



REPÚBLICA DE BOLIVIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

La formación docente en Bolivia

Bilhez Lozada Pereira



IESALC

Instituto Internacional de la UNESCO para la
Educación Superior en América Latina y el Caribe



Ministerio de Educación

LA FORMACIÓN DOCENTE EN BOLIVIA

Blithz Lozada Pereira

La Paz, Marzo de 2005

Depósito legal: 4-1-16-05 P.O.
Edición: Teresa Alarcón Boada
Colaboradores: Ketty Arce Loredo
Franco Daniel Sanabria Abasto
Diseño y diagramación: Omar Pérez Gutiérrez, Data Film S.R.L.
Impresión: Multimac S.R.L.
Supervisión de impresión: Dirección de Edición, Publicaciones y Distribución
Ministerio de Educación
Diseño de la portada: Blithz Lozada (trama y urdimbre de textil jalq'a)
Agradecimientos: A Claudio Rama, Director de IESALC-UNESCO
A Gustavo Rodríguez Ostria, Viceministro de Educación
Superior, Ciencia y Tecnología
A Patricia Marín Naeter, Directora General de Educación
Escolarizada y Alternativa

**LA PRODUCCIÓN EDITORIAL DE ESTE LIBRO FUE
REALIZADA BAJO LA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR**

A mi madre, maestra jubilada

“Sincronía de las positividades, instantaneidad de las sustituciones,
el tiempo es eludido, y con él la posibilidad de una descripción
histórica desaparece. El discurso se arranca de la ley del devenir
y se establece en una intemporalidad discontinua.
Se inmoviliza por fragmentos, astillas precarias de eternidad.
Pero todo en vano: varias eternidades que se suceden,
un juego de imágenes fijas que se eclipsan sucesivamente,
es cosa de la cual no se hace ni un movimiento,
ni un tiempo, ni una historia”

Michel Foucault
El cambio y las transformaciones



PRESENTACIÓN



Al cabo de diez años de aplicación del Programa de Reforma Educativa (PRE) que, con sus luces y sombras, generó importantes cambios en la educación primaria, Bolivia vive una etapa de transición en la que es necesario formular y consensuar entre todos los actores vinculados con la educación una nueva Estrategia Educativa Nacional para la próxima década, que permita una transformación integral del Sistema Educativo Nacional, a través de una participación corresponsable de todos los bolivianos.

En esta especial coyuntura consideramos de fundamental importancia ofrecer a la comunidad educativa nacional y al conjunto del país materiales que contribuyan al análisis y reflexión sobre la situación educativa actual y al planteamiento de alternativas que permitan una transformación integral de la educación boliviana de manera de alcanzar mayores niveles de calidad, pertinencia y equidad. La publicación de “La formación docente en Bolivia” del investigador Blithz Lozada Pereira es parte de este esfuerzo.

A través de una metódica aproximación al objeto de estudio; y a partir de una contextualización histórica y política, el autor nos presenta una serena y equilibrada descripción de los avances alcanzados en el país en el campo de la formación docente. Concluye con el planteamiento de un sistema integrado coherente y viable en el que, de manera sinérgica y horizontal, las universidades contribuyen con sus fortalezas disciplinares y las normales con su valiosa tradición pedagógica, a proyectar procesos de formación docente inicial correspondientes a un nivel de educación superior.

El texto aporta importantes elementos de análisis, entre los que se encuentran la necesidad de consolidar la práctica del aprendizaje permanente, como esencia del ser docente, así como la importancia de establecer un justo sistema de evaluación que pondere desempeño y

formación continua, como requisitos para la promoción académica y correspondiente remuneración docente.

La lectura de este texto resulta muy enriquecedora para quienes tenemos un compromiso con el futuro de la educación boliviana, y contribuye a reforzar la convicción de que el logro de una mayor calidad educativa –cuyo principal insumo es el mejoramiento de la calidad docente- exigirá un esfuerzo conjunto del Estado y de la sociedad durante los próximos diez años.

Me cumple, en consecuencia, agradecer y felicitar a Blithz Lozada Pereira por su valiosa contribución al conocimiento y a la proyección de los procesos de formación docente en Bolivia, agradecimiento que hago extensivo a Claudio Rama y a la UNESCO por este sustancial aporte.

María Soledad Quiroga
Ministra de Ecuación



PRÓLOGO



La formación de docentes en América Latina: De las normales a las universidades ¿Solución o problema?

El siglo XX: De la gestación como normales a su llegada como instituciones universitarias

Durante una parte significativa del siglo XX, América Latina llevó adelante la creación de las normales para la formación de los docentes en el marco de las influencias de Domingo Faustino Sarmiento en la región, Dewey en los Estados Unidos y las “Écoles Normales” francesas, lo cual estuvo asociado a la expansión de los niveles de cobertura de la educación media y básica dados los objetivos de la conformación de los Estados Nacionales que asignaban a la educación un rol fundamental.

Con distinta intensidad, pero en el marco de un camino con muchas similitudes, los distintos países de la región promovieron la creación de instituciones públicas gratuitas para la formación de los maestros, predominantemente sin grado universitario, bajo control de los Ministerios de Educación y altamente integrados con las propias escuelas básicas. La creación de estas normales estuvo asociada a los objetivos del Estado de estructurar las

nacionalidades y consolidar la estructuración de los Estados latinoamericanos. Desde la independencia, y más marcadamente desde fines de las guerras de los caudillos del XIX, la formación de los Estados en la región se aposentó en la construcción de las identidades nacionales, y la educación pública se constituyó en uno de los soportes fundamentales de tal proceso.

Las concepciones de Varela o Facundo para referir sólo a los casos de Uruguay y Argentina constituyeron la expresión de estas políticas. La educación básica, pública y gratuita, se articuló rápidamente a la creación de las normales para formar a los propios formadores. Este proceso se dotó de una fuerte ideología normalista como eje de la propia construcción de la educación primaria universal. En el marco de esa ideología, el maestro era la propia expresión del objetivo del Estado de formar la nacionalidad. La identidad, la unidad, el establecimiento de los valores nacionales, la propia nacionalidad tenían en las Escuelas públicas, en los maestros y en su formación, uno de sus soportes fundamentales.

Es en dicha estrategia de conformación de los Estados nacionales que las normales se expandieron ampliamente en muchos países. En El Salvador la primera Escuela normal se fundó en 1924, en el marco de un proceso en el cual para 1968 ya existían 67¹. En Bolivia la primera será en 1909 en el marco de la ideología liberal y la búsqueda de promover una educación laica². En Honduras por su parte en 1974 ya existían 45³. En México, el proceso se inicia con una importante anticipación durante el siglo XIX y ya en 1900 existían 45 Escuelas Normales.

Tales instituciones crecieron fuerte y desordenadamente, y condujeron a que en la mayoría de los países de la región se buscaran políticas de coordinación institucional, intentando reforzar estos sistemas de formación de docentes a partir de una mayor coordinación, fusión o integración de las normales. La alta dispersión provocaba una incapacidad de supervisión y control centralizado y en tal sentido el ciclo expansivo pronto condujo a su integración y centralización. Sin embargo el eje más significativo de la evolución de las normales en la región, como en otras partes del mundo, ha sido su lenta, compleja y contradictoria transformación en instituciones de rango universitario y la elevación de sus niveles de calidad.

Tal proceso se produjo por múltiples vías. En unos casos se dio a través de la absorción de las normales por las Universidades, como en el caso de Costa Rica cuando en los 40 la Universidad de Costa Rica absorbe la normal, vuelta posteriormente a ser refundada para ser también nuevamente absorbida en 1973 en este caso por la Universidad Nacional. En otros casos simplemente a través de la profesionalización de las propias normales al establecerse como requisitos de ingreso el grado de bachillerato y la construcción de un

¹ Pacheco Cardoza, Rolando, "Informe sobre la Formación de Maestros en El Salvador", Iesalc-UNESCO, Caracas, 2004.

² Lozada Pereira, Blithz, "Informe sobre la Formación de Maestros en Bolivia", Iesalc-UNESCO, Caracas, 2004.

³ Salgado U., Ramón, "Informe sobre la Formación de Maestros en Honduras". Iesalc- UNESCO, Caracas, 2004.

currículo superior. En algunos casos se estructuraron mediante la creación de Universidades Pedagógicas propiamente como en los casos de México, Colombia, Venezuela o Honduras, aún cuando en general sin los mismos niveles de autonomía de las Universidades.

En otros casos, aun llegando a ser terciarias, ello no fue acompañado por una estructura de tipo Universitario sino que mantuvieron su alta dependencia de los organismos de dirección de la educación pública a nivel básico y media como en Uruguay. Finalmente en otros casos, el desarrollo del rango universitario en la formación de los docentes fue a través de la creación de Facultades de Educación y/o de Humanidades en las Universidades públicas de la región⁴.

En el caso de Bolivia, por ejemplo, el papel de las universidades en la formación docente se está dando a partir de la supervisión o administración de los Institutos Normales por parte de las Universidades. En los datos presentados se muestra que los INS están siendo administrados por las Universidades: el 15% por las privadas, 25% por las públicas y los restantes (el 60%) están administrados por el Ministerio de Educación. Este complejo proceso de desarrollo de las normales y de su universalización, se dio en general en el marco de complejos procesos que finalmente terminaron creando dos subsistemas de formación de maestros en la región, ambos de carácter público y gratuito en general, pero sin niveles significativos de coordinación y con lógicas políticas, académicas e institucionales distintas.

Por un lado se mantuvo un sistema normalista que aún teniendo variados niveles de profesionalización no mostraba altos niveles de calidad, predominantemente terciario, con una fuerte relación con la práctica escolar y la experimentación de múltiples modalidades didácticas de aprendizaje, altamente dependiente de las políticas de los Ministerios de Educación, con un currículo fuertemente homogéneo, muchas veces con acceso inmediato a los mercados laborales de enseñanza del sector público con bajos salarios, y muy reducida autonomía. Estos subsistemas mantenían un esquema curricular homogéneo, así como niveles de formación de docentes con similitudes de formación. Por otra parte, el otro sector, resultado del ingreso de las Universidades públicas en la formación de docentes a través de las Facultades de Humanidades y de Educación, fue conformando un segundo circuito en la formación docente, con baja vinculación a las prácticas pedagógicas, más profesional y con buenos mecanismos internos de aseguramiento de la calidad, sin empleo asegurado, con esquemas pedagógicos mayoritariamente teóricos y de las prácticas educativas, fuertemente desconectados de la escuela y de la práctica docente, y promovidos en el marco de instituciones con fuertes autonomías en la formulación de sus programas que finalmente dieron una altísima diversidad de los currícula.

En el caso del Perú por ejemplo, mientras que el subsistema centralizado tiene el 76% de la matrícula, el sistema autónomo de las Universidades tiene el 24% de la matrícula⁵. Panamá

⁴ Abendaño, Augusto, "Informe sobre la Formación de Maestros en Ecuador". Iesalc-UNESCO, Caracas, 2004. En este país, es en 1960 cuando se crean las Escuelas de Educación en las Universidades. Las normales se habían iniciado en 1889.

⁵ Piscoya Hermosa, Luis. "Informe sobre la Formación de Maestros en Perú", Iesalc-UNESCO, Caracas, 2004.

es un ejemplo: una de las primeras prioridades del nuevo gobierno del año 2004 es tratar de crear un currículum único entre el Ministerio de Educación y las Universidades públicas, lo cual expresa, tanto el grado de dispersión curricular como la prioridad de establecer criterios homogéneos en la formación docente en sociedades con desigualdades. Este doble sistema de formación docente de carácter público totalmente descoordinado y con permanentes tensiones, en los últimos años ha sufrido un nuevo giro, cuando a partir de los 70 en toda la región se expandió la educación superior privada y comenzó a formar docentes, salvo en los casos de Bolivia y Honduras en los cuales la formación docente se mantuvo como un servicio casi exclusivamente Estatal⁶.

La segunda Reforma de la educación superior que se expandió desde los 70 en la región, promovió el crecimiento de la educación superior privada en el marco del proceso de diferenciación y diversificación, y que en la mayor parte de los países también se expresó en la creación de Universidades privadas con carreras de Educación. Tal proceso que se produjo en toda la región en el marco de las nuevas concepciones sobre libertad de enseñanza, permitió que las nuevas instituciones de educación universitarias privadas formaran maestros, en el marco de la libertad de formulación de los currículum y de la ausencia de sistemas de aseguramiento de la calidad. Este nuevo giro en la formación de los docentes incentivó en forma más elevada la creciente desarticulación del sistema de formación de maestros en la región, promovió un crecimiento de la oferta educativa muy superior a las capacidades de absorción de los sistemas educacionales especialmente del nivel básico, generó una alta diferenciación de los niveles de calidad de los docentes, y al generar una sobreoferta de docentes afectó también los niveles de remuneración de los docentes.

Adicionalmente el sistema privado se basó también en general en prácticas pedagógicas tradicionales, altamente presencial y sin la utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación. La expansión de la educación privada está también procesándose en el área de educación en los países en los cuales la formación de docentes es también una actividad que puede ser asumida por el sector privado. En el caso del Perú por ejemplo, la expansión privada de la educación superior condujo a una expansión significativa de la formación universitaria privada en el subsistema universitario. Así, mientras que en 1993 apenas el 15% de la matrícula universitaria pedagógica era privada y el 85% pública, para el 2002 esta matrícula se distribuía entre un 47% privado y un 53% público⁷. Mientras que el sector público tiene 278 establecimientos de formación docentes, el sector privado tiene 750 establecimientos de formación docente en el Perú para el 2002. Esta enorme proliferación de institutos superiores pedagógicos en el Perú se ha realizado al amparo de la ausencia de criterios de regulación de la calidad de la enseñanza y dentro del marco de la irrestricta libertad de enseñanza.

Tal expansión de las instituciones privadas y el crecimiento de la oferta de maestros, se correlacionó con dos complejos y significativos procesos que han atravesado la educación superior en la región. Ellos son el incremento de la cobertura a partir de la feminización de la matrícula estudiantil y de la incorporación de nuevos estudiantes procedentes de hogares

⁶ En Bolivia existen dos instituciones religiosas privadas que forman docentes pero su cobertura es marginal y están sujetas a las normas gubernamentales.

⁷ Piscoya, Luis, *Idem*.

con menores ingresos económicos y de stock de capital humano, tanto como resultado de la crisis económica como de la ampliación de la cobertura de la educación superior, especialmente al interior de los países de la región en una significativa regionalización de la cobertura terciaria.

Los datos del crecimiento de la matrícula estudiantil femenina en toda la región nos muestran una alta orientación hacia los estudios pedagógicos. Para el año 2000 la matrícula total femenina a nivel de pregrado en América Latina había superado el 50%, con una fuerte orientación hacia ciencias sociales, educación y salud. En Bolivia las mujeres representan el 65% de la matrícula en las áreas de humanidades y educación. En Cuba, el 72% de la matrícula en las ciencias pedagógicas es de mujeres; en Uruguay el 69%; en Chile por su parte el 64% de los titulados de educación son mujeres. Si bien la feminización de la matrícula universitaria se ha producido en todas las áreas del conocimiento se observa en la región un peso mucho más significativo, y con porcentajes del entorno de las $\frac{3}{4}$ partes del total en las áreas asociadas a la docencia.

Es este un tema que requiere una profunda reflexión, pero quisiéramos adelantar algunas hipótesis de trabajo. En los últimos años, la crisis económica y los procesos de liberación de la mujer han llevado al incremento de la participación femenina en los mercados laborales y también en los estudios universitarios. Junto a la emigración, el pluriempleo o el aumento de las horas de trabajo de la cabeza de familia, el ingreso de la mujer al mercado de trabajo ha sido una de las estrategias de sobrevivencia de los hogares. La tarea docente ha sido una de las válvulas de escape para el trabajo femenino, por cuanto el trabajo de los maestros en general está asociado a trabajos a tiempo parcial en el sector público o privado, con largos tiempos de vacaciones, mayor posibilidad de trabajar cerca de sus hogares, y poder ser fácilmente sustituidas las docentes mujeres durante sus períodos de ausencia (embarazo, lactancia o enfermedad de los hijos), lo cual ha permitido en muchos casos que las mujeres puedan al mismo tiempo realizar el trabajo de administración del hogar y al mismo tiempo complementar los ingresos del núcleo familiar.

Este empleo adicional a la cabeza de familia sin embargo, la sociedad lo ha remunerado con menores ingresos monetarios respecto al trabajo no docente. Es necesario además profundizar en un complejo proceso por el cual en las pruebas de examen en las universidades, los menores requerimientos de ingreso y de egreso, corresponden a las carreras de educación. Tal proceso está favoreciendo en la región el ingreso a las carreras de educación, tanto en las Universidades como en las normales, de estudiantes procedentes de los hogares con menores niveles de stock cultural y también, dada la baja remuneración en los mercados laborales, a las personas que no son cabezas de familia. La remuneración de los docentes parece constituirse como un sueldo complementario en los hogares. Este proceso se da más allá de una nueva realidad que se está produciendo donde se está incrementando el rol de las mujeres como cabeza de hogar.

En la región en general, la ausencia de pruebas para el ingreso a las normales o los menores puntajes requeridos, está determinando que sean los estudiantes procedentes de los hogares de menores ingresos los que inician las carreras docentes. Las capas medias o altas prefieren, y pueden en general, incentivar a sus hijos a que seleccionen las orientaciones educativas que están asociadas a salarios profesionales más altos. En estos casos escogen

opciones que les permiten una mayor movilidad ascendente. Idéntico proceso se da en el caso de los estudiantes procedentes de los quintiles de ingresos más bajos que al ingresar en las opciones de educación que tienen menores requerimientos también van a tener la posibilidad de una movilidad social ascendente, aun cuando el punto de llegada, la docencia a nivel de básica y media, tiene una remuneración menor que las demás profesiones universitarias.

La región, que requiere un millón de maestros por año, parece haber encontrado el incentivo para su oferta, en establecer menores requisitos de ingreso. Ello sucedió al tiempo que la educación pública universitaria se volvía más elitista al incorporar las pruebas y los cupos para el ingreso a la Universidad, dadas las restricciones financieras de los Estados. En los últimos años la formación docente en el contexto de la segunda Reforma de la educación superior ha derivado en un cuadro que se podría sintetizar en los siguientes elementos:

1. Menor calidad académica de entrada de los matriculados en carreras pedagógicas comparados con quienes ingresan a otras carreras universitarias.
2. Baja calidad de los programas de formación docente, poco actualizados y no relacionados con los requerimientos de la demanda, destacándose una desvinculación entre la formación teórica y práctica.
3. Percepción negativa de los estudiantes sobre sus experiencias de formación, preparación insuficiente de los docentes formadores y poca producción académica de los mismos.
4. Infraestructura y recursos para la docencia muy insuficientes, y casi ninguna presencia de las tecnologías de la información y comunicación en el trabajo docente.
5. Insuficiente coordinación entre los departamentos académicos con responsabilidad en la formación docente, y en algunas instituciones, ausencia total de una entidad coordinadora de la formación docente⁸.

La compleja realidad de Bolivia

El trabajo de Blithz Lozada Pereira constituye un significativo aporte a la comprensión de la dinámica de la formación de docentes en Bolivia, develando su proceso histórico y rastreando claramente los diversos desafíos a los cuales ha estado confrontado dicho proceso. Nos inserta a Bolivia en el escenario latinoamericano, con sus similitudes y sus

⁸ Ávalos, Beatriz, "Informe sobre la Formación de Maestros en Chile", Iesalc-UNESCO, Caracas, 2003.

diferencias, con sus fortalezas y sus debilidades, pero por sobre todo con sus propias especificidades. La multiculturalidad y el peso de lo rural construyen características de la sociedad boliviana que han determinado el derrotero de la formación docente expresado en la fundación de Warisata en 1931 y su influencia en el campo. Tal realidad sin embargo, ha reforzado una separación en la formación docente entre el campo y la ciudad durante muchos años que más allá de ser la expresión de la lentitud del proceso de unidad nacional y de conformación de un Estado integrado, expresa dos niveles de calidad, dos tipos de currículo y dos niveles de remuneración docentes.

Analiza cómo la formación docente en Bolivia no la realizan las Universidades, ni tampoco las instituciones privadas, cómo ese sistema no tiene estructuras de estudios posteriores como los postgrados al no ser universitario, pero al mismo tiempo cómo garantiza el empleo de los maestros titulados, con un rol significativo de los sindicatos y una alta politización. La determinación de las carreras, la asignación de trabajos, o los niveles remunerativos parecen haber tenido una fuerte impronta de los sindicatos que han contribuido a que muchas decisiones hayan estado determinadas por criterios políticos y no académicos, lo cual ha derivado en la existencia de múltiples prácticas viciadas de administración de los bienes públicos.

Es un trabajo riguroso, profundamente detallado, altamente responsable en el manejo de los datos, y sin lugar a dudas con una amplia apertura de enfoques para poder analizar los complejos hechos con una significativa objetividad y una fuerte rigurosidad académica que nos honramos en presentar y coeditar junto al Ministerio de Educación. Fue éste un trabajo que especialmente el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe contrató con el consultor, y llenó ampliamente los requisitos, y a quien felicitamos por el trabajo.

Las tareas necesarias en la formación docente en la región

El actual panorama de la formación de docentes en el contexto de la internacionalización de la educación superior torna aún más necesario encarar los problemas que se mantienen en la formación de docentes en la región. La globalización está significando en algunas áreas como en el Caribe, la emigración creciente de recursos humanos docentes. Tal fuga de capital humano está significando una pérdida neta de capital humano, ya que la tasa de formación de docentes es menor que la tasa de expulsión. Las diferencias salariales, la cercanía a los mercados demandantes y el idioma común constituyen imanes muy fuertes.

Durante el siglo XX la región se benefició del aporte de capital humano de equipos docentes del extranjero. De Bélgica en Bolivia, de Argentina en Venezuela, de España en México. Hoy la emigración está en la agenda, y dentro de la emigración, destaca significativamente los recursos formados con más calidad. La ausencia de sistemas de aseguramiento de la calidad en la formación docente conspira significativamente contra los propios estudiantes. Aun en los sistemas presenciales, la calidad de los docentes es la variable determinante en la calidad de la educación. Sin embargo, las prácticas pedagógicas siguen manteniendo el esquema presencial catedrático de tiza, lengua y pizarrón, que los

nuevos docentes en formación también terminarán reproduciendo en un ciclo infernal que se reproduce a sí mismo y que imposibilita superar el paradigma tradicional pedagógico.

Los modelos de simulación, la enseñanza en red, la educación virtual, constituyen realidades fuertemente distantes a la formación de docentes, imposibilitando aumentar la cantidad de docentes matriculados e inclusive elevar su calidad. Sin el uso de nuevas tecnologías en la formación de los docentes, éstos estarán incapacitados de promover cambios en los gastados sistemas pedagógicos en la región, aun a pesar de las fuertes políticas de conectividad o de la presión de los jóvenes que han aceptado directamente el uso de las tecnologías digitales de comunicación. Sin embargo, el ciclo de profesionalización de la formación de docentes tiene fuertes bloqueos, dados por la tradicional separación entre las Universidades y los Ministerios de Educación tanto por las autonomías como por visiones diferentes, por las estructuras sindicales que restringen el ingreso de profesionales de otras carreras técnicas a la labor docente, y por la baja incorporación de las nuevas tecnologías. Mientras tanto, a la espera de las reformas, los alumnos esperan y ven como en las pruebas que se producen en el continente, cada vez sus resultados son menores proporcionalmente con los obtenidos, por otros jóvenes, tan listos y estudiosos como ellos, pero que están insertos en otras lógicas universitarias en otros continentes, y sin duda, con otras perspectivas.

Claudio Rama

Director del Instituto Internacional de la UNESCO
para la Educación Superior en América Latina y el Caribe



INTRODUCCIÓN



En Bolivia, los acontecimientos de octubre del año 2003 han marcado un cambio inédito en la historia de la democracia contemporánea. Hace veintidós años, amplios sectores sociales tomaron parte en un movimiento nacional para derrocar al último Presidente de una sucesión de varios gobiernos militares que impusieron por última vez un periodo de dictadura. Así se inició un proceso ininterrumpido de democracia representativa, se rearticularon los acuerdos partidarios y reinició su funcionamiento un sistema *sui géneris* – el presidencialismo parlamentarizado-, en un contexto de definición de políticas públicas como exclusiva atribución de los gobiernos.

Sin embargo, en octubre del año pasado, la hegemonía de los partidos en la conducción del gobierno, el monopolio del Estado en la decisión de políticas y el sentido restringido de la representación democrática varió notablemente. Otra vez el pueblo movilizado forzó un cambio notable, en esta oportunidad la crisis de gobierno que obligó al ex Presidente Gonzalo Sánchez de Lozada a huir del país se resolvió por la sucesión constitucional, dándose desde entonces una nueva tónica marcada por la democracia participativa. El referéndum de julio de 2004 para que los ciudadanos bolivianos decidan la política pública sobre varios temas, la convocatoria a una Asamblea Constituyente que reconfigurará la estructura del país en agosto del año 2005, y la realización del Congreso Nacional de Educación planteado como el inicio de una nueva Reforma Educativa son evidencias palpables de la nueva dinámica de participación del pueblo en las decisiones políticas.

La Reforma Educativa aprobada como ley 1565 en julio de 1994 se dio como parte de un conjunto de políticas de Estado. En 1985 el gobierno de Víctor Paz Estensoro –del Movimiento Nacionalista Revolucionario- inició la transformación neoliberal del país, una década después, el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada –también del MNR-, consolidó esas medidas. La Reforma Educativa junto a la ley de Participación Popular y otras normas complementarias, compensaban en parte, la deuda social que el Estado había contraído

especialmente con los sectores populares y empobrecidos. A mediados de los años noventa en un contexto en el que se anunciaban efectos todavía más recesivos, el incremento de la pobreza y la disminución de la calidad de vida en un país en el que los rubros estratégicos de la economía se privatizaron, la manera apropiada de canalizar los recursos financieros que se obtuvieron por endeudamiento externo, fue a favor de la educación, y en particular a favor de la educación Primaria para los sectores más deprimidos.

Los contenidos de la Reforma hacen referencia a cambios profundos en la educación boliviana; cambios que se refieren a las orientaciones pedagógicas, las prácticas docentes, las concepciones sociales y el rol de la educación en una sociedad que anhela el desarrollo humano. No se puede desconocer los valores inherentes a la ley 1565 concernientes a enfrentar el analfabetismo, ofrecer calidad en la educación en todos sus niveles, además revalorizar las diferencias culturales e integrar a una economía dinámica y a una sociedad interactiva, las identidades étnicas y lingüísticas de un mosaico variopinto.

A diez años de su aplicación, muchos logros de la Reforma de 1994 son notables y han constituido un nuevo escenario histórico en el que al parecer Bolivia todavía permanecerá por varios años. Pese a que el Congreso Nacional de Educación a inicios del año 2005 se perfila como un momento soberano para discutir y orientar los nuevos rumbos de la educación en el país los próximos diez años; no será posible hacerlo responsablemente sin valorar y proseguir aspectos sustantivos de la visión de la ley 1565, reconociendo sus fortalezas y proyecciones.

En lo que respecta a la formación docente, desde el año 1994 los cambios han sido continuos y sostenidos. Es posible valorarlos identificándolos en el ordenamiento del trabajo institucional y académico en las Escuelas Normales, lo cual se ha plasmado gracias a su transformación en Institutos Normales Superiores y mediante la delegación de su administración a universidades públicas y privadas. Hoy día existe la certeza colectiva de que un catedrático que se desempeña en la formación docente debe tener al menos el título de licenciatura, actualmente está más extendida la comprensión de que el profesor no es el ejecutor operativo de un currículum diseñado por especialistas, sino un agente del proceso docente que cumple funciones de innovación pedagógica. También se extiende la certeza de que las autoridades y los catedráticos de los centros de formación docente deberían ser elegidos a través de procesos de convocatoria pública atendiendo a sus méritos, preparación y a los respectivos exámenes de competencia. Asimismo, instrumentos de gestión institucional, toma de decisiones según planes operativos, y la tendencia a alcanzar eficiencia administrativa, son aspectos que comienzan a ser implementados en los INS en procura de avanzar por un camino de modernización y calidad en la preparación profesional. De este modo, la Reforma Educativa incide estratégicamente con fuerza en la formación de los futuros educadores.

Sin embargo, existen varios aspectos de la ley 1565 y de su implementación en la formación docente que todavía son parte de una discusión política e ideológica, discusión a la que este trabajo contribuye y sobre la cual el próximo Congreso Nacional de Educación ofrecerá algunas luces. Por ejemplo, respecto de la integración del sistema de formación inicial en lo concerniente al área urbana y rural, la Reforma ha establecido la necesidad de realizarla; sin embargo la ha aplicado mecánicamente sin considerar aspectos históricos, culturales,

comunitarios ni de la vida cotidiana en las localidades rurales donde la vieja Escuela Normal ocupa todavía un lugar simbólico y social preeminente. Es discutible que para superar la balcanización de la formación docente rural, se deba imponer lógicas de eficiencia según enfoques ciudadanos, debido a que se trata de entornos culturales donde prevalecen prácticas, costumbres y visiones tradicionales y étnicas. Por ejemplo, en estos contextos los actores no reconocen como la prioritaria necesidad de aprendizaje que sus hijos reciban educación básica en modalidad bilingüe con la lengua originaria como vehículo principal de comunicación. Aquí, la riqueza cultural y su intercambio social, la interacción y comunicación entre grupos se han dado de modo sostenido, independientemente de las disposiciones jurídicas y de la argumentación discursiva; en estos entornos la castellanización es también una estrategia que permite desplegar relaciones interétnicas.

Y es que en torno a la Reforma Educativa, inclusive varios años antes de su promulgación, se han reproducido prácticas burocráticas que con la justificación de consulta a expertos y otros mecanismos institucionales, dieron lugar a emplear recursos financieros limitando el beneficio de los destinatarios del cambio: en especial, a favor de los niños y niñas de escuelas rurales en localidades paupérrimas del país. Así, pese a que con la ley 1565 se auspiciaban importantes transformaciones para la educación en Bolivia, la administración de la Reforma ocasionó que los gremios organizados la rechazaran, produjo visualizarla como un ardid de discrecionalidad política ratificando a Bolivia entre los primeros países del mundo donde la percepción ciudadana y de la sociedad civil, tipifica la corrupción como sustancial al ejercicio de la función pública. Sin embargo, después de los primeros años de aplicación de la ley, gracias a sus logros, especialmente los ciudadanos más jóvenes califican a la Reforma aprobándola⁹.

Sobre las tendencias que este libro ha identificado en relación a la formación docente, cabe destacar que en Bolivia no existe posibilidad de que las unidades de formación inicial se privaticen. Hoy día las iniciativas privadas representan menos del 10% de las unidades existentes, manteniendo el sentido que orientó su nacimiento: reproducir una misión confesional. En consecuencia, el sistema de formación inicial, es prácticamente público. La formación permanente por su parte, es más flexible toda vez que existe una amplia oferta de programas académicos privados, para que profesores en ejercicio obtengan el título de licenciatura, el cual sin embargo, no es necesario para que se desempeñen en escuelas y colegios. Aparte, se mantienen solventados por el Estado varios programas de profesionalización para que maestros que comenzaron a enseñar sin ninguna preparación ni certificación, obtengan el respectivo Título en Provisión Nacional.

En lo concerniente al sistema público de formación inicial, actualmente existe una Universidad Pedagógica dedicada exclusivamente a la formación de maestros y cinco Institutos Normales Superiores ubicados en capitales de Departamento. Absorben cerca al

⁹ Tal es el resultado de una encuesta el año 2002 en la que en una escala de 1 a 7, una muestra estratificada de 1,500 personas mayores de 18 años, consultadas en todo el país, evaluaron la Reforma Educativa con 4.8. Si se compara la calificación otorgada el año 1994 (3.4) y las que se dieron los años posteriores, la tendencia que se advierte es a aumentar la valoración de la ley. *Cfr. Examen parcial: La Reforma Educativa Boliviana (1992-2002)*, Manuel Contreras y María Luisa Talavera. Imprenta EDOBOL, La Paz, julio de 2004. p. 135.

60% de la matrícula nacional y ofrecen al país un promedio de 2.000 egresados anualmente como profesores de Estado para que se desenvuelvan en los niveles de educación inicial, Primaria y Secundaria. También en la ciudad de La Paz funcionan dos Escuelas de formación docente especializada para profesores de actividad física y asignaturas técnicas. En lo concerniente a la formación docente en entornos rurales, existen doce Institutos Normales Superiores. En la mayoría de estos centros se ofrece formación inicial sólo para el nivel de Primaria en la modalidad de educación intercultural bilingüe. Las condiciones de funcionamiento son precarias. Con seguridad, pocas obtendrían licencia y certificación técnica para mantenerse abiertas respecto de estándares internacionales; sin embargo, su impacto es grande y su lugar simbólico y social en la vida local es insustituible. La transformación de dichos centros en aras de la eficiencia y la modernidad está destinada al fracaso si en el proceso de cambio no se toma en cuenta aspectos culturales y lógicas internas complejas propias y profundas.

Respecto de la Universidad Pedagógica de Sucre se sugiere en el libro desarrollar una política especial que sin desvincularla del sistema de formación docente, impulse que este centro retome su papel de vanguardia nacional. El diagnóstico de la situación de diez INS después de cinco años de administración universitaria delegada, permite evaluar las fortalezas e identificar las inconsistencias de dicha administración. La política de transferir la administración a universidades privadas ha dado lugar a que lógicas empresariales empleen recursos públicos para beneficio privado sin contar con la fortaleza académica que proveería un cambio sustentable. Por su parte, la rica y centenaria historia de las universidades públicas, la diversidad de formación disciplinaria que ofrecen, sus experiencias de investigación científica y su tradicional compromiso social, las han habilitado para ofrecer importantes aportes a la formación docente a través de la gestión que desarrollaron en la administración delegada de los INS.

Aunque la realización del Congreso Nacional de Educación implique la toma de decisión sobre temas cruciales, independientemente de las orientaciones o consecuencias que se den, la universidad pública puede y debería continuar contribuyendo a mejorar la calidad de la formación inicial en los INS. Asesoramiento disciplinario científico, experiencia en la administración de recursos públicos, incentivo y aplicación de la investigación al ejercicio de la docencia, visiones estratégicas tendientes a formar nuevos perfiles profesionales con compromiso constructivo; en fin, procesos de evaluación y acreditación, oferta de estudios de licenciatura para profesores de Estado, sugerencias de ampliación complementaria e intermedia que rebase los seis semestres de formación inicial, además de otras sugestivas dimensiones de trabajo conjunto, son los ámbitos en los cuales puede constituirse un diálogo fructífero y una real integración del sistema de formación superior. Para el sistema de la universidad boliviana constituido por el CEUB, esta labor es ventajosa. En la medida que los jóvenes bachilleres que ingresen al Sistema Universitario Boliviano tengan mejor preparación académica y una actitud axiológica de compromiso con el país, mejorarán los resultados en la formación profesional que imparten diez universidades públicas de alcance nacional.

Para la realización del presente libro se ha contado sólo con información estadística parcial que permitió analizar las tendencias, confirmar las hipótesis y apreciar la situación de la formación docente en Bolivia. Ha orientado la labor, el empeño de obtener, ordenar,

reconstruir e incluso extrapolar la información de modo consistente, completándola para realizar propósitos de observación estadística. Sin embargo, la tarea no se ha cumplido plenamente. Aunque la Reforma Educativa ha cumplido diez años de aplicación, no ha consolidado un sistema de información fiable, ordenado ni auspicioso, tampoco es suficiente la cultura propiciada para estimular el trabajo de investigación educativa o para disponer de indicadores que permitan evaluar la calidad del servicio.

Sin embargo, no basta constatar que no existe suficiente información, que las gestiones institucionales no consideran necesario consolidar cuadros estadísticos o que se rehúsen a proporcionar datos básicos. No basta indicar que las cifras en educación que se obtienen en Bolivia no coinciden. No basta indicar que pese a los esfuerzos colectivos, las esperanzas se desvanecen y que inclusive publicaciones oficiales de largo aliento adolecen de errores por tales causas. Aparte de constatar tal situación, es importante ofrecer interpretaciones que permitan comprender por qué razones la cultura institucional esquiva el tema o se rehúsa a resolver los problemas consiguientes; en fin se trata de comprender desde perspectivas culturales, las prácticas recurrentes en el mundo de la educación boliviana. Para este propósito, varias partes del libro ofrecen pautas de interpretación.

Sin embargo, lo que el texto ofrece de manera preeminente –con base en apreciaciones e informes de especialistas–, es una lectura de la formación docente en Bolivia desde una perspectiva política. Los datos que se han incluido en los anexos, contruidos con base en la información otorgada por el Ministerio de Educación, se han integrado como parte de la composición de un escenario educativo marcado por la diacronía de las mentalidades y la sincronía de las políticas de Estado. Ni la Reforma Educativa de 1994, ni el Código de la Educación Boliviana de 1955, ni siquiera los cambios más lejanos concernientes a la irrupción de la educación indígena o las pulsiones modernas de la ideología liberal a inicios del siglo XX, son tratados como simple información. Existe el objetivo central de entender la educación y en particular, la formación docente, como la expresión sintomática de visiones ideológicas y programas políticos que concurren, se enfrentan y resuelven en un diagrama de cambio y re-alineamiento nunca definitivo, es el lugar donde se expresa la fuerza de las subjetividades y el ímpetu por la construcción de realidades. Finalmente, en cuanto a la estrategia de la investigación ha sido ver la formación docente como el escenario de intersección histórica donde concurren análisis estructurales sobre la organización y hermenéuticas de la subjetividad colectiva, permitiendo comprender a esta esfera de la educación boliviana como la expresión concentrada de las grandezas y miserias de los actores políticos y de los guiones que han ejecutado en sus actuaciones. A los lectores les corresponde la tarea de juzgarlos.

Blithz Lozada Pereira
La Paz, diciembre de 2004

CAPÍTULO 1

DE LA VOCACIÓN A LA REVOLUCIÓN: LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA HISTORIA DE BOLIVIA

1. La tendencia liberal a inicios del siglo xx

La Revolución Federal de 1899 que estableció la ciudad de La Paz como sede de gobierno y Sucre como la capital de Bolivia fue una guerra civil. Además de resolver tensiones cada vez más crecientes, dicha revolución puso en evidencia los conflictos entre una ideología conservadora que valoraba y protegía el viejo orden político y social, en oposición al nuevo pensamiento en ascenso: la ideología liberal.

Las últimas décadas del siglo XIX en la historia de Bolivia están marcadas por la hegemonía económica y la influencia política de los “señores de la plata” (en primer lugar, Gregorio Pacheco y Aniceto Arce), quienes mantuvieron una actitud derrotista durante la guerra del Pacífico, formaron y rehicieron distintas coaliciones políticas llegando ambos a la Presidencia de la República, tomaron decisiones económicas nacionales de acuerdo a sus intereses privados y recurrieron toda vez que fue conveniente hacerlo, a la ideología conservadora, la vieja alianza con la Iglesia y sus nexos con empresas internacionales.

En lo concerniente a la educación cabe destacar que el conservadurismo resguardó la hegemonía de la Iglesia. En los años 80, varios colegios y hospitales fueron fundados por

algunas órdenes religiosas. Los colegios jesuitas se dirigieron exclusivamente a formar a las futuras elites gobernantes, en tanto que los salesianos impulsaron la educación manual para una población más amplia de destinatarios aplicando los principios de la “escuela por y para la vida”. La formación de las mujeres además de ser tradicionalmente elitista, no rebasó el límite de restringirse a la instrucción de manualidades. Aparte de la iniciativa aislada y temporal de la Iglesia, desde la fundación de la República (1825), no existió un sistema de formación docente sustentable y regular patrocinado por el Estado boliviano. A lo sumo, ciertos gobiernos recurrieron a contratar profesores de Europa para que se hicieran cargo de la educación de los hijos de las clases dominantes.

Si bien la educación tuvo un carácter laico cuando Bolivia emergió como país soberano e independiente, si bien la educación fue establecida como una obligación prioritaria del Estado, durante el siglo XIX imperó el desorden, la improvisación y la ausencia de políticas. Los profesores eran nombrados por los Prefectos en mérito exclusivamente a sus opiniones personales o influencias políticas, las experiencias de los “Colegios de ciencias y artes” fueron breves y frustrantes. Bolivia carecía de un sistema educativo, no tenía objetivos ni existía la mínima coordinación entre niveles y modalidades, faltaba maestros y los gobernantes estaban más ocupados en mantenerse en el poder que en construir mejores condiciones educativas para el futuro de las próximas generaciones.

Durante la primera mitad del siglo XIX se fundaron universidades, colegios de médicos, instituciones de instrucción militar e inclusive un “colegio de maestros”; sin embargo, no existía claridad sobre las competencias de cada área de formación, los planes curriculares expresaban la herencia colonial centrada en un objetivo terminal escolástico, memorístico y fatuo, creyéndose que las únicas actividades profesionales relevantes eran las que realizaban los militares, curas, abogados y médicos. Durante los gobiernos de carácter conservador, la educación en general y la preparación de maestros en particular, consolidó formalmente, lo que en los hechos había sido desde siempre: una prerrogativa delegada a la Iglesia católica, una práctica repetitiva sometida a la absoluta autoridad del maestro, un ejercicio social con recursos y materiales paupérrimos y un dispositivo traumático para evaluar conocimientos prácticamente irrelevantes en un país en el que el 80% de la población era analfabeta.

El conservadurismo fue el pensamiento natural de la Iglesia católica y de intelectuales vinculados a la oligarquía, defendía el orden tradicional con una excesiva valoración de los principios morales y religiosos. En realidad, era una ideología útil y congruente con la posición de las clases dominantes que desde el colonialismo español, habían anulado a las clases medias y silenciado a los indios en una servidumbre de por vida. En efecto, el escenario económico mostraba un latifundismo hegemónico: el 55% de la tierra laborable era propiedad de algunas pocas familias, en tanto que el 15% se distribuía entre propietarios pequeños y medianos; restando apenas el 30% para ser distribuido como propiedad colectiva entre las comunidades de indios¹⁰.

10

Los datos indicados y los que siguen a continuación han sido tomados del libro de José Fellmann Velarde, *Historia de Bolivia*. Volumen III, *La bolivianidad semicolonial*. Editorial Los Amigos del Libro, Cochabamba, 1981. pp. 11 ss.

Bolivia al inicio del siglo XX tenía poco más de un millón setecientos mil habitantes, de los cuales apenas 123 mil personas habían adquirido instrucción primaria (el 7%). El país estaba despoblado (la densidad era de un habitante por Km²)¹¹, fue desmembrado por guerras de usurpación o tratados internacionales, carecía de manufactura, no tenía caminos, y las actividades económicas que lo sustentaban eran escasamente, la explotación de la plata y la exportación de goma y castaña. Estos rubros se realizaban con medios artesanales y gracias a la organización heredada de la colonia, implicando un alto costo para los indios. En comparación al mundo colonial, tal vez la única diferencia aparte de quiénes ahora ocupaban los lugares de explotación y dominio, fue el empleo de ferrocarriles de propiedad privada para el transporte de mineral. La burguesía estaba vinculada a intereses ingleses y chilenos, y no reparaba en aumentar su riqueza a costa de la pobreza del Estado, en particular, mediante las prerrogativas impositivas y las facilidades que lograba gracias a su influencia política. En este contexto resultaba natural que los recursos para una educación nacional fueran poco menos que inexistentes.

Los liberales comenzaron a desarrollar sus ideas políticas polemizando con la ideología conservadora, de manera tal que consumada la Revolución Federal asumieron el gobierno de Bolivia durante las dos primeras décadas del siglo XX. Sostenían una visión positivista y spenceriana de la sociedad; para ellos el Estado debía abandonar la función vigilante de un orden artificial que favorecía a la oligarquía del sur. Se debía impulsar la libre empresa en las ciudades y la iniciativa privada, era una necesidad histórica institucionalizar un orden jurídico estable en el país “modernizando” la vida urbana y manteniendo el mundo rural como lo habían heredado desde la colonia. Para los liberales era conveniente promover nuevos intereses internacionales de inversión, y se constituía como una medida política imprescindible, realizar la llamada “redefinición geográfica de Bolivia”. Estas acciones se complementarían con la construcción de una sociedad libre de las rémoras clericales, promotora del pensamiento moderno y de la educación laica¹².

Durante los 20 años de gobierno, el partido liberal realizó acciones políticas de importante repercusión. La “redefinición geográfica” implicó la consolidación por conflicto bélico o por acuerdos internacionales, de la pérdida de más de 550 mil Km² incluidos los territorios que corresponden al Litoral, el noreste del Acre y el norte del lago Titicaca¹³. En lo concerniente a interesar a capitales internacionales, la ideología liberal fue la base para el

¹¹ Para la densidad se ha considerado la población de 1,767,000 habitantes y las pérdidas territoriales consolidadas hasta 1900 (el Acre y Matto Grosso con Brasil, y el Chaco Central y la Puna de Atacama con Argentina). Cfr. *Atlas universal y de Bolivia*. Ed. Bruño. La Paz, 1994. pp. 128-9.

