa Talavera, Miguel Urquiola y otros investigadores, titulado *Los maestros en Bolivia: Impacto, incentivos y desempeño*, pp. 11 ss., 75 ss.

[21] Cfr. mi libro ya referido, *La formación docente en Bolivia*, pp. 57 ss.

[22] Una sistematización de las orientaciones políticas y pedagógicas de la Reforma Educativa se encuentra en el texto de Enrique Ipiña, *Paradigma de futuro: Reforma educativa en Bolivia*, Véase especialmente las páginas 301 y siguientes.

[23] Quien fuera funcionario de gobierno, Juan Carlos Pimentel, escribió el texto *Elementos referenciales para la formulación de políticas de formación del personal de educación*. Sobre el tema que aquí se trata, véanse las páginas 8 y siguientes.

[24] Cfr. el texto referido de Enrique Ipiña, *Paradigma de futuro: Reforma educativa en Bolivia*, p. 296 ss.

[25] Véase mi libro citado, *La formación docente en Bolivia*, especialmente, pp. 73 ss.

[26] Son ilustrativos al respecto, los artículos de la ley 1565 de Reforma Educativa, promulgada el año 1994; 8, 32, 33, 35 y 37.

[27] Cfr. mi libro *La formación docente en Bolivia*, pp. 81 ss., 87 ss.

[28] Véase, al respecto, el documento institucional del Ministerio de Educación, *Transformación de Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores y vinculación de INS al sistema universitario: 1999-2003*. pp. 17-8. También es conveniente el libro publicado por la misma entidad y titulado, *La educación en Bolivia: Indicadores, cifras y resultados*. p. 23. En *La formación docente en Bolivia*, personalmente desarrollo datos con un análisis pormenorizado, pp. 97 ss.

[29] Véase al respecto, *La educación en Bolivia: La experiencia de la asesoría pedagógica*. Ministerio de Educación, p. 13. También mi libro *La formación docente en Bolivia*, pp. 112 ss.

[30] El texto de Noel Orozco, *Al maestro sin cariño*, destaca por su énfasis crítico al gremio. Véanse especialmente, las páginas 30 y siguientes y 99-101. Asimismo, es elocuente el libro de María Luisa Talavera y de otros investigadores, *Otras voces, otros maestros*. Cfr. pp.191-2.

[31] En lo concerniente a la educación, en el primer año de gobierno de Evo Morales se realizó el Congreso Nacional de Educación. Pese a haber sido postergado por más de dos años se constituyó en un momento de pugna sectorial. Los representantes indígenas impusieron una visión unilateral ocasionando el abandono y repudio del evento de varios representantes, incluidos los de la universidad pública y la Iglesia católica.

[32] Al respecto, véase mi libro publicado por el IEB, *La transformación de la educación secundaria en Bolivia*, pp. 148 ss.

[33] *La transformación de la educación secundaria en Bolivia*, pp. 145-6.

Fuente: LOZADA PEREIRA, Blithz. La historia de la formación docente en bolivia comparada con las tendencias educativas de latinoamérica y el caribe. Estudios Bolivianos. [online]. 2009, no.15 [citado 18 Marzo 2013], p.103-173. Disponible en la World Wide Web: <http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2078-03622009000100006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 2078-0362.