¹² Mario Yapu dice que el método de enseñanza predominante a fines del siglo XIX era gradual, concéntrico, intuitivo y activo. Posteriormente fue relegado por el enfoque positivista haciéndose experimental. El programa liberal buscaba redimir al pueblo instituyendo la educación física, remodelando su psique e influyendo en su virtud. Los liberales exaltaron el intelecto y los trabajos experimentales, los tests como índice de científicidad, la “esbeltez” y la asimilación de las buenas costumbres. Cfr. *En tiempos de Reforma Educativa*, Segundo volumen, “Estudio de dos centros de formación docente”. Publicado por el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. La Paz, 2003, pp. 23-4.

¹³ Durante el siglo XIX, las pérdidas territoriales consolidadas sumaron 460 mil Km² (36% del total de desmembramientos de Bolivia). Las pérdidas que se dieron en los gobiernos del Partido Liberal son el 43% del total. El 21% se dio entre 1925 y 1938 (relacionadas con los tratados con Argentina y Brasil y la guerra contra Paraguay). En un lapso de 71 años, Bolivia perdió el 54% de su territorio original en relación a su extensión en 1825. Cfr. *Atlas universal y de Bolivia*. Op. Cit.

desplazamiento del imperialismo británico y su substitución por el imperialismo norteamericano, el cual se afirmaría plenamente en Bolivia durante la tercera década adquiriendo materias primas baratas, ampliando el mercado de consumo, colocando empréstitos, dominando el crédito y controlando los servicios.

Por otra parte, como resultado de las confrontaciones entre el conservadurismo y el liberalismo hubo profundos cambios en la vida social. Los diez primeros años del siglo XX fueron el tiempo de liquidación del viejo régimen. La hegemonía del catolicismo se resquebrajó y el Estado boliviano dio amplias libertades al culto protestante suprimiendo las penas por delitos contra el culto católico. Se estableció el matrimonio civil obligatorio y se anuló el servicio doméstico de los indios en las parroquias. Posteriormente, en continuidad con la ideología liberal se instauró el divorcio absoluto. Ningún cambio aconteció en relación al país rural, aunque en las dos primeras décadas de siglo se dio la fundación de unidades escolares para la educación indígena, no tuvieron sustento ni se proyectó la creación de un sistema de formación docente para el campo. Lo más destacado de la ideología liberal fue el inicio de la constitución de un sistema con orientación urbana expresado en la fundación de la Escuela Normal de Maestros y Preceptores de Sucre en 1909. Aparte de este logro relacionado con la misión Rouma¹⁴, el hecho ideológico y político más relevante llevado a cabo por el Partido Liberal fue tomar la decisión de laicizar el sistema escolar.

Las decisiones educativas del liberalismo no fueron compartidas por todos los intelectuales bolivianos. Aparte de los conflictos con el conservadurismo que aunque se encontraba ideológicamente derrotado trataba todavía de levantar la cabeza; hubo muchas discusiones de los liberales con otros pensadores que criticaron el contrato de la misión Rouma y las bases pedagógicas de la primera Escuela Nacional de Maestros. Tales críticas se dieron desde perspectivas políticas, filosóficas y pedagógicas muy diferentes. No cabe duda de que el más importante opositor a la política liberal fue Franz Tamayo, aunque también hubo críticas a la misión belga calificándola de “arcaica” en sus propuestas¹⁵.

Franz Tamayo polemizó duramente con los liberales. Para criticar la decisión de contratar a la misión belga, tomó el concepto de *bovarysme pedagógico* elaborado por el escritor francés Teófilo Gautier. En su opinión, el gobierno sostuvo una actitud prejuiciosa al creer que las ideas de los extranjeros eran necesariamente mejores que las propias; peor aún, su *bovarysme* resultaba evidente cuando pretendía aplicar tales ideas foráneas a la educación boliviana como si fueran soluciones infalibles a los problemas nacionales. En relación a la

¹⁴ El gobierno de Ismael Montes en 1905 contrató al pedagogo belga Georges Rouma para que orientara una reforma educativa general. Resultado de su trabajo fue la fundación de la primera Escuela de Maestros en 1909 con el nombre de Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República, de la cual Rouma fue el primer Director. Después, en 1920 llegó a Bolivia otra misión belga con el propósito de orientar y asistir el funcionamiento de dicha Escuela con innovaciones técnicas y programas de estudio.

¹⁵ Destaca la crítica de Juan Bardina quien en 1917 escribió una obra titulada *Arcaísmo de la misión belga*. Desde su perspectiva de teólogo español, descalificó la pedagogía de Rouma porque se basaba en la imposición de prácticas al niño buscando resultados cuantificables. Criticó asimismo, la visión del niño boliviano como naturalmente malo, con poca inteligencia y que sea necesario sujetarlo a una disciplina rígida de aprendizaje por dictado.

administración educativa el *bovarysismo* según Tamayo, se convertía en “cretinismo”. Éste consistiría en las actitudes recurrentes de los gobernantes que crearon el país de principios de siglo. Aunque según Tamayo, la educación podía ser el principal factor de construcción de la nación, también resultaba ser el factor crucial para que Bolivia permanezca a la deriva.

Hasta 1910 según afirma Tamayo en su obra¹⁶, la educación del indio sencillamente era inexistente. El país nunca advirtió la energía y voluntad del indio, tampoco valoró sus cualidades de resistencia y persistencia, ni lo visualizó como depositario de las esperanzas de construcción del proyecto nacional. Aparte de que el Estado jamás lo educó, la sociedad lo explotaba brutalmente, las leyes lo herían y abusaban, y las personas lo despreciaban y humillaban. Cuando emigraba a la ciudad, terminaba convirtiéndose en mestizo. El mestizo se hacía *cholo* al aprender las primeras letras, a partir de lo cual pretenciosamente aspiraba a ser ministro, coronel u obispo.

Sin embargo, la tragedia del mestizo radicaba en que perdió los rasgos de carácter de la raza indígena, por lo que con una psicología de envidia y ambición, con sentimientos envenenados y ante la necesidad de enfrentarse al blanco, terminaba siendo y con mucho esfuerzo, apenas empleado público. Esta “realización”, desde el punto de vista económico lo convertía en un sujeto improductivo, socialmente parasitario y políticamente peligroso. Lo que faltaba a la educación boliviana según Tamayo, era una proyección histórica que civilice al indio, valorando y reencauzando su energía; se trataba de hacerlo mejor agricultor, soldado y artesano. En el caso del *cholo*, considerando su mayor inteligencia Tamayo pensaba que la educación debía centrarse en su moral, instruyéndole también con contenidos útiles y prácticos. Sobre los blancos finalmente, aunque se podía esperar más de ellos, en opinión del autor, en verdad eran muy pocos los que habitaban el país.

Resulta implícito en la crítica de Tamayo que el objetivo y la organización de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre no permitiría esperar cambios sociales sustantivos a partir de una educación con proyección, sencillamente porque el modelo educativo sugerido por la misión belga no era conveniente para la realidad de Bolivia. Al contrario, la Escuela contribuiría a reproducir una formación docente que perpetúe un sistema social latifundista, pobre y anquilosado, un entorno económicamente deprimido, un imaginario históricamente frustrado por las pérdidas territoriales, y un cuadro de acciones colectivas y sociales en el que la burguesía apenas anhelaba encontrar nuevas formas de europeizarse más, fortaleciéndose a costa de un Estado apocado, con clases medias parasitarias y gracias a que la mayoría de la población indígena se mantenía en la ignorancia, marginada y expoliada.

No existiría razón alguna para pensar que con la orientación y contenido de la Escuela de Sucre, su fundación ofrezca expectativas para la construcción nacional; no habría suficiente argumentación para esperar que los maestros egresados de la capital del país cambien el perfil psicológico del *cholo*, civilicen al indio y dejen de reproducir de manera caricaturesca, una educación alienada para el blanco. La causa para que este cuadro se haya pintado con tales tonalidades grisáceas, las cuales dispersan toda esperanza de proyección

¹⁶

Se trata de la *Creación de la Pedagogía Nacional*, una obra publicada en conjunto posteriormente y que en su origen fueron 55 artículos periodísticos difundidos por el matutino **El Diario** de La Paz. Véase el texto, *Franz Tamayo: Obra escogida*. Selección, prólogo y cronología de Mariano Baptista. Biblioteca Ayacucho. Caracas, 1979, pp. 3-107.

de un nuevo país, es el *bovarysismo pedagógico* de quienes gobernaban, el cual en opinión de Tamayo, les impelía a aplicar por su ignorancia, teorías foráneas como si se tratara de recetas mágicas.

Sin embargo, al menos desde el punto de vista formal, la fundación de la Escuela Nacional de Maestros como la primera institución laica dedicada a formar los futuros profesores de Bolivia, se dio con la finalidad de efectuar una formación integrada, aunque con la preeminencia de contenidos científicos y técnicos. Los futuros maestros que se formarían en ella debían dominar contenidos especializados, los cuales se transmitiría a los estudiantes bolivianos a través de una disciplina rígida. La visión formativa remarcaba una pedagogía del orden que vigorice y encauce las disposiciones y energías de los educandos. Los futuros maestros debían considerar los factores psicológicos, sociales, biológicos y volitivos que constituyen la realidad específica del destinatario de la educación, de manera tal que orienten esa situación fáctica, científica y prácticamente, distinguiendo a la acción y la producción como los principales resultados deseados.

La misión presidida por Georges Rouma, congruente con el liberalismo de su empleador, abogó por la libertad de conciencia en la educación, la enseñanza laica y la autonomía de los contenidos; propuso reformar la educación primaria y constituir por primera vez en Bolivia, un sistema de formación docente. También abogaba por planificar racionalmente objetivos factibles a partir de estudios específicos de la realidad del niño. Pensaba que la inteligencia del niño boliviano no le permitía razonar ni efectuar inferencias; era prolífico en su imaginación y frecuentemente perdía el sentido de realidad. Por estas razones, los futuros maestros debían insistir en una pedagogía activa y disciplinaria.

El principal problema con el que se enfrentó fue la deficiente preparación de los 28 primeros postulantes a la Escuela Nacional, de los cuales se graduaron seis en 1911; ante tal situación Rouma solicitó al gobierno que la selección de postulantes se hiciera en todas las capitales de Bolivia. Otro problema importante fue la incapacidad de los profesores nacionales por lo que el pedagogo belga contrató a catedráticos de su país quienes quedaron a cargo de impartir varias asignaturas. La Escuela no disponía para colmo, de recursos ni materiales pedagógicos. Sin embargo, esta situación pronto se resolvió gracias al apoyo consecuente del gobierno.

Rouma buscaba que los futuros profesores desarrollaran un espíritu científico, aprendieran a observar, experimentar, comparar y analizar para poder juzgar o inferir. Procuró en todo momento erradicar el escolasticismo y el verbalismo, la teorización memorística contraria a la valoración de la experiencia, forjando el esfuerzo y la perseverancia, y encauzándolos a las tareas prácticas y la experimentación. Su objetivo fue que los maestros aplicaran con propiedad y oportunidad, los contenidos de “la ciencia y el arte de la enseñanza” para construir una nueva realidad educativa en Bolivia.

Después de que la Escuela se fundara en 1909, aun los pobladores de Sucre se opusieron a la institución y al trabajo del Director belga. Él había motivado también la fundación de otra Normal e impulsado el trabajo de varias unidades educativas. Así, lo que podría haber sido una reforma de envergadura orientada por la ideología liberal y la pedagogía de John Dewey que los liberales estimaban, terminó reducido a sólo la fundación de dos entidades

de formación docente (incluido el Instituto Normal Superior Simón Bolívar de La Paz). Por lo demás, la misión no motivó ningún cambio en la educación del indio, no rompió el estilo vertical en la enseñanza magistral, y aunque obró en un contexto laico que superó la influencia clerical e impuso la coeducación¹⁷, las propuestas se restringieron a la formación de maestros, sin que Rouma se pronunciara por ejemplo, sobre el sistema de educación en la universidad.

La Escuela Normal de Maestros y Preceptores de la República¹⁸ funcionó como un internado para jóvenes y señoritas que querían ser los futuros profesores de Bolivia. El Estado los seleccionaba y les ofrecía todos los medios que requirieran para culminar con éxito su formación de cuatro años (alimentación, vestido, textos, aseo, salud, alojamiento), con una dedicación de 35 horas de clase semanales. Comenzó a funcionar solamente para el nivel de Primaria, lo cual se mantuvo hasta los años 30. Después de que Georges Rouma se fuera y volviera al país en 1931, habiendo sido contratado nuevamente para que evaluara el desarrollo institucional de la Escuela, advirtió que los cimientos de exigencia, tiempo de dedicación, coeducación, autoridad moral, disciplina, orden y rigor se desvanecieron.

En 1936 la Escuela incorporó la formación de profesores de Música, un año más tarde abrió varias especialidades para Secundaria, dos años después, sólo para señoritas, la formación de maestras de “kindergarten”, y después de unos años “economía doméstica” también con exclusividad para mujeres. Tradicionalmente la Escuela ha forjado un estigma que caracterizó el ideal del maestro boliviano por décadas. Debía ser una Normal de elite donde concurren jóvenes con auténtica “vocación”, estudiantes de alto rendimiento en la formación secundaria que tengan amplios conocimientos, excelente redacción, rapidez mental, memoria, elocuencia, sensibilidad lírica y ante todo, una buena estatura, voz estentórea y prestancia en el porte. El último momento en la selección consistía en una entrevista que evaluaba la apariencia y calidad moral de los candidatos.

El ideal del maestro que la Escuela de Sucre forjó en sus años dorados¹⁹ incluía una imagen del profesor como “apóstol”, ejemplo de esfuerzo y sacrificio por el país, la juventud y por los demás miembros de la sociedad a quienes dedicaba su vida. La vocación era el elemento discursivo central, destinado a generar una representación colectiva y simbólica cargada de contenido humanista. El maestro constituía la imagen concentrada del proyecto liberal,

¹⁷ Según anota Humberto Quezada Arce en su ponencia, “Las Escuelas Normales, la formación y el mejoramiento docente” (27 de octubre de 1953), la causa principal para que los sucrenses se opusieran con violencia a la Escuela Nacional fue que comenzó a funcionar en la modalidad co-educativa. Tan fuerte fue el conservadurismo de la ciudadanía que en 1922, la Escuela separó a los varones de las mujeres; modalidad que se mantuvo durante doce años hasta que nuevamente se incorporó la educación mixta. Similar rechazo ocasionó entre la élite conservadora de Sucre la proclama de la libertad religiosa de los estudiantes y los docentes en la enseñanza que impartiría la Escuela Nacional. *Cfr. Escuelas Normales: Perfiles históricos y documentales*. La recopilación es del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. La Paz, 1989, p. 16.

¹⁸ Ese fue el primer nombre de la Escuela de Sucre desde su fundación en 1909 hasta 1938, año que adoptó el nombre de “Escuela Nacional de Maestros”. Posteriormente, en 1975 se llamó “Escuela Normal Integrada Mariscal Sucre”; en 1997 se la nombró “Instituto Normal Superior Mariscal Sucre”, y desde 1999 se la conoce como “Universidad Pedagógica Nacional”. *Cfr. el texto mencionado de Mario Yapu. Op. Cit. p. 75.*

¹⁹ *Idem*, p. 78. La “edad de oro” corresponde, según la opinión del autor Mario Yapu, a los años de las décadas 1940, 1950 y 1960.

reuniéndose en él lo mejor de la cultura de las clases dominantes de las primeras décadas del siglo XX. Era tanto la expresión de cosmopolitismo elegante, solvente conocedor del saber científico de su época, como transmisor del humanismo clásico: formador de las clases medias pudientes y desinteresado apóstol de nobles ideales, educador de los colegios de prestigio en las ciudades y de las nuevas generaciones de niños y jóvenes que mostrarían ante todo, un inquebrantable espíritu de superación, una incorruptible moralidad y un profundo respeto por la figura carismática y atemorizante de su profesor formado bajo el cobijo de la honrosa Escuela Nacional de Maestros de Sucre.

Pese a tan fatua cultura institucional, con dicha Normal se dieron los primeros pasos para comenzar la historia de un sistema de formación docente en Bolivia, un sistema que se extendería con firmeza, consolidándose con la fundación de la segunda institución en importancia en la historia de la educación nacional²⁰. Por lo demás, probablemente el aspecto más relevante sea que la ideología liberal permitió concebir la educación como una labor estratégica de responsabilidad del Estado, tarea que implicaba la obligación en primer lugar, de preparar a los maestros de manera que se especializaran para el desempeño de su *vocación*. Tal fue el beneficio y la proyección que ofreció el periodo liberal a la educación boliviana. Por su parte, la crítica desarrollada por Tamayo, lo mismo que su particular visión del indio y la educación, tendrían repercusiones mucho más profundas que las que se podía percibir de modo inmediato.

2. Irrupción de la educación indígena

Según Franz Tamayo, un verdadero proyecto nacional educativo debía orientar la energía del indio para que no se reduzca a la única forma como tradicionalmente se expresó: resistiendo el exterminio cultural. La *Creación de la Pedagogía Nacional* enfatiza que sólo comprendiendo el alma nacional será posible fortalecer el carácter del país; sólo reconociendo que dicha alma radica en el indio, la educación podrá cultivarla para forjar el espíritu nacional²¹. De este modo, los nuevos maestros tendrían que incentivar a sus estudiantes para que como bolivianos se sientan orgullosos de sus raíces, su voluntad,

²⁰ Después de que la Escuela Normal de Maestros y Preceptores de la República fuera fundada en 1909 en la capital de la República durante el gobierno de Ismael Montes (Partido Liberal), se fundó el Instituto Normal Superior Simón Bolívar de la ciudad de La Paz, el 24 de mayo de 1917. Posteriormente, en el periodo de crisis y transición representado por Carlos Blanco Galindo, en la misma ciudad, el 3 de febrero de 1931, fue creado el Instituto Normal Superior de Educación Física con la intención de estimular tanto la formación del intelecto como del cuerpo.

La historia del INS Simón Bolívar no es continua. Según escribió Humberto Quezada, su objetivo fue formar a maestros de Secundaria cubriendo la obligación del Estado de promover el desarrollo material, moral e intelectual de las nuevas generaciones a partir de una adecuada formación -puesto que tradicionalmente, la Escuela Nacional de Sucre se concentraba en la formación de maestros de Primaria-. El mismo pedagogo Rouma fundó el INS de La Paz en 1917, el cual se mantuvo en funcionamiento por 15 años, después de ese lapso, estuvo cerrado por 12 años, reabriendo sus puertas en 1946. *Op. Cit.* p. 15.

²¹ Véase por ejemplo, el Capítulo IX y los siguientes. *Op. Cit.* pp. 19 ss.

logros y fuerza. Motivarían el amor a la acción, el vencimiento de uno mismo, la lucha por la justicia y los gestos de altruismo, además de la audacia y el autocontrol.

Tamayo reconoce que el mestizaje es una fatalidad histórica en Bolivia. Por tal razón, insiste en que el meollo de la educación nacional radica en discutir qué enseñar y cómo formar al mestizo. Es necesario recuperar su energía indígena aplastada por un perfil psicológico indeseable, hay que tomarlo como síntesis por una parte, de las raíces autóctonas y por otra, del acervo cultural europeo, asumiendo que él construirá el futuro. Sin embargo, la esencia de la educación nacional tendrá que seguir focalizada de modo preferencial, en la fuente de la energía nacional, en el indio que debe ser civilizado. Tal proyecto de Tamayo se plasmaba explícitamente en una pedagogía de carácter instructivo, la cual permitiría perfeccionar las aptitudes y habilidades del indio como soldado, artesano y agricultor, encauzando su energía convenientemente y reivindicando así, los siglos de exclusión e inhumana explotación que lo hicieran víctima.

Como tal, la propuesta no tuvo influencia directa sobre la historia de la educación boliviana inmediatamente posterior. Sin embargo, el hecho de que el más importante intelectual boliviano de la época haya planteado la necesidad de educar a los indios, influyó notablemente en la variación del imaginario colectivo de las clases dominantes. Tanto quienes sostenían un pensamiento impregnado de los remanentes conservadores del siglo XIX, como los abanderados del moderno liberalismo habían dejado incólumes los soportes sociales, económicos y políticos en relación a los indios desde la época colonial. Tampoco se alteraban sus representaciones simbólicas profundas sobre ellos cuando había que tomar decisiones que les afectaban. Con la obra de Tamayo en 1910, pese a que ya existía un contexto previo de problematización indigenista, se avivó la influencia ideológica de los intelectuales más destacados, influencia que pronto se expresaría en un explosivo despliegue de la educación indígena por primera vez en la historia de Bolivia.

Aunque existe una enriquecedora experiencia de escuelas clandestinas, ejemplos dramáticos de la historia de caciques apoderados perseguidos por pretender conquistar las primeras letras para los indios, la educación indígena de la cual se tiene fuentes escritas, centró su interés en la formación de maestros rurales. Así, hubo tres experiencias iniciales que se constituyeron como las más sobresalientes, se trata de Warisata (la escuela ayllu); la Escuela Normal Rural de Caquiaviri y la de Vacas conocida a partir de 1983, como la Normal Rural Integrada Ismael Montes.

Durante la primera década del gobierno liberal hubo algunas experiencias educativas que dieron lugar al surgimiento de las escuelas ambulantes para indígenas, las cuales se ocuparon de la alfabetización y la enseñanza de la doctrina cristiana. Una escuela en el campo con la proyección de impartir formación docente creada después de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre, fue Utama –fundada en 1911 en Caquiaviri, al sur del Departamento de La Paz-²². El gobierno liberal impulsó las escuelas rurales para

²²

Según Enrique Finot, hasta 1905 se habría creado más de medio centenar de escuelas primarias en regiones rurales. Cfr. *Historia de la instrucción pública en Bolivia*. La Paz, 1917. p. 28. Después de la primera década del siglo XX, se creó la Normal Rural de Umala (1915) –en la provincia Aroma del Departamento de La Paz-, la de Colomi (1916) –que sería antecesora de la Normal Rural de Vacas en Cochabamba- y la de Puna –en el Departamento de Potosí-. Cfr. *En tiempos de Reforma*

educar a los indios, aceptando la orientación y contenido eclesiástico. Sin embargo, estas experiencias resultaron aisladas e irrelevantes, pronto se diluyeron por motivos económicos y por el peligro que representaban en relación a subvertir la estructura social en el agro²³. La primera experiencia que tuvo continuidad constituyendo un baluarte en la historia de la educación indígena en Bolivia, fue la escuela ayllu de Warisata.

El fundador y principal impulsor de esta experiencia señera en Bolivia y la región fue Elizardo Pérez quien en un libro posterior narra las vicisitudes, esplendor y destrucción de la escuela ayllu²⁴. Pérez estuvo constantemente acompañado por el aymara Avelino Siñani, quien vivió hasta sus últimos días defendiendo el proyecto. El Ministro Daniel Sánchez Bustamante²⁵ estableció en 1919 durante el último gobierno liberal, tres tipos de organizaciones para la educación indígena, al lado de las escuelas elementales y las de trabajo, contaba a las Normales Rurales. Un ministro posterior en 1930, pese a dicha legislación, entusiasmado con establecer Normales Urbanas, creó una Normal Rural en la ciudad²⁶. En contra de esta tendencia, Elizardo Pérez motivado por impulsar la educación del indio, gracias a su experiencia docente y sus relaciones políticas, encontró la oportunidad para que el gobierno autorizara la creación de la escuela ayllu a 105 Km. de la ciudad de La Paz, el año 1931. Sin embargo, sólo seis años más tarde el Estado reconocería a la entidad como una Escuela Normal; el tiempo anterior sus labores se restringieron a atender las necesidades de alfabetización y enseñanza básica de los niños y jóvenes de las comunidades del entorno y antes de esto, incluso a construirla.

El 2 de agosto de 1931 se fundó Warisata, posteriormente se estableció en Bolivia esa fecha como el “Día del indio”. Para su surgimiento fue decisivo el apoyo de los comunarios, quienes por consenso resolvieron colaborar en la construcción del recinto y comprometerse con su funcionamiento. Según Pérez, después de allanar innumerables dificultades a las que se añadía la negativa del gobierno incluso para prestar dinero que permita comprar los materiales de construcción, progresivamente Warisata se convirtió en la ocasión para que los indios incentivaran su sentido de responsabilidad, orden y organización, inclusive antes de que comenzara a funcionar.

Educativa de Mario Yapu, t. II, “Estudio de dos centros de formación docente”. Publicado por el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. La Paz, 2003, pp. 18 ss.

²³ Alfredo Guillén Pinto en un libro de la época dice: “La educación tendía a una gradual cultura que partiendo de la simple alfabetización llegue, a precio de firmeza y talento en singular batalla, a la educación de la raza”. Más adelante acota en relación a la educación indígena, “éste es el total de gobernantes, pedagogos y literatos: nada”. *Cfr. La educación del indio*, González y Medina editores. La Paz, 1919. p. 113.

²⁴ Se trata del libro *Warisata: la escuela ayllu* cuya primera edición se dio en 1962, texto de 500 páginas que se articula en dos partes: el surgimiento de Warisata y su destrucción. *Cfr.* la edición de la Empresa Industrial Gráfica E. Murillo, La Paz.

²⁵ Sánchez Bustamante fue Ministro de Instrucción Pública durante dos gobiernos liberales y Ministro de Relaciones Exteriores en otros dos. Contrató a la misión belga, fundó la Escuela Normal de Maestros de Sucre, redactó el primer Estatuto de Educación (en 1930) y promovió la autonomía universitaria. En los años 30 fue ideólogo del gobierno de Carlos Blanco Galindo.

²⁶ Según Roberto Choque, la primera Normal Rural creada en la ciudad fue el año 1911 (en el barrio de Miraflores de la ciudad de La Paz). *Cfr.* “La problemática de la educación indígena”. En la Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos, **Data**. N° 5, 1994, p. 18.

Las decisiones se tomaban por consenso o mayoría de votos, y en las discusiones se trataba los temas de la comunidad y de la escuela como parte de una problemática integrada. Las actividades de formación incluían inicialmente la alfabetización de los indios de la comunidad, pero la proyección era crear talleres para mejorar los cultivos y las construcciones, quedando claro el objetivo final de formar a los futuros maestros de los indios. En 1932 se concluyó la construcción y unos pocos maestros de la ciudad viajaron a la localidad para iniciar las actividades académicas.

La escuela se convirtió en el recinto de solución jurídica a los problemas entre los pobladores y para mediar a favor de los indios frenando los abusos de los gamonales. Se creó un Tribunal de Justicia, se gestionó con las autoridades mejorar los caminos, el transporte y la comunicación teniendo éxito en muchos casos. Incluso el Vicepresidente de la República les visitó en 1934 y desde entonces les otorgó una importante ayuda. La escuela acogía a los niños de la comunidad preocupándose por enseñarles el aseo y las buenas costumbres, tanto como a leer y escribir en castellano. En 1934 se fundaron 33 escuelas que se constituyeron en extensiones de Warisata en un radio de 100 Km. a la redonda. Así, se garantizaría la formación básica independiente, y la Normal Rural comenzaría a formar a los futuros profesores rurales.

El éxito de Warisata influyó para que se fundaran Normales Rurales en todo el país, los recursos fluyeron y fue posible construir un internado para alumnos, una posta sanitaria y dotar de material técnico y pedagógico a la unidad. En 1936 se efectuó el primer Congreso de Maestros Indigenistas donde se aprobaron los principios y reglamentos de la Escuela Normal.

Pérez asumió el cargo de Director General de Educación Indígena y propició la creación de otras unidades. En el oriente boliviano, en la selva amazónica y en localidades cercanas a los centros urbanos, la Iglesia propició la fundación de nuevas Normales. Pérez trató de establecer la escuela única para los indios encontrando sin embargo, el rechazo del gobierno. A eso se sumó el ataque de los latifundistas que aumentaba de modo progresivo en cuanto los éxitos se sumaban. Primero fue contra los indios y posteriormente contra los educadores. En el otro lado de la medalla, el Congreso Indigenista de México en 1940 felicitó la experiencia boliviana.

La influencia de los gamonales terminó imponiéndose en el gobierno; fue así que a partir del régimen de Enrique Peñaranda progresivamente, la agresión se intensificó en contra de la escuela ayllu precipitando su destrucción y posterior dismantelamiento. Se desconoció los títulos otorgados, se despidió a los maestros, se acusó a los directores de malversar fondos y se procedió discrecionalmente a clausurar varias experiencias educativas prometedoras y exitosas creadas siguiendo la imagen de Warisata.

La organización *sui generis* de Warisata fue sin duda, la principal causa que motivó el rechazo de gamonales y latifundistas; en particular, porque dicha organización incentivaba en los indios ciertas “peligrosas” actitudes en contra del mantenimiento del *status quo*. Las decisiones institucionales dependían del Parlamento Amauta, que consistía en un consejo aymara, el cual dio lugar a que existiera una administración integrada de la unidad y la

comunidad, convirtiendo a la Escuela Normal en una parte sustantiva de la vida social en el campo. Modelos similares se implementaron en diferentes y alejadas localidades, y pese a los esfuerzos contrarios de los gamonales, se configuró un imaginario colectivo de los pueblos indígenas con particulares imágenes de sí mismos y del lugar de la educación en sus vidas.

Todavía hoy se representa cierta “propiedad” de la Escuela Normal en relación a la comunidad principal, y los comunarios asumen naturalmente que tienen derecho de exigir al gobierno el cumplimiento –al menos parcial- de las decisiones a las que ellos arriben. Simbólicamente, la Normal es una concesión estatal por la expoliación y opresión secular; es un medio puesto a disposición de los indios para que reproduzcan la educación de sus hijos a través de la formación de los “profesores rurales”. Estos profesionales ocuparán un lugar de prestigio en la comunidad por la labor educativa que realicen, convirtiéndose en los mediadores para la inserción de las nuevas generaciones en la ciudad, en los mercados, y para facilitar la interacción con los grupos de poder, étnica, lingüística y culturalmente diferentes.

La visión holista del imaginario andino configuró Warisata como una parte integrada a la comunidad, a la vida de los individuos y como una entidad vinculada y vinculante con el Estado. Por otra parte, su organización fue sistémica en sí y para sí misma. Integró varias dimensiones institucionales con aspectos pedagógicos y sociales. Se proclamó escuela *libertaria* de los indios, recinto de difusión de la ciencia aplicándola a las necesidades de la comunidad, en particular en lo referido a las actividades agrícolas y pecuarias. El trabajo que organizaba enseñando innovaciones técnicas tenía siempre un carácter colectivo, de manera que los beneficios fortalecían a las unidades de la Normal o satisfacían las necesidades de los usuarios (el internado para estudiantes, el cultivo de bienes de consumo, la vivienda de los profesores y otras).

Desde el punto de vista pedagógico, los fundamentos de Warisata fueron la aspiración de una escuela única para los indios, la coeducación, la enseñanza laica, el bilingüismo y el enfoque técnico y productivo. Orientó la formación de los maestros a precautelar la higiene, la salud, la alimentación y la recreación de los alumnos. En la unidad hubo tres secciones: la de contenido elemental para alfabetizar e instruir a los niños campesinos, la Sección de trabajo dedicada a la enseñanza de oficios relacionados con la agricultura y la ganadería; y la Sección de formación de preceptores y maestros.

Si un niño que egresó de la primera Sección se incorporaba a la de formación de maestros, hacia sus 20 años de edad egresaría como “profesor rural” con una sólida formación, con el compromiso de valorar su entorno cultural y dispuesto a contribuir al crecimiento comunitario. Desde niño, su inserción en la escuela ayllu le habría permitido revalorar sus raíces culturales y promover las prácticas artísticas y religiosas propias, por lo que resultaba natural que siendo maestro difundiera entre los suyos los fundamentos ancestrales de la moral andina: *no mientas, no robes, no seas flojo*²⁷. Por lo demás, la Sección de preceptores

27

El educador, escritor y artista Carlos Salazar Mostajo que fue constructor de Warisata junto a Elizardo Pérez, ha mostrado de manera integrada cómo se desplegaron las dimensiones política, filosófica, cultural, pedagógica, sociológica y económica en la experiencia de lo que él llamó la “escuela *marka*”. Cfr. una matriz presentada por Salazar Mostajo en una Conferencia especializada

y maestros buscaba que sus titulados valoren su cultura, motiven la adquisición de conocimientos técnicos y oficios manuales, dispongan de habilidades útiles y hagan práctica docente con experimentación en escuelas de la primera Sección.

Las experiencias de Caquiaviri y Vacas constituyen otros ejemplos del ímpetu que tuvo la educación indígena en Bolivia siguiendo el modelo de Warisata en los años 30. Caquiaviri es la capital de la segunda sección de la provincia Pacajes en el sudoeste del Departamento de La Paz, a 130 Km. de la ciudad. En 1911 se fundó Utama (“tu casa” en aymara) que fue una experiencia de educación en el contexto de fundación de varias unidades escolares. Más de veinte años después –en 1932- se reconstituyó como Escuela Normal Rural bajo la influencia de Warisata. Hoy ha desaparecido aunque su legado ha contribuido a establecer un imaginario colectivo asentado firmemente en las representaciones indígenas acerca de las funciones sociales que conciernen a la escuela en el agro.

Le correspondió a Rafael Reyeros, escritor y funcionario del Estado, evaluar los logros de Utama y de la formación rural que se propiciaba en Caquiaviri²⁸. Según el autor, Utama fue un modelo de educación escolar indígena y Caquiaviri debía reproducir la formación de maestros rurales bajo esa orientación; sin embargo sus logros no pudieron proyectarse de manera sostenible. Hacia 1936 el modelo de Utama se había extendido a 12 secciones de provincia, en cada una de las cuales existía una escuela con un solo maestro y apenas un ambiente para 50 niños entre los seis y doce años de edad.

La existencia todavía hoy, de una organización educativa en el campo que incluye maestros polivalentes y el llamado “multigrado” –un aula de clases donde el único maestro forma a todos los alumnos de la comunidad-, es una prolongación de las estrategias educativas nacidas a inicios del siglo XX. En un contexto en el que el soporte del Estado es siempre insuficiente, en el que el pago de sueldo a un profesor para varias decenas de estudiantes es un logro difícil de alcanzar y cumplir con puntualidad, preservar la escuela de la comunidad y su funcionamiento mínimo, se constituye en una labor de fundamental importancia para la vida social y cultural del lugar.

En lo concerniente al imaginario indígena, Utama y Caquiaviri contribuyeron a definirlo a partir de específicas prácticas simbólicas e institucionales. Los indios debían trabajar en la construcción de la escuela sin recibir nada a cambio, la escuela era en todo caso, tanto el centro de alfabetización y de aprendizaje de aritmética y cultura general, como el lugar para mejorar los conocimientos concernientes a artesanía, herrería, alfarería, carpintería,

en 1997. Citado por Rolando Barral en *Reforma Educativa: Más allá de las recetas pedagógicas*. Editorial Ayni Rumay, La Paz, p. 46.

28

Reyeros escribió varios libros sobre la educación en Bolivia. El que se refiere al tema es *Caquiaviri: Escuela para los indígenas bolivianos*. 2ª edición ampliada. Editorial Universo, La Paz, 1946. La primera edición fue de 1937. Reyeros criticó con dureza la forma cómo Elizardo Pérez orientó el desenvolvimiento institucional de Warisata. En la obra de referencia escribe: “En Warisata se ha exaltado hasta el orto el sentido de lo indio en su aspecto más torcido... Predomina la tendencia a adaptarse a lo indio... Se pretende formar líderes indígenas que en todas las actuaciones oficiales de la escuela lanzan hondazos fieros contra la clase blanca... y contra el clero...”, p. 150. Por su parte, Elizardo Pérez piensa que hubo mucho más apoyo económico del gobierno a Caquiaviri que a Warisata porque en el primer caso los destinatarios de la formación docente fueron tanto indios como mestizos, mientras que Warisata se dedicó exclusivamente a la educación de los indios.

mecánica y otros oficios. Pero lo más importante radicaba en que fue el lugar donde se concentraba la vida comunitaria. Allí se trataba los problemas legales, las relaciones entre grupos, se tomaba decisiones de interés general, se defendía a los indios de las distintas formas de explotación de las que eran víctimas²⁹, e incluso se realizaba actividades de asistencia médica y sanidad básica. La escuela también fue el centro de organización de actividades deportivas, el lugar para asesorar las labores agrícolas y ganaderas, y la entidad donde se discutían y resolvían según la dinámica de la “democracia comunitaria”, los temas cívicos, políticos, familiares, económicos y hasta sentimentales. Este cuadro por lo demás, no ha variado sustantivamente hasta hoy.

Con los cambios revolucionarios que acontecerían a mediados del siglo XX en lo que respecta a la situación del indio, el imaginario colectivo que visualiza a la escuela como el centro del horizonte simbólico en la vida cotidiana, adquirió mayor nitidez, dando lugar a prácticas invariables. Eliminar la obligación del Estado en relación a formar a los indios y a sus profesores en las comunidades, hoy como ayer implicaría en el imaginario colectivo, una regresión cultural e histórica no sólo a la etapa anterior al nacionalismo revolucionario, sino al latifundismo conservador del siglo XIX, detestado por expoliador, opresivo y racista. Significaría en definitiva, la disolución del mundo de vida que los indios aprendieron a valorar y resguardar después de siglos de una historia de lucha.

Vacas fue fundada como Escuela Normal Rural en 1936, cuarenta y siete años más tarde cambiaría de nombre siendo jerarquizada como Normal Rural Integrada Ismael Montes. Hoy día, desde 1994 se la conoce como Instituto Normal Superior Ismael Montes. La localidad donde funciona el INS actualmente pertenece a un cantón de la provincia Arani del Departamento de Cochabamba, localizado a 60 Km. de la ciudad en dirección sureste. La fundación de 1936 se dio el 18 de febrero en una finca, a cargo del profesor y escritor Toribio Claure, quien ha sistematizado su experiencia en un libro³⁰.

El gobierno de José Luis Tejada Sorzano en 1936 facilitó un marco legal muy flexible para la creación de núcleos de educación indígena, los cuales se orientarían fundamentalmente a la enseñanza de las primeras letras, y en casos como Vacas, tuvieron la proyección de formar a los futuros profesores del campo. Sin embargo, pese a tales prerrogativas jurídicas, la situación social y económica del indio no varió desde tiempo de la colonia. Toribio

²⁹ Rafael Reyeros establece una estructura social piramidal en la que se advierte una división por estamentos con mayor o menor ejercicio de explotación, o con mayor o menor padecimiento de opresión y expoliación. En la base se encuentran los pongos, indios que vivían en la hacienda de los patrones en calidad de siervos y sin derecho alguno. Por oposición, en la cúspide estaban los patrones o hacendados, dueños de la tierra y en los hechos, de la vida de los pongos. Cuando un gamonal vendía una hacienda implícitamente se entendía que la transacción incluía a los pongos.

Los estamentos intermedios incluían desde abajo, a los colonos y desde arriba, a los colonizadores. Por último, también desde abajo estaban los comunarios y desde arriba, los comuneros. Los colonizadores tenían poder económico asentándose en tierras fértiles con la intención de llegar a ser hacendados. Los comuneros eran una clase media que obtenía ganancias de las relaciones económicas con los comunarios –es decir, con los campesinos que detentaban propiedad colectiva residual de tierras- Finalmente, la clase más cercana a los pongos de hacienda era la de los colonos: indios explotados por colonizadores en entornos en los que la hacienda no se había convertido en el modelo predominante de la vida social.

³⁰ Se trata de *Una Escuela Rural en Vacas*. Primera edición, sin editorial. La Paz, 1949.

Claure muestra con detalle la situación de explotación del indio en un entorno feudal. Describe los vejámenes de los patrones, el trabajo gratuito, el trato como animales, los castigos crueles, el abuso de los representantes del Estado y la Iglesia, y el enriquecimiento de los latifundistas a costa del trabajo de los indios.

A diferencia de Reyerros que remarca toda vez que puede la gestión de los gobiernos liberales de la época como auspiciosa para la educación indígena, Claire piensa que en este ámbito la demagogia llegó a extremos. Aunque se fundaron varias escuelas rurales, en verdad carecían de recintos, muchos maestros eran analfabetos y el apoyo del Estado en recursos financieros, equipamiento, materiales y capacitación simplemente no existió. En el caso de Vacas, gracias a la comunicación en quechua, los indios del lugar construyeron la escuela; el único beneficio por tal tarea fue quedar exentos de la reclusión militar para la contienda bélica con Paraguay. Por lo demás, de nuevo se advirtieron las relaciones de dominio y humillación frente a los gamonales, políticos, mayordomos, curas y corregidores.

Los niños aprendían en la escuela de Vacas sentados en el suelo de tierra. Pero era inevitable que la unidad se convertiría progresivamente en el recinto más importante para la vida cotidiana de la comunidad quechua, pese incluso a que hubo una etapa próxima a 1936 en la que se advirtió un implícito rechazo de los indios. Aunque la misión de formar maestros rurales todavía estaba lejos de realizarse, debido a las condiciones educativas del entorno social y cultural -casi la totalidad de la población era analfabeta-, la formación docente se convirtió en un objetivo derivado de acciones educativas previas y primarias.

Del mismo modo como comenzó Vacas, iniciaron sus actividades la mayoría de las demás Escuelas Normales Rurales de Bolivia en esta etapa, inicialmente como escuelas de primeras letras para combatir el analfabetismo imperante en el entorno geográfico, y posteriormente como entidades dedicadas a la formación de los maestros rurales³¹. En el caso cochabambino, alrededor de veinte años después de su fundación, el Núcleo Rural de Vacas se había convertido en una Escuela Normal Rural. Por lo demás, acá como en todo caso, la oposición de latifundistas, gamonales, colonizadores, mayordomos y comuneros prosiguió tratando de frenar cualquier nuevo logro, con mayor convicción y agresividad, cuanto más claro era para las clases dominantes el peligro potencial que representaba educar al indio.

31

Desde el periodo liberal de la República hasta la Revolución Nacional de 1952, las principales Escuelas Normales Rurales fundadas, en varios casos al principio como unidades escolares –aparte de las mencionadas de Warisata, Caquiaviri y Vacas- fueron las siguientes:

El 9 de marzo de 1938 se fundó la Escuela Bautista Saavedra en la localidad de Santiago de Huata (Departamento de La Paz). El 25 de abril del mismo año en San Lorenzo del Departamento de Tarija se fundó la Escuela Juan Misael Caracho que se trasladó tres años más tarde a la localidad de Canasmoro. El 23 de mayo de 1939 en Caiza D del Departamento de Potosí se fundó la Escuela José David Berrios. El 16 de febrero de 1941 fue fundada en Portachuelo del Departamento de Santa Cruz, la Escuela Rafael Chávez Ortiz. El 16 de julio de 1948 en Paracaya, Provincia Punata del Departamento de Cochabamba, se fundó la Escuela Manuel Ascencio Villarreal.

En los casos indicados fue decisiva la influencia de la experiencia de Warisata, procediéndose a la fundación de Escuelas Normales Rurales que satisficieran los requerimientos de formación docente no sólo en la parte andina de Bolivia, sino en el sur y el oriente. Actualmente, a excepción de la Escuela de Caquiaviri y la Normal de Caiza D, las seis que se ha mencionado, aunque con distinto nombre se encuentran en funcionamiento.

Debido a que el gobierno autorizó que los indios arrendaran tierras, fue posible conseguir recursos para implementar la escuela y convertirla en una unidad de formación de maestros. La compra de puertas y ventanas, ladrillos y tejas, la construcción de nuevas aulas, de viviendas para los maestros, el mejoramiento de los talleres, e incluso el equipamiento básico inicial para la educación fue resultado del arrendamiento de la tierra, del trabajo colectivo en la siembra y la producción artesanal. Es decir, como en casi todo lugar, gracias al apoyo de maestros comprometidos y conscientes de su labor, con el trabajo y aporte material de los indios, se cumplía una y otra vez, esa consigna política que había comenzado a repetirse resumiendo la irrupción de la educación indígena en Bolivia desde Warisata: “la educación del indio será obra del mismo indio”.

Después de la guerra del Chaco (1936), el legado de la ideología liberal, la irrupción de la educación del indio, la problemática intelectual de los escritores de la época, los lugares comunes que se asentaban en el acervo cultural de las clases dominantes, la experiencia e influencia de la escuela ayllu de Warisata y la nueva pérdida territorial, se dio un sentimiento que apuntaba a la imperiosa necesidad de alfabetizar, castellanizar e incorporar al indio a la sociedad. Resultó imperativo formar a los futuros maestros de los indios y se hizo más visible que antes, una nación en la que los niños del campo debían adquirir conocimientos y destrezas para el trabajo agrícola y las actividades técnicas; se hizo evidente la necesidad de construir una nación que debía preparar al indio para que obedeciera en el ejército y eventualmente para que se incorpore con sumisión a la vida de las ciudades. De esta forma, se consolidó un imaginario colectivo que asumía que era invariable la separación entre la formación docente que se impartía en las ciudades y la que se daba en el campo, imaginario que se mantendría inalterable y se consolidaría con la promulgación del Código de Educación de 1955.

Hasta los años cincuenta se mantendría una concepción curricular que dividía la formación docente tomando en cuenta el carácter urbano o rural de la Escuela Normal. Dicha división se remozaría en el contexto de la revolución del MNR y se prolongaría hasta fines de siglo. En las dos Normales Urbanas principales existentes en los años cincuenta³², la formación de profesores se realizaba exclusivamente para estudiantes bachilleres o los que tengan el 5º grado de secundaria vencido (11 años de escolaridad), según el siguiente currículum: (a) cultura general (matemática, castellano, geografía, historia y trabajos manuales), (b) formación profesional (psicología, pedagogía, sociología, legislación escolar, didáctica y práctica escolar), y (c) práctica docente (dada en el entorno urbano).

En el caso de las ocho Normales Rurales fundadas y en funcionamiento hasta el año 1953³³, los contenidos de las asignaturas que se impartían a los futuros maestros, variaban de modo

³² Humberto Quezada Arce en 1953, elaboró un diagnóstico en el que menciona que son cuatro las Escuelas Normales Urbanas. Aparte del INSSB de La Paz y la Escuela de Maestros de Sucre, incluye al INSEF dedicado a la formación de profesores de Educación Física en la sede de gobierno, y a la Normal Particular Urbana Santa Teresa, ubicada en la ciudad de Cochabamba y dedicada a la formación de maestros de Primaria (hoy inexistente). Cfr. el texto recopilado por el CEBIAE, *Escuelas Normales: Perfiles históricos y documentales*. p. 17.

³³ A la lista de ocho Escuelas Normales Rurales citadas hasta aquí (Warisata, Caquiaviri, Vacas, Santiago de Huata, Canasmoro, Caiza D, Portachuelo y Paracaya), el diagnóstico del Prof. Humberto Quezada añade la Escuela Normal Rural Particular Obispo Bosque ubicada en la

sustantivo en relación al currículum de las dos Normales Urbanas antes descritas. Esto se debía entre otras razones, a la deficiente preparación en el campo, la carencia de docentes aptos para la enseñanza y a que cada Escuela Normal Rural podía recibir estudiantes que hubieran vencido solamente los seis primeros años de escolaridad (el nivel Primario). En estos casos, les ofrecía una formación de siete u ocho años adicionales para que se convirtieran en los futuros “profesores rurales”. Las asignaturas de “cultura general” eran las mismas que en el caso de las Normales Urbanas pero con contenidos básicos. En lo concerniente a “formación profesional” se agregaba agropecuaria, industrias rurales, higiene y sanidad. Finalmente, en lo concerniente a “práctica docente” se la efectuaba en las unidades vinculadas y por lo general dependientes, de la Escuela Normal Rural.

3. El nacionalismo revolucionario y el Código de Educación de 1955

En 1948 se realizó un censo nacional que permite comprender la situación social de Bolivia previa inmediatamente a la Revolución Nacional de 1952. De acuerdo a los datos de dicho censo, en el país vivía poco más de tres millones de personas, quienes se distribuían de manera tal que por una parte, cerca de dos tercios se localizaba en el campo (1,860,000 habitantes), en tanto que el otro tercio vivía en las ciudades (1,140,000 personas que correspondía al 37%)³⁴.

De los habitantes del campo, más de 1,200,000 personas (cerca al 60%), tenía la condición de *pongos*, sometidos a la servidumbre de los patrones en un régimen semi-feudal. Se trataba de los *indios* estigmatizados así por la “gente” de la ciudad con una fuerte intención peyorativa. Sólo el 3% de la población rural era dueña de casi el 70% de la tierra laborable, constituyéndose en una poderosa oligarquía terrateniente. En contraste, las tierras de propiedad colectiva a favor de las comunidades indígenas sólo alcanzaban el 25% de la extensión nacional beneficiando apenas al 18% de la población rural.

En las ciudades, el grueso de la población (cerca al 70%) era el conjunto de clases medias, las cuales se ocupaban de actividades como el comercio, el transporte automotor y la minería. Poco más de mil personas solamente eran los dueños del 100% de los ferrocarriles y de una parte considerable de los servicios de comunicación y transporte. Controlaban asimismo, casi el 70% de la minería constituyéndose en la llamada “rosca minera” (monopolizada por los barones del estaño, Simón I. Patiño, Carlos Víctor Aramayo y Mauricio Hoschild). Esta clase que controlaba también el comercio y el capital financiero, se caracterizó como la burguesía “internacional” de un país semi-colonial. A la “burguesía

localidad de Guaqui en el Departamento de La Paz muy cerca de Warisata (hoy inexistente). En el documento titulado, “Las Escuelas Normales, la formación y el mejoramiento docente” hay algunas precisiones que vale la pena tomar en cuenta. Ese año, 1953, ya no se consideraba como una unidad rural de formación de maestros a la Escuela de Caquiaviri. La Normal de Caiza D se llamaba “Raúl U. Pérez” y la de Portachuelo era conocida como “Zoilo Flores”. *Idem*. p. 18.

nacional” (80,000 personas aproximadamente) le correspondía el control del 60% de la industria y del transporte, el 26% del comercio y una pequeña parte del capital financiero. Finalmente, a mediados de siglo, sólo poco más del 10% de la población constituía el proletariado, en su mayoría de carácter minero.

Bolivia no era una nación, sino la confluencia de un régimen prácticamente feudal en el campo y otro colonial en las ciudades. Los barones del estaño tenían absoluto control de la economía, su influencia sobre la política se daba a través de los gobiernos títere de derecha y por medio de la prensa. Asimismo, tenían hegemonía sobre el sistema jurídico y habían establecido una educación de carácter elitista en un sistema excluyente, opresivo y expoliador. Las divisiones étnicas, culturales y sociales fracturaban Bolivia en la que el poder se centraba en un súper Estado de las baronías del estaño.

Las elecciones de 1951 que dieron la victoria al MNR evidencian el grado de exclusión y retraso de Bolivia a mediados de siglo. De una población de más de tres millones de personas, las restricciones de votación por analfabetismo, edad, sexo, ocupación profesional (sacerdotes y militares no tenían derecho al voto) e incluso por carecer de un ingreso económico regular mínimo, dieron lugar a que sólo el 4% de la población nacional sea habilitada para votar. La situación de servidumbre de los indios no sólo les excluía de ser parte del sistema político desconociendo sus derechos ciudadanos, también los sometía a una situación de analfabetismo absoluto y permanente, fomentando un anquilosamiento social enclavado en la vida de las haciendas. Para colmo, la elección del MNR como nuevo gobierno, con el 51% de 125,000 votos fue anulada, otra medida discrecional entre las frecuentes que hubo, asumidas por los gobiernos títere de la rosca minero feudal.

La Revolución Nacional de 1952 transformó radicalmente el cuadro descrito. Las medidas políticas del MNR apoyadas por la insurrección popular de abril destruyeron las baronías del estaño y establecieron las bases para la construcción nacional reconociendo los derechos de las mayorías. La penetración del imperialismo norteamericano fue frenada con la nacionalización de las grandes empresas mineras. Fue así que desde octubre de 1952 el poder oligárquico de una rosca minúscula fue destruido, se retuvo para el Estado el beneficio económico de la exportación minera y se disolvieron las ramificaciones y formas hegemónicas de poder de unas pocas familias que se habían enriquecido gracias a la enajenación de los recursos naturales.

La liquidación del régimen semi-feudal en el agro no sería una tarea fácil ni breve. Si bien el MNR en agosto de 1953 anuló legalmente el latifundio, el imaginario colectivo que asumía la servidumbre y la opresión, formado desde hacía cuatro siglos y remozado gracias a la nueva realidad republicana de hacía más de un siglo, tardaría en transformarse. Con la consigna “la tierra es de quien la trabaja” se eliminó el latifundio y se distribuyó como tierras de propiedad colectiva, la mayor extensión laborable expropiada a la rosca feudal. La Reforma Agraria además de incorporar a cerca de dos millones de personas a la vida social, económica, política y jurídica del país, tenía el propósito de otorgar mayor rentabilidad productiva a la tierra, multiplicar el mercado interno de consumo y comenzar a construir los puentes que allanarían el abismo que separaba hasta entonces y desde siempre al mundo rural del mundo de las ciudades.

Pero en el ámbito social, las medidas más importantes fueron sin duda el Voto Universal y la Reforma Educativa. En julio de 1952, la primera medida revolucionaria del MNR fue eliminar las restricciones a los derechos ciudadanos. Los indios del campo, los analfabetos de las ciudades, todas las mujeres y todas las personas de cualquier clase social, independientemente de su ocupación profesional, su situación de empleo o desempleo, su riqueza o escasez, con sólo haber cumplido 21 años de edad, participarían en la vida democrática de Bolivia eligiendo a sus representantes. La medida tenía también el propósito obviamente de garantizar en el futuro la posición del MNR como partido de gobierno incorporando al menos a medio millón de electores en el campo, para que resguarden pacíficamente los cambios revolucionarios realizados.

Antes de la finalización de su primer periodo de gobierno, el MNR impuso otras medidas revolucionarias. En agosto de 1953 dictó la Reforma Urbana que daría lugar a construir viviendas populares y avalaría la expropiación de predios. Pero sin duda, la reforma que tuvo una profunda influencia en las siguientes cuatro décadas, sería la promulgación del Código de Educación Boliviana en enero de 1955.

Las bases que el Código establece como fundamentos de la educación boliviana, señalan la universalidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación entendida como la “suprema función del Estado”³⁵. También el referido instrumento legal indica que la educación es democrática y única ofreciendo iguales oportunidades a la población en todos los niveles de estudio y áreas de enseñanza. Mediante la educación por otra parte, se promovería la construcción nacional respondiendo a las demandas sociales y regionales de los bolivianos. También destaca el enfoque prevaleciente de una nueva educación: se trata de la escuela activa, el vitalismo y la pedagogía del trabajo; orientaciones para una educación revolucionaria y útil, con contenido práctico y productivo, una educación que reproduciría la ideología nacionalista y promovería los cambios antiimperialistas y anti-feudales³⁶.

Dadas estas orientaciones ideológicas y ante los requerimientos políticos inmediatos y a mediano plazo; surgió la necesidad de crear nuevas Escuelas Normales que garanticen la formación de maestros para que se constituyan en los principales sujetos de valoración y reproducción de la realidad revolucionaria. Fue así que en el plazo de diez años de gobierno el MNR fundó dos instituciones de formación docente en capitales de Departamento y cuatro en entornos rurales³⁷. Por primera vez en la sede de gobierno se

³⁵ El Art. 1 del Código establece que la educación “es suprema función del Estado, porque es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional y tiene la obligación de sostenerla, dirigirla y controlarla a través de un vasto sistema escolar”. *Código de la Educación Boliviana*, D.S. 3937. Edición del Ministerio de Educación Pública y Bellas Artes. La Paz, 1955. p. 39.

³⁶ La educación “es revolucionaria porque encierra un nuevo contenido doctrinal de proyección histórica que tiende a transformar la orientación espiritual del pueblo y de las futuras generaciones”. “Es anti-imperialista y anti-feudal porque ayuda a consolidar la emancipación económica de la Nación y a superar las formas de explotación feudal en el campo”. *Cfr.* Art. 1. *Idem*.

³⁷ El gobierno de Hernán Siles Zuazo el 29 enero de 1958 creó la Escuela Normal Urbana N° 3 ubicada en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra con el nombre Enrique Finot. Casi cuatro años más tarde, el 31 de diciembre de 1961 durante el segundo gobierno de Víctor Paz Estenssoro se estableció que la función de dicha Escuela se restringiría a la formación profesional de maestros interinos de Primaria. Un año y medio antes, el MNR había autorizado la fundación de la Normal Católica *Sedes Sapientiae* de la ciudad de Cochabamba, la cual se dedicaría a la formación de profesores de Religión.

formaría a maestros que difundirían los valores de la educación técnica motivando para que las nuevas generaciones se ocupen en tales actividades, por primera vez el oriente de Bolivia era considerado parte integrante de la nación y constitutiva de la dinámica política y económica. Por primera vez finalmente, se formaría maestros para la amazonía y el Chaco, regiones que tradicionalmente habían vivido al margen de la historia oficial.

Las dos Escuelas Normales Urbanas fundadas por el liberalismo en el transcurso de ocho años, treinta y cinco años antes de que se produjera la Revolución Nacional; y las ocho Normales Rurales que atendían los requerimientos de la parte occidental, de Tarija y Cochabamba, se reorientarían según el Código aprobado en 1955. El nuevo contenido de la educación del indio no estaría centrado en el propósito de civilizarlo para que aumente la productividad del régimen latifundista, instruirlo para que satisfaga las necesidades de las clases medias ocupándose en los servicios, domesticarlo para que trabaje en las minas de los barones del estaño o disciplinarlo para que forme filas en el ejército boliviano ante alguna eventual guerra que produzca otra pérdida territorial. Su educación después de la Revolución Nacional debería convertirlo en el principal defensor de los cambios del Estado, votando por el MNR, aclamando a sus líderes, liquidando el viejo régimen de los gamonales e incorporándose a la nueva realidad económica, política y social del país como emigrante a las ciudades plenamente incorporado a los mercados.

La Revolución Nacional constituyó el Estado boliviano moderno definiendo un patrón de relación específica con la sociedad civil; así comenzó a configurarse un imaginario colectivo que aún prevalece y que en el orden político fue el factor ideológico determinante para que aconteciera la historia de Bolivia del último medio siglo. Por el despliegue de tal imaginario los sectores que hasta antes de 1952 mantuvieron una posición de reclusión, silencio y opresión, comenzaron a exigir el reconocimiento de sus derechos. Entre ellos, quienes tuvieron protagonismo social fueron los grupos étnicos tradicionales, para quienes el nuevo escenario implicó también una forma inédita de participar de la vorágine revolucionaria recibiendo una educación que aparecía llena de expectativas.

El denominativo de “indio” varió por el de “campesino”, cuyo uso se difundió con relativa celeridad; posteriormente aparecería la palabra “originario” para designar a las personas de los grupos étnicos quienes con mayor o menor cantidad de signos de identidad, preservan evidencias de su origen cultural. De este modo, aunque se mantuvieron rasgos como el uso de la lengua, las prácticas tradicionales, las costumbres y los ritos, tanto en el área rural como en las ciudades donde las dinámicas culturales se hicieron cada vez más diversas y fluidas, la Reforma Educativa plasmada en el Código estableció una nueva realidad.

En la cronología concerniente a la fundación de las Escuelas Normales corresponde indicar que el 12 de febrero de 1958 Hernán Siles creó también en la ciudad de La Paz, la primera Escuela Normal Técnica, llamada Mariscal Andrés de Santa Cruz. En lo concerniente a las Normales Rurales, fueron los años 1960 y 1961 los que dieron lugar a la creación de nuevas unidades. El 1º de abril de 1960 Siles fundó la Escuela Normal Rural de Ribalta en el Departamento del Beni y al día siguiente, la Escuela Humberto Ibáñez Soruco en Charagua (Departamento de Santa Cruz). Por su parte, Víctor Paz al año siguiente (1961), fundó la Escuela Normal Rural Franz Tamayo de Villa Serrano en el Departamento de Chuquisaca y la Unidad Académica Rural de Llica en el Departamento de Potosí, esta última con el propósito de enfrentar el analfabetismo creciente de la región. De la lista indicada sólo la Escuela de Charagua no continúa en funcionamiento.

Gracias a la alfabetización y a la instrucción básica de la población mayoritaria, se promovió la inserción de los indios a la sociedad, incorporándolos activamente en la vida económica, reconociendo sus derechos políticos, y permitiéndoles concebirse a sí mismos como parte de la nación boliviana con ciudadanía legítima.

También el Código estableció nuevas definiciones sobre la obligación del Estado boliviano de patrocinar y responsabilizarse por la educación, lo cual le dio a ésta un nuevo significado social. Promovió nuevos contenidos simbólicos y representaciones colectivas sobre su importancia y función en la sociedad. Así, de pronto las mayorías marginadas y oprimidas secularmente se integrarían a la educación, la cual les permitiría a la vez ser parte activa de los sistemas de intercambio político y económico. De súbito también surgiría la demanda de un servicio masivo ante el cual la formación docente y las respuestas institucionales del Estado debían ser eficaces, sustentables y oportunas. La educación se habría transformado en congruencia a los objetivos políticos revolucionarios.

La administración de un sistema único estableció las bases de organización académica del nivel primario con seis grados y del nivel secundario con otros seis. Sin embargo, aunque el Código enfatiza en varios capítulos la formación vocacional, la educación obrera, el adiestramiento técnico, agropecuario e industrial, el cultivo de las artes y oficios, el incentivo de la cultura y el deporte; como también la educación especial, la extra-escolar e incluso la *femenina*; los cambios no fueron lo que se esperaba. Desde su implementación se perfiló en Bolivia cada vez con mayor fuerza, un sistema público que en el campo tendía a lo sumo y con mucho esfuerzo, a la alfabetización de las mayorías campesinas. En tanto que en las ciudades, el sistema estaba forzado a privilegiar la formación universitaria de tendencia liberal u otras actividades tradicionales heredadas de la ideología colonial y conservadora. Así, muy a pesar del MNR, los logros alcanzados en relación al sistema educativo urbano, en los hechos se dieron en congruencia con la tradicional preparación de los futuros abogados, médicos, sacerdotes y militares.

En lo concerniente a la formación docente, el Código instituyó el sistema de “educación normal y mejoramiento del magisterio”. Tal sistema incluía a las Escuelas Normales Urbanas y Rurales, a la Escuela Nacional de Maestros de Sucre, los Institutos Normales Superiores de la ciudad de La Paz y a otras unidades institucionales menores³⁸. El sistema promovería la formación de maestros con una orientación política de defensa y profundización de la Revolución Nacional, atendiendo de manera prioritaria la preparación técnica, la capacitación de personal directivo y la formación complementaria y continua de los maestros, tanto de quienes trabajaran sin ningún estudio especializado previo como de los maestros que hubieran obtenido el respectivo título.

La formación en las Normales tendría un contenido científico para todos los niveles. Los profesores transmitirían una formación humanista con compromiso social³⁹, haciéndose

³⁸ Se incluye por ejemplo, al Departamento Superior de Ciencias de la Educación, a otras instituciones de formación y a los “Cursos de temporada” que se llevarían a cabo (estos últimos, jamás fueron implementados). *Cfr.* Art. 90. *Op. Cit.* p. 52.

³⁹ El Art. 95 del *Código* indica que “los institutos y escuelas normales se orientarán hacia la formación de un tipo de profesional docente de amplia cultura general, preparación científica, capacidad

cargo el Estado de garantizar su empleo, ubicándolos en puestos de trabajo después de que hayan obtenido el Título en Provisión Nacional. Así, los maestros se registrarían en un escalafón que incluiría información sobre su antigüedad, categoría, desempeño y capacitación. Para regularizar tal incorporación y oficializar su ingreso en el magisterio fiscal iniciando la carrera docente pública con quinta categoría, los docentes debían acreditar cuatro años de experiencia en aula. Después de promulgado el Código y dada la dinámica institucional específica, se instauraron los exámenes de grado. Los postulantes debían aprobar exposiciones orales ante estudiantes reales, conduciendo apropiadamente y con excelente nivel académico, las actividades de aula. Antes de tales exámenes se incluyeron pruebas pedagógicas y de conocimiento, las que fueron obligatorias después para obtener el Diploma de egreso.

El Código autorizó que los profesores *interinos* (se trata de quienes daban clases en alguna unidad rural sin haber recibido formación especializada previa), después de acreditar cinco años de experiencia y haber aprobado un examen de idoneidad ante tribunales especiales, se incorporen al escalafón. Para ellos, como para el conjunto del magisterio fiscal, el ascenso de categoría hasta la máxima –cuatro escaños por encima de la más baja-, se daba automáticamente cada cinco años a partir de la segunda categoría. Previamente, para incorporarse a la cuarta y tercera era imprescindible el examen. Es decir, regularmente después de veinte años de desempeño docente se alcanzaba el nivel más alto (la primera categoría). Sin embargo, los profesores podían rendir examen a los cuatro años de haber permanecido en la tercera categoría y así en adelante. Si lo aprobaban, ascendían a la inmediata superior sin cumplir los cinco años de trabajo.

En la década de los setenta, debido a que se consolidó una fuerte cohesión en el magisterio, se renovaron las reivindicaciones gremiales y la capacidad de conflicto; además, debido a que los niveles salariales del magisterio eran los más bajos respecto a las demás escalas profesionales, ante la presión de los dirigentes se crearon dos nuevas categorías en la cima del escalafón: la categoría “cero” y la categoría “al mérito”. Aunque inicialmente los requisitos formales incluían hasta la publicación de textos especializados para acceder a la categoría “al mérito”, las presiones gremiales terminaron por imponer la promoción automática y el consecuente beneficio económico que aunque sea muy pequeño, resultaba significativo en un contexto de generalizada baja remuneración.

Explícitamente el Código sostiene que los docentes en el sistema de educación normalista serán profesores extranjeros especialistas en disciplinas pedagógicas o profesores titulados de las propias Normales. Acá se advierte la influencia de la visión liberal de principios de siglo y por otra parte, se nota la fuerte endogamia que prevaleció en el sistema de formación docente hasta finales del siglo XX.

técnico-pedagógica y sensibilidad social frente a los problemas colectivos y elevadas condiciones morales”. *Op. Cit.* p. 53.

Más adelante, el Art. 102 indica que “el plan de estudios de las escuelas normales estará estructurado por grupos de materias afines que permitan al futuro maestro una formación filosófico-humanista, pedagógico-profesional y práctico-docente tomando como núcleo los materiales y las necesidades de nuestra realidad humana y educativa”. *Idem.*

Al parecer, poca efectividad tuvo la crítica de Franz Tamayo al *bovarysismo pedagógico*. Esta vez el gobierno del nacionalismo revolucionario convocaba a profesores extranjeros para que den calidad académica a las asignaturas especializadas en la formación docente. Sin embargo, tampoco en esta ocasión hubo el éxito esperado. En realidad, no se concretó ningún contrato sobresaliente, y comenzó a perfilarse como palabra definitiva, la posición sumamente poderosa en la historia de la educación nacional, de los actores sindicales.

Los dirigentes del magisterio desarrollaron formas de oposición y lucha en contra del gobierno de una manera no advertida previamente. Se trata de una historia sindical de la más grande importancia en los hechos políticos de hoy inclusive. Gracias a la tradición combativa de los primeros sindicatos, fortalecidos por la creación de la Central Obrera Boliviana en 1952 y por el reconocimiento explícito que hacía el Código de los derechos gremiales⁴⁰, los maestros forjaron un nuevo perfil político de profunda influencia contribuyendo a definir en un contexto de múltiples formas, una corrupción extendida, estilos de gobierno recurrentes, pautas de acción gremial emergentes y ámbitos de mediación para que los actores del conflicto encontrasen paliativos a los problemas del sector. En este periodo algunos aspectos que caracterizaron a los maestros fueron la ausencia de una razonable disposición de recursos, las mínimas posibilidades de perfeccionamiento profesional, y por lo general, una actitud expresiva e invariable de intransigentes, continuas y novedosas formas de reivindicación salarial.

El tema de la endogamia académica se constituyó para el magisterio, en una “prerrogativa” gremial. Sólo los profesores titulados de las Escuelas Normales podían volver a éstas en calidad de catedráticos. Dada una fuerte politización ideológica en los centros de formación docente desde los años de la Revolución Nacional, con prácticas implícitamente aceptadas que resguardaban campos de influencia y poder, el tema de la preparación y competencia académica de los catedráticos en las Escuelas Normales también se politizó y resolvió sin considerar la calidad, sino solamente la adscripción o recomendación partidaria. Pese a la crítica de Tamayo, una institución que se reproduce con los insumos de su propia creación, una institución que no admite la renovación, que rechaza lo nuevo y extraño sólo por ser diferente, que se aplaude a sí misma en la imitación cada vez más devaluada de los íconos de antaño, termina en una degeneración interna. Así, la endogamia académica ocasionó un decaimiento progresivo del nivel de enseñanza en los INS y el remedio al *bovarysismo pedagógico* terminó siendo peor que la enfermedad.

El Código señaló la necesidad de crear unidades de observación anexas a las Normales para efectuar la práctica docente de los estudiantes de tercer y cuarto año, aunque eventualmente podían efectuar tales prácticas desde segundo año. Hoy día las unidades escolares anexas se han independizado de las Normales, dejando de ser escenarios de innovación pedagógica o centros de observación para evaluar posibles cambios educativos. Sin embargo, la práctica docente se mantiene y se ha constituido en una forma apropiada para que los estudiantes adquieran confianza y estimen la profesión docente. Asimismo, esta actividad sigue siendo

⁴⁰

Por ejemplo, el Art. 242 aparte de los derechos reconocidos por la *Constitución Política del Estado*, establece que los maestros tienen “libertad para intervenir en la vida política del país al igual que los demás ciudadanos, sin que se les pueda obligar a incorporarse a un partido político determinado, como condición de estabilidad en su cargo”. Agrega además que tienen derecho a “participar en la organización sindical del magisterio”. *Idem*, p. 75.

útil para apreciar las posibilidades de creación, innovación y cambio pedagógico que los estudiantes egresados puedan realizar en su desempeño.

Los egresados de las Normales en las ciudades quedaron obligados por el Código a trabajar dos años como mínimo en escuelas de provincia o en zonas rurales, tiempo después del cual de existir vacancias, serían trasladados a unidades urbanas. Los egresados de las Normales Rurales debían trabajar por su parte, los primeros cuatro años de ejercicio docente en comunidades campesinas. Así, se mantuvo la división entre Escuelas Normales Rurales y las unidades urbanas, aunque se dispuso que todos los docentes formados contribuyeran a la alfabetización masiva del campesinado. Para este fin, el Estado se haría cargo de efectuar la construcción y mejoras de infraestructura en las unidades urbanas y de las Escuelas Normales Rurales según demandas provinciales.

La obtención del Título en Provisión Nacional implicaba según norma el Código, la satisfacción de varios requisitos. Los egresados de la ciudad que hayan trabajado dos años en entornos rurales debían elaborar una “memoria” o “tesis”, la cual sería presentada a la Normal Urbana. Si procedían de Escuelas Normales Rurales, los egresados que concluyeran el cuarto año de trabajo en el campo, debían acreditar haber alfabetizado por lo menos a diez campesinos adultos y haber efectuado una labor de seguimiento técnico sobre la realidad social y educativa de la población destinataria. El requisito de alfabetización también se aplicaba a quienes cumplirían funciones de profesores urbanos.

El nivel reconocido por el Estado boliviano del Diploma de egresado de una Escuela Normal Rural o una Normal Urbana equivalía al de Diploma de bachiller en humanidades. Esto se explica porque los estudiantes normalistas no requerían ser bachilleres para incorporarse al sistema de formación docente. Es decir, el estudio para ser profesor se asumía como una formación técnica superior que podía engarzarse fácilmente con la formación humanística. De hecho, estudiantes de 13 ó 14 años de edad, con ocho o nueve grados aprobados del sistema formal se incorporaban a las Normales de donde podían egresar hasta a los 18 años como profesores fiscales. En otros casos, bachilleres de humanidades que iniciaban estudios eran transferidos directamente a segundo o tercer año de un plan curricular que por lo general, incluía cuatro años de estudio.

Debido a que el Código instauraba una nueva realidad educativa en un contexto de cambio revolucionario del Estado boliviano, previó que de pronto se daría una enorme sobre-demanda de profesores. Por tal razón, el Art. 234 autorizaba que los bachilleres de humanidades podían enseñar en Primaria, que los titulados de las universidades podían hacerlo en Secundaria y que las personas con habilidades técnicas o artísticas (tengan o no título), podían enseñar en escuelas y colegios del Estado, asignaturas como Música, Artes Plásticas, Manualidades, Lenguas Extranjeras, Economía Doméstica, Educación Física, Enseñanza Vocacional y otras similares. El único requisito para hacerlo era aprobar un examen de capacidad, además de tener “buena salud” y una “moral elevada” *comprobada*. Las posibilidades para estas personas eran constituirse en maestros interinos incorporados al escalafón después de cinco años de experiencia y la aprobación de pruebas de idoneidad; o ser maestros “titulares” de quinta categoría permanente, reconocidos como tales después de diez años de ejercicio docente.

Los maestros se constituirían en la fuerza motriz para precautelar los cambios históricos de la Revolución de 1952, ellos tenían la responsabilidad de transmitir a las generaciones futuras los deberes cívicos de construcción de la conciencia nacional, de modo que formen a los ciudadanos celosos de cumplir sus obligaciones y de fortalecer el espíritu del pueblo mejorando el nivel de vida de los bolivianos. Aparte de que el Código establece esta misión docente, señala también que los profesores y directores de establecimientos educativos debían mejorar continuamente su aptitud académica y sus competencias de gestión. Así, el Código creó instancias para la formación permanente de los maestros.

Sin embargo, los logros fueron mínimos. En la asignación de cargos directivos prevalecían factores extra-profesionales. La venalidad de los funcionarios gubernamentales y de los dirigentes gremiales para nombrar autoridades, dar curso a trasferencias, crear unidades e ítems, favorecer a los catedráticos de las Escuelas Normales, y efectuar dudosas actividades de administración educativa, se hizo corriente de manera tal que la pauta que explicaba la toma de decisiones fue cualquier razón política o partidaria. Ante la ausencia de estímulos económicos inmediatos por la formación permanente, la mayoría de los maestros prefirió atenerse a los mecanismos de ascenso automático de categoría (al menos desde la tercera para ser incorporados a la segunda y así sucesivamente hasta la categoría “al mérito”). Esto fue considerado por los dirigentes como otra “conquista” de su lucha sindical.

A casi diez años de la Revolución Nacional y siete de promulgación del Código, el MNR había generalizado los nombramientos políticos de profesores interinos. A tal punto llegó esta prebenda partidaria que en 1960 fue necesario cambiar el carácter de la Normal Urbana Enrique Finot de Santa Cruz de la Sierra, creada casi tres años antes para formar a los profesores de la región oriental de Bolivia convirtiéndola exclusivamente en un centro de profesionalización. Es decir, en una entidad que ofreciera elementos formativos a los profesores que *de facto* y gracias al aval político habían comenzado a enseñar sin ninguna preparación especializada. Para precautelar los beneficios de los elegidos, la Resolución Ministerial garantizaba otorgarles becas.

Hubo el año 1972 y el siguiente, dos seminarios de mejoramiento docente llevados a cabo con el apoyo de UNESCO y UNICEF respectivamente. Se trataba de cursos de capacitación para profesores en ejercicio, en los cuales se priorizaron temas como los Reglamentos de las Normales, la profesionalización de interinos, las áreas de formación, la secuencia de objetivos, contenidos y actividades, además de la inclusión de la materia “Interpretación de los programas”. Sobre los contenidos en las Normales, en el periodo del nacionalismo revolucionario, prevaleció la atención a temas de carácter sociológico, precautelándose la unificación de la formación docente. En las Normales Rurales, la mitad del tiempo se repartía entre sociología rural, agropecuaria, educación higiénica y sanitaria, oficios industriales rurales, economía doméstica y labores femeninas. En suma, siguiendo el principio de “homogeneización cultural y lingüística”, el gobierno del MNR, paradójicamente mantuvo y acrecentó la separación entre la formación docente urbana respecto de la rural.

Los datos de septiembre de 1962 muestran que de poco menos de 13 mil maestros urbanos, casi seis mil (el 45,4%) eran interinos⁴¹. La situación en el campo era sin duda mucho peor. La prebenda política del MNR a favor de sus correligionarios estableció una asociación entre el Estado, la militancia partidaria y el desempeño laboral. El magisterio fue al lado de las funciones públicas en los Ministerios, el lugar natural para realizar este propósito político reforzando específicas representaciones colectivas concernientes no sólo a los beneficios de la política y el partidismo, sino sobre los derechos implícitos de los militantes cuando ejercían funciones en determinadas fuentes de trabajo. En cuanto a la educación, para desempeñar el cargo de “profesor” no era necesario tener ninguna preparación especializada. En la medida en que los vínculos partidarios, familiares o de amistad con personeros influyentes fueran más fuertes, las prerrogativas serían mayores. Además, aunque los sueldos eran bajos, era un ingreso seguro, y siempre existían resquicios para la venalidad, en especial a través de la vida sindical también apañada por el MNR.

Esta instrumentación política con propósitos de beneficio partidario fue la herencia del MNR a los siguientes gobiernos en un contexto ideológico de prácticas comunes y repetidas por las orientaciones políticas que se sucedieron posteriormente a 1964, pese a su ilegalidad y carencia de sustento ético profesional. En tal contexto ideológico se fundaron siete Normales en doce años de historia, hasta 1976. Posteriormente sería fundada en 1985, la Escuela Normal Urbana de Potosí. De ocho instituciones nuevas, tres se establecieron en capitales de Departamento y cinco en provincias⁴².

⁴¹ Resulta curioso que el Jefe de la Misión de la UNESCO en Bolivia, Emilio Uzcátegui haya tenido otros datos en relación a las cifras del MNR. Según una carta oficial, la UNESCO hacía referencia en septiembre de 1962 a que sólo había 9,551 maestros urbanos en Bolivia de los cuales el 47,9% eran interinos. Según la información gubernamental, el porcentaje era menor (45,4%) de un total de 12,762 maestros urbanos (la diferencia es de 3,211 maestros). Cfr. los documentos que Humberto Quezada incluye en el texto recopilado por el CEBIAE, *Escuelas Normales: Perfiles históricos y documentales*, Op. Cit. pp. 247, 254. La discrepancia estadística mencionada es un ejemplo de algo frecuente en Bolivia inclusive hoy día. De acuerdo a la fuente a la que se acude, la finalidad del documento analizado y la forma de obtener datos, la información por lo general, difiere.

⁴² El gobierno de René Barrientos Ortuño fundó dos Escuelas Normales Rurales con su propio nombre, una en Caracollo (Departamento de Oruro, el 28 de diciembre de 1964), y la otra en Tarata (Departamento de Cochabamba, en 1967 con el propósito de formar profesores de Educación Física y Musical). El mismo Presidente militar que gozó de una notable aceptación plebiscitaria en el campo, líder golpista que posteriormente fue elegido en elecciones, convirtió el año 1967, la unidad escolar fundada el 26 de mayo de 1966 en Cororo, en una nueva Escuela Normal Rural del Departamento de Chuquisaca (la finalidad de esta Normal fue la profesionalización de maestros interinos). Los motivos políticos de estas acciones fueron obviamente, mantener y extender la popularidad del Presidente, quien decidió los lugares de ubicación de las dos Normales de Cochabamba tomando en cuenta los pueblos donde nacieron él y su Ministro de Educación.

El gobierno de tendencia populista del Gral. Juan José Tórrez González, con la finalidad de justificar su política, creó el 4 de enero de 1971, la Escuela Normal Rural Mariscal Andrés de Santa Cruz, ubicada en la provincia Chayanta del Departamento de Potosí. Nótese que en este caso como en otros (Simón Bolívar y René Barrientos), el nombre de una entidad se repite sin mayor problema asignándolo a otra Normal. En el caso de la propaganda política de Barrientos esto es comprensible, pero en el caso de los Presidentes del siglo XIX, no existe una argumentación suficientemente convincente que explique la carencia de iniciativa.

En 1973 el gobierno golpista y dictatorial del Gral. Hugo Bánzer Suárez autorizó el 18 de enero el funcionamiento del Instituto Normal Superior Adventista; se trataba de una unidad privada que desarrollaría sus actividades formando profesores para la ciudad de Cochabamba. El mismo año, el 22 de octubre, Bánzer creó la Escuela Normal Urbana Ángel Mendoza Justiniano para que satisficiera las necesidades de educación Secundaria en la ciudad de Oruro (después la entidad

Desde la promulgación del Código de la Educación Boliviana hasta antes de la Reforma Educativa de 1994 –llevada a cabo también durante una gestión gubernamental del MNR–, hubo escasas modificaciones al sistema de formación docente. La caída política del nacionalismo revolucionario después de un periodo de 12 años de gobierno por el golpe militar del Gral. René Barrientos Ortuño, dio lugar a un escenario en el que se perfilaría mejor la fisonomía opositora del magisterio al gobierno de turno.

En 1969 Barrientos emitió varios decretos a los que llamó la nueva “Reforma Educativa” y a los que los maestros denominaron la “Contrarreforma”. Lo sustantivo de tales Decretos fue buscar frenar la organización del magisterio para evitar la acción sindical; por lo demás, el sistema escolar de seis años en el nivel de Primaria y seis en el de Secundaria, fue substituido por una organización que incluía cinco años del nivel Básico, tres del nivel Intermedio y cuatro grados que conformaban el nivel Medio. Antes de Barrientos y después de él, tales niveles se llamaron “ciclos”. En cuanto a la formación docente, este gobierno estableció la educación normalista unificada y jerarquizada. A los docentes de Básico se los llamaría “maestros”; a los de Medio, “profesores”; y a los de alto nivel, “catedráticos”. El nuevo docente debía ser despolitizado, con amplio dominio de técnicas pedagógicas, y con suficiente capacidad para emplear la tecnología educativa. Las Normales debían aplicar en consecuencia, planes y programas elaborados por grados, los cuales se articulaban siguiendo una conformación “instrumental”, “pedagógica” y de “cultura general”.

Los maestros por su parte, llevaron a cabo durante el gobierno nacionalista del Gral. Alfredo Ovando Candia en enero de 1970, el I Congreso Pedagógico Nacional. En el marco de un resurgimiento vigoroso del marxismo y del nacionalismo castrense⁴³, el evento resolvió exigir al gobierno que dé consistencia al sistema educativo nacional, promueva la descentralización administrativa de la educación y comience a unificar el ámbito rural con el urbano. Por lo demás, el Congreso aceptó la organización de los niveles escolares (5-3-4) impuesta por el régimen de Barrientos pocos meses antes.

amplió su cobertura a Primaria). La tercera Normal creada por Bánzer fue la llamada Santísima Trinidad, que comenzó a funcionar el 23 de noviembre de 1976 en la ciudad de Trinidad (capital del Departamento de Beni). La Normal Urbana más reciente, la cual surgió por presión de la población de la capital de Potosí, fue la creada durante el segundo gobierno de Hernán Siles Zuazo, el 1º de abril de 1985 con el nombre de Eduardo Abaroa. De las ocho unidades mencionadas, actualmente la única que no funciona es la Escuela Normal Rural René Barrientos Ortuño de Tarata.

⁴³ Después del gobierno de Barrientos que se prolongó hasta abril de 1964 y de un corto periodo de transición, resurgió el nacionalismo con perfil castrense. Fue representado por los gobiernos de Alfredo Ovando y Juan José Tórrez. Ovando nacionalizó la trasnacional *Gulf Oil Company* y en su gestión se dieron las conquistas radicales de la revolución universitaria consistentes en el co-gobierno docente estudiantil y el veto político a catedráticos y autoridades.

Por su parte, el gobierno de Tórrez los años 70 y 71, tuvo que aceptar en un contexto de efervescencia y presión de izquierda, a la Asamblea Popular. Se trataba de una institución que buscaba sustituir al Parlamento, sesionaba con la presencia de representantes sindicales y de las clases sociales populares. Tuvo una corta vida y no rebasó la etapa de organización y grandilocuencia de discursos radicales pronunciados por líderes trotskistas. Cfr. por ejemplo, *Historia de Bolivia* de José de Mesa y otros. Editorial Gisbert, La Paz, 1999. pp. 651-6.

La reacción dictatorial contra el populismo del Gral. Juan José Tórrez, gobierno posterior a Ovando, se dio con el régimen de Hugo Bánzer Suárez quien protagonizó el golpe de Estado de agosto de 1971, permaneciendo en el gobierno por siete años. La reacción fue parte de una estrategia de alcance internacional que buscaba frenar las tendencias radicales de izquierda en la región. Bánzer en lo referido a la educación promulgó la llamada “Ley Bánzer” y en cuanto a la formación docente, la denominada “Ley de Normales” de 1975. Justificando que la educación no se adecuaba a las condiciones sociales ni a las necesidades económicas del país, la “Ley Bánzer” impuso un cuerpo detallado de objetivos para todos los ciclos y niveles regulares, normó exhaustivamente el sistema siguiendo la estructura anterior, y reglamentó los planes y programas de estudio. Como era obvio, conculcó la autonomía universitaria, las libertades democráticas y sindicales y persiguió a los dirigentes estudiantiles y del magisterio, proclamando que la nueva Bolivia difundiría en los educandos los santos principios de “Dios, patria y hogar”, lejos de la perniciosa influencia que ejercían los maestros comunistas.

En lo concerniente a la formación docente, la ley del régimen impuso una orientación dada según el sustento ideológico que justificaba el carácter golpista del gobierno: la doctrina de seguridad nacional. Afirmaba que los maestros bolivianos debían ser constructores de una educación con nuevos fines, debían “contribuir eficazmente mediante la acción educativa a la edificación de un Estado nacionalista de orden, trabajo, paz y justicia”⁴⁴.

Bánzer adecuó a sus fines políticos, la organización, el régimen académico y pedagógico, la estructura y la evaluación de las Escuelas Normales. Impuso autoridades y profesores que fueran acólitos al régimen, y se ocupó de transgredir el Código de 1955 de manera consciente y reiterativa. Las Normales debían incorporar según la ley de 1975, contenidos científicos y pedagógicos en la enseñanza, debían promover el auto-desarrollo de los estudiantes y la evaluación permanente. Impuso el sistema semestral en la formación docente, aprobó un “índice académico” que reemplazó el vencimiento por grados fijando asignaturas y actividades, y decidió que el tiempo mínimo de estudio sería de seis semestres para profesores de Primaria y ocho para Secundaria. En lo concerniente a la administración, creó la Dirección Académica y las Direcciones de Carrera que se encargarían de programar requisitos, asignaturas e índices. Introdujo las Carreras como formación docente terminal diferenciada, estableciendo particularidades para la educación urbana y rural. Finalmente, en las Escuelas Normales Rurales ordenó que se enseñara técnicas para que los profesores se desarrollaran en entornos bilingües.

Derrocado su gobierno, el magisterio realizó en 1979 el II Congreso Pedagógico Nacional atacando su política, reivindicando el Código de 1955 y proponiendo algunos cambios técnicos como la reducción de la escolaridad de doce a diez años.

44

La referencia a la Ley de Normales es efectuada por Enrique Ipiña Melgar en su obra, *El libro rosado de la Reforma Educativa en Bolivia*, publicado en La Paz por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en 1988. Cfr. en particular, el Documento N° 8 de dicho libro, editado también en el texto del mismo autor, *Reforma Educativa en Bolivia: Paradigma del futuro*. Santillana de ediciones. La Paz, 1996. pp. 308 ss.

4. Reconfiguración del imaginario colectivo

El imaginario colectivo boliviano se ha constelado como un conjunto de representaciones, gestos, prejuicios y suposiciones en el que predomina una estructura simbólica post-colonial. La historia de la conquista y dominio español sobre los incas ha sido el inicio de un proceso por el cual se ha forjado –con las variaciones respectivas- una mentalidad específica. En efecto, si bien la fundación de Bolivia en 1825 implicó variar la realidad económica y política, los cambios sociales y las transformaciones ideológicas no fueron sustantivamente diferentes, prolongándose el imaginario colonial de siempre. La misma mentalidad fue remozada en relación a los nuevos amos en la hacienda y delineada con más precisión respecto de las capas dominantes en la ciudad. Así se mantuvo a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.

La Revolución Nacional de 1952 produjo cambios sustantivos en las relaciones sociales y motivó que se reconstituyera el imaginario colectivo introduciendo aspectos nuevos que forman el carácter post-colonial hoy prevaleciente. Se trata de un conjunto simbólico en el que persiste la división estamental y los ámbitos de influencia de grupos con naturaleza propia en el diagrama construido por el nacionalismo revolucionario.

A mediados de siglo, la revolución instigada y dirigida por el Movimiento Nacionalista Revolucionario otorgó tierras a los indios, les reconoció el derecho de ciudadanía y estableció la educación como universal, gratuita y obligatoria hasta los 14 años. Sin embargo, estos logros no desplazaron absolutamente la estructura simbólica de la ideología colonial. Los campesinos en el agro y las clases bajas en la ciudad asumieron al Estado identificado con el MNR, como el factor central de constelación de un principio de realidad con sentido protector y participativo.

El Estado les había reconocido como ciudadanos, les entregó tierras, les permitía tomar parte en un movimiento político avasallador, les instaba a organizarse y fomentaba que recibieran recursos públicos gracias a la liquidación de la oligarquía minera. Así, el reconocimiento de sus derechos y dignidad secularmente conculcados, se realizaba gracias al intercambio. Estas concesiones que incluían a la educación, debían ser retribuidas con votos y el apoyo político al MNR.

Sin embargo, pronto surgieron las nuevas diferencias en el reciente orden social. El racismo del conservatismo decimonónico en contra del indio, se había convertido con la Revolución Federal, en un paternalismo liberal y modernizante –despectivo en el fondo- que mantuvo el latifundismo en procura de alcanzar eficiencia productiva. Después de la Revolución Nacional, aun en el contexto que convirtió a los indios en “campesinos propietarios”, aunque formalmente se instituía la igualdad cívica en las ciudades, las jerarquías estamentales no desaparecieron y se volvieron divisiones sociales, flexibles hasta cierto punto, pero siempre cargadas de estigmas y obligaciones políticas.

Las clases que se ubicaron en la cúspide de la jerarquía social y económica –la clase política en primer lugar- exigía de los campesinos y mestizos apoyo electoral para consolidar el nuevo orden, pero en el fuero interno de sus sentimientos e ideología,

persistió el desprecio y sub-valoración de los indios. Así quedó remozado el imaginario colonial con categorías según la ingénita *naturaleza* humana de quiénes eran “gente” de verdad, asumidos como *blancos*, y de quienes eran *indios* en el fondo, aunque aparezcan como *cholos* o mestizos. Para que se active la evidencia de la diferencia, bastaba apreciar el color de la piel y el apellido de los individuos, siendo factores de “superación” social en los límites permitidos, el grado de instrucción alcanzado; el perfeccionamiento en el uso del castellano, el cuidado y estilo en la apariencia del vestir, además del refinamiento en las costumbres y prácticas cotidianas de cada persona.

La sociedad boliviana del siglo XXI expresa todavía la herencia de un imaginario post-colonial. Las transformaciones de mediados de los años 80 que erigieron un Estado neo-liberal –constituido también por el MNR–, no reeditaron una oligarquía con el poder que tuvo por ejemplo, la “rosca minero feudal” anterior a 1952. Sin embargo, los grupos poderosos emergentes en un tiempo de democracia y globalización, reactivaron y remozaron el imaginario de siempre. Así, se constituyeron las representaciones simbólicas marcadas por una ideología estamental y prejuiciosa.

Por una parte, los sectores sociales con poder, aunque declarativamente reconozcan, acepten y hasta valoren las diferencias culturales, en el fondo las desprecian o en el mejor caso, folklorizan la multiplicidad de expresiones étnicas. Activan en su actuación social discriminaciones prejuiciosas y favoritismos que demarcan los ámbitos y espacios, los mundos de vida de sí mismos y de los *otros*, especificando los límites que segregan. Por otra parte, los sectores subalternos buscan afirmar sus entornos, ocupan los espacios consolidados, reinventan formas asertivas de constituirse a sí mismos, e incluso ejercen según el lugar que ocupan, dominio y explotación sobre otros grupos menos favorecidos. En fin, luchan por conquistar espacios bajo la suposición de que el Estado tiene una deuda social con ellos, en un contexto dinámico que reserva el poder político a los sectores que creen que son ellos quienes tienen el derecho de controlar Bolivia.

En el caso de los mestizos y *cholos*, es decir de quienes se alejan menos del ideal racial y cultural blanco, siendo las interacciones sociales con los grupos dominantes, cotidianas, cercanas e inevitables, las formas de segregación son más sutiles. Así se producen efectos de apariencia de tolerancia y convivencia compartida, la que sin embargo, pronto se descubre como ilusoria, particularmente en los momentos cruciales de las frecuentes crisis políticas que caracterizan la historia contemporánea.

A la complejidad de este cuadro se añade las diferencias regionales y la constitución de grupos de poder en ciudades orientales, donde los componentes étnicos no tienen una fuerte tradición de presencia histórica y donde se activa con mayor facilidad, ciertas creencias sobre la superioridad occidental. Aquí la conducta social está cargada de gestos despectivos con los signos de identidad autóctona y que instan a ofrecer una incondicional pleitesía a los extranjeros. En especial, la conducta social de los grupos de poder está cargada de representaciones que delinean pautas de interacción discriminante en contextos atiborrados de diferencias. Resulta imprescindible tomar en cuenta estos aspectos de la visión del mundo cuando se requiere evaluar los logros y proyecciones, por ejemplo de la educación intercultural o de la formación para la democracia.

El incremento de la migración del campo a las ciudades las últimas dos décadas ha dado lugar a que las expectativas de los padres y los estudiantes en las comunidades rurales cambien. Las aspiraciones de promoción social y estatus para los hijos de aymaras y quechuas, formadas en la representación del Estado benefactor y realizadas con la obtención del título de “profesor rural” que trabajaría en la comunidad de origen cumpliendo un prestigioso rol, hoy han variado. Con los cambios neoliberales de 1985 se ha modificado el imaginario que visualizaba al Estado como incondicional protector y benefactor de sectores deprimidos; sin embargo, se mantiene por ejemplo, la idea de que es una obligación de éste garantizar la educación de los indígenas, o que debe existir empleo para *todos* los profesores. Por lo demás, el sistema de Normales Rurales y Urbanas, pese al cierre de algunas, la fusión de otras y la transformación de muchas, se ha consolidado hasta ahora como un bastión donde se realizan los derechos de los actores y en el que el Estado está llamado a cumplir sus obligaciones⁴⁵.

Hoy día, la mayoría de la población boliviana radica en las ciudades⁴⁶. La población emigrante sostiene un imaginario en el que frecuentemente se dibuja la aspiración de que la

⁴⁵ En 1979 se contaba en Bolivia 30 Normales; diez eran Escuelas Urbanas y veinte, Rurales. Las Escuelas Normales Urbanas estaban ubicadas, una -la primera- en Sucre, tres en La Paz (la segunda en la historia del país y dos especializadas); tres en Cochabamba incluyendo dos privadas (la católica y la adventista); una en Santa Cruz de la Sierra, y las dos últimas en Trinidad y Oruro. En veinte años aumentaron en una proporción del 150%, de cuatro que corresponden al periodo liberal y del neo-colonialismo, a diez (cuatro en el lapso de doce años de gobiernos del MNR -hasta 1964- y dos fundadas durante la dictadura de siete años de Hugo Bánzer Suárez). Antes de la Reforma Educativa de 1994, el número de diez se había reducido a ocho. Actualmente, los Institutos Normales Superiores públicos ubicadas en capitales de Departamento son seis –incluida la Universidad Pedagógica de Sucre-, a los que sin embargo, se suman dos casos especiales. El INSEF es todavía una unidad vinculada al Ministerio de Salud. Las actividades académicas del Instituto Normal Superior Técnico de la ciudad de La Paz, no están registradas en el Ministerio de Educación. En cuanto a la Normal Adventista de carácter privado, está ubicada en Vinto (una localidad en la provincia de Quillacollo del Departamento de Cochabamba cercana a la capital).

Las ocho Escuelas Normales Rurales existentes en 1948 se multiplicarían hasta 1979 llegando a ser 20 unidades (crecimiento también del 150%). Esta proliferación siguió el ritmo que se presenta a continuación: a partir de 1960 y durante los últimos años de gobierno del MNR aparecieron 4 nuevas Escuelas (50% de crecimiento), posteriormente dos gobiernos militares entre 1964 y 1971 crearon otras cuatro Normales Rurales (tres fundadas por Barrientos Ortuño y una por J.J. Tórrez, en total otro 50%). El registro del Prof. Humberto Quezada (*Op. Cit.* pp. 340-1) menciona otras siete Escuelas Normales Rurales que tuvieron una corta vida. No se tiene un registro fehaciente de su fundación ni cuándo se clausuraron o transformaron. De cualquier modo, considerando los cambios, completan a 20 el número para el año 1979. Se trata de la Escuela Normal Rural de Villa Serrano en Chuquisaca, dedicada en la actualidad a la educación alternativa exclusivamente, la Escuela Normal Rural de Belén en el Departamento de La Paz, hoy cerrada lo mismo que la Escuela Normal Rural de Charagua en el Departamento de Santa Cruz, la Escuela Normal Rural de Sacaca en el Departamento de Potosí, la de Corque en Oruro, además de dos Escuelas Normales Rurales también desaparecidas y que existieron en Chapare y Ucureña del Departamento de Cochabamba. El año 1994 existían 15 Escuelas Normales Rurales a las que se aplicó la Reforma Educativa, y actualmente son doce solamente. De éstas una no se ha mencionado, se trata del Instituto Normal Superior Pluri-étnico para el Oriente y el Chaco de reciente creación, ubicado en la localidad de Camiri del Departamento de Santa Cruz.

⁴⁶ De acuerdo al censo de 2001 realizado por el Instituto Nacional de Estadística, la población rural de Bolivia ascendía en esa fecha a 3,1 millones de personas, en tanto que la población urbana era de 5,1 millones de habitantes. La relación porcentual entre estas cifras es de 38 y 62%, es decir que por treinta y ocho habitantes que vivían en el campo, había sesenta y dos en la ciudad. La misma relación porcentual diez años antes era de 57 a 43 por cada centenar de habitantes, lo que indica que en términos absolutos hubo un incremento de la población urbana en 1,8 millones. Es decir, la población urbana incrementó en razón de 185 mil habitantes por año, casi el 40% de crecimiento,

primera y las siguientes generaciones de hijos nacidos en la ciudad, se incorporen ya no a la Escuela Normal de la comunidad rural cercana al lugar de origen, sino al Instituto Normal Superior de la ciudad de destino, e inclusive, a la universidad pública de la capital de Departamento.

Así, pese a las exigencias prácticas de la vida urbana que obligan a que los hijos trabajen a veces igual o más que los padres, los grupos de procedencia autóctona mantienen la esperanza de alcanzar una mejor situación social y económica para sus familias, gracias a que sus hijos mediante la educación, escalen los peldaños de una sociedad clasista, discriminante, estamental y jerárquica. Una sociedad que si bien impone condiciones y exigencias extremas, también representa un entorno en el que es posible tener esperanza y donde las expectativas no son irrealizables. Es necesario tomar en cuenta estos aspectos cuando se evalúa por ejemplo, los logros de la educación bilingüe y la eficacia de la educación como medio de promoción social y estatus.

La población peri-urbana con raíces autóctonas aspira a conquistar la universidad y la formación superior en general. De esta manera, que un estudiante se titule como profesor de un Instituto Normal del entorno urbano tiene implicaciones cruciales para el futuro de la familia emigrante; en tanto que las poblaciones asentadas en el campo, festejan como un acontecimiento de regocijo común que algún hijo de la comunidad ocupe el lugar de mayor prestigio como “profesor”, después de haber concluido estudios en la Escuela Normal Rural de una comunidad cercana o en el mejor caso, en un INS de la ciudad.

El Estado benefactor del 52 por otra parte, ha formado una mentalidad recurrente entre los maestros de Bolivia, imaginario colectivo que todavía opera pese a los cambios de los últimos diez años. La historia de este imaginario proviene desde antes de la Revolución Nacional, y en el análisis de las subjetividades cabe referirse a él como pautas gremiales que inducen determinadas reacciones frente a los gobiernos.

Si bien los contenidos simbólicos y las representaciones se adecuan a las condiciones políticas, económicas e ideológicas de cada coyuntura, existen aspectos recurrentes que al parecer no varían. Por ejemplo, la mentalidad del maestro tiene una tendencia constatada, de inicio duda de que cualquier proceso de transformación legal o cambio propiciado desde el Estado beneficie económicamente a los profesores, lo cual es su principal interés⁴⁷. El

mientras que en el campo el crecimiento poblacional es sólo de 14%. Cfr. *La educación en Bolivia: Indicadores, cifras y resultados*. Ministerio de Educación. Vice-ministerio de Educación escolarizada y alternativa. Artes Gráficas Sagitario. 2ª edición. La Paz, 2004.

47

En una investigación reciente efectuada por un grupo de profesionales de la Universidad Católica Boliviana se muestra con base en encuestas y entrevistas en profundidad, lo siguiente:

Los maestros bolivianos que permanecen en la docencia son los que tienen menor vocación o motivación para enseñar. El desempeño y la calidad de la educación que imparten decae proporcionalmente con su antigüedad. También el estudio evidencia que los sectores sociales que se incorporan a los Institutos Normales Superiores tienen cada vez menor preparación académica, son parte de grupos socio-económicos más bajos con una preeminencia de mujeres en ascenso y con un significativo porcentaje de estudiantes que fracasaron en carreras anteriores.

Por último, la investigación sugiere cómo ciertos incentivos colectivos al desempeño y a la capacitación de formación continua podrían variar la tradicional propensión del magisterio a efectuar paros y huelgas. Véase, *Los Maestros en Bolivia: Impacto, incentivos y desempeño*. Texto de Miguel

profesor no acepta de buen grado nuevas obligaciones en el trabajo docente siendo refractario a las innovaciones pedagógicas o institucionales. Se advierte una mentalidad compleja respecto del ejercicio del poder. Por ejemplo, es posible que el Ministerio de Educación o un pequeño sindicato rural sea la oportunidad para obtener ventajas personales, fomentar la discrecionalidad, favorecer a grupos de influencia o a familiares; o también sea el escenario para encontrar compensaciones a su esforzada labor profesional que nunca es reconocida según él, como *valiosa*.

Por lo demás, el imaginario colectivo de los sujetos involucrados en educación, imaginario que asigna roles, dibuja tendencias, esboza gestos y permite la interacción, ha remarcado algunos lugares comunes que aparecen como recurrentes frases grandilocuentes. Entre los grupos radicales de tendencia marxista y trotskista la herencia del imaginario colectivo redundante en involucrar a los actores “de base” con convocatorias extremas dada la tradición de lucha del sector. Sin embargo, la respuesta de los maestros en cuanto a su participación e intransigencia ha variado desde que el Ministro de Acción Democrática Nacionalista, Tito Hoz de Vila, mostró que puede frenar las huelgas y paros con sanciones económicas.

Espontáneamente los dirigentes de los maestros bolivianos, al margen de que conduzcan enfrentamientos a gobiernos dictatoriales o democráticos, independientemente de que actúen en periodos de represión constitucional abusiva o laxitud en la coerción política, sea cualquier etapa en la que definen sus tácticas y formas de lucha (según la alternancia de partidos que defienden y profundizan el neoliberalismo los últimos veinte años), con independencia de estos factores políticos; invariablemente muestran actitudes de oposición, de reivindicación salarial, y en los casos de radicalismo de izquierda, la incansable repetición de consignas y discursos que aunque no tienen una repercusión inmediata, han sido útiles instrumentos de movilización para implementar diversas formas de lucha sindical: marchas, bloqueos, huelgas, manifestaciones, y otras medidas.

Desde los cambios de la Revolución Nacional, la sociedad ha asumido sin más que la educación es gratuita, que el Estado debe garantizar su desarrollo y que por las necesidades nacionales, los maestros siempre serán un sector deprimido económicamente, combativo políticamente y solidario socialmente con las clases explotadas. Además, este grupo socio-profesional mostraría un carácter suficientemente elástico para adecuarse a las nuevas condiciones de coyuntura, preservando sus prerrogativas sindicales y laborales.

La historia del movimiento sindical del magisterio boliviano se remonta a fines de los años treinta cuando se llevaron a cabo varios Congresos Nacionales⁴⁸, pese a que no se reconocía explícitamente el derecho a la asociación sindical. Desde los años cuarenta abundaron en las reuniones del sector, los discursos políticos de cambio estratégico y revolucionario, tiñendo a la práctica gremial, de un sentido teleológico en la consecución

Urquiola, Wilson Jiménez, María Luisa Talavera y Werner Hernany, publicado por Sierpe, 1ª edición. La Paz, septiembre de 2000. pp. 11 ss., 75 ss.

⁴⁸ Sobre la historia del magisterio en la educación boliviana no existe acuerdo. Algunos autores consideran que el I Congreso de Maestros se llevó a cabo en 1930; otros que fue el año 1937, en fin, para la Confederación Nacional, el registro es apenas de 1970. Esta discrepancia influye también el momento en que hay que establecer qué número de Congreso Nacional será el próximo.

de su misión. El IV Congreso de Maestros de 1947 redactó el primer proyecto de Estatuto Nacional de Educación, el cual se cristalizaría con las orientaciones revolucionarias de un país en efervescencia, en el Código de 1955. De este modo, la reforma de ese año no fue sólo una medida de cambio impuesta por el MNR, sino la concreción de una larga tradición de consolidación sindical y de construcción de una nueva Bolivia.

Por lo demás, es necesario entender el sentido político del Código como parte del contexto de transformación revolucionaria emergente al calor de abril. El Código como instrumento legal reconoció el derecho de asociación sindical del magisterio, fomentando un estilo de trabajo de los dirigentes que fue a la vez, causa y efecto de un imaginario colectivo peculiar. Debido a la configuración de específicas representaciones simbólicas es posible comprender cómo devinieron por décadas, recurrentes acciones dirigidas por ideologías y creencias colectivas. El año 1950 se produjo la primera represión gubernamental con uso abusivo de la fuerza en contra de los maestros quienes habían implementado duras medidas de presión mostrando una tozuda actitud reivindicativa que se repetiría desde entonces hasta el final del siglo XX: exigían un reajuste general de sueldos.

Los gestos sindicales han convertido al Ministerio de Educación en la repartición gubernamental más conflictiva de la administración del poder ejecutivo, donde resulta más difícil llegar a acuerdos y resolver problemas. Por lo demás, en el ámbito de la educación tanto en lo concerniente al gobierno como a la dirigencia sindical, se advierte también situaciones de venalidad. En el escenario ideológico del Estado benefactor del 52, los actos de corrupción no han provenido solamente de dirigentes inescrupulosos del magisterio; ha sido también recurrente hasta fines de siglo XX que se repita un discrecional uso de poder en las unidades gubernamentales encargadas de la administración de la educación como la función más alta del Estado.

Por ejemplo, la asignación de cargos en la ciudad, la promoción de profesores en el escalafón, la distribución de ítems por establecimiento, la creación de puestos burocráticos de trabajo, la cooptación, favoritismo, soborno y discriminación, son algunas formas expresivas de la corrupción en educación y no sólo entre la dirigencia sindical, entre directores o profesores urbanos y rurales, sino entre funcionarios del gobierno.

CAPÍTULO 2

ESTADO BENEFACTOR Y ESTADO NEOLIBERAL: IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA DE 1994 EN LOS ÚLTIMOS AÑOS DEL SIGLO XX

En julio de 1994 el gobierno promulgó la ley de Reforma Educativa 1565 como el principal instrumento legal para reconstituir la educación en el país y consecuentemente, modificar el sistema de formación docente que estuvo en vigencia hasta ese momento. Gonzalo Sánchez de Lozada tuvo claridad ideológica y decisión política para concebir la ley como una pieza fundamental en la consolidación de los cambios estatales que el Movimiento Nacionalista Revolucionario había iniciado en 1985. Hoy, a veinte años de la formación del Estado neoliberal y a diez años de la implementación de la Reforma, las directrices trazadas por el MNR siguen siendo las condiciones estructurales y las políticas de Estado que guían a los gobiernos de turno, administrando el presente de la educación en el país y proyectando el futuro de Bolivia.

1. La Reforma Educativa como parte de la consolidación del Estado neoliberal

Los primeros años 80 estuvieron caracterizados por la peor crisis económica que vivió Bolivia en su historia republicana ocasionando un profundo sentimiento de generalizada

inseguridad⁴⁹. Hernán Siles Zuazo tenía el propósito de impulsar una economía mixta basada en la planificación dirigida desde el Estado; sin embargo, los problemas de gobernabilidad por su tendencia de izquierda, la pesada carga de la deuda externa, la constante presión de las organizaciones sindicales, las incongruencias y tensión dentro de la coalición; impidieron que los seis paquetes económicos que impuso, ofrecieran alguna expectativa de solución a la crisis. Su gobierno terminó adelantando por un año el final de la conclusión constitucional del mandato presidencial, convocando a elecciones para 1985. Efectuadas las elecciones, y habiendo obtenido el MNR el segundo lugar (con el 26,4%), llegó a la Presidencia de la República por cuarta vez, Víctor Paz Estensoro, quien tenía la decisión y la fuerza política suficiente para aplicar duras medidas: se había repetido con los roles invertidos, la transmisión constitucional del mando como treinta años antes, entre dos viejos líderes del nacionalismo revolucionario.

Paz Estensoro con su aliado el ex-dictador Hugo Bánzer Suárez, quien había adoptado una fisonomía democrática, promulgó el D.S. 21060 que contenía al pie de la letra, el conjunto de recomendaciones que hiciera el asesor de Chicago, Jeffrey Sachs para ser aplicado por el Presidente que eligiera el Parlamento. El Decreto introdujo una nueva base de política económica para el país. Se redujo al mínimo la función reguladora del Estado, 23,000 trabajadores mineros fueron despedidos para reducir el gasto fiscal y se generó un libre escenario para las fuerzas del mercado laboral y de bienes y servicios. Asimismo, el Decreto estableció un tipo de cambio único, realista y flexible, fijó la libre contratación y la disolución de varias empresas estatales, de la Corporación Boliviana de Fomento y la descentralización de YFPB y la Corporación Minera de Bolivia.

Pese a que hubo una fuerte reacción del proletariado en contra de las medidas neoliberales que quebraban las bases del Estado benefactor del 52, pese a que miles de mineros protagonizaron la “Marcha por la vida”; los reajustes fueron implementados y completados con varias medidas jurídicas -la Reforma Tributaria, la ley sobre la Coca y el Presupuesto general de la Nación-. Así se construyó el escenario perfecto para la democracia pactada y la actuación discrecional de las elites partidarias. Con las medidas de política económica, se remontó la crisis, y aunque el costo social fue altísimo, quedó establecido el nuevo escenario para la vida política de los próximos 20 años.

Por su parte, los dos partidos identificados como sustentadores del neoliberalismo (el MNR y ADN), se convertirían en los cabezales de una maquinaria demoledora que alternaría su funcionamiento en el gobierno. Para tener éxito en tal propósito, resultaría crucial, el ingenio político puesto en juego para crear las más inverosímiles alianzas en los procesos electorales de los años 1989, 1993, 1997 y 2002. Por lo demás, se había consolidado la estructura económica para que cualquier próxima gestión gubernamental no tuviera margen de ambigüedad, debiendo administrar en las condiciones de su propia coyuntura, el Estado neoliberal ya constituido.

⁴⁹

La Unidad Democrática y Popular dirigida por Hernán Siles Zuazo durante su segunda gestión gubernamental, enfrentó la hiperinflación más alta de la historia nacional, la segunda más drástica del siglo XX y la séptima en la historia mundial. En 1982 la inflación fue del 123% y el año 1985 llegó al 8,767%. En lo concerniente a la devaluación del Peso Boliviano, en octubre de 1982, 230 Pesos equivalían a un dólar, mientras que en agosto de 1985, 1,149,354 Pesos equivalían a un dólar. Cfr. la obra de José de Mesa *et alii*. *Op. Cit.* p. 698.

En efecto, las sucesivas alianzas y amagos de re-alineamiento entre los partidos políticos de Bolivia, darían reiterativamente iguales resultados pese a las aparentes variaciones: las mismas elites, los mismos actores y nuevos bloques administrarían por alternancia, el Estado. El neoliberalismo fue remozado una y otra vez con los más variados recursos de la cosmética electoral, en tanto que los gobiernos se ocupaban de disfrazar sus efectos y de justificar su aplicación como la única alternativa. Las alianzas podían incluir cualquier combinación, y si no resultaba la inclusión en el bloque gobernante, las fracciones remanentes tenían la oportunidad de agruparse espontáneamente en la oposición.

Se sucedió una serie de gobiernos en la que hubo la misma razón: el protagonismo del MNR o ADN, los partidos eje y los protagonistas de turno quienes, después de 1989, se convirtieron en los referentes inexcusables para constituir cualquier alianza gubernamental, sea para profundizar los cambios ya iniciados o para administrar con mayor o menor eficiencia, la política del Estado neoliberal⁵⁰.

El gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada durante su primera gestión de 1993 a 1997, impulsó la aprobación de un conjunto de leyes que re-fundaron el Estado boliviano dando consistencia a la labor iniciada por Víctor Paz ocho años antes, desmantelando las últimas piezas que quedaban del Estado de la Revolución Nacional. Este cuerpo legal incluyó varias disposiciones jurídicas articuladas en una nueva Constitución Política del Estado. En ésta, por primera vez en la historia del país, se reconoció desde el primer artículo, la composición “multiétnica” y “pluricultural” de Bolivia⁵¹.

Sánchez de Lozada escogió como su compañero de campaña a un indígena que llegó a ocupar el cargo de Vicepresidente de la República. Este hecho, único también en la historia de Bolivia, influyó para que el nacionalismo revolucionario impulsara (al menos de manera

⁵⁰ De 1985 a 1989 el gobierno de Víctor Paz Estenssoro, candidato del MNR, tuvo el apoyo de ADN, partido con el que estableció el “Pacto por la Democracia”; asimismo, el MIR votó a favor de la elección de Paz en el Parlamento. De 1989 a 1993 el gobierno estuvo a cargo de Jaime Paz Zamora del MIR, quien obtuvo el tercer puesto en las elecciones nacionales y llegó a la Presidencia de la República gracias al apoyo de ADN; ambos partidos co-gobernaron durante la gestión del “Acuerdo Patriótico”, a la cual se sumó la Democracia Cristiana. De 1993 a 1997, Gonzalo Sánchez de Lozada, candidato del MNR, gobernó el país al lado del indígena Víctor Hugo Cárdenas quien fue Vicepresidente; logró el apoyo populista de la Unión Cívica Solidaridad (gracias al “Pacto por la gobernabilidad”), y la incorporación de un pequeño desgajamiento del MIR llamado Movimiento Bolivia Libre (con el que formó el “Pacto por el cambio”).

De 1997 a 2002, se dio la gestión de Hugo Bánzer Suárez quien gobernó con el apoyo de la “mega-coalición”, en la que estuvieron presentes el MIR, la UCS y una lista de siete pequeños partidos entre los que se contaba la Democracia Cristiana, Conciencia de Patria, Nueva Fuerza Republicana y otros. Hasta acá, véase el libro que escribimos Marco Antonio Saavedra y yo, *Democracia, pactos y elites: Genealogía de la gobernabilidad en el neoliberalismo*. Instituto de Investigaciones en Ciencia Política, UMSA. Producciones CIMA. La Paz, 1998. El segundo gobierno de Sánchez de Lozada apenas duró un año y dos meses (desde agosto de 2002); se dio con el periodista Carlos Mesa como su acompañante de campaña, siendo imprescindible el apoyo del MIR para la elección del Presidente de la República en el Congreso Nacional.

⁵¹ El Art. 1 de la *Constitución Política del Estado* reformada por ley de 12 de agosto de 1994 establece que “Bolivia, libre, independiente y soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos”.

formal y con el objetivo de obtener rédito político), el reconocimiento, la aceptación y la valoración de la realidad cultural nacional como un mosaico atiborrado y diverso. Así, durante el periodo mencionado, el gobierno y la sociedad civil insistieron en difundir la consigna “unidad en la diversidad”, la cual reivindicó tanto la afirmación de la *propia* cultura como la asertiva expresión de las *otras*. Tal, la simultánea y dinámica valoración de la pluralidad de rasgos culturales y la multiplicidad etnolingüística⁵².

La gestión de Gonzalo Sánchez de Lozada promulgó antes de la ley 1565 sobre la Reforma Educativa, un cuerpo legal robusto que consolidó las reformas neoliberales de Víctor Paz en 1985. Entre las principales leyes aprobadas los años 1994 y 1995, cabe indicar la ley 1544 de Capitalización y la ley 1654 que estableció la Descentralización Administrativa.

Con el propósito de atraer capitales extranjeros de inversión, Sánchez de Lozada promulgó la ley 1544. Al parecer, dichos capitales permitirían introducir innovaciones tecnológicas en las empresas del Estado para cambiar su condición deficitaria y hacerlas rentables, cuidando de mantener la participación de los ciudadanos en el usufructo de los beneficios. Sin embargo, los doce artículos de la ley no son explícitos, permitieron al gobierno del MNR y sus aliados vender el 50% del patrimonio nacional de tales empresas sin especificar las formas de resguardo de la otra mitad. Las empresas estatales se convirtieron en sociedades de economía mixta y después en sociedades anónimas sujetas a las vicisitudes del mercado.

En un complejo proceso de privatización de las empresas estatales que implicó la aparición de diez superintendencias destinadas al parecer, a prever desregulaciones del mercado, se produjo la venta de monopolios públicos estratégicos y naturales a precios de regalo, los favorecidos fueron empresas privadas y consorcios internacionales en los rubros de los hidrocarburos, la aviación, los ferrocarriles, la electricidad y las telecomunicaciones. Resultó paradójico que diez años después de la privatización más importante –la de Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos- en la que Gonzalo Sánchez de Lozada cifraba sus más anheladas expectativas y que se dio en un clima de apatía ciudadana, Sánchez de Lozada enfrentara consecuencias tardías de tal hecho, teniendo que renunciar al cargo de Presidente de la República. En efecto, en octubre de 2003, cuando cumplió poco más de un año de su segundo periodo gubernamental, debió huir del país evitando la efervescencia popular.

Con la llamada “capitalización” el papel del Estado boliviano se restringió a resguardar los intereses de las empresas que aportaron el capital, iniciándose un proceso de privatización que en lo inmediato favorecería a las transnacionales y en lo sucesivo consolidaría una nueva oligarquía en el país. Oligarquía a la cual el propio Sánchez de Lozada se había preocupado de fortalecer situándose él mismo en un lugar destacado. Por lo demás, al lado de tan importante cambio, el MNR promulgó otras leyes que frenarían la reacción del pueblo y

⁵² Fabián Yaksic señala que la valoración de la diversidad cultural y los cambios aprobados en la Constitución Política del Estado, fueron una consecuencia política impuesta por la “Marcha por el territorio y la dignidad”. La medida fue protagonizada en 1990 por 700 personas procedentes de los pueblos originarios del oriente, recorrió 600 Km. con destino a la ciudad de La Paz expresando una abierta oposición a la consolidación del Estado neoliberal. Cfr. de Fabián Yaksic y Luis Tapia, *Bolivia: Modernizaciones empobrecedoras. Desde su fundación a la des-revolución*. Editorial Muela del Diablo. La Paz, 1997. pp. 125-6.

amortiguarían la creciente pobreza. Tal fue el sentido político que tuvieron la Reforma Educativa, la Participación Popular, el Seguro materno infantil, el Bonosol y otros cambios convertidos hoy también, en políticas de Estado⁵³.

La ley 1551 de Participación Popular permitiría, según argumentación del gobierno del MNR, la planificación de la acción social a partir de las demandas y necesidades expresadas por los pueblos indígenas, las comunidades campesinas e incluso las juntas vecinales en las ciudades. Se trata de una redistribución de los recursos financieros del Estado considerando el número de habitantes de cada sección municipal. De tal modo, con la ley se ampliarían las competencias municipales a nuevas obligaciones sociales y económicas, promoviendo especialmente en el campo, el desarrollo rural a partir de la transferencia de recursos del Estado y de los ingresos que generara el gobierno local.

Con la nueva ley, 311 municipios figurarían en el presupuesto de la República, dando la oportunidad a que específicas necesidades de cada localidad –incluida la educación– sean atendidas por decisión de sus propias autoridades. Con la ley se eliminó el centralismo del eje urbano que asfixiaba a las provincias, auspiciándose con firmeza el resurgimiento económico, político, cultural y geográfico de las localidades. De este modo se hicieron visibles municipios antes inexistentes, rompiéndose la relación que había prevalecido hasta entonces: una vinculación eminentemente clientelar con el Estado⁵⁴. Por lo demás, los objetivos de la ley fueron amortiguar la pobreza, integrar el trabajo y los recursos de las ONGs rurales (desprestigiadas por uso financiero discrecional so pretexto de favorecer a los campesinos), y pagar en parte, la deuda social que desde el ajuste estructural afectaba con dureza a los sectores más débiles y pobres del país.

Inicialmente, en lo que respecta a la educación, parecía que la descentralización promovida por la Ley de Participación Popular, otorgaría total tuición a los municipios sobre las actividades regulares. En realidad, esto sólo se concretó posteriormente por muy corto tiempo en 1997 –último año del gobierno de Sánchez de Lozada–, generando dificultades administrativas que obligaron a retornar a la centralización del Ministerio de Educación. En resumen, los gastos por ejemplo, para pagar el salario de los maestros rurales o para sostener el funcionamiento de los Institutos Normales Superiores ubicados en provincias o localidades rurales, siempre estuvieron a cargo del gobierno, estableciendo que a la

⁵³ Las valoraciones políticas en torno al gobierno de Sánchez de Lozada están basadas en los análisis de la obra referida de Fabián Yaksic y Luis Tapia. Yaksic califica al régimen que gobernó entre 1993 y 1997 como “neoliberal social-reformista”. *Idem*, pp. 128 ss., 139 ss.

⁵⁴ Una evaluación de la implementación de la ley de Participación Popular está en el libro *Mallkus y Alcaldes* de José Blanes. Con base en entrevistas efectuadas en varias localidades aymaras del altiplano de La Paz, el autor establece que el repentino flujo de recursos financieros desde el gobierno central, sorprendió a los dirigentes locales, quienes pronto se disputaron el crédito político en relación a la captación y ejecución de las obras. Así se produjo un sinfín de manifestaciones de corrupción, que en opinión del autor se dio como consecuencia de un insuficiente ensamblaje conceptual, institucional y político entre los gobiernos locales y la gestión central. Blanes escribe: “La ley, pasado el primer momento de su implementación, está poniendo de manifiesto la necesidad de las alianzas... las que incluyen pasar por encima la inevitable sobrevivencia de caudillos locales, prácticas de corrupción y el bloqueo de muchos de los mecanismos normativos”. PIEB-CEBEM, Editorial Offset Boliviana, La Paz, junio de 2000. p. 116.

“participación popular” le correspondía tratar aspectos colaterales como las obras públicas, las cuales servían para poner en evidencia la eficiencia administrativa de los líderes locales.

Después de ser aprobada la ley de Reforma Educativa surgieron discrepancias en torno a su adecuación con la Ley de Participación Popular. Éstas fueron tan fuertes que se tuvo que elaborar un Acta de Acuerdo complementaria a la ley 1565. En el Acta, al lado de otras reformulaciones de distinto contenido, se establece quiénes representarían a la comunidad participando en las diferentes instancias, para tratar por ejemplo el currículum diversificado. Se indica que las escuelas tendrán Juntas escolares con participación campesina; a partir de este nivel se estructurarían las Juntas de los Núcleos educativos, las Juntas sub-Distritales y las Distritales. En conjunto, estas instancias asumirían la responsabilidad de los niveles y establecimientos que les corresponda. Similares acuerdos se establecieron en lo que concierne a la participación popular relacionada con la organización escolar en los municipios de las ciudades⁵⁵.

2. La educación y la formación docente a fines de los años 80

La entidad nacional que representa al magisterio urbano –la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia- efectuó en 1990 un diagnóstico de la formación docente en ese momento. Los aspectos destacados en el documento muestran una apreciación crítica de la Confederación, lo cual es más notable porque dicha entidad representaba al grupo socio profesional que criticaba. Una apreciación concerniente a la formación docente establecía que las Escuelas Normales se constituían en el principal recinto para reproducir determinados métodos y enfoques, los cuales influían de modo decisivo para que se perpetuara en las escuelas y colegios, una enseñanza *tradicional*.

En las Normales se repetirían acciones rutinarias que entronizaban la autoridad del maestro y reducían la educación a la transmisión mecánica de conocimientos –de preferencia a través del dictado-. Se asumía asimismo, que el catedrático tenía pleno dominio sobre los temas y el aula era el recinto inexpugnable en el cual, la calidad de la enseñanza era directamente proporcional a la capacidad del profesor para exponer de modo verbal, las lecciones de su programa, con sabiduría y elocuencia⁵⁶.

Según la opinión de los dirigentes del magisterio, respaldada por diagnósticos pertinentes⁵⁷, las Escuelas Normales se habrían convertido en los núcleos de reproducción tradicional de un sistema educativo en el que predominaba una suposición recurrente: lo que interesa

⁵⁵ Véase el Art. 6 de la Reforma Educativa, con la correspondiente modificación. *Op. Cit.* pp. 283-4.

⁵⁶ Véase el documento, “Elementos referenciales para la formulación de políticas de formación del personal de educación” elaborado por Juan Carlos Pimentel y presentado al Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa en marzo de 1993. El texto cita el diagnóstico de la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia presentado al Seminario Nacional de Formación Docente llevado a cabo en La Paz en 1990. p. 7.

⁵⁷ *Cfr.* los textos citados de Juan Carlos Pimentel y Enrique Ipiña, pp. 8 ss. y 301 ss. respectivamente.

cuando el estudiante asiste a la escuela o al colegio, es que copie la lección, la memorice, la repita y así *complazca* al maestro aprobando la asignatura.

Los profesores que reproducen este estilo de enseñanza en su desempeño, lo aprendieron en las Escuelas Normales. Cuando eran estudiantes normalistas asumieron por imitación, determinadas prácticas educativas y ciertos lugares comunes. Por ejemplo, la mayoría de los maestros concibe el desempeño de su profesión como una actividad eminentemente *práctica*. A inicios de los años 90 por consiguiente, era frecuente que si existía alguna propuesta de formación continua o de capacitación de post-grado, para que sea útil, debía tratar sobre temas “prácticos y concretos” que ayuden a enseñar mejor.

Así, se forjó una repulsión natural del sector a cualquier reflexión teórica o a enfocar los problemas de la educación desde un pensamiento crítico fundamentado. Resultaba en la práctica imposible que los profesores cuestionen las hipótesis con argumentos objetivos o a partir de lecturas diferentes. Era muy difícil que analizaran teorías alternativas o propusieran juicios de valor con argumentaciones convincentes; tampoco contrastaban las posiciones teóricas o conocimientos científicos con realidades específicas⁵⁸. Ser profesor implicaba en primer lugar, apoyar las decisiones de los dirigentes del sector en asuntos de reivindicación salarial y, en lo concerniente al ejercicio docente, dominar las técnicas de enseñanza aplicando precarios instrumentos de desempeño. Esto último se lograba con eficiencia gracias ante todo, a la experiencia forjada en largos años de repetición.

Las Normales reforzaron institucionalmente estas concepciones y prácticas porque, aparte de los estilos de enseñanza de los catedráticos, los planes curriculares de formación docente sobrecargaban a los estudiantes con varias asignaturas de contenido “didáctico”. Esto

⁵⁸

La psicología prevaleciente de los profesores bolivianos es por lo general, reactiva. Ante la imposición de decisiones dadas en un diagrama de poder específico, existe la aparente aceptación generalizada de la nueva situación. Sin embargo, esta actitud es sólo una apariencia. Si el diagrama contiene fuerte presión impositiva la anuencia se matiza con la solicitud de explicaciones ampliatorias e incluso con eventual zalamería. Estas actitudes tienen la finalidad de promover una impresión sobre la positiva reacción de los maestros, identificándose activamente con la nueva situación. Sin embargo, no es así.

En su subjetividad existe un rechazo frecuente. Los maestros bolivianos por lo general, no aceptan ni valoran las innovaciones –peor si implican nuevas actividades de desempeño-. Expresan de manera recurrente una actitud conservadora, precautelando las prácticas conocidas y resguardando la reproducción de formas establecidas. Prescindiendo de las posiciones teóricas, la crítica y discusión de ideas, se fijan sólo en las implicaciones prácticas y en las consecuencias que el cambio ocasionaría en sus actividades cotidianas. Para oponerse a éste, según los resquicios existentes en el diagrama de fuerzas, es posible que recurran a argumentaciones falaces deslizadas incluso de manera encubierta o como incisivas críticas personales que descalifican al opositor (*argumentum ad hominem*). El objetivo es rechazar o cumplir residualmente las obligaciones prácticas que devienen de los enfoques pedagógicos o las nuevas determinaciones institucionales.

Si en el diagrama de poder prevalece el autoritarismo, desvaneciéndose las posibilidades de una resistencia colectiva, los maestros son flexibles para aceptar las decisiones y la base teórica que las justifica. Con una aparente anuencia que encubre el rechazo, se produce un contexto en el que es posible imponer cambios, los cuales terminan siendo aceptados. Paradójicamente las innovaciones y transformaciones terminan siendo defendidas por los propios maestros quienes acaban por incorporarlas a su imagen del principio de realidad. Cfr. el texto mencionado de Juan Carlos Pimentel (“Elementos referenciales para la formulación de políticas de formación del personal de educación”, *Op. Cit.* pp. 9-10). El autor piensa que la formación de los maestros no incluye una dimensión teórica, inhabilitándolos para toda discusión de ideas.

además, sirvió de argumentación para que al final, se les exigiera un desempeño “brillante” en las famosas “clases modelo”. Así, se forjó una actitud anti-teórica, se redujo la docencia a la aplicación de técnicas de enseñanza, se perpetuaron estilos tradicionales, y se llevó a cabo una formación docente que estimulaba la transmisión de contenidos aislados y anquilosados. En efecto, la mayoría de los estudiantes egresados de las Normales difícilmente comprendían la “utilidad” de asignaturas como Pedagogía, Psicología, Sociología y otros contenidos interdisciplinarios vinculados a la educación. Los asumían como exigencias adicionales para dificultar el egreso y con seguridad, *ideas* que no servían para ninguna finalidad “práctica” después de obtener el título en Provisión Nacional.

Después de que se abrieron carreras de Ciencias de la Educación en las dos universidades públicas más importantes de Bolivia (la Universidad Mayor de San Andrés en La Paz y la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, en los años 70), la actitud de los maestros hacia los licenciados de dichas unidades sería invariable: saben teoría, construyen “bonitos” discursos, tienen habilidades para el diseño curricular, la planificación y la administración educativa; pero, definitivamente “no saben enseñar”. Ser maestro implicaba por tanto, tener vocación y haberla forjado *prácticamente* en la Escuela Normal, la cual brindaba las herramientas para valorar y aprovechar la propia experiencia. Por lo tanto, cuando los egresados de dichas carreras competían con los maestros, quedaba muy claro que tal pugna profesional no incluía el ejercicio de la docencia en las escuelas, ni en los colegios fiscales⁵⁹, mucho menos en las Normales, donde había que evitar a toda costa que los contenidos teóricos tediosos e inútiles reemplacen el enfoque práctico de los grandes maestros, enfoque repetido y perpetuado por generaciones de estudiantes.

Resultaba palmario con este cuadro que a lo sumo, el *buen* maestro sea capaz de aplicar los diseños curriculares elaborados por *otros*. Sin embargo, en la mayoría de los casos, para impartir las lecciones, lo que hacían los profesores era *dictar* a los estudiantes, los contenidos leyendo los apuntes de clase que ellos mismos tomaron cuando asistieron a la Normal. Otra alternativa que con el tiempo terminaba por imponerse –debido a la evidente obsolescencia de los contenidos y en mayor razón, a que tampoco los apuntes de clase eran muy confiables ni sistemáticos–, fue seleccionar progresivamente, varios cuadernos y “carpetas” de los mejores alumnos, de preferencia los textos proporcionados por algunos colegas gentiles o parientes. Este material permitía proseguir con relativo orden y una obsolescencia inadvertida, la organización y continuidad de las clases.

Así, aparte de que se representaba la profesión docente como un conjunto de “técnicas” elegibles y aplicables según la experiencia, se excluía del ejercicio docente cualquier forma de gestión en el aula. El profesor no necesitaba entender qué era un diseño curricular, menos estaba en la “obligación” de ofrecer elementos creativos para su aplicación; cualquier innovación pedagógica le era ajena y la probable capacitación que a veces surgía,

⁵⁹ Sin embargo, el ejercicio de la docencia en Secundaria en colegios particulares, se acepta sin mayor restricción (esto depende del dueño del establecimiento). En general, los colegios privados prefieren contratar a egresados –e incluso estudiantes– de las universidades para que se hagan cargo de asignaturas con fuerte contenido científico. El conocimiento disciplinar de estos potenciales profesores en las ciencias respectivas, su edad y la carencia de las rémoras normalistas son algunas razones que motivan a preferir contratarlos. *Cfr. Los maestros en Bolivia: Impacto, incentivos y desempeño. Op. Cit.* pp. 90 ss.

se constituía en una oferta que a él personal y profesionalmente, no le incumbía⁶⁰. De tal modo, el resultado global fue que la reproducción de los contenidos de la enseñanza se hiciera cada vez más obsoleta, aburrida para los estudiantes, y pesada para los propios docentes, quienes terminaban por memorizarla.

La situación en las Normales era naturalmente la misma. Allá se erigieron los mitos de los “catedráticos de antaño” quienes habrían tenido una “auténtica vocación” cumpliendo esforzadas labores de *apostolado*, con posiciones ideológicas claras, pertinencia pedagógica y un alto “dominio científico”. La verdad era que los nuevos catedráticos normalistas, pro hijados a la sombra directa o indirecta de estos próceres de la educación boliviana, reproducían cada vez más pobremente y con precariedad, contenidos progresivamente más alejados de las fronteras de la ciencia.

Las 27 Normales existentes en Bolivia a fines de los años 80 no daban lugar a que los catedráticos tuvieran acceso a formas de renovación pedagógica ni actualización científica. Como cualquier maestro de escuela o profesor del “ciclo Medio”, los catedráticos trabajaban doble turno, en la Normal y en alguna unidad educativa, a veces como Directores de establecimiento. Cuando no se desempeñaban en dos turnos –por lo general en una unidad fiscal vespertina y en otra particular, matutina⁶¹–, los profesores usaban las posibilidades del magisterio como una oportunidad económica conveniente que se daban a sí mismos, para estudiar otra carrera o para cambiar su actividad económica, así en el futuro comenzarían otras labores que les ofrecieran mayor realización personal.

Por su parte, los catedráticos de las Normales Urbanas, debido a su edad y trayectoria, se habían convertido en símbolos de la vieja época, consolidando su realización con funciones sindicales o cargos políticos –estos últimos, de acuerdo a las influencias que tuvieran-. Desempeñaban doble turno incluido algún establecimiento donde tenían el prestigio de ser, “catedráticos de la Normal”. Gracias al principio de “inamovilidad” docente forjado en las

⁶⁰ Las unidades que ofrecían capacitación a los maestros fueron el Instituto Superior de Educación y el Instituto Superior de Educación Rural (fundados en los años sesenta). Desarrollaron sus actividades hasta la década de los ochenta cuando fueron cerrados por falta de recursos financieros y dada la evidente imposibilidad de que cumplan los objetivos que justificaban su funcionamiento. Cfr. el texto de Enrique Ipiña, *Paradigma del futuro: Reforma Educativa en Bolivia*. Editorial Santillana, Colección Aula XXI. La Paz, 1996. p. 315.

⁶¹ El estudio de María Luisa Talavera y otros investigadores de la Universidad Católica Boliviana antes referido, muestra que entre los profesores urbanos de Santa Cruz de la Sierra y La Paz, a inicios del siglo XXI, existe una tendencia a valorar las ventajas de la labor docente, de manera que prefieren combinar su desempeño laboral trabajando tanto en el “sector público” como en el “privado”.

Las ventajas referidas por las personas que los investigadores entrevistaron, son las siguientes: se puede cumplir las obligaciones de los dos turnos dedicando más empeño al trabajo en un establecimiento particular porque ahí las exigencias son más severas (aunque el sueldo es menor respecto de la unidad fiscal en el caso de los profesores de considerable antigüedad y categoría). Por otra parte, en especial las mujeres (existe una feminización progresiva de la profesión docente) pueden dejar de trabajar si así lo requieren, reinsertándose en el sistema de trabajo cuando les sea conveniente –también es posible que dejen de trabajar solamente en un turno para atender los quehaceres domésticos de su hogar-. Otras ventajas conciernen a la facilidad con la que se consigue licencias, que los profesores tienen días libres y una conveniente flexibilidad laboral. Por último, las vacaciones son largas y pagadas, existiendo seguro de salud, de maternidad y una jubilación que puede ser muy expectable. Cfr. *Los maestros en Bolivia: Impacto, incentivos y desempeño*. Op. Cit. pp. 90 ss., 103 ss.

duras luchas del sector, este orden de cosas en las Normales y en el sistema escolarizado, se mantuvo anquilosado, inmóvil y consagrado, con un sólido respaldo de incuestionables instrumentos legales como el Código de la Educación Boliviana.

A este cuadro hay que añadir que según datos correspondientes a los últimos años de la década de los ochenta, el 40% de los maestros no había asistido a ninguna Escuela Normal, por lo que obtuvieron el Título en Provisión Nacional sólo por antigüedad de ejercicio docente. En el mejor caso, esos maestros fueron parte de algún curso corto de capacitación para profesionalizarse, sin que dicha capacitación se haya convertido en un requisito de estricto cumplimiento tampoco para los profesores que ascendían de categoría en el escalafón nacional. Así, los maestros se convirtieron en parte de un sistema en crisis, anquilosado en el analfabetismo y con indicadores de pobreza que mostraban a Bolivia ocupando el último lugar en las estadísticas de la región⁶².

Para entender por qué la cobertura educativa regular que se daba a finales de los años ochenta, era sólo del 65% en relación a la población en edad que los habilitaba para asistir a la escuela o al colegio, para explicarse por qué el 80% de la población boliviana era funcionalmente analfabeta; en fin, para comprender las causas de la deserción y el fracaso escolar que llegaba a 99,6% entre el nivel Primario y el superior; es necesario recurrir con igual atención, tanto a aspectos de carácter histórico y estructural, como a aquellas pautas que permiten realizar interpretaciones de la subjetividad colectiva.

La visión histórica ofrecida en el anterior capítulo concerniente a la educación en general y a la formación docente en particular, permite esbozar los trazos gruesos que constituyen el marco de comprensión de la configuración de un determinado contexto. Asimismo, dicho marco permite entender los proyectos que surgieron dentro de él con el propósito de cambiar la realidad. Por lo demás, las condiciones económicas del país y la atención financiera que los gobiernos le otorgaron a la educación, constituye el factor determinante

62

Según el *Libro blanco de la Reforma Educativa en Bolivia* escrito por Enrique Ipiña en 1987, ese año había poco más de 72 mil profesores en el país, de los cuales una cifra ligeramente superior a 43 mil asistieron a alguna Escuela Normal (60%). La relación maestro-alumno era de uno a veintitrés en el nivel de Primaria y de uno a 20 en el nivel Secundario. En lo que respecta a la relación administrativo-estudiante, la proporción en el sistema era de uno (incluido el personal de servicio) por cada 460 alumnos. Estos datos podrían ser alentadores (en relación a la proporción maestro-alumno especialmente), sin embargo, es necesario considerar que existía una escasa cobertura en relación a la demanda de educación.

Según los datos del "libro blanco", a finales de los ochenta existía en Bolivia una población de niños y jóvenes en edad escolar, cercana a dos millones y medio de habitantes. Sin embargo, sólo poco más de un millón y medio era atendido por el sistema regular (65% de la población). Esto se agravaba porque el 37% de la población mayor de 15 años carecía de toda instrucción y sólo el 38% de tal población había asistido a algún grado de instrucción del nivel intermedio. Finalmente, de cada mil estudiantes que ingresaban al primer curso básico, sólo cuatro lograban egresar de la universidad o de alguna institución de formación superior, por lo general, 18 ó 20 años después de haber iniciado estudios.

En lo que respecta al analfabetismo, más de un millón trescientos mil habitantes eran analfabetos absolutos, en tanto que el 83% de la población era analfabeta funcional. Enrique Ipiña sobre esto último agrega: "de cada dos bolivianos mayores de 5 años, uno no tiene dominio suficiente sobre la lectura y la escritura". Cfr. el anexo respectivo en el libro, *Paradigma de futuro: Reforma educativa en Bolivia*. Op. Cit. pp. 296 ss.

en lo inmediato⁶³ para establecer proyecciones, y para explicarse a mediano plazo, la dramática situación a la que llegó la educación en la vida nacional –la cual paradójicamente siempre fue reconocida como la “primera función del Estado”-. Por último, radica en el imaginario colectivo, en las representaciones simbólicas y en los mecanismos que activan las conductas sociales, la explicación de las causas que permiten interpretar las subjetividades, entendiendo los acontecimientos recientes en relación a sus raíces profundas.

Sobre esto último por ejemplo, la tradición liberal había constituido un imaginario colectivo referido a la profesión docente que se repetía en las Normales Urbanas y que todavía subsistiría en las últimas décadas del siglo XX. Tal imaginario fue acompañado y modificado en parte, por otros signos de las coyunturas políticas e ideológicas. La vieja Escuela Nacional de Maestros de Sucre, enclavada en un contexto de ideas conservadoras y pretenciosamente aristocráticas, había forjado la noción de que los maestros cumplían un “apostolado” marcado por su vocación y espíritu de servicio a la sociedad. Todavía los remanentes de ese discurso se percibían como elementos subrepticios en argumentaciones, discusiones o lugares comunes sobre el sentido de la profesión docente; tanto en la sociedad en general, como en las Escuelas Normales en particular.

La irrupción y posterior desarrollo intensivo de la educación indígena en Bolivia dirigieron la idea general del apostolado hacia la idea de servicio sacrificado a favor de un grupo social específico: los “hermanos campesinos”. Esta expresión reunía elementos ideológicos del nacionalismo revolucionario de 1952 que había eliminado la servidumbre de los indios, unido al paternalismo de gobiernos castrenses y golpistas, que a partir de los 60 buscaron la aceptación e incluso popularidad entre algunos sectores del campesinado. En fin, el testimonio de Elizardo Pérez y otros, hacía ver a la educación en el agro como una noble tarea de servicio abnegado a favor de los indios para que ellos terminaran educándose a sí mismos. En los hechos, pese a la encomiable labor de los educadores de los años 30, las Escuelas Normales Rurales se constituyeron en recintos en los cuales los destinatarios eran campesinos que se formaban con la finalidad de procurar para sí mismos, un ascenso social evidente y expectable: serían los futuros “profesores” que ocuparían uno de los lugares de mayor prestigio en la comunidad de la cual provenían.

La memoria histórica de los acontecimientos concernientes a la revolución universitaria, sumada al desarrollo político e ideológico de las instituciones representativas del magisterio –desarrollo que no estuvo exento de la injerencia partidaria de izquierda, en especial del Partido Comunista de Bolivia y de agrupaciones trotskistas-, tuvieron una importante influencia en la acción colectiva del sector. Los maestros se representaron su unidad gremial como un sólido reducto, pensaron que ante todo debían defender el Código de la

63

En los últimos años de la década de los 80, la asignación financiera del gobierno a la educación fue insuficiente en extremo. No se crearon ítems de profesores que respondan a la necesidad creciente de una población analfabeta (35% estaba marginada del sistema regular y no había expectativa alguna de que se educara). Por lo demás, para mantener en condiciones mínimas aceptables las 32 mil aulas existentes en el país, para pagar los insumos básicos (las tizas), y construir los ambientes que la demanda exigía, se necesitaba un presupuesto de más de 38 millones de Bs. El año 1986 el presupuesto operativo para tales propósitos, apenas fue de poco más de 6 millones (16% de lo indispensable). *Cfr.* el “libro blanco” referido anteriormente. *Op. Cit.* p. 302.

Educación Boliviana, y asumieron que su misión social se delineaba con las tonalidades discursivas cercanas al marxismo y el nacionalismo. Esto, sumado a la tradicional presencia de profesores en el INS de La Paz, quienes tuvieron destacado protagonismo político, articuló un discurso que señalaba el perfil de izquierda del maestro boliviano: intelectual revolucionario comprometido con la transformación de la educación y el país.

Si bien abundan las críticas contra la dirigencia del magisterio, cabe destacar que el Congreso Nacional de Educación llevado a cabo en octubre de 1992, afianzó directrices fundamentales para la educación en Bolivia. Tales orientaciones fueron asumidas por la Reforma Educativa y constituyen a la fecha, el capital cultural colectivo de un segmento socio profesional específico: se trata del aporte ideológico, político y técnico de los maestros con relación al cambio estructural que viabilizó la ley 1565.

Una idea presente desde antes en el imaginario de los maestros fue la concerniente a unir la formación docente, anulándose la diferencia entre las Escuelas Normales Rurales y las Urbanas; tal posición política fue explícitamente sostenida en el mencionado Congreso. Por otra parte, las orientaciones que posteriormente instituyeran la educación intercultural y bilingüe en el campo, fueron otros contenidos señalados con claridad; como también, la constitución de currícula abiertos a las necesidades del entorno y flexibles a la creatividad del maestro. El Congreso proclamó un currículum participativo, científico y tecnológico, tanto para escuelas y colegios, como para las Normales. Aquí radica también el aporte específico de los maestros en lo concerniente a la formación docente.

En fin, hubo otras sugerencias incorporadas dos años después en la ley. Lo importante que cabe destacar, es que tales propuestas reflejan una acumulación de experiencia y una reflexión colectiva responsable de parte de los maestros acerca de lo que debería ser la educación⁶⁴. Al margen de los discursos que abogan por la “vocación de apostolado” o el modelo de “intelectual revolucionario”, al margen de las luchas y reivindicaciones sindicales intransigentes, incluso al margen de las rémoras de la formación docente patentizadas en un cuadro dramático de la educación; en el momento crucial, los maestros supieron aportar elementos decisivos para un cambio sustantivo en la historia de la educación boliviana⁶⁵. Igual desafío se plantea al sector a fines del año 2004, cuando se

⁶⁴ Véase el Anexo VII del libro de Enrique Ipiña, *Paradigma del futuro. Reforma Educativa en Bolivia*. Se trata de una transcripción de las Conclusiones del Congreso Nacional de Educación llevado a cabo en octubre de 1992. *Op. Cit.* pp. 337 ss.

⁶⁵ En un documento de trabajo elaborado por el Ministerio de Educación, se refiere el texto llamado “Elementos para construir una pedagogía histórico-cultural: Hacia el Congreso Nacional de Educación”. Fue escrito por la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia en 1991 y en él se indican las bases para cambiar la formación docente según la opinión del gremio (Cfr. el documento de trabajo del Ministerio de Educación, *Transformación de Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores y vinculación de los INS al sistema universitario: 1999-2003*, pp. 13):

En primer lugar, se debería implementar sistemas permanentes para que los docentes resuelvan los problemas de su actualización. En segundo lugar, se tendría que ofrecer cursos a distancia y programas de postgrado –coordinados con universidades y centros de investigación-. En tercer lugar, los profesores sugieren la edición de una revista de pedagogía. Por último, indican la necesidad de construir un programa de investigación sobre prácticas docentes (por ejemplo, la distancia entre el rol del maestro como rol asignado, asumido y deseado).

advierte en las puertas de la próxima coyuntura, la realización del siguiente Congreso Nacional de Educación.

3. La ley 1565 y las expectativas del nuevo sistema de formación inicial

La promulgación de la ley de Reforma Educativa en 1994 expresó la culminación de un largo y conflictivo proceso histórico con un conjunto diverso de antecedentes. Si bien el MNR promulgó lo que comenzó a ser diseñado en el periodo inmediatamente anterior (el gobierno de Jaime Paz Zamora de 1989 a 1993), existen varios aspectos de la Reforma que cabe destacar. El Código de la Educación Boliviana de 1955 constituyó la estructura del sistema educativo hasta los años noventa; década en la que se oficializaron los cambios que previamente comenzaron a ser discutidos por organizaciones como la Iglesia católica, el gremio de los maestros y el gobierno. Tales transformaciones han dado lugar a que a la fecha se constituya el Programa de Reforma Educativa como una acción en permanente construcción, con reajustes continuos e invariable implementación.

La Reforma Educativa remarca los cambios que pretende realizar, señalando que conciernen a la realidad del Estado en su eje curricular (la interculturalidad) y en su eje de gestión educativa (la participación popular)⁶⁶. Hoy, a diez años de su aplicación, estas columnas se han desplegado y desplazado fruto de la propia dinámica educativa. Sin embargo, las evaluaciones que se dan, tanto de hoy como las que se hicieron inclusive de manera contemporánea a la propia promulgación de la ley, no son objetivas ni neutrales. Las apreciaciones sobre sus logros y errores, aciertos y distorsiones, éxitos y fracasos, límites y posibilidades, no quedan exentas de varias cargas y sesgos. Al hablar de la Reforma todavía se perciben los afectos personales, los filones ideológico-sindicales, los intereses de grupos favorecidos, y los grados de compromiso de los ejecutores. Pese a haberse convertido en una política de Estado que al parecer tiene un recorrido firme, seguro e irreversible, todavía la ley 1565 da lugar a críticas o apologías que se flexibilizan o acentúan según la intensa dinámica política que vive Bolivia.

a. Los principios de la Reforma y la función de la educación

El Código de la Educación Boliviana ha inspirado en su forma y sus principios, a la Reforma Educativa de 1994. Sin embargo, existen aspectos propios que esta ley enfatiza y que al parecer, convierten a la educación boliviana en un factor clave del desarrollo humano para el siglo XXI. De manera sucinta, cabe referirse a los principios de la ley 1565 como el principal factor para impulsar el crecimiento integrado y sustentable de la nación

⁶⁶

Véase el artículo de Beatriz Cajías de la Vega, "Políticas educativas en Bolivia", en el texto titulado *Memorias del Seminario taller, Políticas educativas en Bolivia*. Compilación del CEBIAE, La Paz, año 2000, pp. 11-34.

en las dimensiones social, económica, política y cultural, dimensiones que posibilitarán una realización plena de los individuos y la sociedad⁶⁷.

Explícitamente, la Reforma establece diez fines de la educación que constituyen los ejes centrales en torno de los cuales giran los principales problemas de fin de siglo: la interculturalidad, el bilingüismo, la protección del medio ambiente, la soberanía, la integración, el enfoque de género y la formación de valores. Los fines indicados pueden ser resumidos de la siguiente manera:

FINES DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA ESTABLECIDOS POR LA LEY DE REFORMA EDUCATIVA

- (1) La relación educativa plena entre la persona y la colectividad se plasma mediante una formación integrada. El individuo realiza sus potencialidades armónicamente en beneficio de la sociedad y de sí mismo, tanto en lo concerniente a sus facultades intelectuales, afectivas y estéticas, como en lo que respecta a las posibilidades espirituales y físicas.
- (2) La salud del pueblo es condición imprescindible para llevar adelante la educación. Sin embargo, aunque ésta estimule el deporte y el cuidado corporal mediante la higiene; no es posible llevarla a cabo en especial para los niños, si antes no se garantiza una buena alimentación.
- (3) Entendiendo que los valores son las apreciaciones afectivas que el individuo proyecta, la educación busca formar a la persona promoviendo estimaciones axiológicas de acuerdo al contexto histórico actual, en especial en lo referido a una sexualidad sana y responsable.
- (4) Los valores históricos y culturales de nuestras identidades son estimados por la educación, la cual promueve el orgullo por la riqueza multicultural y plurilingüe. Se construirán cuantos currícula interculturales sean necesarios. Éstos fomentarán a partir de un tronco común, la conciencia nacional. En cuanto al diseño diversificado, en las ramas pedagógicas del tronco, las comunidades priorizarán los contenidos y los valores que se enseñará -de manera bilingüe inclusive-, dando preeminencia al enfoque originario y de las regiones.
- (5) La educación estimula la creatividad en todas sus manifestaciones y expresiones, pero en especial, fomentará la vocación para las artes.

⁶⁷

Esta exposición está basada en el texto de Enrique Ipiña, *Paradigma del futuro: Reforma Educativa en Bolivia*. Op. Cit. pp. 17, 33 ss. Ipiña Melgar fue Ministro de Educación durante el gobierno de Hernán Siles Zuazo (desde 1982), el de Víctor Paz Estenssoro (desde 1985) y el de Gonzalo Sánchez de Lozada (desde 1993; primero fue Secretario de Educación porque el régimen eliminó el Ministerio de Educación, y posteriormente ocupó el cargo de Ministro de Desarrollo Humano). Cuando Ipiña ocupaba esta cartera, el gobierno de Sánchez de Lozada aprobó la Ley de Reforma Educativa la cual fue elaborada en su mayor parte con base en los trabajos del Ministro Ipiña.

- (6) La formación integrada se da desarrollando capacidades y competencias. A partir de los primeros grados, se orientará la comprensión del lenguaje y la expresión lógica del pensamiento. La comprensión es entendida como previa a la lectura –tal, el justificativo pedagógico del bilingüismo–, considerándose la expresión lógica como previa a la escritura –tal, la base pedagógica para enfrentar el analfabetismo funcional–.
- (7) La nueva educación enseñará a valorar el trabajo como una actividad que dignifica al hombre y a la mujer en todas sus formas y manifestaciones.
- (8) La nueva educación promoverá la equidad de género transversalmente en los contenidos, la organización pedagógica y las oportunidades académicas. Se procurará que las niñas tengan igual condición que los niños para permanecer en la escuela y de continuar estudios hasta graduarse en los niveles más altos.
- (9) Se promoverá el respeto y amor a la naturaleza y al medio ambiente, formando una clara conciencia sobre la defensa de los recursos naturales, y actitudes favorables al uso sostenible del entorno ecológico.
- (10) Se inculcarán los principios de soberanía política promoviéndose los valores de libertad e independencia de la patria. Se formará una conciencia colectiva sobre el derecho de los bolivianos de constituir hogares en los que prevalezca la justicia y la equidad.

Es implícito en la Reforma Educativa que para desarrollar estos fines se requiere establecer explícitas medidas políticas, las cuales incluyen entre otras, la constitución de un sistema de formación docente apropiado y eficiente. En la medida en que los nuevos profesores sean formados para que comprendan y realicen los más altos fines de la ley, reproducirán una educación congruente con estas aspiraciones.

Enrique Ipiña Melgar en los textos anteriores y posteriores a la Reforma Educativa, escritos para anticiparla, justificarla y difundirla, señala que la ley establece un nuevo rol para el educador. En este sentido, las Normales tendrán que formar profesores que cumplan labores mucho más importantes y comprehensivas que la de transmitir conocimientos solamente. El rol de los maestros estaría inspirado en constituir a los educadores en agentes de “apoyo a la formación de personalidades vigorosas, orientando y guiando a los alumnos hacia la construcción de sus conocimientos, valores y actitudes”⁶⁸.

En opinión del autor de referencia que tuvo un protagonismo incuestionablemente visible en el proceso de la Reforma, la ley 1565 –que él asume como un nuevo Código⁶⁹– orienta el desarrollo de un paradigma educativo alternativo. Según piensa y dado el diagnóstico de la educación a fines de los 80 y principios de los 90 –que él mismo realizó siendo Ministro

⁶⁸ *Paradigma del futuro: Reforma Educativa en Bolivia. Op. Cit.* p. 150.

⁶⁹ En la obra que aquí se comenta, Enrique Ipiña se refiere a la ley de Reforma Educativa como el “nuevo Código de la Educación” que irá aplicándose de manera gradual y progresiva. *Idem.* p. 24.

del área-, la educación se desplegaba dentro de lo que según él, fue el paradigma de la *Exposición – Asimilación – Repetición*; en tanto que la Reforma postula el despliegue de la educación articulando la *Experiencia* con la *Reflexión* y la *Acción*.

El profesor que se forma en las Normales debe estimular según esta interpretación, a que los estudiantes aquilaten las experiencias propias y ajenas –las llamadas directas e indirectas- con la finalidad de analizarlas, reflexionar sobre ellas y expresarlas en pautas de acción para el futuro. La formación docente deberá promover, en congruencia con las orientaciones de la Reforma, que los catedráticos en las Normales antes de exponer contenidos de sumarios y programas inacabables para que sean asimilados y repetidos por los estudiantes, “enseñen a aprender”, motivando en los futuros profesores una actitud constante que se reproducirá en los futuros estudiantes: “aprender a aprender”.

Se trata de organizar las experiencias propias o ajenas de los estudiantes de las Normales para dirigir un aprendizaje asentado sobre una adecuada decodificación que deje advertir el sentido de las vivencias. Así, la praxis consecuente del estudiante será resultado de un pertinente “apoyo al aprendizaje” que el catedrático le dio; consistirá en un alumbramiento compartido gracias al discernimiento, el análisis y la crisis personal que el alumno sienta, ante la falta de certidumbres y teorías inconcusas, y por el deseo creciente de afirmar nuevas certezas para sí mismo.

Naturalmente, es imprescindible que estas orientaciones filosóficas asentadas sobre un modelo de interacción educativa⁷⁰, se realicen prácticamente con relación al contexto de los estudiantes. En este sentido, si se trata de un Instituto Normal Superior⁷¹ del entorno rural o urbano, de acuerdo al grado de estudio que cursen los normalistas, la modalidad bilingüe o monolingüe de su programa y, en fin, considerando la riqueza cultural de la región o la localidad y las particularidades del medio social y económico; además, tomando en cuenta las costumbres, raíces y creencias originarias compartidas por la colectividad, el catedrático aplicará el paradigma de la Reforma de manera creativa.

De este modo, al menos en teoría, los estudiantes se apropiarían de dicho paradigma en su activación pedagógica concreta, dándole utilidad en el futuro, y reproduciéndolo espontáneamente cuando les corresponda cumplir funciones docentes.

Ipiña Melgar ofrece por último, una metodología de organización de las clases que se aplicaría tanto en las escuelas y colegios, como en las Normales. Tal metodología es

⁷⁰ Ipiña indica que se trata de un paradigma compartido por la metodología mayéutica de Sócrates, la visión de los ejercicios espirituales de san Ignacio de Loyola y la pedagogía del oprimido de Paulo Freyre. *Op. Cit.* pp. 150 ss.

⁷¹ El Art. 15 de la ley de Reforma Educativa señala, “Las Escuelas Normales Urbanas y Rurales serán transformadas en Institutos Normales Superiores en los que se llevará a cabo la formación y capacitación de los docentes que el Sistema Educativo requiera. Estos institutos podrán ser adscritos a las universidades, mediante convenios para el desarrollo de programas de licenciatura para la formación docente”. *Ley de Reforma Educativa: Compilación de leyes y otras disposiciones*. UPS Editorial. La Paz, pp. 17-8. El proceso establecido en este artículo se realizó incluyendo la adscripción a las universidades, cinco años después de promulgada la ley. Sin embargo, hasta ahora, la promoción en las universidades de programas especiales para la obtención de la licenciatura, no ha satisfecho las condiciones de calidad que se esperaba.

congruente con el paradigma expuesto e incluye la evaluación de los aprendizajes. Es posible resumirlo en las siguientes partes⁷²:

METODOLOGIA DE ORGANIZACIÓN DE LAS CLASES SEÑALADA POR ENRIQUE IPIÑA MELGAR

- (1) **Apropiada y explícita formulación de objetivos.** El catedrático o profesor explicará a los estudiantes cuál es el propósito central o idea rectora que guía el proceso que se desarrollará: qué contenidos conocerán, qué experiencias analizarán o que fenómenos comprenderán. Asimismo, les indicará las actitudes que pueden tomar y las que él espera que asuman; por último, les comunicará los hábitos que se cultivarán en el proceso.
- (2) **Selección de actividades de la experiencia.** La codificación de la experiencia implica establecer los nexos entre las actividades que se efectuarán relacionándolas con los objetivos previamente explícitos.
- (3) **Desarrollo de las experiencias.** Se efectuará el conjunto de actividades relacionadas con la experiencia que es el foco de atención del proceso. Se combinarán actividades realizadas tanto de manera individual como colectiva.
- (4) **Reflexión de las experiencias.** El análisis será motivado por el catedrático o docente, dando lugar a descubrimientos colectivos, al diálogo y a la confrontación de opiniones críticas diversas. Los estudiantes descubrirán las relaciones causales, indicarán las posibles interpretaciones, mostrarán los aspectos relativos, compararán, juzgarán e inclusive evaluarán los logros alcanzados identificando sus limitaciones.
- (5) **Decisión por la acción.** Habiendo analizado y juzgado, el docente motivará a que los estudiantes tomen una determinada posición que redunde en una acción hipotética o real, mediata o inmediata, externa o interna.
- (6) **Evaluación de los aprendizajes.** La primera forma es la que corresponde a la que efectúa el mismo estudiante (auto-evaluación): el docente le orientará para que integre la dimensión cognoscitiva con la afectiva. La segunda forma de evaluación concierne a la que efectúa el docente. Tal evaluación tomará en cuenta cuatro niveles de aprendizaje: (i), la asimilación memorística; (ii), la comprensión y logro del objetivo central de la actividad; (iii), la realización creativa de la actividad, y finalmente, (iv), el logro eficiente del aprendizaje que incluye innovación.

Bases del sistema de formación docente

En 1993 se dieron importantes avances para esbozar una propuesta de cambio en la educación boliviana. La instancia gubernamental encargada de elaborar alternativas fue el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa; el cual redactó el documento llamado “Propuesta de Reforma Educativa”⁷³. El texto incluía dos componentes, el primero, *mejoramiento de la educación*, refería entre otras medidas transitorias, acciones urgentes para titularizar a los maestros interinos. El segundo componente se refería a la *transformación educativa*, y señaló la necesidad de constituir un Sistema de Formación Docente con formación inicial y permanente. Aunque la propuesta no utilizaba este lenguaje y concluía con peregrinas sugerencias⁷⁴, tuvo una influencia decisiva en los cambios que pronto se cristalizarían con la promulgación de la ley 1565 en julio de 1994.

Pero, la mayor influencia del ETARE se dio en el currículum. *Dinamización curricular*⁷⁵, de 1993 incluía un diagnóstico de la situación curricular de la educación boliviana y la necesidad de cambiarla. Asimismo, con base en explícitos fundamentos, el Equipo propuso políticas curriculares que posteriormente fueron asumidas por la Reforma Educativa.

Destaca en el diagnóstico la caracterización del país como multiétnico, pluricultural y multilingüe, y cómo esa realidad determina un enfoque curricular intercultural y bilingüe. Asimismo, el documento señala la relevancia de la escuela para introducir en el despliegue dinámico de las culturas originarias de tendencia eminentemente oral, el hábito de la escritura como factor de interacción social y reproducción de los valores tradicionales. Sobre el maestro y respecto del diseño curricular conveniente para su formación, el ETARE enfatiza el rol de facilitador y dinamizador del proceso educativo, debiendo considerarse en

⁷³ La propuesta del ETARE tenía tres etapas que se llevarían a cabo desde 1994 y culminarían el año 2013. Cfr. el documento, *Propuesta de Reforma Educativa*. Papiro, La Paz, 1993, pp. 80 ss. Véase también, *Transformación de Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores y vinculación de los INS al sistema universitario: 1999-2003*. Este documento de trabajo hace referencia a otro texto del ETARE conocido como “Plan de Reforma Curricular” publicado con el título, *Reforma Curricular: Documento de Trabajo*. Ministerio de Planeamiento y Coordinación. La Paz, 1993. p. 13. De cualquier forma, el contenido de ambos textos del ETARE es el mismo.

⁷⁴ El ETARE propuso la constitución del sistema de formación docente en dos partes: (a) La formación y actualización de docentes de todo nivel (desde el inicial hasta el universitario), en Institutos Pedagógicos adscritos a las universidades del Sistema de la Universidad Boliviana –esto implicaba la desaparición de las Escuelas Normales-. (b) El entrenamiento y perfeccionamiento docente llevado a cabo por equipos distritales que emplearían los recursos de las ONGs para efectuar talleres y cursos que tendrían la finalidad de producir un efecto multiplicador en los establecimientos donde se desempeñen los docentes que reciban tal entrenamiento. *Propuesta de Reforma Educativa*. Op. Cit. pp. 80 ss., 91 ss.

Pese a que la propuesta generaría sin duda inmediatamente, una reacción adversa generalizada, el ETARE influyó en la ley de Reforma Educativa a partir de las puntualizaciones que hizo sobre la crisis de la educación en Bolivia, el análisis de la problemática del gremio, y la propuesta de establecer mecanismos de calificación profesional para el conjunto de actores del hecho educativo.

⁷⁵ Véase la primera reimpresión efectuada el año 2001. Bajo la coordinación de Amalia Anaya, el Ministerio de Planeamiento y Coordinación auspició la publicación en enero de 1998, del documento del ETARE titulado, *Dinamización curricular: lineamientos para una política curricular*. La reimpresión del año 2001 la efectuó la Editorial Offset Boliviana de La Paz, con auspicio del Ministerio de Educación, Cultural y Deportes.

la formación inicial el incentivo conveniente para que se constituya en innovador pedagógico con profesionalismo y autonomía. El nuevo profesor tendría capacidad para investigar en educación e implementar en el aula con inteligencia y creatividad, sus propias innovaciones y estilos de enseñanza, optimizando su rol de formador.

El principal fundamento para cambiar el enfoque tradicional de la educación boliviana radicaría en que el currículum procure intencionalmente satisfacer las necesidades comunes y específicas de aprendizaje, ofreciendo la adecuada formación de competencias para que los destinatarios respondan a sus requerimientos individuales y sociales. Los ámbitos de dinamización del currículum según el ETARE serían los siguientes:

AMBITOS PARA DINAMIZAR EL CURRÍCULUM SEÑALADOS POR EL EQUIPO TECNICO DE APOYO A LA REFORMA EDUCATIVA

- (1) **El sujeto como constructor de sus aprendizajes.** El aprendizaje sigue distintos rumbos y estilos; el sujeto dialoga con la información, el conocimiento teórico y práctico, los valores y actitudes que forman los saberes culturales de su entorno. Así, se apropiará de ellos, construyendo y reproduciéndolos de modo espontáneo e interactivo tanto individual como colectivamente. El currículo debe motivar a que el sujeto *aprenda a aprender*.
- (2) **La satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.** Los destinatarios de la educación tienen necesidades comunes y específicas de aprendizaje relacionadas con el conocimiento científico, humanista y cultural, vinculadas a la conciencia histórica nacional y a las identidades culturales; concernientes finalmente, a sus expectativas respecto del papel de la educación en sus vidas. El currículum debe formar competencias, capacidades, dominios y destrezas para que los sujetos satisfagan sus necesidades de aprendizaje para su desarrollo humano en interacción con los grupos sociales de su entorno. Las necesidades básicas de aprendizaje se refieren a los requerimientos de conocimiento, valores y actitudes para adquirir competencias que permitan satisfacer social e históricamente, las necesidades mínimas de vida humana.
- (3) **Activación de situaciones de aprendizaje.** Considerando la especificidad cultural y lingüística, la escuela debe crear un orden institucional que favorezca el aprendizaje según los siguientes lineamientos: responsabilidad compartida en los procesos y resultados, disponibilidad de recursos, idoneidad profesional de los formadores, constitución de comunidades educativas, ambiente de libertad pedagógica, evaluación permanente y acceso a infraestructura funcional.
- (4) **Enfoque de interculturalidad.** El currículum fomenta la reproducción y valoración de la diversidad étnica, cultural y lingüística del país. El tronco común responde las necesidades básicas y comunes de aprendizaje, y las ramas diversificadas del currículum forman competencias, valores y actitudes según la especificidad étnico-cultural de la región, la comunidad o la localidad. El enfoque intercultural permite valorar la heterogeneidad de especificidades étnico-culturales que concurren en cada escenario escolar y social, promoviendo la interacción dinámica, la mutua transformación y la afirmación de las identidades constituidas. La educación intercultural se canaliza de modo efectivo a través de la formación bilingüe para educandos que tienen una lengua originaria como materna.

En lo concerniente a la política curricular sugerida por el ETARE, las recomendaciones que hace se infieren como consecuencias de los cuatro ámbitos señalados. Los gobiernos y el conjunto de los actores involucrados en educación obrar actuar de modo que el sujeto que se forma sea un eficiente constructor de sus aprendizajes siguiendo un enfoque intercultural para adquirir las competencias, los valores y las actitudes que le permitan responder a sus necesidades comunes y específicas. Para esto es imprescindible constituir apropiados escenarios escolares institucionales.

La ley de Reforma Educativa establece como políticas de formación docente para Bolivia, las siguientes: las Escuelas Normales Urbanas y Rurales se transformarían en Institutos Normales Superiores. En segundo lugar, autorizó que se reconociera el título de Maestro en Provisión Nacional con el nivel de Técnico Superior, dando lugar a que los profesores obtuvieran el título de licenciatura si antes realizaban estudios adicionales.

Para profesionalizar a los maestros interinos, establece que se llevarían a cabo diferentes tareas académicas de carácter complementario. Por último, señala que es imprescindible que los catedráticos en los INS tengan el título de licenciatura como mínimo para cumplir funciones en la formación de los futuros profesores⁷⁶.

Otras disposiciones de la ley que tuvieron consecuencias directas o indirectas en lo que concierne a la formación docente, fueron las que se señalan en el cuadro de la siguiente página.

En 1994, el Departamento de Formación Docente de la Secretaría Nacional de Educación estableció tres ámbitos de trabajo para implementar progresivamente, las disposiciones de la ley 1565 en cuanto a la formación inicial y permanente del magisterio nacional.

En primer lugar, el ámbito *institucional* señalaba la transformación inmediata de las Escuelas Normales en INS. En segundo lugar, el ámbito *curricular* implicaba por una parte, la labor colectiva de elaboración del tronco común del Diseño Curricular Base; y por otra, la realización específica de actividades de diseño por parte de cada instituto -de acuerdo a su realidad- para concluir el currículum que desarrollaría. Finalmente, el tercer ámbito estaba referido a las decisiones políticas que se debía asumir respecto de la presencia de catedráticos en las Normales y en relación al endémico problema de endogamia académica. A estos ámbitos se sumaron otros puntos de la agenda política que indicaban la realización de cursos de profesionalización, la implementación de proyectos de educación a distancia y el bachillerato pedagógico.

⁷⁶

El Art. 16 de la ley de Reforma Educativa dispone: "El personal docente de los niveles preescolar, primario y secundario se formará en los INS y en las Universidades... La Secretaría Nacional de Educación otorgará el reconocimiento académico equivalente al grado de Técnico Superior a los egresados de las Escuelas Normales con Título en Provisión Nacional... La Secretaría Nacional de Educación, en coordinación con los Institutos Normales Superiores y las Universidades programará cursos complementarios en la modalidad presencial o a distancia, a fin de otorgar el Título en Provisión Nacional y el reconocimiento académico que habilite a los maestros interinos en ejercicio docente". El Art. 17 establece: "El plantel titular de los Institutos Normales Superiores estará conformado por profesionales con grado académico igual o superior a la licenciatura". *Ley de Reforma Educativa: Compilación de leyes y otras disposiciones*. UPS Editorial. La Paz, pp. 17-8.

DISPOSICIONES DE LA LEY DE REFORMA EDUCATIVA CONCERNIENTES A LA FORMACIÓN DOCENTE

- (a) Se dispuso la unificación administrativa de la educación urbana y rural eliminándose la “balcanización” que había caracterizado hasta entonces, al enfoque, funcionamiento y contenido de la formación inicial para profesores del campo respecto de la ciudad⁷⁷.
- (b) Los cargos jerárquicos quedaban abiertos a profesionales con título de licenciatura, rompiéndose en el caso de los INS, la endogamia académica heredada como hábito desde el pretérito liberalismo y el remozado nacionalismo. Tal apertura se convirtió en una prerrogativa para las direcciones nacionales, distritales y sub-distritales y en una obligación para las direcciones de núcleos escolares y de establecimientos educativos⁷⁸.
- (c) Se estableció que previo un examen específico, profesionales universitarios, técnicos y bachilleres capacitados, podían iniciar la carrera docente en el magisterio fiscal. Esta disposición fue calificada de inmediato por el gremio del magisterio como la “declaratoria de la docencia como *profesión libre*”⁷⁹.

⁷⁷ El Art. 32 de la ley indica: “Dispónese la unificación administrativa de la Educación Urbana y de la Educación Rural, que implica la unificación del Magisterio boliviano sin perjuicio de la aplicación del salario diferenciado para el personal que presta servicios en lugares de difícil acceso y carentes o deficientes de infraestructura básica”. *Op. Cit.* p. 24. El concepto de “balcanización” es empleado por Mario Yapu en su obra *En tiempos de Reforma Educativa*. Al respecto, piensa que los gobiernos de René Barrientos y Hugo Bánzer en las décadas 60 y 70 trataron de “superar” el proceso de *balcanización* —es decir, la abrupta diferencia y el aislamiento— del sistema educativo boliviano en su componente rural respecto del componente urbano. Tal intento se habría plasmado en las leyes de 1969 y 1975 que ambos presidentes impulsaron respectivamente. *Op. Cit.* p. 36.

⁷⁸ El Art. 35 de la ley indica que los “Directores de los establecimientos educativos y de los Núcleos Escolares deberán ser educadores formados en el nivel superior, de probada capacidad y experiencia educativa”. *Op. Cit.* p. 24.

⁷⁹ Sin embargo, esta disposición fue una expresión renovada del Art. 234 del Código de Educación Boliviana de 1955 que a la letra indica: “A falta de personal docente titulado o titular, podrán ingresar a la docencia de primaria los que posean diploma de Bachiller, a la educación secundaria, media o superior, los que exhiban título universitario; y a la educación técnico-profesional, los que posean o no título de técnicos. En todos estos casos, se exigirá examen previo de capacidad, de salud y comprobación de moral elevada”. *Op. Cit.* pp. 74-5, véase también el capítulo anterior.

Los artículos 33, 34 y 37 de la ley de Reforma Educativa establecen lo siguiente: “El Director General, los Directores Departamentales y los Directores Distritales y Sub-distritales de Educación, podrán ser maestros con Título en Provisión Nacional o profesionales universitarios de probada capacidad”. “Los maestros con Título en Provisión Nacional, los profesionales universitarios y los técnicos superiores tienen derecho a ingresar en el servicio docente previo examen de competencia”. “Sin perjuicio del régimen de antigüedad en vigencia, se dispone la reforma de los escalafones vigentes y la creación de las nuevas carreras docente y administrativa que estimulen al personal para su capacitación, desempeño y creatividad, abriéndole posibilidades de reconocimiento por esos conceptos”. *Op. Cit.* pp. 24-5.

En lo *institucional*, las decisiones que se tomaron exigieron a las 23 Normales del país la elaboración de diagnósticos sobre su situación. El diagnóstico serviría para establecer la conveniencia de que cada una se convierta en Instituto Normal Superior, o se resuelva su fusión o clausura. De cualquier modo, era necesario completar el diagnóstico con la presentación de un proyecto que mostrara la factibilidad de la re-constitución institucional de la Normal y la pertinencia de aplicar en ella una posible administración delegada. Hasta 1997 sólo 7 Escuelas Normales se convirtieron en Institutos Normales Superiores, pese a que ninguna obtuvo una calificación mínima para hacerlo.

El segundo ámbito de trabajo para implementar las normas de la Reforma Educativa fue el concerniente al *currículum de formación docente*. En cuanto documento general que debía ser completado según las peculiaridades de cada INS, fue elaborado parcialmente en 1996, aunque su implementación se demoró hasta 1999. Esto se debió entre otras razones, a las dificultades políticas y académicas que se presentaron y a la carencia de preparación de los actores para allanarlas. Pese a que se constituyó en cada Normal, un equipo de monitores encargado de proseguir la elaboración del currículum, pese a que se previó que su trabajo sería de continua mejora para incorporar las experiencias institucionales, sólo se avanzó en el tronco común de los dos primeros semestres de formación de profesores para el nivel de Primaria hasta 1999; el año 2000 se aprobó el documento íntegro.

Finalmente, en lo concerniente al ámbito de mejorar la preparación de los catedráticos de las Normales, el proceso político mostró la necesidad de tomar decisiones que llegado el momento, serían drásticas y ocasionarían conflicto, más aún porque estaba en juego la endogamia académica. De cualquier modo, los años inmediatamente posteriores a la ley, el gobierno declaró su deseo de jerarquizar la docencia en los INS para lo cual *invitó* a los catedráticos a incorporarse en programas de licenciatura, los cuales en plazos razonables, les permitiesen obtener el título que la ley exigía. Mientras tanto se mantendrían como docentes de este nivel superior.

De acuerdo a la ley 1565 y las disposiciones complementarias, en los Institutos Normales Superiores se debía preparar a los futuros profesores de manera que superen el rol tradicional que los había convertido en ejecutores funcionales de un currículum, con la suposición de que la educación se reducía a la simple transmisión de conocimientos. La ley establecía que el nuevo docente orientaría su desempeño priorizando el aprendizaje y comprendiendo a la enseñanza como un conjunto de actividades de apoyo. Del instructor que informaba contenidos para que el estudiante los reprodujera maquinalmente, el profesor formado en los nuevos INS, se convertiría en alguien que revalorizaría en su práctica, el sentido profundo de la misión educativa.

El nuevo docente procuraría que los estudiantes descubran y construyan sus propios conocimientos, estimularía la autoestima como factor crucial para la espontánea proclividad a aprender de manera continua a lo largo de la vida, incentivaría a los estudiantes para que se constituyan a sí mismos según sus orientaciones axiológicas y preferencias. Finalmente, el nuevo docente orientaría el juicio a pensar críticamente y con madurez, y a actuar en el entorno social donde se encuentren los estudiantes, con inteligencia y responsabilidad. El

maestro sería formado para que abandone la imagen de instructor, y se convierta en guía y educador de las nuevas generaciones⁸⁰.

La imagen del maestro como “técnico” especializado en la aplicación mecánica y práctica de un diseño curricular específico, también debía ser erradicada de los INS, tanto en la práctica de los catedráticos como en la enseñanza de los contenidos de didáctica. Las instituciones que formen a los profesores del futuro, desarrollarían los temas de un currículum base general específicamente adecuado a la particularidad local, con creatividad y espíritu de innovación pedagógica.

Los nuevos maestros formados en los INS, dado que sus catedráticos les indujeron con el ejemplo de su práctica y con la insistencia en actitudes motivadoras para aprender; comprenderían y darían testimonio del nuevo rol docente. Procurarían una educación de calidad desplegando sus iniciativas y originalidad docente; buscarían alto nivel profesional motivando actitudes inquisitivas, generando gestos proclives a la investigación y el conocimiento científico y estimulando la expresión personal y plural de los alumnos. Finalmente, el nuevo maestro se negaría a imponer programas y a seguir un estilo de enseñanza orientado a la homogeneización por repetición.

Maestros, profesores y catedráticos de la Reforma Educativa abandonarían definitivamente el modelo de repetición memorística de contenidos, repudiarían la mecánica de didácticas obsoletas e infértiles. Estimularían los resortes de una formación humana individual y libre, responderían a los intereses y las necesidades de aprendizaje de los educandos e incentivarían el crecimiento personal plural y heterogéneo. Los nuevos docentes, con una base curricular muy general, con el tronco común de características flexibles y abiertas, con una guía en muchos casos sólo referencial, harían de cada clase el momento privilegiado para formar personalidades vigorosas, con conocimientos sólidos, valores claros, gestos humanistas y actitudes inequívocas⁸¹.

Es particularmente en los INS donde cobra relevancia la orientación estratégica del currículum. Entendiendo que éste es un diseño que selecciona y organiza “los contenidos culturales que una sociedad estima adecuados para ser transmitidos a las nuevas generaciones”⁸², los dos ejes de la Reforma Educativa –la interculturalidad y la participación popular-, permitirían articular las piezas del sistema educativo en los INS, de

⁸⁰ El Art. 8 de la Reforma establece los objetivos de la estructura de Organización Curricular. El segundo objetivo indica: “Priorizar el aprendizaje del educando como la actividad objetivo de la Educación, frente a la enseñanza como actividad de apoyo, desarrollando un currículo centrado en experiencias organizadas que incentiven la autoestima de los educandos y su capacidad de aprender a ser, a pensar, a actuar y a seguir aprendiendo por sí mismos”. *Op. Cit.* p. 12.

⁸¹ El tercer objetivo de la Organización Curricular mencionada, establece lo siguiente: “Estructurar y desarrollar una concepción educativa basada en la investigación, la creatividad, la pregunta, el trato horizontal, la esperanza y la construcción del conocimiento, en base a los métodos más actualizados de aprendizaje”. *Idem. Cfr.* también el texto referido de Enrique Ipiña, *Paradigma del futuro: Reforma educativa en Bolivia. Op. Cit.* 149-50.

⁸² La definición corresponde al documento “Nuevos Programas de Estudio” elaborado por los técnicos de la Reforma Educativa (p. 5). Citado por Beatriz Cajías en el texto, *Formulación y aplicación de políticas educativas en Bolivia: 1994-1999. Op. Cit.* p. 57.

manera que los currícula que se desarrollen en cada unidad, garanticen la reproducción de un sistema flexible, abierto, dialéctico e integrador⁸³.

Aparte de asumir los aspectos comunes del currículum de formación docente, los instrumentos legales que orientan el desarrollo pedagógico establecen que de acuerdo a la ubicación específica de cada INS, serán las particularidades regionales, culturales, lingüísticas y sociales, las que permitirán definir su diseño curricular específico. Gracias a la participación popular de los actores del entorno, las unidades institucionales definirían con flexibilidad promoviendo un enriquecimiento permanente, qué contenidos deberían ser contruidos de modo colectivo por los futuros egresados del INS. Asumiendo que los procesos cognoscitivos son un acontecimiento social, el currículum de cada INS estará abierto a la participación popular, será permeable y propositivo respecto de las necesidades de aprendizaje del entorno, y señalará un conjunto flexible de conocimientos que se adecuen a las condiciones culturales locales prevalecientes.

En los documentos de la Reforma Educativa se advierte que queda asumida una relación recíproca de influencia mutua entre el currículum y el aprendizaje. Según la ley, el aprendizaje es *activo* –los conocimientos significativos están vinculados a actividades auténticas-, *cooperativo* –los actores del hecho educativo se apoyan mutuamente-, *intercultural* –permite valorar tanto la propia lengua y cultura como las ajenas-, y *constructivo* –relaciona los nuevos contenidos con los ya aprendidos-⁸⁴. Ahora bien, sólo con un currículum flexible y abierto, dialéctico e integrador, es posible desarrollar estas dimensiones del aprendizaje.

Si el currículum (sea que se lo desarrolle en las escuelas, colegios o en los INS) tuviera un carácter cerrado, estricto y homogeneizador, no daría lugar a la creatividad del docente ni estimularía la espontaneidad de los estudiantes. Si se lo asumiera como un conjunto definitivo y dogmático de verdades probadas, etnocéntricas y trasmisibles, cercenaría toda asertividad, restringiría cualquier pluralismo y castraría la interculturalidad. Si el currículum fuera aplicado con una actitud vertical y autoritaria, no habría opción para cultivar la cooperación entre los actores, y se precipitaría la manipulación para complacer los requerimientos del profesor. Si transmitiera un conjunto compartimentado de contenidos inconexos, se destruiría el sentido social del aprendizaje. En fin, si el currículum estuviera diseñado de manera anárquica e ininteligible, no permitiría incentivar actitudes constructivas de conocimiento.

El estilo de enseñanza que despliegue el catedrático en el INS orientará con fuerza al futuro profesor. No sólo le informará en lo que concierne a las técnicas y recursos para el desarrollo de una práctica docente de innovación; asimismo, moldeará con un sello

⁸³ El sexto objetivo de la Organización Curricular de la ley 1565 establece: "Ofrecer un currículo flexible, abierto, sistémico, dialéctico e integrador, orientado por los siguientes objetivos presentes en todas las actividades educativas: la conciencia nacional, la interculturalidad, la educación para la democracia, el respeto a la persona humana, la conservación del medio ambiente, la preparación para la vida familiar y el desarrollo humano". *Op. Cit.* p. 13.

⁸⁴ Estas son las características mencionadas en el documento, "Organización Pedagógica" difundido por el gobierno en 1995. Citado por Beatriz Cajías de la Vega. *Op. Cit.* p. 31.

indeleble, la estructura de personalidad del normalista, fijará pautas consistentes para su desempeño futuro, le dará ejemplos que se reproducirán con creatividad y diversidad sobre los gestos, el espíritu y la energía al enseñar. En definitiva, influirá con insospechadas consecuencias de manera que lo que el catedrático ponga en juego cuando enseñe, será similar a lo que el estudiante ponga en juego cuando desarrolle la misma actividad. Así, la formación inicial será a mediano y largo plazo, el elemento central que decida la calidad de educación en Bolivia. Por esta razón también resultaba decisivo para la Reforma que los primeros actores convencidos de la pertinencia estratégica del cambio, comprometidos con su ejecución, sean los catedráticos de los Institutos Normales Superiores.

Resultaba conveniente recomendar que en los INS, en la medida de lo posible y cuando sea pertinente, se reproduzca –al menos en las clases para profesores de Primaria-, la organización de los espacios de aprendizaje desplegando con soltura las áreas de conocimiento. Era recomendable que se incorporen novedosos y sugerentes materiales didácticos, se ambiente apropiadamente el aula, y se despliegue un clima favorable para acentuar la colaboración, el aprendizaje colectivo, el intercambio, el mutuo estímulo de las disposiciones, la profundización de afinidades, la práctica de procesos mentales y la iniciativa por desarrollar el constructivismo⁸⁵.

La elaboración del currículum de formación docente no fue un proceso ascendente ni homogéneo. Fue planteado, discutido y reformulado en cuatro ocasiones (en 1989, 1991⁸⁶, 1995⁸⁷ y 1997⁸⁸). A pesar de que se dio un largo proceso que recorrió escabrosos caminos hasta llegar a las definiciones expuestas en este acápite; su implementación en las Escuelas Normales fue muy restringida. Por lo general, se mencionan factores internos y externos que explican esta situación mostrando por qué las Normales no implementaron acciones que permitan el mejoramiento periódico de una realización colectiva, por qué no lo hicieron con entusiasmo, asertividad y cooperación.

⁸⁵ Cfr. el texto de Beatriz Cajías. *Op. Cit.* p. 52.

⁸⁶ En 1991, considerando los trabajos del ETARE y otros aportes, la Dirección de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación estableció tres áreas para la formación docente: la pedagógica, la de especialidad y las áreas complementarias. Las críticas que se hicieron a esta propuesta señalaron que incrementaba la separación entre la teoría y la práctica reduciendo los contenidos de la enseñanza a saberes instrumentales. Se argumentó que los profesores formados con este enfoque curricular recibirían contenidos disciplinares inconexos, yuxtapuestos en una organización por asignaturas que difícilmente les ayudaría a imprimir calidad a la enseñanza. Las competencias quedaban relegadas y perdidas en una lista de temas inacabables, reiterativos, homogeneizadores y alienantes; constituidos en un sistema compartimentado y memorístico. Cfr. *Transformación de Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores y vinculación de INS al sistema universitario: 1999-2003. Op. Cit.* p. 20-1.

⁸⁷ Con el nombre de “Currículum Mejorado”, “Tronco Común para la Formación Docente” o “Plan 1995”, después de innumerables actividades institucionales, se modificó la propuesta de 1991. El nuevo texto sugería convertir el sistema anual en semestral organizando la formación inicial en cinco nuevas áreas: la pedagógica, la de realidad nacional, la cognitiva, la de expresión y creatividad; y por último, el área de tecnología, producción y otras áreas diversificadas. *Idem*.

⁸⁸ Aparte de lo que se ha descrito en el texto, el Currículum de 1997 explicitó por primera vez el concepto de áreas transversales (se trata de enfoques que forman las actitudes y los gestos; se establecieron como transversales de la Reforma Educativa, la interculturalidad, la investigación y los valores –estos últimos en relación a la naturaleza, la sociedad y la equidad de género-). Por otra parte el Currículum de ese año buscó relacionar el saber como tal con el “saber hacer”. *Idem*.

Entre los factores internos se refiere que en las unidades, las prácticas tradicionales de los catedráticos nunca variaron de modo sustantivo. Por otra parte, en lo concerniente a los factores externos, la ley y la parafernalia jurídica, institucional y burocrática que se creó en torno a ella, predispusieron a verla como un objeto de enfrentamiento político al cual había que oponerse de una y mil formas.

b. Características de la formación inicial en los INS

Para la segunda mitad de la década de los noventa, se construyó un cuadro de la situación de la formación docente en Bolivia. Sin embargo, en éste como en otros casos, los datos del Ministerio de Educación no coincidían por ejemplo, con los diagnósticos y los Proyectos Académicos Institucionales elaborados por 22 Escuelas Normales en 1996. Según la cartera gubernamental del área, el año 1998 el sistema nacional desplegó una cobertura del 74% respecto de la demanda de niños y jóvenes por educación regular. Sin embargo, la información de marginalidad construida con base en distintas fuentes mostraba que el 60% de la población en edad escolar no recibía atención educativa en el nivel inicial; el 3% no lo hacía en el nivel Primario y el 54% quedaba al margen del nivel Secundario. Con estos datos, una somera comparación de cifras no permitía afirmar por tanto, que tres de cuatro niños y jóvenes estaban incorporados al sistema regular de educación en el país⁸⁹.

Pese a que había 23 Escuelas Normales a fines de la década, no se satisfacía la demanda cada vez más creciente. Ni siquiera con un alto remanente de maestros interinos la marginalidad disminuía. De cualquier modo, las Escuelas Normales se constituían en varios entornos urbanos y rurales, en la única opción de formación superior para muchos bachilleres. Miles de jóvenes de procedencia peri-urbana, carentes de recursos para solventar una carrera técnica y conscientes de las dificultades académicas que implicaba incorporarse a alguna universidad pública –dado además, el bajo nivel de preparación que disponían–, formaban parte de los INS produciéndose altas tasas de deserción y fracaso. En el entorno rural, las Escuelas Normales eran asimismo, la única alternativa de formación superior y el medio adecuado para que los aspirantes a profesores se incorporen a un sistema de empleo seguro.

A fines de la década de los años noventa había poco más de 80 mil maestros en Bolivia, con una predominancia de casi el 60% de mujeres. El 74% había cursado estudios en alguna Escuela Normal, pero menos del 50% tenía título en Provisión Nacional. Más de 26 mil maestros eran interinos o se habían incorporado al escalafón por antigüedad. El Departamento de Pando –donde no existía ninguna Escuela Normal– tenía casi el 70% del plantel docente de interinos. En Beni –pese a las dos Normales en funcionamiento–, la relación llegaba casi al 50%, y en el Departamento de Santa Cruz, al 35%.

89

El texto del Ministerio de Educación, *Transformación de Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores y vinculación de INS al sistema universitario: 1999-2003*, afirma que dado que los datos que se dispone son fragmentarios y poco fiables, no es posible efectuar proyecciones confiables para los años posteriores a 1998. *Op. Cit.* p. 22.

El nivel Primario era el que tenía mayor oferta profesional (74% de docentes); en tanto que en el nivel inicial existía la menor cantidad de maestros (5%). Para el nivel Secundario por último, había casi 17 mil profesores del Estado. Todas las Escuelas Normales de Bolivia ofrecían formación para el nivel de Primaria; en las unidades urbanas existía invariablemente, la oferta para los tres niveles; en tanto que sólo en tres Normales Rurales de un total de quince (20%), se formaban profesores de Secundaria⁹⁰.

El área urbana era atendida por poco más de 31 mil docentes. Una cifra similar de maestros trabajaba en unidades de localidades rurales, en tanto que el 22% del magisterio se ubicaba en escuelas de provincia. Debido a la balcanización del sistema, las Normales Rurales preparaban profesores que sólo podían desempeñarse en localidades pequeñas o, después de algunos años, en capitales de sección. Llegar a ser maestro en alguna capital provincial implicaba en todo caso, haber seguido un proceso de varios años y contar con la “colaboración” o patrocinio de autoridades o dirigentes del gremio. Sin embargo, de manera general, la expectativa de trabajo de los estudiantes que egresaban de los INS rurales era volver a la comunidad de donde provenían para ocupar un lugar de prestigio como profesor rural; esto era frecuente en la parte andina del país.

90

Las únicas Escuelas Normales Rurales que formaban a profesores de Secundaria eran las siguientes: Warisata en La Paz, Rafael Chávez en el Dpto. de Santa Cruz y René Barrientos en Caracollo; estas dos últimas también tenían programas de profesionalización de docentes interinos en la modalidad a distancia. Por su parte, además de ofrecer formación para el nivel de Primaria, las siguientes Normales Rurales ofrecían programas de profesionalización: Simón Bolívar del Dpto. de Chuquisaca, Bautista Saavedra de La Paz, Ismael Montes de Vacas, José David Berríos de Caiza D en Potosí (hoy inexistente), Humberto Ibáñez de Charagua en el Dpto. de Santa Cruz (también inexistente), y la Normal de Riberalta ubicada en el mismo Departamento. Contando las Escuelas Urbanas de La Paz (Simón Bolívar), Santa Cruz de la Sierra (Enrique Finot), Oruro (Ángel Mendoza) y Trinidad (Santísima Trinidad), en total 11 instituciones (53%) ofrecían programas de profesionalización de un total de 21 (sin considerar al Instituto Normal Superior de Educación Física, a la Normal Técnica Mariscal Andrés de Santa Cruz de La Paz ni a las unidades de Tumichukua y Camiri creadas en 1994. Tampoco se toma en cuenta a las dos Normales privadas de Cochabamba: Sedes Sapientiae y Adventista).

Los datos sobre la oferta de formación para el nivel inicial son los siguientes: Las seis Escuelas Normales Urbanas ofrecían programas para este nivel (100%, incluidas la Escuela Nacional de Maestros de Sucre y la Normal Eduardo Avaroa de Potosí). Ninguna Normal Rural tenía este programa. Esto se debía a que, dadas las representaciones colectivas de los campesinos y sus necesidades económicas; los niños en el campo deben trabajar desde muy pequeños y si asisten a la escuela es específicamente para aprender a leer y escribir en el nivel Primario.

Las seis Normales Urbanas formaban profesores de Primaria, lo propio hacían las 15 Rurales. Las Normales Franz Tamayo en Villa Serrano (Dpto. de Chuquisaca, hoy inexistente), Manuel Ascencio Villarroel en Paracaya (Cochabamba), Juan Misael Saracho de Canasmoro (Tarija), y en el Dpto de Potosí, Franz Tamayo de Llica y Mariscal Andrés de Santa Cruz en Chayanta; sólo ofrecían formación para el nivel de Primaria (33% del total de unidades rurales).

En lo que respecta a Secundaria, el 100% de las Normales Urbanas ofrecían formación para dicho nivel. Considerando las tres unidades rurales que también lo hacían, se tiene una relación nacional de atención a este nivel de formación docente del 60%. Cuatro de las seis Normales Urbanas (66%) formaban para los tres niveles regulares y para la profesionalización de maestros y profesores interinos. En tanto que solamente la Normal René Barrientos en el Dpto. de Oruro ofrecía programas para las cuatro áreas. Véase el cuadro en el texto referido del Ministerio. *Idem*. pp. 18-9.

En un estudio del Ministerio de Educación concerniente a cuatro INS rurales, se ofrecen datos correspondientes a 1998 que resulta interesante analizar⁹¹. El porcentaje de mayor cantidad de mujeres es del INS Rafael Chávez (72%), en tanto que en Warisata, sólo hay 39 mujeres por cada 100 estudiantes. Esto refleja la diferencia de visión del mundo entre el pueblo aymara de fuerte contenido andino, y la que constelan los pueblos del oriente. Mientras que en el altiplano boliviano para los aymaras ser maestro implica que el varón ocupe un lugar de prestigio y poder en la comunidad; la vida oriental visualiza la docencia como una actividad económica conveniente para afirmar pragmáticamente una posición de relativa independencia de la mujer en el hogar, sin dejar de atender las tareas que considera inherentes a su sexo.

Entre ambos enfoques de tendencia diferente es posible conjeturar que se forma la cosmovisión de los pueblos del valle y zonas intermedias. Los quechuas por ejemplo, expresarían en Escuelas Normales como la de Vacas o Paracaya nociones sintéticas con mayor o menor énfasis de una u otra influencia. Los datos que se dispone indican que en la Escuela Ismael Montes había el 52% de mujeres, en tanto que en la de Canasmoro de Tarija, la relación era de 65 mujeres por cada 35 estudiantes varones.

Las razones predominantes por las cuales los estudiantes de entornos rurales se inscribían en las Escuelas Normales radicaban en las facilidades económicas que dichas unidades ofrecían durante el estudio y la garantía consecuente de empleo seguro al egresar de ella. Entre las facilidades que atraían a los estudiantes cabe mencionar los internados gratuitos, donde un porcentaje considerable de estudiantes se alojaba por lo general, sólo satisfaciendo la condición de inscribirse al comedor adjunto como pensionado⁹².

⁹¹ Los INS son Warisata en el Departamento de La Paz, Ismael Montes de Vacas (Cochabamba), Juan Misael Saracho de Canasmoro (Tarija) y Rafael Chávez de Portachuelo (Santa Cruz). Cfr. el texto del Ministerio de Educación, *Transformación de Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores y vinculación de INS al sistema universitario: 1999-2003*. Op. Cit. p. 16.

⁹² Sin embargo, no es apropiado suponer que las condiciones de vida en los internados rurales inclusive hoy, sean aceptables. En una evaluación realizada por Giovanna Ramírez a cuatro INS (Ismael Montes, René Barrientos, Bautista Saavedra y Manuel Ascencio Villarroel), incluso a inicios del año 2003, las condiciones de residencia de los internados eran atentatorias a la dignidad de estudiantes y docentes. Existía extrema hacinación, todos los INS sobrepasaban su capacidad instalada albergando a más del doble de internos. Se trata de construcciones viejas, sin mantenimiento ni suficientes baños; en dos casos no hay agua potable. Las habitaciones para los docentes son precarios ambientes improvisados y adaptados en aulas o cocinas. El único mueble que tienen los dormitorios es un catre destartado. Pese a que los costos de alimentación son bajos (entre 4 y 7 Bs. por día para tres comidas –de 0,4 a 0,7 \$us-), muchos estudiantes –e incluso profesores- no pueden pagarlo.

En general, hay más varones que señoritas en los internados, y aunque ambos sexos tienen ambientes separados, los índices de abandono de las mujeres por embarazo son muy altos. No existen Reglamentos de Disciplina y en algunos casos la promiscuidad y el alcoholismo son problemas preocupantes. El hacinamiento obliga por ejemplo, a que 14 personas en Vacas duerman en un mismo salón, en tanto que en Paracaya hay 35 estudiantes por salón. Este INS que no tiene agua potable y alberga a 530 estudiantes (de los cuales 200 son internos), apenas dispone de cuatro baños sin conexión sanitaria, las vinchucas hacen estragos contagiando mal de Chagas a los residentes en un inmueble sin refacción alguna desde hace décadas.

En la localidad aymara de Santiago de Huata, el INS Bautista Saavedra ha separado a las mujeres (para quienes el internado es exclusivo), de los varones que alquilan hospedaje en el poblado ubicado en la ribera del lago Titicaca. Aunque la deserción por embarazo es mínima, tampoco se ha resuelto el hacinamiento, ubicándose 35 catres en salones de mediana superficie. El caso extremo

Según el documento referido, en las cuatro Escuelas Normales comparadas, el más alto porcentaje de estudiantes que vivía interno en la unidad (casi el 80%) corresponde a la Normal de Vacas, donde se ha constatado de manera reiterada, que las condiciones de residencia eran inadmisibles y hasta inhumanas. Posiblemente la historia de la unidad referida en el anterior capítulo sea una explicación a este fenómeno, aunque no se da la misma relación en el caso de Warisata donde sólo el 45% de los estudiantes eran internos. En este caso se advierte la mayor cantidad de normalistas que trabajaban para sustentar sus estudios (42%). La edad promedio de los normalistas era de 22 años, y vivían en un contexto en el que el 90% de los estudiantes era bilingüe con el aymara como lengua originaria. Aparte de tomar en cuenta la historia de la escuela ayllu, cabe indicar que influye todavía hoy en Warisata, una peculiar visión aymara, culturalmente vigorosa y étnicamente combativa. Se trata de la influencia de la localidad de Charazani, pueblo de tradicional rebelión indígena, violencia e insurgencia.

En el otro extremo de la comparación, en Canasmoro, sólo el 9% de los estudiantes hablaba otra lengua distinta al castellano, razón por la cual en el proceso de transformación dado con posterioridad, no se estableció que esta unidad asumiera la modalidad bilingüe. Casi el 30% de los estudiantes realizaba al mismo tiempo, otros estudios para su vida laboral futura (especialmente en ámbitos técnicos). El 92% recibía sustento económico de sus familias. De una matrícula en la que el 65% eran mujeres, el 48% se hospedaba en el internado. Las diferencias respecto de la parte andina pueden ser explicadas por las representaciones colectivas de la ciudad y de la población del Departamento de Tarija. Esta parte de Bolivia reivindica que en la región hubo muy escaso mestizaje, prevaleciendo valores étnicos de antecesores de Andalucía y delineándose un perfil psicológico regional flemático que degusta la vida campestre.

Respecto de las Escuelas Normales Urbanas, la presencia femenina es hasta hoy mayoritaria. En el ciclo inicial hubo unidades en las que las mujeres fueron el 100%, cambiando la relación en la medida que los niveles ascendían. La proporción entre los sexos variaba de manera que progresivamente se registraban más varones en Primaria según los ciclos aumentaban, y más todavía al considerar el nivel de Secundaria. En el caso de las Normales Mariscal Sucre en la capital de la República y Enrique Finot en Santa Cruz de la Sierra, las especialidades de Secundaria donde prevalecía la presencia femenina estaban vinculadas con lenguaje, literatura, comunicación y en menor medida, ciencias naturales. En cambio en especialidades como matemática, la relación se invertía según el caso. Cabe añadir por último, que las representaciones colectivas sobre la enseñanza de música y educación física las conciben tradicionalmente como una actividad de varones⁹³.

de hacinamiento se da en el INS René Barrientos de Caracollo, en habitaciones de seis camas duermen 17 estudiantes, hombres y mujeres. Acá la promiscuidad y el alcoholismo llega a situaciones extremas. Cfr. el informe de consultoría de Giovanna Ramírez, *Evaluación académica e institucional, administrativa y financiera de los Institutos Normales Superiores administrados por el Ministerio de Educación*. La Paz, febrero de 2003.

En la Escuela Nacional de Maestros de Sucre en 1998, casi el 84% de los estudiantes de lenguaje y literatura en Secundaria eran mujeres. En matemática en cambio, el 58% de los estudiantes eran varones. En esta especialidad el 66% de los reprobados eran mujeres, en tanto que el 90% de los estudiantes varones fue promovido. En la Escuela Normal Enrique Finot de Santa Cruz de la Sierra, aunque el 65% de los estudiantes de matemática para secundaria eran mujeres, sólo el 58% fue promovido, dándose un alto índice de abandono. En lenguaje y comunicación para Secundaria, el

Un estudio del Ministerio de Educación antes referido en este libro, compara tres Escuelas Normales Urbanas en 1998. Resulta interesante que en el oriente de Bolivia se produjo la mayor feminización de la profesión docente (86% de los estudiantes son mujeres en la Normal Enrique Finot de Santa Cruz de la Sierra), aunque en la Normal Eduardo Avaroa de Potosí en el occidente, la proporción es también alta (80%). En las ciudades que forman la muestra, el 37% de los normalistas efectúan otros estudios adicionales (secretariado en primer lugar, computación, estudios técnicos, conducción de vehículos e incluso música)⁹⁴.

Fue en la Normal de Trinidad que el 62% de los estudiantes debía trabajar para solventar sus estudios, correspondiendo a sólo el 30% los normalistas que recibían apoyo económico de sus familias. En cambio en Santa Cruz de la Sierra, el 51% de los estudiantes trabajaba y sólo el 27% declaró recibir soporte familiar. Es interesante que únicamente en la Normal de Trinidad como capital departamental existía un internado con el 35% de los estudiantes albergados. En lo que concierne a la Escuela Normal de Potosí, el 73% de los asistentes hablaba quechua –razón que justifica por qué ahora ese INS lleva a cabo la modalidad bilingüe-. Aquí, sólo el 38% de los estudiantes trabajaba.

De manera general, considerando las 23 Escuelas Normales, el año 1998 ya se constataba una fuerte feminización de la profesión docente. De poco menos de dieciséis mil estudiantes matriculados, el 65% eran mujeres (más de once mil normalistas). De un poco más de setecientos estudiantes para el nivel inicial, más del 95% eran mujeres. La relación variaba en cuanto el nivel se incrementaba. La proporción en Primaria era de 64 mujeres por 36 varones; en tanto que en Secundaria la presencia femenina era de poco menos del 63% contando 750 estudiantes varones y 1,266 normalistas mujeres⁹⁵.

88% eran mujeres matriculadas con un promedio de promoción del 94%. En filosofía y psicología la situación fue similar: 93% eran mujeres, aunque su promoción fue del 67% solamente. En educación musical había el 61% de varones y en educación física el 48% de mujeres.

En el más grande INS de Bolivia, el de La Paz, la proporción de la matrícula por género ubica a las mujeres en 1998, por encima de los varones con el 58%. Pese a que los datos que se dispone no corresponden a toda la institución, son una muestra de la situación general. En un curso anualizado el 100% de los normalistas para el nivel inicial y de Primaria eran mujeres. Respecto de Secundaria, la relación variaba en el siguiente orden: Para lenguaje y literatura el 80% de los estudiantes eran mujeres, en tanto que para educación musical, el 80% eran varones. Véase el texto de Miriam Herrera, *Avances en el contexto educativo de la mujer: Los aportes a la equidad de género*. Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación. La Paz, 1999. pp. 41 ss.

⁹⁴ La comparación incluye a las Normales de Santa Cruz de la Sierra, Potosí y Trinidad. La Escuela Normal donde se da la mayor proporción de estudiantes que realizan otros estudios es Enrique Finot (47%), lo cual se explica por el dinamismo económico de Santa Cruz de la Sierra. En cambio en Trinidad, capital de Beni, el porcentaje es menor (22%) porque existe mayor apremio para que los normalistas terminen sus estudios. Véase, *Transformación de Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores y vinculación de INS al sistema universitario: 1999-2003*. Op. Cit. p. 16.

⁹⁵ El dato es indicado por Miriam Herrera, Op. Cit. p. 42. La “feminización de la profesión” habría sido mayor los últimos años según opinión de la investigadora María Luisa Talavera (*Los maestros en Bolivia*, Op. Cit. pp. 75 ss.). Con base en encuestas aplicadas en las ciudades de La Paz y Santa Cruz de la Sierra, la autora afirma que el 60% de los maestros son mujeres con una tendencia creciente especialmente en el área rural. En promedio, en los INS estudiarían tres años y medio, correspondiendo el 40% de la muestra a los maestros que se reconocen a sí mismos como “indígenas” hablantes de alguna lengua originaria. Por lo general, tanto para varones como para mujeres, el ingreso a los INS se da no por motivos “vocacionales”, sino por objetivos prácticos. El 70% de los maestros procura que la docencia les permita estudiar otra carrera, diversificar sus actividades económicas, o se ha constituido en la profesión alternativa (es decir, se convirtieron en

En lo que concierne a la estructura y organización de las Escuelas Normales, el diagnóstico que se efectuó en 1998, estableció que se trataba de instituciones burocráticas y jerárquicas que requerían un alto costo para mantenerse en funcionamiento, por lo cual la evaluación de su calidad arrojaba un resultado deficiente. A eso se sumaba la falta de integración entre lo pedagógico y administrativo; no se controlaba el avance curricular y las disposiciones de la ley 1565 y sus reglamentos complementarios (como el Estatuto Orgánico para los INS), no se cumplían en medida alguna.

Aunque varias normas específicas fueron aprobadas, la designación de personal docente y administrativo era discrecional, respaldada por el favor político. Esto tuvo consecuencias directas sobre la calidad de la formación inicial que se impartía en las Escuelas Normales, la cual empeoraba progresivamente. Para la designación de autoridades del Ministerio de Educación, tampoco se tomaba en cuenta la competencia ni idoneidad técnica, sino sólo criterios de padrinazgo político.

Debido a que las Escuelas Normales no cubrían la demanda educativa, a fines de los noventa se implementaron actividades de titularización de maestros interinos. Las propias Normales realizaron programas de educación a distancia para atender las necesidades de los maestros en zonas alejadas y deprimidas. En 1993 había comenzado a realizarse un Plan de Profesionalización Docente a cargo de las Normales de Vacas, Santiago de Huata, Caiza D, Portachuelo, Canasmoro, Caracollo, Riberalta y Cororo; teniendo lamentablemente, resultados mediocres. Por su parte, las Normales Urbanas de La Paz, Santa Cruz y Trinidad constituyeron equipos móviles para llevar a cabo programas presenciales especiales.

Después de tres años de aplicación del Programa sólo cumplió poco más de la mitad de sus metas, titularizando aproximadamente a ochocientos maestros interinos en la modalidad de capacitación semi-presencial. Sin embargo, fue una experiencia nueva para la colectividad, aunque se puso en evidencia que los docentes, tutores y el plantel de educación de las Normales no podrían encarar algunos desafíos. Pese a esto, varias Escuelas Normales después de concluida la fase piloto de tres años, continuaron realizando el programa.

Finalmente, en 1994 fue transferido a la Escuela Nacional de Maestros Mariscal Sucre de la capital del país, un programa de profesionalización que se había creado en 1991 con el nombre de Sistema de Educación Boliviana a Distancia. La Normal de Sucre implementó la regularización de docentes sin título y la formación continua. En contraste al primer caso donde se desarrollaron interesantes experiencias de educación a distancia, en éste casi no hubo actividad alguna.

normalistas debido a que fracasaron previamente como estudiantes universitarios). Finalmente, la preparación académica de los normalistas según afirma la autora muestra un “decaimiento”. Cada vez son más los postulantes de clases medias bajas o bajas los que se incorporan a los INS, pudiendo advertirse que su nivel académico tiene la tendencia a ser peor.

Procesos de implementación de la Reforma Educativa

El Estado neoliberal consolidado en 1994, se consumó en el plano jurídico de modo expedito y eficiente. Al más alto nivel se reconstituyó la estructura, la imagen y las proyecciones políticas, económicas y sociales de la Bolivia del siglo XXI –esto se dio gracias a una nueva Constitución Política del Estado y en los hechos, a un nuevo “Código” para la educación nacional-. Sin embargo, la implementación del nuevo orden, al menos en lo concerniente a la realidad educativa que la ley preveía -y a la formación docente en consecuencia-, requería algunos años para efectivizarse.

Los primeros momentos después de la promulgación de la Reforma estuvieron marcados por enfrentamientos gremiales contra la ley; aunque posteriormente, con la desarticulación y debilitamiento de las direcciones sindicales de tendencia radical, y por la diversificación de acciones gubernamentales en inéditos escenarios institucionales, comenzó una etapa de la formación docente en la que se afirmarían sustantivos logros.

Desde la aprobación de la ley hasta fines del año 2004, se han sucedido cinco gobiernos diferentes, dos del MNR, dos de ADN y uno “independiente”. En diez años sin embargo, a pesar de varios cambios en la titularidad del Ministerio de Educación –incluso considerando su temporal desaparición como cartera de gobierno-, la implementación de la Reforma Educativa se ha convertido en una política de Estado. Esto se ha dado pese a la recurrente actitud en Bolivia de considerar los cargos del Estado como prerrogativas del poder partidario justificado por el triunfo electoral o por los acuerdos de elite. Así, con mayor o menor eficiencia, con más o menos conocimiento y comprensión de la política educativa, pese a los cambios de dirección y personal –aunque un equipo técnico se mantuvo constante-; los gobiernos han proseguido la aplicación de la ley de Reforma en la medida de las circunstancias y de acuerdo a la lectura que hicieron.

Debido a que la implementación de la ley se ha dado en un contexto de conflicto casi permanente, la discusión en relación a los logros que ha tenido no se restringe a recurrir a indicadores más o menos ostensivos y convencionales. Esta discusión es un enfrentamiento *político* que da cuenta de que no existe una “evaluación” objetiva y neutral acerca de lo que fue o cómo podría haberse dado el cumplimiento de la ley. Los puntos de vista y las apreciaciones en torno a la educación en Bolivia los últimos diez años permiten ver las diferencias de valoración sobre la formación docente.

Las opiniones están todavía hoy como desde el principio –y más aún en vista al próximo Congreso Nacional de Educación-, cargadas de peso ideológico y orientaciones políticas. De cualquier modo, en la implementación de la ley 1565 estas controversias y lecturas han sido la pauta determinante para que los conflictos tomen uno u otro sentido, influyendo en que se den desenlaces con signos, grados y modalidades diferentes.

c. Problemas de implementación y valoraciones de los logros

La formación inicial en las Escuelas Normales –tanto urbanas como rurales–, durante los primeros años después de la Reforma, no varió sustantivamente ni de súbito. Incluso hasta 1998 se advirtió una situación de deficientes resultados que la ley no pudo cambiar ni disminuir, situación expresiva por lo demás, de la estructura económica y política que se había dado por la consolidación del Estado neoliberal. Hasta ese año, fueron los factores referidos a la subjetividad de los actores, la voluntad del gobierno por imponer las reformas, el imaginario colectivo de la sociedad respecto a la labor docente, las culturas institucionales por ejemplo en las Normales; los factores que restringieron una deseable celeridad en los procesos de cambio de la educación. En cualquier caso, los logros se imprimieron a un ritmo de relativa lentitud y como resultantes de la fuerza que tendrían en los conflictos y las negociaciones, los actores que jugaban roles protagónicos.

A la fecha es posible afirmar que en el nivel Primario se ha dado una importante consolidación y valiosas experiencias de las escuelas en transformación; sin embargo, no existe la obligada contrastación entre tales procesos y sus implicaciones para la formación inicial de los futuros profesores de ese nivel regular. En lo concerniente a la educación intercultural y bilingüe, la intensidad que se originó durante los primeros años ha dado lugar a sugestivos resultados, los cuales sin embargo, no son suficientes para admitir de manera definitiva el curso exitoso de esta política educativa. Hoy como desde el principio, todavía están en tela de juicio, aspectos conceptuales, políticos e ideológicos que no se han resuelto. Por otra parte, a partir del año 2000, la formación inicial para el nivel secundario auspicia sugestivos cambios, y hubo una apropiada administración en varios INS a cargo de las universidades. Finalmente, en lo que concierne a la calificación de los catedráticos de los INS, también se han dado pasos sustantivos en el cumplimiento de la ley, promoviéndose en los hechos una relativa integración de los sistemas de formación superior.

De cualquier forma, tanto las apreciaciones sobre su implementación como las expectativas mediatas e inmediatas de la Reforma, varían de acuerdo a las posiciones previas, la situación de quien efectúa la valoración, sus intenciones e intereses. Por ejemplo, la opinión de un funcionario del BID señala la notoria responsabilidad de los maestros en el proceso de cambio de la educación, remarca su incumplimiento histórico y expresa evidente agresividad⁹⁶ al señalar que tales profesionales en el país trabajan muy poco tiempo ganando en comparación a otros sectores, demasiado dinero⁹⁷.

⁹⁶ Se trata de Manuel Contreras. Véase su artículo, “A la luz de la Reforma Educativa: El conflicto entre maestros/as con el gobierno”, publicado en **Tinkazos** N° 4. Revista de ciencias sociales del Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. Agosto de 1999. La Paz. pp. 47-54.

⁹⁷ Con cautela sobre el tema, María Luisa Talavera, después de efectuar encuestas en Santa Cruz de la Sierra y La Paz, manifiesta su desacuerdo con las conclusiones de dos autores que afirman que los maestros en Bolivia ganan mucho más por hora de trabajo, de lo que conseguirían en otros ámbitos de la economía, siendo en consecuencia, bien pagados (se trata de C. Piras y W. Savedoff, funcionarios del Banco Interamericano de Desarrollo quienes llegaron a esa conclusión en 1998, *Cfr. How much do teachers earn?*, Working paper 375, Office of the Chief Economist). Por su parte, Talavera y sus colegas muestran que establecer si los maestros son o no bien pagados en Bolivia, no se resuelve fácilmente por elegir otras ocupaciones “comparables”. Debido a que depende con qué sector se compare a los maestros, los resultados pueden variar de una forma abrupta. Por lo

Según la opinión mencionada, lo más grave radicaría en que los maestros carecen del sentido de superación. Así, su actitud invariable habría sido renuente a participar en programas de capacitación que les permitan implementar la Reforma de modo concertado y participativo. En resumen, la Reforma se habría articulado en teoría convenientemente, pero en la práctica, debido a la incapacidad del magisterio de renovarse para crecer, se habría frustrado. El funcionario piensa que otras causas decisivas para que la consecución de logros fuera mínima, radican en la recurrente miopía de los padres de los estudiantes y en las insuperables dificultades burocráticas y administrativas para ejecutar los planes.

Otros discursos y juicios de valor muestran que los resultados de la Reforma desde los primeros años de su aplicación fueron destacados. Argumentan por ejemplo, que gracias a la Reforma la tasa de analfabetismo se habría reducido en el país, gracias a la aplicación del enfoque intercultural las necesidades de aprendizaje prevalecerían sobre los objetivos de enseñanza; y finalmente, debido a que se habría jerarquizado la formación docente promoviéndose la participación social y la descentralización del sistema, se habrían alcanzado cambios sustantivos en la educación⁹⁸. Estos logros serían aún más importantes en cuanto se considera la fuerza y perseverancia que tuvieron los maestros en expresar su oposición al cambio y que pese a las diferencias de los sucesivos gobiernos, esta oposición fue enfrentada por cada gestión gubernamental con la determinación de proseguir una política estatal con alcance estratégico.

Pese a la reacción inicial de los maestros en contra de la Reforma, reacción dirigida y motivada por sus dirigentes de filiación trotskista, progresivamente se desarrolló una mayor aceptación y apertura hacia la ley. En este sentido, de continuar la tendencia, sería posible sostener con optimismo que la formación docente auspiciará cambios estratégicos⁹⁹. Será la pieza clave en la consumación exitosa del proyecto educativo del Estado. Así, a partir de los cambios propiciados por la Reforma, habría comenzado una dinámica de modernización de la profesión docente a tono con la realidad global usurpándose a la dirigencia marginal, una clientela renuente y tradicional. Ambos aspectos darían lugar a entrever un futuro diferente a la historia de desaprensión, irresponsabilidad y corrupción que ha caracterizado a la educación en Bolivia.

demás, el estudio muestra que la mayoría de los maestros prefiere trabajar pocas horas, debido a esto una consecuencia de su elección es que aceptan un salario relativamente bajo. Cfr. *Los maestros en Bolivia*. Op. Cit. pp. 12, 148-9.

⁹⁸ Tal es la opinión de Amalia Anaya quien llegó a ser Ministra de Educación. Véase el artículo de Rafael Archondo que reúne a varios interlocutores para un coloquio sugestivo, "La camisa grande de la Reforma Educativa: Un proyecto al que le urgen los puentes". *Tinkazos* N° 4. Op. Cit. pp. 37-46. En el diálogo con Archondo participaron también Luis Enrique López, Mario Yapu y Gustavo Gotret, de quienes aquí también se exponen sus opiniones.

⁹⁹ La apreciación está basada en el artículo de María Luisa Talavera, publicado en *Tinkazos* N° 4, "Tres escuelas en estudio: La Reforma Educativa, resistir o innovar". pp. 29-36. El libro donde analiza con detalle las actitudes favorables de los maestros a la transformación de la educación siguiendo las directrices de la ley titula, *Otras voces, otros maestros*. Publicación del Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, La Paz, 1999. pp. 57 ss.

Entre las valoraciones más explícitas de la Reforma, concurren varias opiniones. Por ejemplo, el ex Ministro de Educación, Enrique Ipiña¹⁰⁰ piensa que la ley ha *creado* el concepto de “interculturalidad”. Esta política de Estado no se restringiría solamente a desplegar el proceso de enseñanza en la modalidad bilingüe, sino a la integración y tratamiento de demandas que surgen “desde abajo”. De este modo, la Reforma sería un conjunto de respuestas a los problemas de la realidad boliviana, una fuente de soluciones efectivas ante la compleja composición de colores, gentes, visiones, lenguas, intereses y expectativas en el agregado plural de la nación boliviana.

La valoración de la Reforma señala la constitución de un nuevo sistema de formación docente donde se auspiciaría una auténtica democratización de la educación, en particular porque en la elaboración de los diseños curriculares concurren fuerzas vivas del entorno local. Por otra parte, el nuevo sistema de formación docente sería dinámico y selectivo. Dejaría a la zaga a los maestros que mantuvieran una práctica tradicional en aula, siendo rebasados por los ímpetus de la modernidad y la globalización. Así, se superaría la principal rémora para alcanzar logros estratégicos y sostenibles.

Según algunas opiniones, los resultados de la Reforma muestran la descentralización de la educación, una amplia e inédita cobertura del servicio educativo en el nivel Primario, la introducción de varias innovaciones de gestión (por ejemplo, la medición de la calidad de los resultados), y la creación de bibliotecas sustentadas con la dotación de textos. Para redondear esta defensa remarcan que estos importantes resultados se habrían alcanzado con muy escaso presupuesto relativo. Aquí se relacionan los recursos financieros asignados por el Tesoro General de la Nación a los Institutos Normales Superiores en comparación al presupuesto asignado a las universidades del sistema público.

La aplicación del enfoque de la Reforma centrado en el constructivismo, como era natural, requiere todavía tiempo para ser comprendido y empleado. En este caso, los juicios de valor que formulan un discurso optimista señalan que el constructivismo se aplica con suma expectativa en los INS, aunque los logros son todavía insuficientes. Aunque no habría tenido la trascendencia que se esperaba como esencia del nuevo aprendizaje en los INS ni como estilo de enseñanza en las unidades en transformación, sería un aspecto central que comienza a ser entendido y proyectado.

No se puede ignorar sin embargo, que se han dado varias críticas pedagógicas y técnicas que refieren la carencia de horizonte de la Reforma. Desde puntos de vista sumamente críticos, dicha ley tampoco tendría una política educativa que la oriente, y el nivel prioritario hasta ahora atendido –Primaria-, apenas sería un ámbito para la producción de papeles de dudosa aplicación práctica en el aula y para el cambio de la docencia en los INS. Por lo demás, en el enfoque pedagógico de la Reforma se mezclaría con eclecticismo, la tecnología educativa, la escuela nueva y el constructivismo¹⁰¹. Aparte de la elaboración de

¹⁰⁰ Véase el artículo de Enrique Ipiña Melgar, “Políticas educativas desde una perspectiva ejecutiva y concreta”. En *Políticas educativas en Bolivia*. CEBIAE, pp. 69-91.

¹⁰¹ Véase “Políticas educativas en Bolivia” de Beatriz Cajías de la Vega. *Op. Cit.* pp. 11-34.

cuadernillos para los módulos, una gran producción de informes y la elaboración de una normativa abundante, no se habría dado un cambio sustantivo que justifique el costo.

Tampoco la Reforma prestaría atención al problema del “currículum oculto” patente en la realidad del maestro boliviano (desde Primaria hasta los catedráticos de las Normales). No velaría porque exista congruencia mínima entre la evaluación y la aplicación de principios morales en el aula. Según opiniones excesivamente críticas que apuntan al lugar donde la Reforma se siente más fuerte, la labor pedagógica habría sido abandonada a la espontánea iniciativa de los maestros, quienes por lo general, debido a su deficiente formación inicial, apenas alcanzarían a reproducir precarios lugares comunes. Así, la formación permanente y los cambios en la formación inicial serían estériles, puesto que el maestro retornaría más temprano que tarde, al enfoque y la práctica tradicional, sin que ninguna actualización académica o pedagógica permita auspiciar cambios efectivos ni profundos¹⁰².

Otras críticas pedagógicas a la Reforma refieren por ejemplo, la fuerte presencia de una concepción tradicional de la escuela. Es decir, la ley no habría rebasado la idea de que la escuela es una entidad de mediación para promover los aprendizajes. Tampoco la Reforma habría efectuado una valoración justa de la labor docente ocasionando en el magisterio indeseables, prolongados y nocivos conflictos. Uno de ellos fue el que se suscitó respecto a la retribución salarial de los asesores pedagógicos y las incómodas condiciones en las cuales debían cumplir sus funciones¹⁰³.

La crítica a las “transversales” (la investigación, la formación democrática y la problemática de género), señala que se convirtieron en salvavidas académicos, los cuales ofrecerían solamente beneficio como instrumentos retóricos para justificar acciones aparentes. En la práctica, los destinatarios de la nueva educación en Bolivia no actúan, no piensan ni sienten de una forma diferente a la forjada por las viejas representaciones ideológicas del imaginario colectivo. Por último, en la cotidianeidad del aula e incluso

102

Una crítica incisiva aunque sin una base empírica que la sustente, es la que proviene de Rolando Barral, quien califica a la Reforma de pretender imponer “recetas pedagógicas”. En lo concerniente a la formación docente, el autor afirma lo siguiente:

“Las políticas de formación docente por parte del Estado fueron fragmentadas y no se plantearon en el marco de un sistema integrado. Las Normales y las universidades funcionaron por su lado y sin visión del sistema, menos de futuro. Resultado de esto es la acentuación de la división del trabajo en el campo educativo: Los investigadores, los tecnólogos y los operarios. Los primeros investigan sin tomar en cuenta las prioridades sociales; los segundos diseñan proyectos a veces sin investigar y sin vinculación con la práctica pedagógica; los terceros aplican programas cual si fueran recetas. Al final todos hacen lo que les parece. Los normalistas hacen énfasis en la enseñanza (didactismo y practicismo) aunque ahora se muestren renovados porque el nuevo discurso de la Reforma Educativa hace referencia más al aprendizaje, pero esto no supera la concepción aulística desvinculada de la investigación. Más bien de lo que se trata es de investigar y construir curricula de forma interdisciplinaria y con interacción social”. *Cfr. Reforma Educativa: Más allá de las recetas pedagógicas. Propuestas desde la patria, la comunidad y la práctica*. Editorial Ayni Rumay. 3ª edición. La Paz, 2004, p. 190.

103

Los asesores pedagógicos no cumplieron las funciones previstas por la ley, llegaron a percibir sueldos superiores al nivel salarial de los directores de establecimiento, sin que su trabajo sea reconocido ni acatado. *Cfr. Tinkazos N° 4*, el artículo de Mario Yapu, “Balance desde las aulas: La Reforma Educativa y la enseñanza de la lecto-escritura en el campo”. pp. 55-91.

fuera de ella, prevalecerían los enfoques tradicionales, la reproducción de contenidos simbólicos de larga duración, y la remoción de hábitos y prejuicios comunes y dominantes.

Por último, la ley 1565 asume que la educación no constituye una responsabilidad exclusiva del Estado, sino inclusiva de la sociedad civil, cuyo compromiso es fundamental para responder al desafío de mejorar la calidad del sistema¹⁰⁴. Que se haya establecido una nueva estructura de organización curricular, y que se promueva la participación popular, en teoría es muy encomiable, pudiendo esperarse importantes avances en el futuro. Sin embargo, varias críticas señalan que no basta reconstituir la organización educativa, no es suficiente proponer estructuras administrativas probables. El cambio educativo sustantivo implica una dimensión simbólica, cultural y ética, con los maestros y los catedráticos de los INS como los principales protagonistas, tanto en la propuesta como en la ejecución del cambio.

d. Controversia en torno al sentido estratégico de la educación intercultural y el bilingüismo en la escuela

La realidad de Bolivia a inicios del siglo XXI muestra que casi el 60% de la población (cerca de 5 millones de personas) sabe una lengua originaria y sólo el 12% ignora el castellano. Esto permite inferir que la diversidad de rasgos culturales y las formas de mestizaje son múltiples en una población mayoritariamente bilingüe al menos. Existen dos idiomas muy extendidos, el aymara y el quechua, y de la población de alrededor de ocho millones de habitantes, sólo el 2% habla otros idiomas originarios distintos a los mencionados, los cuales en conjunto, suman más de treinta. Así, la dispersión de las demás lenguas originarias –con excepción del guaraní-, es extrema en el país. En lo que concierne a los idiomas de origen europeo aparte del castellano, sólo el portugués tiene alguna incidencia¹⁰⁵.

Existen dos millones y medio de indígenas quechuas y 1,6 millones de aymaras; quienes son la mayoría de la población rural de Bolivia (a veces según la región, el porcentaje llega al 99%). También en las ciudades esta población se constituye en la abrumadora mayoría de las regiones peri-urbanas (entre el 40 y el 70% de la población citadina).

La aplicación del Programa de Reforma Educativa en lo que respecta a la educación intercultural bilingüe ha dado lugar a que surjan críticas que refieren el contexto étnico, cultural, lingüístico y demográfico indicado. Las críticas son diversas, por ejemplo desde un punto de vista antropológico se menciona que teniendo Bolivia una diversidad cultural tan rica, existiendo una amplia variedad de credos, ritos y actitudes religiosas irreductibles unas a otras, es reprochable que la educación intercultural haya otorgado prioridad y privilegio a una religión en particular. En efecto, la Constitución Política del Estado establece que el catolicismo es la religión *oficial* del Estado boliviano, en tanto que la ley

¹⁰⁴ Para establecer la participación popular, la Reforma Educativa dispone la creación de un complejo sistema que se extiende desde las Juntas Escolares hasta el Congreso Nacional de Educación. Véase al respecto, el Art. 5 de la ley 1565. *Op. Cit.* pp. 9-10.

¹⁰⁵ Véase el libro de Xavier Albó, *Iguales aunque diferentes: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas en Bolivia*, UNICEF & CIPCA, La Paz, pp. 15 ss.

1565 implícitamente admite que la enseñanza de los contenidos de dicha religión, son parte del sistema que el Estado solventa para que los profesores egresados de la Normal Católica *Sedes Sapientiae* -uno de los dos INS privados del país-, los impartan en establecimientos fiscales¹⁰⁶.

Desde otras perspectivas, la lingüística por ejemplo, hay críticas que evalúan con muy poca valoración, la elaboración de los módulos que la Reforma Educativa implementó. Se señala que los niños de los grupos originarios destinatarios de la Reforma, niños de la región occidental del país, sencillamente no aprenden la lecto-escritura de su lengua materna porque los materiales elaborados por consultores bien retribuidos, han empleado un aymara que los niños “no conocen”¹⁰⁷.

Por lo demás, una transformación estratégica de las representaciones colectivas sobre la participación política de los campesinos y mestizos tampoco se ha estimulado a partir de la implementación de la educación intercultural bilingüe. Pese a que existe una presencia abrumadora de la población con raíces originarias más o menos evidentes, tanto en el campo como en los sectores populares de las ciudades, las ideas prevalecientes en zonas rurales han instrumentalizado la educación convirtiéndola en propaganda política y en un pretexto de proselitismo de los candidatos a los Consejos Municipales.

En el caso de las ciudades, la vorágine que exige sobrevivir en un contexto de economía informal, sin empleo y con premura permanente, no da oportunidad a que las clases populares participen en las actividades escolares, ni promuevan la proyección barrial de la unidad. Además, los grupos dominantes han creado eficaces formas de penetración ideológica a las que ninguna concreción de la educación intercultural se ha resistido –en parte porque se considera que la EIB es un tema de carácter rural exclusivamente-. La ideología dominante es tan fuerte que los maestros que enseñan en cualquier modalidad, monolingüe o bilingüe, los maestros que se forman en los INS de entorno rural para promover la EIB, estimulan la asimilación y difusión (con los matices que aportan los actores) de una cultura residual con génesis en los centros hegemónicos de las ciudades.

¹⁰⁶

El Art. 3 de la *Constitución Política del Estado* no ha sido reformulado en 1994, por lo que su vigencia se da desde la promulgación de la ley del 2 de febrero de 1967. Dicho artículo establece que “El Estado reconoce y sostiene la religión católica, apostólica y romana. Garantiza el ejercicio público de todo otro culto. Las relaciones con la Iglesia se regirán mediante concordatos y acuerdos entre el Estado Boliviano y la Santa Sede”. En 1955, el *Código de la Educación Boliviana* en el Art. 4 señalaba que aunque “se reconoce la libertad de enseñanza religiosa; en los establecimientos educativos fiscales se enseñará religión católica”. Más adelante el mismo artículo indica, “El Estado reconocerá una partida en el presupuesto nacional para subvencionar el servicio de la educación religiosa”. *Op. Cit.* p. 41. Dicho reconocimiento no ha variado con la Reforma Educativa que ha mantenido el lugar de preeminencia de la Iglesia católica. Según el Art. 57 de la ley, el Estado seguirá incorporando en el presupuesto nacional de educación, el pago de sueldos a los profesores que enseñen catequesis católica. El mencionado artículo indica lo siguiente: “En los establecimientos fiscales y privados no confesionales se impartirá la religión católica”. Texto de la ley 1565 *Reforma Educativa: Compilación de leyes y otras disposiciones*. UPS editorial, La Paz, p. 32.

¹⁰⁷

Cfr. en *Tinkazos* N° 4, el artículo de Rafael Archondo, “La camisa grande de la Reforma Educativa: Un proyecto al que le urgen los puentes”. pp. 37-46. La crítica al aymara que utiliza la Reforma la hicieron Denisse Arnauld, Juan de Dios Yapita y Ricardo López en un artículo titulado “Leer y escribir en aymara bajo la Reforma”. *Tinkazos* N° 3, pp. 103 ss.

Una expresión de la cultura dominante, aunque también una necesidad práctica, radica en que los padres de los estudiantes que viven en las comunidades originarias quechuas y aymaras, visualizan la enseñanza del castellano y la alfabetización como el principal medio de socialización de sus hijos, y como un eficaz instrumento para evitar que el contexto sea hostil y expoliador con ellos. Piensan que la educación es un mecanismo en el que pueden cifrar sus esperanzas para superar la situación de pobreza de las próximas generaciones en el agro; además, se constituiría en el vehículo de inserción de sus hijos en la ciudad, para que se incorporen de alguna manera en un contexto depredador cumpliendo trabajos de calificación básica. Esta apreciación recurrente pone en tela de juicio la modalidad bilingüe que enseña la lecto-escritura en lengua originaria como prioridad estratégica.

Existe en el campo y con mayor nitidez en la población urbana emigrante, una pronunciada expectativa de los padres respecto de que los niños y jóvenes de origen indígena (aymara y quechua en especial) se apropien del castellano, urbanicen sus modales y costumbres, y se incorporen a la vida de la ciudad siendo parte activa del mercado. Además, aprender la lectura y escritura de su propia lengua encuentra graves dificultades, por ejemplo no existe literatura, salvo los módulos elaborados por la Reforma Educativa para la enseñanza básica. La tradición de estas culturas es eminentemente oral y los contenidos disciplinares que aprenden no son congruentes con una perspectiva que valora su historia, sus tecnologías, sus saberes ni sus deseos de liberación. En los hechos, prevalece la necesidad de interactuar e insertarse en el mundo urbano que sin embargo es visualizado con una actitud fatalista: habitáculo de estratos superiores de una sociedad estamental que expolia, desprecia y oprime a los indios y a sus hijos, siendo paradójicamente, una mejor alternativa frente a la posibilidad de seguir viviendo en el campo.

Esta necesidad práctica fomentada por la ideología de las clases dominantes para favorecer una interacción provechosa, se realiza gracias a la EIB. El viejo proyecto de “civilizar al indio” para hacerlo mejor artesano, agricultor y soldado, se remoja en el neoliberalismo de manera que la sociedad termina incorporándolo a las ciudades de forma masiva, con lo que se generan múltiples expresiones culturales de clases en ascenso y un mundo atiborrado de relaciones todavía más complejas y de dinámicas interétnicas ininteligibles. Es en este mosaico mestizo donde se expresa la fuerza de las identidades tradicionales, donde dejan sentir su peso y donde se readecuan a las influencias de la tecnología, el consumo popular y las prácticas urbanas globalizadas: es el mundo donde renacen con muchas nuevas caras, las almas profundas de culturas enérgicas.

Con la educación en castellano que adquieran los más jóvenes es posible que el uso de la lengua originaria desaparezca del entorno familiar, produciéndose una pérdida aparente de la cosmovisión andina y una fenoménica enajenación generacional promovida por la sociedad de consumo masivo de la globalización. Sin embargo, esto es sólo aparente, en Bolivia las prácticas cotidianas a las cuales contribuye la educación que tradicionalmente ha sido *intercultural* en varios sentidos, mucho antes de la ley 1565 (prácticas simbólicas de educación cívica, reproducción folklórica desde la escuela hasta la universidad, valoración artística y musical, etc.); permiten reavivar las identidades de los grupos, rehaciéndolas. Se recrean periódicamente los rasgos culturales preservando aspectos esenciales de las culturas y la visión autóctona del mundo; pudiendo advertirse que la educación intercultural puede contribuir todavía mejor a realizar este propósito.

En Bolivia, la interculturalidad del siglo XXI no radica solamente en enseñar a leer en quechua o aymara a niños campesinos de seis años; la clave del desarrollo humano proclamado por la Reforma Educativa, está en formar maestros –prioritariamente en las ciudades–, para que impulsen la revaloración de las identidades autóctonas promoviendo la asertiva afirmación de los saberes propios.

Cuando los grupos originarios emigran a la ciudad se adecuan a las nuevas condiciones de vida manteniendo sus valores ancestrales. En contextos de expoliación, pobreza o depresión citadina, se reconfigura un sinfín de expresiones: los espacios se ocupan, brillan los símbolos y colores tradicionales creándose nuevas manifestaciones que explayan la fuerza de las raíces; así, la interacción con los *otros* no ocasiona pérdida cultural alguna, sino el enriquecimiento mutuo. Educar en interculturalidad realiza lo que la Reforma hasta ahora no ha priorizado: motivar la interacción preparando el espíritu de las colectividades étnicas a desplegar diversas lógicas culturales, implica aceptar la variedad sin vulnerar los principios asumidos buscando el diálogo con estructuras de ser distintas a las propias.

Todavía existen puntos de vista diferentes sobre si la educación intercultural debe darse en lengua original rebasando los límites de contenidos básicos, lo cual difícilmente llega a ser algo más que alfabetización. No se trata de que las Normales Rurales hoy transformadas en INS de entornos provinciales o localidades rurales den educación intercultural bilingüe sólo a los hijos de la comunidad campesina que es destinataria del proceso. La visión estratégica de un país multicultural y plurilingüe en lo que respecta a la educación no se restringe a discutir si es mejor que el castellano se enseñe como L₁ o como L₂ en entornos de lengua materna originaria.

Los INS de EIB en las posibilidades que les abre la Reforma Educativa, tendrán que construir nuevas orientaciones de formación docente que permitan promover la renovación y recreación de las identidades, tendrán que construir los puentes para relacionar a las nuevas generaciones con entornos en los que se habla castellano, donde las condiciones económicas son adversas y prevalece un medio de opresión y discriminación; a lo que se suma un intenso movimiento cultural e intercambio. Así, aunque no se ocupen nuevos territorios, aunque los grupos hablen castellano y se inserten en el mercado sin resistir las condiciones desfavorables, su persistencia no variará y serán parte de una dinámica intensa que mantenga sus raíces.

El profesor intercultural y plurilingüe del siglo XXI auspiciará la proyección híbrida y dinámica de los grupos, las expresiones simbólicas dispersas y plurales de las clases y los actores, propiciando la confluencia de realidades atiborradas social, cultural y étnicamente. Será artífice para inspirar la creación de nuevos mosaicos barrocos multivalentes, donde se resuelvan las interacciones y se visualice a la educación como un expectable factor de promoción social, y el medio por el cual los bolivianos aprendan a aceptar las diferencias, a disputar los espacios reconociendo los derechos ajenos, y a articular manifestaciones simbólicas propias en competencia permanente con las demás.

La educación intercultural bilingüe no es sólo una política o una práctica institucional que incorpora la enseñanza del castellano, la valoración de la lengua originaria, o las estrategias

de alfabetización en L₁ o L₂ en entornos rurales; la educación intercultural es una realidad en el campo y las ciudades para la cual se tendrá que preparar a los futuros maestros de una y otra parte: en la vivencia cotidiana de las escuelas de barrio marginal o en los sectores de élite, en las Normales de entorno rural y los INS urbanos, en las universidades públicas o privadas. Sin embargo, ningún discurso ni práctica demagógica cambiará la realidad de contradicciones, segregación o problemas acuciantes de un país diverso, jerárquico y complejo. A lo sumo, los nuevos profesores interculturales serán los impulsores de una oportunidad colectiva que exige a todos promover el respeto, la convivencia, la consideración y la valoración de unos y otros.

Tanto como la educación intercultural es una realidad patente que se despliega en la múltiple y compleja estructura del país, tanto como expresa las contradicciones sociales del contexto y las prácticas motivadas por las representaciones ideológicas; asimismo, la educación intercultural puede ser un horizonte de diálogo, una rica veta de soluciones a los problemas nacionales, y una fuente de visión estratégica para que los profesores del futuro sean los formadores de quienes construirán un nuevo país.

Estas posibilidades de la educación intercultural hasta ahora sólo han sido exploradas e intuitas por la ley. Pero, discutir acerca de cómo se debe educar a las futuras generaciones para construir un proyecto nacional de largo alcance, un proyecto que mejore la calidad de vida de la población y fomente la manifestación de las identidades, es una tarea de primera importancia; como prioritario es tratar los temas concernientes a la viabilidad de un país multicultural y plurilingüe en el contexto del siglo XXI. Es necesario discutir acerca de cómo la educación permitirá construir los puentes imprescindibles entre la cultura occidental y los acervos amerindios¹⁰⁸, más aún en el actual momento en el que se obscurece el futuro ecológico de la humanidad y se acentúa la crisis del modelo de civilización capitalista. En fin, se trata de convertir a la educación en un canal de real intercambio dialógico, en el instrumento de enriquecimiento mutuo y en la pauta de comunicación y acuerdo entre culturas, saberes, visiones y proyectos históricos para construir un escenario común y compartido.

Una educación intercultural activa y dinámica pone en juego múltiples relaciones; así, es inevitable reconstituir las identidades en interacción. Tal educación construye las tendencias y reaviva asertivas afirmaciones históricas de los actores en nuevos escenarios, a esto están llamados los profesores del siglo XXI y para esto los INS tendrán que formarlos.

¹⁰⁸

Javier Medina dice que dicha interacción define la viabilidad para el país el próximo milenio. En particular se refiere a la complementariedad sintética entre lo siguiente: (1), la educación castellana de carácter logocéntrico y la transmisión amerindia oral de contenidos simbólicos. (2), la economía de intercambio de la racionalidad occidental y la concepción andina de reciprocidad. (3), la política de carácter democrático representativo por una parte, y por otra, la democracia participativa. (4), la construcción social individualista preeminente en Occidente, y la vivencia comunitaria de los pueblos andinos. (5), la religión monoteísta en oposición al animismo. Y finalmente, (6), la tecnología instrumental de conocimiento occidental enfrentado a la tecnología simbólica. Véase el artículo de Medina, "Principales elementos conceptuales sobre educación intercultural y bilingüe: Perspectivas y propuestas". En *La educación intercultural bilingüe en Bolivia: Balance y perspectivas*. CEBIAE. La Paz, 2000. pp. 69-88. Javier Medina efectúa un desarrollo exhaustivo del tema que se trata aquí en su libro, *Diálogo de sordos: Occidente e indianidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe*. Editorial del CEBIAE. La Paz, 2000. También Cfr. mi artículo "Pachacuti, el otro y la mediación del taypi en el imaginario aymara". En *Memorias del Seminario Internacional sobre Desarrollo Sostenible, Ecología y Multiculturalidad*. UMSA. La Paz, 2002. pp. 189-204.

Hasta ahora, el más importante avance de la Reforma ha radicado en explicitar conscientemente que la formación de maestros creativos es la clave de la política estatal con proyección de largo alcance y con la mirada puesta en caras aspiraciones.

Que los maestros egresados de las nuevas Normales formen a las futuras generaciones educándolas en las prácticas de tolerancia cultural, valoración de la heterogeneidad, lo mismo que en la equidad de género, el afecto y la preservación del medio ambiente, además de la superación individual con compromiso social; implica construir las bases formativas de una nueva sociedad y un nuevo mundo, a lo cual la Reforma Educativa ha contribuido indicando la riqueza que se encuentra en esta veta social. Ha contribuido a entender que en los profesores que promuevan la educación intercultural con ambiciosas proyecciones, radica la posibilidad de construir un mundo diverso y plenamente humano. A esto ha aportado la ley, y aunque los logros de la Reforma sean pequeños, son tanto más significativos porque anuncian nuevas prácticas soñadas como utópicas.

El tramo del camino recorrido con seguridad es muy corto, sin embargo las esperanzas cifradas en el nuevo hombre, aquél que sería formado por los nuevos profesores, tolerante y anuente con la *otredad*, justifican cualquier empeño. Se trata de un compromiso colectivo de construir un mundo sostenible, justo y plural.

Los logros y sombras de la educación intercultural bilingüe a diez años de la aplicación de la Reforma, siguen motivando cuestionamientos y preguntas. Todavía no se ha resuelto cómo sería mejor incrementar la eficiencia del sistema de formación docente en el proceso de cambio educativo que Bolivia lleva adelante en aras de la interculturalidad. Aunque existan significativos logros que anuncian proyecciones expectables, todavía son temas de reflexión, campos de trabajo y escenarios de construcción del más apreciado capital cultural y simbólico de la sociedad boliviana. Relacionado con esto, también recién se muestra como objeto de atención consciente y planificada, la necesidad de forjar un imaginario colectivo reactivo a la mentalidad colonial y los prejuicios estamentales.

c. La calidad de la formación inicial

Desde hace bastante tiempo se han estandarizado algunos indicadores que permiten establecer la calidad de la educación. Con datos como la matrícula de un INS en una determinada gestión, el número de egresados, el costo de la formación en ese periodo, el número de docentes y administrativos, es posible calcular la eficiencia y la eficacia educativa que permiten apreciar varias dimensiones del servicio¹⁰⁹. Por eficiencia se entiende la manera cómo se emplean los recursos obteniendo resultados cuantificables, una

¹⁰⁹

El Ministerio de Educación de Bolivia emplea los siguientes indicadores que miden la “eficiencia” de la educación: (a) Costo por alumno matriculado (b) Costo por estudiante egresado (c) Relación de número de estudiantes por cada docente (d) Relación de número de administrativos por cada 10 docentes, y (e) Relación del número de alumnos por cada administrativo. En lo concerniente a la eficacia de la educación, los indicadores que la cuantifican son los siguientes: (a) El número de egresados y (b) La relación entre egresados sobre el total de matriculados. Cfr. el texto, *Transformación de Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores y vinculación de INS al sistema universitario: 1999-2003. Op. Cit.* p. 35-6.

educación eficiente en este sentido, ofrece mejores resultados con un racional y provechoso uso de recursos. En lo que concierne a la eficacia educativa se admite que se refiere a una cuantificación comparada de los productos obtenidos en el proceso.

Esta información tiene sin duda, múltiple utilidad; por ejemplo, gracias a la evolución de la calidad en la formación inicial se puede establecer la pertinencia de las decisiones de los gobiernos en los distintos momentos de coyuntura respecto de su orientación estratégica. Sin embargo, para efectuar los cálculos es imprescindible disponer de datos. En los Institutos Normales Superiores de Bolivia incluso hoy no existe tal disponibilidad de la información; al menos de una forma completa, fidedigna, precisa y ordenada.

En el primer capítulo se ha hecho referencia a la discrepancia de datos sobre educación constatada en los años sesenta. Hay varias causas por las cuales no se tiene en Bolivia, información como requeriría cualquier investigador o para orientar decisiones políticas. La estandarización de los formatos de la información a nivel nacional es muy reciente; el Ministerio de Educación sólo en las últimas gestiones ha solicitado a los INS que le envíen datos. Anteriormente, muchos simplemente no tenían importancia para las autoridades ejecutivas ni para las reparticiones gubernamentales. Cuando alguien los requería, debía dirigirse a las Normales, recurrir a entrevistas y tratar de reconstruirlos por aproximación, ofreciendo sólo una idea general de la realidad de ese INS. Por lo demás, muy rara vez se procedió a la consolidación macro de indicadores.

Esta situación ha variado en el Ministerio de Educación, resultado de la nueva visión de la educación y de la aplicación de la ley 1565. Hoy el cambio hace expectable una nueva realidad de información estadística para el futuro, pero para el presente, todavía subsisten situaciones precarias, y en relación al pasado –cuanto más lejano, peor- a veces hay una imposibilidad absoluta de obtener información. En cualquier caso, se espera que la cartera de gobierno hasta el año 2005 haya efectuado avances para la construcción de una base de datos con indicadores estandarizados. Para esa finalidad, los requerimientos a los INS deberán ser más estrictos, precisos y regulares.

La herencia del Estado benefactor y venal construido por el MNR desde la época de la Revolución Nacional, ha creado un estigma en la administración de la educación difícil de modificar, marcado por la corrupción. Por ejemplo, inclusive después de la Reforma, ha permanecido la vieja práctica de los “ítems fantasmas”, es decir la cancelación de sueldos a profesores inexistentes cobrados por terceros –práctica corregida hoy día-. Asimismo, la discrecionalidad en el nombramiento de profesores interinos –personas que sin preparación alguna, de facto comienzan a enseñar-, también ha continuado. No hace mucho se ha detectado la falsificación de títulos en Provisión Nacional que habilitan a desempeñarse en instituciones privadas a individuos que jamás asistieron a ningún INS. Así, aunque ciertas formas hayan cambiado y aparezcan nuevos actores, se sigue ocasionando –como hace medio siglo cuando se nombraba “profesores” a personas analfabetas- profundos daños a la educación del país.

Es comprensible en este contexto que personas, grupos, gestiones o unidades educativas de distinto nivel -incluidas las Normales- oculten, distorsionen, destruyan e inventen información. La ausencia de veracidad y de certeza respecto de que los datos estadísticos

reflejen con objetividad la realidad de los INS se agrava, inclusive por hechos que no tienen carácter venal pero que también son contrarios a la ley. Por ejemplo, viejas prácticas en las Normales Rurales e INS ubicados en entornos provinciales y cantonales, han sido las siguientes: los estudiantes otorgan a los docentes, productos agrícolas como forma de un salario adicional eventual; otro ejemplo es que los directores realizan actividades diversas para obtener recursos económicos –en algunos casos solicitan directamente aportes en dinero a los estudiantes y docentes- para solventar gastos tan inverosímiles como el pago de energía eléctrica. Esto que podría sugerir una alternativa de privatización y una solución efectiva, es una práctica ilegal que no sirve para otros fines. Por ejemplo, no se puede allanar obstáculos administrativos tan absurdos como que el Ministerio debe autorizar toda refacción de los INS, aunque la unidad disponga de recursos propios para hacerlo.

De esta forma, con cobros irregulares, situaciones de corrupción, ingresos no declarados y otros factores que distorsionan el panorama económico (proyectos internacionales que hacen donaciones y ONGs que realizan actividades); no se puede establecer con precisión y fiabilidad cuántos estudiantes están inscritos en el INS, cuántos docentes trabajan realmente, o cuánto es el monto de ingresos propios –el cual debe ser transferido inmediatamente al Ministerio de Educación-. Los datos oficiales que proceden de diversa fuente no coinciden, y en el Ministerio existe la certeza de que las cifras tienen márgenes amplios de error debiéndose prevenir acerca de lo que dicen, cobrando realismo sobre las expectativas de lo que se puede obtener. Hay INS que carecen de servicios indispensables y desarrollan sus actividades en situaciones precarias. Resulta comprensible entonces cómo, datos que al parecer no tienen ningún beneficio inmediato, no sean registrados, enumerados, ordenados, sistematizados ni transmitidos.

Cuando los investigadores necesitan algunos datos se encuentran frente a una inverosímil realidad. En el Ministerio existe una cantidad considerable de documentos que no está ordenada, informes que al contrastarse con fuentes diversas no coinciden; datos fragmentarios, extensos textos que no fueron leídos y aspectos de la formación docente que nadie informó (abandono de estudiantes, retención, incorporación efectiva al magisterio, etc.). En fin, tan insólito es el panorama que resulta sorprendente cómo se dan exhaustivos análisis y se muestran datos estadísticos.

Existen algunas fuentes que permiten aprehender ciertas determinaciones de los objetos de estudio en cuanto a su realidad cuantitativa. Los Proyectos Académicos Institucionales que realizaron 22 Escuelas Normales el año 1996, gracias al diagnóstico que incluyen, se constituye en una importante fuente de información para esa época. Con las prevenciones señaladas, los Proyectos informan sobre lo que aconteció los últimos años en las unidades de formación inicial. A partir de esos datos, el Ministerio ha sistematizado la información en lo que se ha conocido como el “libro azul” de la Reforma Educativa, este texto constituye también una importante fuente de información hasta el año 1998. Con estas escasas y peculiares fuentes se efectúa la poca investigación educativa cuantitativa en lo concerniente a formación docente en Bolivia.

Para tener una idea de la evolución de la calidad de la formación inicial hasta el año 1998, se resumen a continuación, los datos y análisis que son parte de un documento de trabajo del Ministerio de Educación¹¹⁰.

La cantidad de estudiantes inscritos en los INS durante ocho años (de 1991 a 1998), ha tenido dos etapas de evolución marcadas por un punto de quiebre. Por una parte, existió un incremento regular y sostenido durante los primeros cinco años (de casi nueve mil matriculados hasta más de catorce mil quinientos)¹¹¹. En esta etapa la tasa de crecimiento más alta de la matrícula fue del 28% (entre 1992 y 1993). Pero los dos próximos años fue disminuyendo progresivamente, aunque se sostuvo como tasa positiva (6,8% para 1994 y 1,6% para 1995). El promedio de estos años fue de poco menos doce mil cuatrocientos estudiantes matriculados anualmente en las Escuelas Normales.

La segunda etapa en el periodo esta marcada por el año 1996, año en el que hubo una disminución de la matrícula en casi cinco mil seiscientos estudiantes. Este descenso afectó tanto a las Escuelas Normales Urbanas (39% de decrecimiento) como a las Escuelas Rurales (36%). La explicación de esto radica en que durante el año 1995 los conflictos sectoriales crearon un clima de incertidumbre sobre el funcionamiento de las Normales, descrédito por la profesión docente y la disminución de la demanda de incorporación. Por lo demás sólo hasta 1998 se aprobó un Reglamento de ingreso previo examen¹¹². Los siguientes tres años hasta 1998 se dio un incremento constante, con un promedio de doce mil quinientos matriculados por año y una tasa de crecimiento notablemente alta para las Normales Rurales (55% el año 1997 y 56% el año 1998), con una tendencia a disminuir el último año en las Normales Urbanas (46% el año 1997 y un decrecimiento de la matrícula en casi 11% verificado el año 1998).

Durante el periodo de ocho años, el porcentaje más alto de la matrícula nacional fue de las Escuelas Urbanas (74% durante el año 1992), mientras que el año 1998 se registró la cantidad más baja de normalistas urbanos en relación a los estudiantes rurales (53% de normalistas con poco menos de ocho mil estudiantes en las ciudades y casi siete mil en el

¹¹⁰ Se trata del texto citado, *Transformación de Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores y vinculación de INS al sistema universitario: 1999-2003*. p. 15 ss.

¹¹¹ Véanse los datos que se incluyen en el **Anexo 6a**.

¹¹² En 1995 los conflictos de los maestros con el gobierno se agudizaron, tanto por reivindicaciones gremiales como por la oposición a la ley 1565. El Presidente Sánchez de Lozada impuso un estado de sitio a mediados de ese año, sin que la medida haya resuelto el conflicto protagonizado por los maestros a nivel nacional, quienes se opusieron a la privatización de la educación, la elaboración local de los currícula y el propósito de transformar a las Escuelas Normales en INS. Los primeros meses de 1996, el conflicto continuó, incluyó la tenaz oposición a que los INS sean administrados por las Prefecturas, en contra de una escala salarial alta del personal burocrático del Ministerio de Educación y rechazando la supresión de ítems. Las consecuencias de una coyuntura desde hacía dos años, agudizada por los conflictos de ese periodo, ocasionaron el progresivo deterioro de la educación fiscal (37 días hábiles se suspendieron actividades sólo contando huelgas generales indefinidas), se irradió el malestar en la ciudadanía por los constantes bloqueos y el rechazo a las movilizaciones del sector. Mientras los salarios de los profesores disminuían su capacidad adquisitiva, aumentaba el desprestigio sindical, la desarticulación del movimiento y el creciente desinterés por la carrera docente. Véase la obra de Noel Orozco (*Al maestro sin cariño: movimiento social del magisterio*, IDIS-UMSA, La Paz, 2003. pp. 99-101) y el texto de María Luisa Talavera (*Otras voces, otros maestros*, Op. Cit. pp.191-2).

área rural). En promedio, el periodo tuvo 66% de la matrícula cubierta por Normales Urbanas y 34% por Rurales. Hasta antes de la ley 1565, el imaginario colectivo prevaleciente en la sociedad sobre la labor docente, consideraba que gracias a los beneficios sociales, las ventajas colaterales y la garantía de empleo valía la pena ser docente; así se creó una alta demanda de estudiantes deseosos de incorporarse a la profesión. Tal demanda fue satisfecha casi sin restricciones en las seis capitales departamentales de la República donde había Normales Urbanas. Posteriormente, con el deterioro de la profesión y el incentivo al desempeño en áreas rurales, cambiaría la relación de distribución proporcional.

Por lo demás, la distribución no era uniforme. A las seis Normales Urbanas (sin incluir al INSEF ni a la Normal Técnica de la ciudad de La Paz), le correspondía el 66% de la matrícula. Sin embargo, existía una notable dispersión que colocaba en primer lugar y muy por encima del resto, al Instituto Normal Superior Simón Bolívar en la sede de gobierno (el promedio de estudiantes en el periodo es poco menos de 1,400 estudiantes por INS; sin embargo al menos la mitad corresponde al INSSB, por lo que para las otras cinco Normales el promedio era de 180 estudiantes por unidad). Le correspondía a quince Normales Rurales, el 34% de la matrícula con un promedio de 280 estudiantes por unidad.

La implementación de la Reforma Educativa hizo posible que hasta 1998 se aprobaran normas básicas para la admisión de los postulantes, la evaluación, egreso y promoción de los normalistas; lo que, sumado a la administración que las universidades aplicaron en los recientemente convertidos INS a partir de 1999, cambió el cuadro de indicadores que se había constituido hasta el año anterior, cuadro que expresaba claramente la balcanización de la educación en el país.

En ocho años de formación docente egresaron poco más de dieciocho mil quinientos normalistas de las 23 Escuelas Normales de Bolivia. La proporción de la matrícula entre las ciudades y el campo se mantuvo con una ligera variación respecto de los egresados (64% en las Normales Urbanas y 36% en las Rurales). El año que se dio la promoción relativa de mayor cantidad de egresados en las ciudades fue 1995 (con el 22% del total de ocho años); en tanto que en 1993 hubo un promedio de 90 egresados en cada una de las ocho Normales (6% del periodo). Esto se explica por las reacciones de la cultura institucional y por la relación con las determinaciones gremiales y los conflictos.

El periodo de intensificación del conflicto en educación, los años 1995 y 1996 tuvo una inmediata repercusión en la disminución de la demanda de incorporación a las Normales. Presumiendo que la actitud colectiva prevaleciente entre los nuevos estudiantes fue de cierto desaliento, el tiempo promedio de permanencia en las Escuelas Urbanas se prolongó, dándose la mayor concentración de egresados para el año 1997. Respecto a la escasa cantidad de egresados el año 1992, pese a la numerosa incorporación de nuevos estudiantes ese año, será necesario recabar mayor información que permita formular alguna hipótesis de interpretación. Tampoco se dispone de una explicación al número tan escaso de egresados en 1991 en las Normales Rurales (el 0,2% del periodo de ocho años).

Como es sabido, uno de los indicadores de eficacia es la relación entre el número de matriculados por cada egresado en una gestión, con lo cual se establece la respectiva tasa.

En el caso de las Normales Urbanas, los aspectos políticos y gremiales explican al menos en parte, las variaciones en relación a la demanda y el egreso. Por consiguiente, si se afirmaría que la eficacia el año 1995 fue muy baja en comparación a la de otros años (11% de egresados respecto de matriculados), habrá que entender ese resultado como una consecuencia de los conflictos políticos en las ciudades, la carencia de planificación en el ingreso a los INS y el escaso incentivo para continuar y finalizar estudios. Sin embargo, la relación no se repite para el año de más alta eficacia: 1996. Considerando este indicador, la tasa es casi del 33%. Esto se debió a la agrupación residual de estudiantes retenidos de anteriores gestiones. En un contexto de permanente e incluso, intensificación de conflictos, la aprobación regular de las gestiones se hace muy escabrosa.

En las Normales Rurales, el promedio anual de egresados durante el periodo de 1991 a 1998 fue de 840 normalistas (36% del total, en tanto que en las ciudades corresponde el 64% equivalente a poco menos de 1,500 egresados). Contando las 15 Normales Rurales existentes, el promedio es de 56 egresados por unidad, en contraste a los 250 estudiantes que terminaron sus estudios anualmente en cada Normal de las ciudades.

Si se compara la eficacia de las unidades rurales en general, es ligeramente superior a la eficacia de las Escuelas Urbanas (20 y 18% en promedio). Sin embargo, en el campo se dieron oscilaciones tan abruptas que resultan sorprendentes. El año 1992 la eficacia medida con relación a la tasa de egreso fue de 0,51%, (es decir sólo 5 estudiantes egresaron de cada mil inscritos); dos años más tarde fue de 1,85% (18 estudiantes por cada mil), pero entre ambos fue de 37% y el año 1996 –el de mayor porcentaje- la tasa de egreso fue de 54%.

¿Por qué se dio este comportamiento errático? Tal vez la hipótesis que tenga mayor respaldo sea la que refiere un comportamiento colectivo marcado por ciclos alternos. Los índices de retención, deserción y retiro temporal que se dispone, constituyen indicios que permiten colegir que las visiones andina y amazónica del mundo condicionan un desempeño de los estudiantes en las Normales Rurales marcado por la laxitud y por representaciones ideológicas. Los ciclos agrícolas condicionan sólo temporalmente la presencia de los estudiantes en los INS, lo mismo que las festividades ritualizadas, frecuentes en el agro. Además, el estudio en pequeñas localidades o poblados provinciales se da en condiciones pésimas de infraestructura, sin recursos pedagógicos, bibliotecas ni otros servicios. Los estudiantes deben atender requerimientos económicos de subsistencia en un clima de bastante liberalidad en el que la suspensión de actividades académicas por cualquier razón, es recurrente y siempre está justificada.

Se ha advertido en lo concerniente a la información financiera. No es completa, fiable ni objetiva. Sin embargo, es posible afirmar con base en los datos que se dispone¹¹³, que para los años del periodo, el presupuesto de las Escuelas Normales otorgado por el Tesoro General de la Nación –recursos para el pago de sueldos y gastos corrientes-, fue incrementado progresivamente. De cualquier modo hay que tomar en cuenta que la información tampoco incluye al Instituto Superior de Educación Física ni a la Normal Técnica Mariscal Andrés de Santa Cruz, ambas unidades ubicadas en la ciudad de La Paz.

113

Acá se hace mención a *Transformación de Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores y vinculación de INS al sistema universitario: 1999-2003*. pp. 17-8.

Los montos tampoco incluyen ingresos propios de las Normales. Estas cifras corresponden al pago de matrícula, el derecho a examen de ingreso y la venta de valores. En documentos del Ministerio de Educación, se indica al respecto que sobre dichos montos tampoco existe información fidedigna.

Según la Dirección Nacional de Normales del Ministerio de Educación, el presupuesto para la formación inicial durante el año 1992 fue de 3,7 millones de dólares. Para el siguiente año se incrementó a 4,2 millones; 4,3 millones el año 1994 y 4,5 en 1995. Para la gestión 1998, se asignaron 5,9 millones de \$us, presupuesto que fue dividido en el 65% para solventar los gastos de las Normales Urbanas (seis sin considerar dos de La Paz), y en el 35% (2,1 millones de dólares) para 15 Rurales.

El costo promedio de estos años para el Estado fue de 350 \$us anuales por estudiante matriculado y 2,500 \$us por egresado. Sin embargo, no hay regularidad en las cifras. Las variaciones abruptas que se advierte, se deben a que el incremento del presupuesto no fue en general, proporcional ni racional, respecto al incremento de la matrícula¹¹⁴. Además, debido a que hubo oscilaciones muy drásticas en las Normales en la evolución del número de egresados en el área rural, los indicadores de eficacia son muy variables. De todas formas para el año 1998, el costo anual de formación de un estudiante matriculado en una Normal Urbana para el Estado era de poco más de 470 \$us: en tanto que el costo promedio de formación de un matriculado en una Normal Rural era de 300 \$us. Recíprocamente, el costo de un egresado para trabajar en la ciudad era de menos de 2,400 \$us, mientras que para que un normalista egrese como profesor rural el Estado cubría el costo de poco más de 2,200 \$us. El promedio general de ese año como costo aproximado de la formación docente inicial fue de 2,350 \$us.

Sin embargo, estos datos tienen varios sesgos adicionales que es necesario considerar. En primer lugar, la distribución de recursos no se daba –tampoco sucede esto hoy día–, de parte del Ministerio de Educación, considerando solamente la matrícula. En tiempos de cambio de la Reforma, la presión política, el protagonismo gremial y los conflictos determinaron la distribución presupuestaria por presión. Así, en ciudades como La Paz, pese a que se dio un crecimiento relativamente sostenido de la matrícula en el INSSB, el incremento de su presupuesto fue en porcentaje mayor. En cambio en las Normales Rurales o en las Urbanas de ciudades del oriente, el presupuesto asignado fue proporcionalmente menor al crecimiento de la matrícula respectiva. Las diferencias que se presentan con estas variaciones generan abruptas distancias en relación al costo por matriculado y el costo por egresado. Similares diferencias se dan en relación al número de docentes. El registro nacional para 1998 de 920 catedráticos en las Normales arroja una relación de un docente por 16 estudiantes; sin embargo esta relación varía de acuerdo a la unidad que se trate, la región, el tamaño y otros factores. Así, la dispersión puede alcanzar un nivel muy alto.

114

Los datos que se dispone muestran que solamente el año 1995 hubo un porcentaje de incremento del presupuesto asignado a las Escuelas Normales significativamente superior al porcentaje de incremento de la matrícula. El año 1993, la matrícula creció en casi 19%, mientras que el presupuesto en 13,5%; el año 1994, la matrícula subió en 2,1% y el presupuesto lo hizo en 2,4%. Finalmente, el año 1995, mientras la matrícula se incrementó en 7,3%, el presupuesto lo hizo en 16%. Es necesario tener en cuenta que en los dos últimos años referidos, el gobierno tenía la intención de favorecer la aplicación de la ley 1565, para lo cual buscaba el apoyo de las Escuelas Normales del país. *Idem*.

En resumen, ¿fue eficaz la formación docente en Bolivia en el periodo considerado?, ¿la formación inicial en el país ofreció resultados que autorizan a afirmar que fue *eficiente*? Si Bolivia fuera un país con relativa homogeneidad, si las 15 Escuelas Normales Rurales en los años de la pasada década hubieran tenido una organización, funcionamiento, recursos, demanda y posibilidades más o menos similares; si las seis Normales Urbanas constituyeron unidades con importancia relativa semejante en un concierto político y educativo nacional sin prerrogativas; si se tuviera información de las dos entidades públicas de La Paz y de las dos privadas de Cochabamba para conocer su dinámica y las tendencias de su evolución; en fin, si en Bolivia hubiera existido un sistema de formación docente relativamente equitativo, sería posible cuantificar la eficiencia y la eficacia en un contexto en el que los resultados podrían ser comparados e implicarían evaluaciones en la misma dimensión de validez.

Sin embargo, no es así. En el caso de Bolivia estamos hablando de un país en el que el presupuesto para una Normal se decidía de acuerdo al conflicto que los actores de esa unidad protagonizaban, se trata de una realidad en la que el más grande INS pudo decidir incumplir disposiciones gubernamentales, negándose a elaborar un diagnóstico de su situación, y marginándose del proceso de transformación establecido por la ley. Estamos hablando de un mundo balcanizado con diferencias tan abruptas y aislamiento tan extremo entre unidades del mismo sistema, que resulta inverosímil e irracional. No sólo se trata de las distancias económicas, culturales, sociales o políticas entre la ciudad y el campo, sino entre las que se dan en el entorno de vida de actores con intereses contrapuestos e ideas múltiples, se trata de planos locales o provinciales donde faltan servicios básicos, entornos urbanos en los que las costumbres de venalidad y las representaciones sobre lo que implica una institución estuvieron puestas al servicio de propósitos sectarios, ideológicos y partidarios. Si a esto se añade que los datos con los que se construyen las evaluaciones son fragmentarios y no se puede confiar en ellos, entonces la comparación de eficacia o la cuantificación de la eficiencia tienen un carácter demasiado artificial.

Para justificar la ley 1565 se elaboraron varios documentos que evidenciaban que la educación en Bolivia no sólo era deficiente e ineficaz, sino que se encontraba en una situación de crisis estructural. En cuanto a la formación docente, los documentos señalaban aspectos de fondo en la orientación que las Escuelas Normales debían dar a los futuros profesores, indicaron cambios institucionales y reglamentarios que consideraban imprescindibles, e incluso enfatizaron como una necesidad política, la transformación de las Escuelas en Institutos Normales Superiores, buscando integrar el sistema. Hoy, a diez años de la Reforma Educativa, con relativa neutralidad se puede afirmar que los logros de la ley han sido parte sustantiva en la modernización del Estado boliviano –y en su consecuente consolidación neoliberal-. Por lo demás, en términos generales, la administración de las universidades ha tenido éxito, más institucional que académico y aunque muchos problemas no se han resuelto en las unidades de entorno rural –subsistiendo síntomas de balcanización real-, al enfoque intercultural y bilingüe le sobra todavía insospechada potencia y fertilidad. Estas apreciaciones sobre la formación docente en Bolivia como se advierte, cobran sentido sólo a partir de una visión histórica, institucional, cultural y subjetiva.

CAPÍTULO 3

TIEMPO DE ESTUDIO Y EMPLEO SEGURO: SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL SIGLO XXI

Los capítulos anteriores han permitido visualizar en una perspectiva de interpretación integrada, cómo la situación actual de la formación docente en Bolivia es expresión y efecto de una historia específica en la que cobra sentido por ejemplo, una determinada base legal para los Institutos Normales Superiores. Dicha perspectiva ha incluido referencias y relaciones con la historia política del país y los proyectos de cambio revolucionario que de manera fuerte y directa, o contingente e indirecta, han involucrado a la educación –sobre determinándola o apenas influyendo en su decurso-. Tal perspectiva ha mostrado también las concreciones sociales expresadas en una multiplicidad de aspectos. Por ejemplo, tanto en lo concerniente a los instrumentos jurídicos aprobados en un contexto de prolongada discusión y conflicto; como en lo que respecta a las variaciones y remociones del imaginario colectivo o las culturas institucionales de los actores.

Si bien es frecuente que en Bolivia se entienda la elaboración de “diagnósticos” como la presentación funcional y cuantitativa de cuadros y resultados; si bien es frecuente que la descripción de dichos cuadros se asume como “análisis” que interpretan la *realidad* de la educación; los enfoques de los anteriores capítulos ofrecen posibilidades teóricas más auspiciosas. La visión que integra la historia, las tendencias políticas, las representaciones simbólicas y las expresiones jurídicas permite apreciar el fenómeno educativo desde una

distancia suficiente como para comprender su complejidad y al menos entrever sus partes interactivas en los procesos de su constitución y cambio dinámico. En congruencia con esta visión, es posible adscribirse a una interpretación que gracias a la luz que fluye desde una fuente, posibilita la construcción colectiva del objeto de estudio, no sólo en su dimensión teórica sino *política*. Así, este diagnóstico engloba interpretaciones discutibles pero también sugerentes, controversiales pero también útiles, sesgadas como toda visión por muy cuantitativa y descriptiva que sea, pero comprensivas de un fenómeno social que en Bolivia tiene un carácter eminentemente polémico.

No existe la única, verdadera y excluyente lectura de *la realidad* de la formación docente en el país. Toda presentación de datos e información supone la adopción de una posición, una perspectiva de análisis y un punto de vista; sin que esté forzada a renunciar a la pretensión de ser *científica*: se trata de *una* interpretación. El presente capítulo tiene la finalidad de completar con mayor detalle y nuevos elementos, los trazos gruesos que la visión anterior ha delineado. Aquí se muestra con la carga teórica del enfoque que guía este libro, la “realidad” de la formación docente que el autor aprecia, sus proyecciones, avances y límites, sus lastres y posibilidades para que en las dimensiones, organizativa, cultural y profesional sea posible comprender parte de su complejidad y obrar en consecuencia. Se trata de establecer pautas de acción sobre la formación docente siguiendo la luz que surge de la fuente de la historia y las temporalidades, siguiendo el sentido marcado por las líneas trazadas a partir de la interpretación del imaginario colectivo y las subjetividades.

1. La transformación de las Escuelas Normales de Bolivia en Institutos Normales Superiores

Desde la promulgación de la ley de Reforma Educativa en julio de 1994, transcurrieron tres años y medio en un contexto de pugnas políticas y sindicales, hasta que se cristalizara a fines de 1997, el proceso de transformación de las Escuelas Normales Urbanas y Rurales, en Institutos Normales Superiores. Ese tiempo fue necesario no solamente para que el gobierno conciliara con el magisterio, sino también para esperar la iniciativa y el trabajo de las propias Escuelas Normales que establecerían por sí mismas, las pautas de su transformación.

La consolidación del Estado neoliberal en 1994 con los instrumentos jurídicos aprobados, la apertura a la pluralidad y la valoración de la diversidad cultural fueron factores decisivos que influyeron para que ese año se creara una unidad de formación docente con orientación intercultural y bilingüe: el INS Pluri-étnico de Tumichukua¹¹⁵. Sin embargo, no se

¹¹⁵

El Instituto Normal Superior Pluri-étnico de Tumichukua fue fundado en el Departamento del Beni, con el propósito de satisfacer las demandas de formación docente provenientes de los pueblos indígenas del oriente, el Chaco y la Amazonía boliviana. Una de las unidades que funcionó como parte del INS fue el Programa Guaraní de Formación Docente, creado en 1995 en Camiri (al sur del Departamento de Santa Cruz). Este programa atendería los requerimientos de los pueblos guaraní, guarayo y chiquitano, se abrió gracias al apoyo de UNICEF y de una ONG, dando lugar a una amplia participación de la Asamblea del Pueblo Guaraní. A la fecha, solamente funciona esta sede, la cual se ha convertido en el Instituto Normal Superior Pluri-étnico para el Oriente y el Chaco (INSPOC). Cfr. *Transformación de las Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores y vinculación de INS al sistema universitario*. Ministerio de Educación, La Paz, 2004. p. 24.

alcanzaron los objetivos mínimos y dos años después de su fundación, el INS se redujo a ofrecer el bachillerato pedagógico.

En 1995 el gobierno estableció que cada Escuela Normal de Bolivia, Urbana o Rural, debía elaborar el Proyecto Académico Institucional que le permitiera convertirse, después de la evaluación respectiva, en Instituto Normal Superior. Si no alcanzara el puntaje requerido se trasformaría en Instituto Técnico Superior. Realizado el instructivo, ningún Proyecto obtuvo la puntuación mínima; sin embargo, en la mayoría de los casos se dio un proceso de autodiagnóstico y propuesta de cambio institucional valioso desde todo punto de vista. Este proceso permitió advertir las principales limitaciones en torno a la formación docente, hizo posible que el Ministerio de Educación valorara la honesta autocrítica de muchas unidades y estimara aproximadamente el costo de la transformación en el país.

Entre las constataciones que se dieron sobre la situación de la formación docente en ese momento cabe destacar lo siguiente: ninguna unidad estableció objetivos alcanzables u operativos; los diagnósticos fueron muy deficientes y en ningún caso se había considerado la gestión ni administración institucional –por ejemplo, no se señalaban los recursos humanos indispensables, no se especificaba la infraestructura ni el equipamiento requerido, como tampoco se hacía mención a los perfiles administrativos de los funcionarios-. Por otra parte, los sistemas de formación y mejoramiento docente quedaban inconclusos, con presupuestos sobre dimensionados que sugerían una inviabilidad generalizada para todos los casos¹¹⁶.

Pese a estos resultados y a que la Comisión encargada recomendó la transformación de once Escuelas Normales (cuatro del entorno urbano y siete del entorno rural), posteriormente se dio el proceso de transformación de ocho unidades¹¹⁷, entre las cuales se encontraba el INS Simón Bolívar de La Paz, el cual no había elaborado el Proyecto Académico Institucional. Fue la magnitud de tal unidad en cuanto a la demanda estudiantil, la matrícula de gestiones pasadas, su ubicación en la sede de gobierno, la diversificada oferta académica de formación, su numeroso plantel docente, y en especial, porque se había constituido en el escenario principal de resistencia del magisterio urbano a la transformación de las Escuelas Normales; en definitiva, fue debido a la historia del INSSB, que el gobierno estableció la prioridad de transformarlo pese a la carencia de un Plan. De esta manera, otra vez, correspondió a los factores políticos y gremiales, a la negociación y al conflicto, definir el desenlace de un proceso que había seguido un curso técnico e institucional¹¹⁸.

¹¹⁶ *Idem*. pp. 26-7.

¹¹⁷ Las ocho primeras Escuelas Normales que se transformaron en INS fueron Simón Bolívar de La Paz, Ismael Montes de Vacas, Mariscal Sucre de Chuquisaca (convertida posteriormente en Universidad Pedagógica), Juan Misael Saracho de Tarija, René Barrientos de Oruro, Mariscal Andrés de Santa Cruz de Potosí, Enrique Finot de Santa Cruz de la Sierra y Santísima Trinidad de Beni (llamada posteriormente, INS Clara Parada de Pinto). La lista de las primeras Escuelas Normales transformadas en INS fue establecida por Resolución Secretarial de Educación el año 1997. *Idem*, p. 29.

¹¹⁸ Las formas de resistencia y conflicto protagonizadas por el magisterio fueron diversas, desde acciones jurídico legales, hasta la acción directa extrema –la huelga general indefinida-. Sin embargo, los últimos años de la década de los 90 marcan un debilitamiento, división y una notoria desorganización en la acción gremial. En 1997 una Escuela Normal tuvo éxito al interponer un recurso de amparo constitucional contra el Ministerio de Educación que había declarado acéfalos los

En adelante, se dieron varias decisiones gubernamentales condicionadas por los conflictos sindicales y por las orientaciones políticas de las gestiones; decisiones que expresan las tensiones locales y nacionales, implicando en varios casos, la virtual clausura o fusión de algunas Escuelas Normales¹¹⁹. Diez unidades que se habían convertido en INS serían administradas por las universidades que ganaron la licitación respectiva, quedando el resto, como última alternativa, bajo la administración del Ministerio de Educación. Las decisiones gubernamentales de fines de 1999, fueron ratificadas en parte cuatro años después y modificadas en otros casos, constituyéndose hoy día un sistema de formación docente de 20 INS soportados con recursos públicos, y dos de carácter privado.

Así, al inicio del siglo XXI y en cumplimiento de la ley 1565 de julio de 1994 se articuló en Bolivia un sistema de formación docente casi completamente público, con unidades de igual jerarquía e importancia, las cuales responderían a los requerimientos educativos del país en el nuevo siglo. El cuadro de los 22 Institutos Normales Superiores actualmente encargados de la formación docente en Bolivia es el que sigue a continuación:

INS públicos en capitales de Departamento

1.	Universidad Pedagógica Nacional	Sucre
2.	INS Simón Bolívar	Ciudad de La Paz
3.	Escuela Normal Superior Técnica Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana	Ciudad de La Paz
4.	Escuela Nacional Superior de Actividad Física	Ciudad de La Paz
5.	INS Enrique Finot	Santa Cruz de la Sierra
6.	INS Eduardo Abaroa	Ciudad de Potosí
7.	INS Ángel Mendoza Justiniano	Ciudad de Oruro
8.	INS Clara Parada de Pinto	Trinidad

cargos de catedráticos en los INS. Otras Escuelas Normales no obtuvieron un fallo similar, en tanto que en Sucre y Trinidad, hubo la firma previa con el gobierno, de convenios específicos que restringían la posibilidad de huelga de los docentes de los INS. El ex-dirigente del sector e investigador Noel Orozco, piensa que la desarticulación del movimiento se debió a la aplicación de la Reforma Educativa, así pese a que “los cambios técnicos, pedagógicos, administrativos y políticos” tensionaban y movilizaban al sector, también lo desgastaron. Véase *Al maestro sin cariño: Movimiento social del magisterio*. IDIS-UMSA, La Paz, 2003. pp. 16.

119

La Escuela Normal conocida como José David Berríos, en Caiza D (Departamento de Potosí), pese a que llegó a transformarse en INS, fue posteriormente fusionada con el INS de Llica. En lo que concierne al Departamento de Chuquisaca, la magnitud de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (convertida en INS Mariscal Sucre en 1997 y en Universidad Pedagógica en 1999), dio lugar a convertir la Escuela Normal Franz Tamayo de Villa Serrano (fundada en 1961) en el Instituto Superior de Educación Alternativa. En la ciudad de La Paz el año 1998, producida la transferencia del área de deporte, del Ministerio de Educación, al Ministerio de Salud, el Instituto Normal Superior de Educación Física comenzó a depender del Vice-Ministerio de Deportes con el nombre de Instituto de Cultura Física y Deportes; sin embargo actualmente se denomina Escuela Nacional Superior de Actividad Física, habiendo mantenido coordinación y dependencia del Ministerio de Educación. Finalmente, en lo que respecta al Departamento de Santa Cruz, la Escuela Humberto Ibáñez Soruco de Charagua fundada en 1960, también fue clausurada.

INS públicos en capitales de Provincia o localidades rurales¹²⁰

9. INS Simón Bolívar ¹²¹	Localidad de Cororo en el Departamento de Chuquisaca al este de la ciudad de Sucre
10. INS Warisata	Localidad de Warisata en la provincia Omasuyos del Departamento de La Paz
11. INS Bautista Saavedra	Santiago de Huata, localidad de la Prov. Omasuyos, ribera del lago Titicaca en el Dpto. de La Paz.
12. INS Rafael Chávez Ortiz	Portachuelo, capital de la Provincia Sarah del Departamento de Santa Cruz
13. INSPOC	Camiri, Cap. de Sección de la Prov. Cordillera. Dpto. de Santa Cruz
14. INS Riberalta	Capital de la Prov. Vaca Diez, al norte del Departamento del Beni
15. INS Franz Tamayo ¹²²	Llica, capital de la Prov. Daniel Campos en el Dpto. de Potosí, frontera con Chile
16. INS Andrés de Santa Cruz	Chayanta, al norte del Dpto. de Potosí. Cap. de Sección de la Prov. Rafael Bustillos
17. INS René Barrientos Ortuño	Caracollo, capital de Sección de la Prov. Cercado del Departamento de Oruro
18. INS Ismael Montes	Vacas, capital de la provincia Arani en el Departamento de Cochabamba
19. INS Manuel Ascencio Villarroel	Paracaya, localidad en la Prov. Punata del Departamento de Cochabamba
20. INS Juan Misael Saracho	Canasmoro, en la Prov. Eustaquio Méndez, al norte del Departamento de Tarija

¹²⁰ No se ha incluido el Instituto Normal Superior de Educación Alternativa Franz Tamayo debido a que no brinda servicios de formación inicial. La unidad constituida sobre la antigua Escuela Normal Villa Serrano solamente ofrece un programa de profesionalización para maestros interinos de Primaria (formación permanente), está ubicada en la localidad Villa José María Serrano, capital de la Provincia Belisario Boeto en el Departamento de Chuquisaca.

¹²¹ Cabe indicar que Simón Bolívar de Cororo figura en el Ministerio de Educación como un INS, aunque tiene una situación muy peculiar. Es parte del Proyecto de INS de Educación Intercultural Bilingüe, pero hasta el año 2002 funcionó como una unidad académica dependiente de la Universidad Pedagógica de Sucre. Por lo demás, aunque fue fundada a fines de los años 60, recién en los noventa comenzó a formar a maestros rurales puesto que antes en la práctica, era apenas algo más que una escuela rural. El año 2003 se convirtió en INS pese a que en su pasado inmediato oscilaba entre cerrarse o continuar abierto, con una comunidad que no se integraba, un entorno que no la valoraba y con recurrentes estilos de gestión marcados por el personalismo, la verticalidad y una fuerte injerencia política. Véase la obra referida de Mario Yapu, *En tiempos de la Reforma Educativa*. Vol. II. Op. Cit. pp. 145 ss.

¹²² La ubicación del INS en el extremo oeste del país, la distancia de más de trescientos Km. a Potosí, y la casi total inaccesibilidad que implica atravesar el Salar de Uyuni, lo colocan en una situación de sumo aislamiento. Sin embargo, pese a las dificultades de transporte y comunicación, el INS de Llica tiene notoria relevancia en el área por lo que se ha constituido en baluarte social de las comunidades campesinas de una superficie mayor a los diez mil Km², atendiendo las necesidades de formación inicial de más de doscientos futuros maestros de Primaria. Hasta el año 2003 dependía del INS Eduardo Avaroa de Potosí, pero en el presente se ha constituido en un Instituto Normal Superior plenamente.

INS privados de Bolivia

- | | | |
|----|---|--|
| 1. | <i>Sedes Sapientiae</i> (Normal Católica) | Ciudad de Cochabamba, con subsedes en tres capitales para Profesores de Religión |
| 2. | INS Adventista (Normal Protestante) | Vinto, cerca de la ciudad de Cochabamba |

En 1999 ocho universidades de las cuales cinco eran parte del Sistema Universitario Boliviano, el CEUB¹²³ (cuatro públicas y cuatro privadas, contándose entre las primeras a la más grande del país, la UMSA), ganaron las licitaciones para administrar diez INS¹²⁴. Los contratos firmados con el Ministerio de Educación tuvieron validez de cuatro años.

A fines de 2003, habiendo evaluado la administración de tales universidades, no se prolongó el contrato con tres de ellas y posteriormente se inició uno nuevo con la Universidad Técnica de Oruro. De esta manera, a la fecha dos INS retornaron a ser administrados por el Ministerio de Educación. En el caso de las universidades que tuvieron

¹²³

El Sistema Nacional de Universidades tiene un sentido restringido y otro amplio. El Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana sólo reconoce como parte del Sistema Universitario Boliviano a once universidades públicas y dos privadas. A excepción del Departamento de Potosí y La Paz –que tienen dos universidades públicas: la Autónoma Tomás Frías y la Nacional de Siglo XX en Potosí y en La Paz, la Universidad Mayor de San Andrés y la Universidad Pública de El Alto-, para el CEUB debe existir sólo una universidad pública en cada Departamento de Bolivia, debiendo quedar localizada en la respectiva capital. Por lo demás, las únicas universidades privadas reconocidas por el CEUB son la Universidad Católica Boliviana y la Escuela Militar de Ingeniería, la primera con filiales en cinco capitales de Departamento y la segunda con sede en la ciudad de La Paz. Tal, el sentido restringido del Sistema Nacional de Universidades. El sentido amplio es el que establece el Ministerio de Educación. Habiendo aprobado el Reglamento General de Universidades Privadas, el gobierno boliviano reconoce como legal la existencia y funcionamiento de dichas unidades en dos momentos: como universidad inicial o como universidad plena. La primera corresponde a la unidad que queda autorizada para iniciar actividades por un periodo determinado, previa la constatación de condiciones mínimas. Después de este lapso, si la unidad ha satisfecho una evaluación institucional, se convierte en una *universidad plena*. Hasta el año 2003 el Ministerio reconoció 14 universidades plenas y 25 universidades iniciales. Es esta repartición gubernamental, la que se encarga de otorgar a los egresados de las universidades privadas, el respectivo Título en Provisión Nacional, sin que hasta la fecha se haya constituido regularmente, el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la educación superior. *Cfr. La educación en Bolivia, Op. Cit.* p. 123-4.

¹²⁴

Los INS administrados por las universidades a partir de 1999 fueron los siguientes: En entornos urbanos, el INS Simón Bolívar de La Paz por la Universidad Mayor de San Andrés, el INS Ángel Mendoza de Oruro, por la Universidad de Aquino de Bolivia (privada), el INS Eduardo Abaroa de Potosí, por la Universidad Autónoma Tomás Frías, el INS Enrique Finot de Santa Cruz de la Sierra, por la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno y el INS Clara Parada de Pinto en Trinidad, administrado por la Universidad Técnica del Beni. En entornos rurales, la administración fue como sigue: El INS Warisata en La Paz, por la Universidad San Francisco de Asís (privada); el INS Franz Tamayo de Llica por la Universidad Autónoma Tomás Frías; el INS Juan Misael Saracho de Tarija, por la Universidad Católica Boliviana, el INS Rafael Chávez de Portachuelo, por la Universidad NUR (privada), la cual también administró el INSPOC de Camiri en el Departamento de Santa Cruz.

una evaluación satisfactoria, la administración se prolongó por un año, permaneciendo actualmente ocho INS bajo la administración de seis universidades. Se espera que el Congreso Nacional de Educación establezca –entre otros temas que sin duda tienen prioridad-, políticas sobre la administración de los INS, la cual podría continuar por las universidades, restringirse exclusivamente al Ministerio de Educación o plantear modalidades alternativas. La siguiente información muestra las seis universidades que tienen hoy día la responsabilidad de administrar ocho INS:

Universidades públicas que administran INS

- | | |
|---|---------------------------------|
| 1. Universidad Mayor de San Andrés | INS Simón Bolívar de La Paz |
| 2. Universidad Autónoma Tomás Frías | INS Eduardo Avaroa de Potosí |
| | INS Franz Tamayo de Llica |
| 3. Universidad Autónoma Gabriel René Moreno | INS Enrique Finot de Santa Cruz |
| 4. Universidad Técnica de Oruro | INS Ángel Mendoza Justiniano |

Universidades privadas que administran INS

- | | |
|--|-----------------------------------|
| 5. Universidad Católica Boliviana ¹²⁵ | INS Juan Misael Saracho de Tarija |
| 6. Universidad NUR | INSPOC de Camiri |
| | INS Rafael Chávez de Portachuelo |

2. El sistema de capacitación docente

Desde inicios del año 1997 se estableció que la organización curricular de la formación docente debía desarrollarse en dos momentos denominados inicial y permanente¹²⁶. La etapa inicial correspondería a seis semestres en los cuales los estudiantes de los INS recibirían los elementos básicos para que en el futuro se desempeñen con calidad como profesores del Estado boliviano. Esta formación sin embargo, debía proseguir de modo

¹²⁵ La Universidad Católica Boliviana es reconocida tanto por el Sistema Universitario Boliviano del CEUB, como por el Sistema Nacional de Universidades del Ministerio de Educación.

¹²⁶ El Estatuto del Sistema Nacional de Formación Docente define que la formación docente es “la articulación de los fines, las áreas de conocimiento, las estrategias de desarrollo y evaluación definidos en los diseños curriculares correspondientes” (Art. 5). Inmediatamente agrega en el Art. 6 que siendo “un proceso continuo de desarrollo personal y profesional” se entienden dos etapas en la formación docente: “La formación inicial, como desarrollo de competencias necesarias y suficientes para el ejercicio de la docencia y para continuar el proceso permanente de formación y profesionalización docente”. En cuanto a la segunda etapa, se entiende a “la formación permanente, como proceso de actualización científica, pedagógica y cultural, complementaria y profundizadora de la formación inicial que tiene la finalidad de cualificar la actividad profesional de los docentes”. Cfr. el Estatuto mencionado, aprobado por R.M. del 17 de febrero de 1997. Secretaría de Educación del Ministerio de Desarrollo Humano. p. 4.

continuo durante su carrera profesional; tal la formación permanente. Ésta se impartiría también desde 1997, dirigiéndola a los profesores en ejercicio de su labor, recurriendo por ejemplo, a la docencia asistida que ofrecerían los asesores pedagógicos, la organización de Seminarios y Cursos especializados y la realización de otras actividades.

Los INS se concentrarían en la etapa inicial de la formación docente, la cual se realizaría siempre de modo presencial. Se especializarían asimismo, en ofrecer al país profesores que reúnan las bases pedagógicas, científicas y de crecimiento profesional y humano, de manera que su desempeño tenga garantía de calidad en los tres niveles de educación escolarizada (inicial, Primaria y Secundaria).

La Reforma Educativa no definió otro modo para mejorar la capacitación de los catedráticos de los Institutos Normales Superiores que la obtención de títulos universitarios¹²⁷. Esto se efectivizó gradualmente con relativo éxito especialmente en las unidades de entorno urbano, donde hubo una gran oferta de las universidades privadas para otorgar el título de Licenciatura en Ciencias de la Educación a los docentes en ejercicio¹²⁸. Por su parte, el sistema de formación permanente diversificó su oferta a los maestros en ejercicio, proponiendo modalidades diversas como la titulación de maestros interinos o el Bachillerato Pedagógico. Sin embargo, pese a tales esfuerzos, “se puede afirmar que fue poco lo que se logró en este sentido”¹²⁹.

a. Los asesores pedagógicos y la formación permanente

Los asesores pedagógicos tenían importantes funciones para fortalecer la aplicación de la Reforma Educativa implementada en las escuelas, desarrollando en los hechos, acciones tendientes a mejorar la capacitación y en consecuencia, la participación de los docentes en la aplicación de la política de Estado¹³⁰.

¹²⁷ La división de los momentos relacionados con la formación inicial y la formación permanente ya se dio en la ley 1565 de julio de 1994. De manera general, el Art. 14 y los siguientes artículos de la Reforma Educativa hacen referencia a cómo la carrera docente depende del mejoramiento a través de la “Actualización Permanente” y de una adecuada “Formación Profesional”. *Op. Cit.* 202-3.

¹²⁸ Las universidades públicas no respondieron convenientemente a la nueva situación; en cambio, sí lo hicieron las privadas. Motivadas por capturar la demanda potencial ofrecieron programas de titulación tendientes a otorgar con rapidez –sin precautelar la calidad académica- títulos de licenciatura. Su objetivo naturalmente, era obtener beneficio económico.

¹²⁹ El juicio de valor es de Juan Luis Martínez. *Cfr. Educación Primaria: Análisis y propuesta de políticas públicas*. CEBIAE, La Paz, 2002, p. 59.

¹³⁰ Según una publicación del CEBIAE en la que participaron cuatro investigadores, la labor del asesor pedagógico incluía observar la labor de los docentes, analizar sus experiencias, ayudarlo a comprender la diversidad cultural, organizar actividades para efectivizar su asesoramiento e impulsar la participación popular. Su trabajo redundaría en motivar que el profesor asumiera un nuevo rol de maestro en el ciclo de Primaria, perfil caracterizado por ser mediador entre los alumnos y los nuevos aprendizajes, ser iniciador de nuevas actividades, modelador de materiales y procedimientos, organizador de los escolares, observador de sus tendencias y una persona que mantenga una fluida comunicación con ellos, destacando los valores de las culturas que se expresen en el aula. *Cfr.* el texto de Nora Mengoa, Marisabel Paz, Remberto Catacora y Rosario Anze, *Aula reformada: Actitudes y prácticas innovadoras en educación*. Editorial del CEBIAE y la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación. La Paz, 2002, p. 38 ss.

El libro *La educación en Bolivia* editado recientemente por el Ministerio de Educación, ofrece datos sobre la asesoría pedagógica y el apoyo al desarrollo profesional que la Reforma prestó para mejorar el trabajo docente. Ambas actividades son presentadas como dos “subsistemas” del sistema de formación permanente de docentes¹³¹.

Los asesores pedagógicos asistían a las clases impartidas por los docentes en el aula, observaban el desarrollo de las mismas, sugiriendo al profesor formas prácticas de mejorar la calidad de su desempeño según las orientaciones de la Reforma. Esto se completaba con reuniones y talleres de capacitación que el asesor brindaba a grupos de docentes de las unidades escolares en transformación. El año 2001 hubo casi tres mil asesores capacitados y el siguiente, la cifra fue superior a dos mil seiscientos.

La capacitación que recibieron los asesores pedagógicos, la cual reproducían en las distintas actividades llevadas a cabo con los profesores de aula, consistía en conocer el marco jurídico de la ley 1565 (incluyendo los Reglamentos), seleccionar las formas más adecuadas de efectuar la organización pedagógica del aula, y presentar el enfoque constructivista para que se lo aplicara a las distintas especialidades de Primaria (Lenguaje, Matemática, transversales y EIB). Asimismo, el asesor adquirió conocimientos sobre observación de clases, difundía entre los profesores la nueva evaluación, orientaba sobre la conformación del proyecto de aula, ayudaba a efectuar el análisis de las guías didácticas, sugería formas de implementar los módulos y brindaba orientaciones para mejorar el aprendizaje de la lecto-escritura según el enfoque constructivista y la realidad local de enseñanza en lengua originaria o en modalidad monolingüe¹³².

La experiencia de los asesores pedagógicos se da desde el año 1995, cuando se elaboró el primer conjunto articulado de contenidos para que los asesores los aplicaran. Ese año se incluía “currículum” (para contribuir al Diseño Curricular Base), “investigación” (observación de clases, detección de necesidades de aprendizaje y elaboración de proyectos educativos), “capacitación” (reflexión sobre las experiencias pedagógicas), y finalmente, “interculturalidad” (multiétnicidad plurilingüe). Se desarrollarían adicionalmente, contenidos de “formación complementaria” sobre transversales y evaluación. Esta orientación varió en los siguientes años hasta que se pusieron en evidencia las dificultades generadas por la implementación de la asesoría pedagógica.

Tomando en cuenta los fundamentos de la psicología socio-histórica y el enfoque histórico cultural en pedagogía, asumiendo por otra parte, que existiría una potencial empatía al compartir rasgos de identidad étnica circunscrita al mismo contexto espacial y en similares universos lingüísticos y simbólicos; los asesores pedagógicos debían cumplir la función de

¹³¹ *La educación en Bolivia: indicadores cifras y resultados. Op. Cit. p. 141 ss.*

¹³² Los datos que ofrece el texto indicado en la nota anterior muestran que durante el año 2001 fueron capacitados cerca de 63 mil profesores, la mayor parte de ellos en temas sobre los proyectos de aula para el nivel Primario (51%). Acerca del enfoque pedagógico promovido por la Reforma Educativa y el marco legal que la ley establece, recibieron capacitación el 44% de los profesores mencionados. Por último, sólo poco más de seis mil profesores se capacitaron ese año en EIB. Similares datos se ofrecen en relación al año 2002, cuando fueron beneficiarios de la capacitación en EIB 5,211 profesores de un total de 48,236. *Op. Cit. pp. 143-4.*

orientar el trabajo profesional de los maestros motivando importante impacto educativo. La evaluación que hace el Ministerio de Educación al respecto, señala que los logros técnico-pedagógicos fueron significativos; lo propio aconteció respecto de la experiencia de interacción social, en particular en ámbitos de educación intercultural bilingüe¹³³.

Sin embargo, el diagrama construido respecto de las nuevas relaciones de poder articuladas en los establecimientos escolares, precipitó que el año 2003 se produjera la finalización de la actividad quedando suprimido el cargo de “asesoría pedagógica” desde enero de 2004. No obstante, mientras trabajaron, los asesores pedagógicos implementaron estrategias para la aceptación y proyección de su labor, para legitimar su reconocimiento en diferentes contextos e incidir mediante la formación de equipos en varios niveles de la labor educativa. Según la valoración cualitativa que realizó el Ministerio de Educación, cerca al 30% de los asesores tuvieron un desempeño óptimo particularmente en el acompañamiento a los maestros, en la capacitación que generó procesos de análisis e innovación y en la práctica de aula efectuada en congruencia con los planteamientos centrales de la Reforma Educativa.

En lo concerniente a la interacción con el medio, la vinculación social se concretó en varios planos de relación formal e informal. Los vínculos establecidos trascendieron el ámbito de gestión, los asesores participaron en varias actividades institucionales y para-institucionales, redundando así a afianzar la valoración de sus sugerencias técnico-pedagógicas como pertinentes. En especial, en contextos rurales esta estrategia fue imprescindible para que se diera una provechosa influencia. Además, el asesor contribuyó a revalorizar las experiencias de maestros y alumnos, señalando inteligentes intervenciones en un plano de relación dialógica, de manera que la solvencia pedagógica que transmitía se fortaleciera en un movimiento colectivo de real transformación.

Los asesores pedagógicos también constituyeron grupos y equipos de trabajo. Naturalmente, surgieron entre ellos, signos de individualismo y relación disimétrica. Sin embargo, según la evaluación del Ministerio, prevaleció la “comunidad de fines, intereses, motivos, valores y una conciencia común que organizó la acción grupal”¹³⁴. Así, pese a que hoy desde hace más de un año se han eliminado tales funciones, la contribución que brindaron los asesores para la reorganización del sistema educativo, la innovación de mecanismos de intervención y para proyectar novedosos resultados de transformación, capacitación y acompañamiento, constituyen valiosas experiencias en la historia de la formación docente en Bolivia. Se trata de experiencias sumamente provechosas para responder al reto de sugerir nuevas propuestas que contribuyan a mejorar la calidad de la educación entendiendo que la escuela debe acercarse e interactuar con el entorno cultural.

Sin embargo, existen otras lecturas y valoraciones críticas sobre el tema. Por ejemplo, Juan Luis Martínez, quien cumplió funciones en el Ministerio de Educación, piensa que la capacitación docente nunca tuvo un “plan” que permitiera la transformación efectiva de la

¹³³ Véase al respecto, *La educación en Bolivia: La experiencia de la asesoría pedagógica*. Ministerio de Educación. Dirección de Comunicación Social. La Paz, 2004, p. 13.

¹³⁴ *Idem.* p. 113. La expresión ha sido tomada del autor soviético V. A. Gavrílov (*El grupo y su estudio en la psicología social*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1985).

labor del profesor en el aula. Se habrían dado fuertes presiones para incorporar a los maestros especialmente de Primaria, en cursos y seminarios, los cuales se desarrollaron en su opinión, como un conjunto inconexo de contenidos teóricos con escaso impacto pedagógico y de dudosa aplicación práctica¹³⁵. Según él, los asesores pedagógicos no tuvieron la preparación requerida ni fueron capacitados convenientemente para responder a la tarea que les imponía la Reforma¹³⁶. Reprodujeron en los talleres y seminarios de manera muy precaria y sin entender plenamente, una serie de contenidos teóricos sobre la estructura curricular, el uso de los módulos, las metodologías de la lecto-escritura, el desarrollo de las competencias, la elaboración de proyectos educativos y las estrategias de enseñanza bilingüe. Sin embargo, su presencia y trabajo no tuvieron desde el principio, la aceptación ni la valoración que se requería para hacer sostenible y estratégica su intervención.

Maestros que habían recibido alguna capacitación convirtiéndose en asesores pedagógicos, de pronto tuvieron una posición de privilegio frente a sus colegas e incluso frente a los directores de unidades educativas, tanto en lo económico como en lo profesional. Como indica María Luisa Talavera, debido a las diferencias salariales, los directores de los establecimientos no estaban dispuestos a colaborar con el trabajo de los asesores¹³⁷, precipitándose situaciones engorrosas de rechazo a una imposición gubernamental en unidades en transformación. Por otra parte, sólo cuando los asesores mostraron actitudes de subordinación frente a las autoridades de la unidad y a los profesores, fue posible según indica Juan Martínez, alcanzar resultados aceptables¹³⁸.

Durante los años 1996 y 1997 las principales actividades de formación permanente para los profesores en ejercicio se centraron en la realización de conferencias y talleres con un reducido número de participantes, analizándose y trabajando temas inconexos que no constituían las demandas reales de capacitación de los profesores. Sin embargo, no fue así en los años siguientes, sobre los cuales se focalizó la evaluación del Ministerio de Educación.

La capacitación permanente se orientó el año 2003 a los directores de los establecimientos y a las autoridades educativas, para quienes se desarrollaron temas curriculares y de gestión. Esta nueva decisión política estaba orientada a reproducir la capacitación de manera orgánica, de modo que con una descentralización gradual, los distritos se hicieran cargo de la actualización de los profesores. Hubo resultados significativos de esa experiencia.

Como se ha mencionado anteriormente, las opiniones varían respecto de las posibilidades que ofrece la asesoría pedagógica. Mientras autores como María Luisa Talavera recomiendan “fortalecer” las asesorías pedagógicas puesto que en su opinión, son esenciales para promover en las escuelas “espacios de debate y reflexión crítica”¹³⁹, otros autores

¹³⁵ Véase, *Educación Primaria: Análisis y propuesta de políticas públicas. Op. Cit.* p. 60.

¹³⁶ *Idem.* p. 104.

¹³⁷ *Cfr. Otras voces, otros maestros. Op. Cit.* p. 93.

¹³⁸ *Cfr. Educación Primaria: Análisis y propuesta de políticas públicas. Op. Cit.* p. 109.

¹³⁹ *Cfr. Otras voces, otros maestros. Op. Cit.* p. 127.

creen que se debería desarrollar una política complementaria que además de la formación permanente, incida y motive a la autoformación como práctica continua y regular¹⁴⁰.

De todas formas, en el imaginario colectivo de los profesores y en particular de las maestras de Primaria que recibieron capacitación y tuvieron acompañamiento de los asesores; por primera vez en la historia de la educación boliviana –especialmente en casos de personas con muchos años de experiencia-, pese a todas las dificultades y errores en la implementación, el Estado boliviano se ocupó de que los actores del hecho educativo, los profesores y los alumnos, dispusieran de materiales de trabajo para las actividades del aula, teniendo a la mano, la opinión de un “experto” que observaba y sugería mejores formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo demás, desde el punto de vista de las jerarquías profesionales que adquieren connotaciones peculiares en el magisterio, no es posible ignorar que hubo cierto efecto de carencia de funcionalidad ocasionado por los asesores pedagógicos respecto del rol del director en los establecimientos. Los directores no se subordinaban a los asesores –ni cooperaban con ellos saboteando su trabajo en los peores casos-, pese a que en teoría, debían trabajar de manera coordinada. Sin embargo, en algunos establecimientos aún hoy se los recuerda afectuosamente e incluso se reclama contar con su presencia.

Pero, en general, mientras la asesoría pedagógica tuvo vigencia, los directores sentían disminuidas sus competencias y relegado su poder. La intención del Programa de Reforma Educativa de implementar una coordinación efectiva como la base para la transferencia y multiplicación de conocimientos involucrando a los docentes en las tareas de construcción colectiva de una nueva educación en el país, encontró dificultades y tensas relaciones de poder que limitaron sus logros. En consecuencia, la asesoría pedagógica desde el mes de abril del año 2003 fue detenida, procediendo el Ministerio de Educación a reubicar a quienes habían cumplido tan novedosa y auspiciosa labor.

b. Formación permanente para la Educación Intercultural Bilingüe

A partir del año 1997, el Ministerio de Educación gracias a la cooperación de distintas organizaciones internacionales, lleva adelante el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en siete Instituto Normales Superiores de los 12 que se ubican en capitales de provincia o en localidades rurales. En el Departamento de La Paz son los INS de Warisata y de Santiago de Huata (este último llamado Bautista Saavedra); en el Departamento de Potosí, los INS de Llica y Chayanta (Franz Tamayo y Mariscal Andrés de Santa Cruz respectivamente); en el Departamento de Chuquisaca, el INS de Cororo (Simón Bolívar); en Cochabamba, el de Vacas (Ismael Montes); y por último, en el Departamento de Oruro, el INS de Caracollo (René Barrientos). Cabe mencionar que un instituto ubicado en una capital departamental (Eduardo Abaroa en Potosí), también es parte de las actividades relacionadas con el enfoque intercultural y bilingüe, por lo que la lista del llamado PINS-EIB para quechuas y aymaras incluye ocho institutos.

Los principales logros de la Reforma Educativa en cuanto a la capacitación de educadores en ejercicio, se da a través de la formación de los catedráticos y directivos que cumplen funciones en los INS, a quienes se les ha ofrecido formación permanente. En primer lugar, cabe destacar la asistencia técnica periódica procedente del gobierno y de las organizaciones internacionales de cooperación en educación, en particular sobre temas de didáctica de la enseñanza bilingüe y dinámicas interculturales en el aula. Los mismos destinatarios participan regularmente como autores, en actividades de elaboración de textos escritos en lengua originaria, se organizan concursos para recoger la experiencia pedagógica de la interculturalidad, e incluso se han patrocinado varias becas para estudios de licenciatura, diplomado y maestría en el área.

Docentes y autoridades participan en pasantías y eventos internacionales, habiéndose registrado su presencia en Brasil, México, Perú, Paraguay, Chile y otros países. Se espera que así se produzcan efectos multiplicadores en los futuros maestros. Esta capacitación se refuerza con publicaciones periódicas efectuadas por instituciones gubernamentales o por los principales matutinos de circulación nacional, los cuales han difundido separatas especiales. En total, hay alrededor de 150 números o textos en distintas líneas de edición.

Los matutinos nacionales efectúan un tiraje de 25 mil ejemplares en promedio, los libros editados por instituciones gubernamentales y otros textos tratan temáticas relacionadas con las lenguas originarias, estudios especializados sobre el aprendizaje en contextos bilingües, la descripción de las experiencias bolivianas, y un amplio conjunto de noticias referidas a las actividades. Se da una distribución regular de textos escritos por docentes y estudiantes y concursos en idioma originario para incentivar la creación literaria¹⁴¹.

La vinculación con el entorno se da a través de la constitución y funcionamiento de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, lo cual implica la presencia y la toma de decisiones de parte de unidades colegiadas en las que participan quechuas, aymaras y guaraníes, siendo co-responsables de la gestión institucional. El gobierno a través del Ministerio de Educación, y gracias a la cooperación internacional presta orientación técnica al personal directivo de los INS y a los líderes originarios que son parte de los Consejos referidos –incluido el Alcalde de la localidad–, para que fortalezcan la educación local. La capacitación incluye desde la elaboración de planes para actividades educativas, hasta la toma de conciencia sobre las implicaciones de la EIB y las potencialidades que ofrece la participación popular en educación.

Aunque el empleo de tecnologías de información y comunicación en los INS ubicados en entornos rurales es muy escaso, la cooperación internacional ha dotado a varios de ellos de computadores personales especialmente para uso de directivos, administrativos y

¹⁴¹ La Serie *Chaski Aru* difunde los textos producidos por docentes y estudiantes. Textos especializados, más de una docena de estudios, reflexionan sobre las necesidades básicas de aprendizaje y las experiencias innovadoras realizadas en Bolivia. En cuanto a las separatas de los matutinos cabe referirse a "La EIB en Bolivia", publicada por **La Razón** y a más de cien números de *Kimsa Pacha*, suplemento semanal en lenguas originarias, publicado por **La Prensa**. Véase la página web del Ministerio de Educación, www.minedu.gov.bo.

docentes¹⁴², de manera que se promueva la formación permanente. Los equipos donados deberían también satisfacer los requerimientos de los estudiantes; pero la conexión a Internet es deficiente y en ningún caso se ha implementado intranet alguna..

Estas limitaciones impiden disponer no sólo de canales apropiados de comunicación entre las autoridades de los INS y el Ministerio de Educación, sino que también dificultan la realización de programas y actividades de capacitación. Son otras consecuencias inherentes a la restricción de recursos e infraestructura, la escasa vinculación entre los institutos, la falta de fluidez en la información y el deficiente cumplimiento de requerimientos solicitados por el gobierno. Pese a todo, existen esfuerzos por desarrollar la capacitación continua y vincularse entre sí, habiéndose establecido como un momento privilegiado para el intercambio de experiencias, el que se da en torno a las ferias anuales de los INS-EIB.

3. Logros del sistema de formación docente para el entorno rural

Con una nueva Constitución Política del Estado y un cuerpo legal que otorgaba amplia participación a las unidades de representación de los grupos originarios en el campo, la ley de Reforma Educativa comenzó a aplicarse. Su promulgación después de una década de diseño, y su implementación inmediata se dieron en un contexto de conflicto político; pese a todo Bolivia se convirtió en un interesante escenario de experiencia intercultural y de ensayo bilingüe. Sin embargo, inclusive hoy día la eficacia de la Reforma y los logros que ha alcanzado no son vistos de manera unívoca, siendo criticados o defendidos desde valoraciones y perspectivas muy distintas.

En lo que respecta a los juicios de valor sobre el fomento a la diversidad cultural y las implicaciones en la formación de docentes para la educación intercultural bilingüe, muchos puntos de vista critican los logros de la Reforma; sin embargo, con ésta ha culminado un prolongado proceso que se cristalizó con el explícito reconocimiento del Estado boliviano del deber de formar a los educadores considerando la necesidad de asumir e impulsar la diversidad cultural del país, en un contexto de auto-afirmación de las identidades y de despliegue de políticas de equidad¹⁴³.

Desde la fundación de la escuela ayllu de Warisata en 1931, hasta los proyectos gubernamentales de los años 70 y 80, destaca el empeño de varios gobiernos porque los indios se alfabeticen, los niños aprendan las primeras letras en idioma original y la enseñanza de los contenidos de las ciencias se dé en las Normales Rurales en aymara y quechua.

¹⁴² Al respecto, véase el **Anexo 9**.

¹⁴³ Al respecto, Lucia D'Emilio quien ha participado en varias actividades de EIB, indica que en varios informes se menciona la necesidad de considerar "la existencia de una oferta educativa en lengua materna para los grupos indígenas mayoritarios y minoritarios, como indicador de equidad del sistema educativo". Cfr. *La educación indígena en Bolivia: Voces y procesos desde la pluralidad*. Plural editores, La Paz, 2002. p. 75.

Tales intentos sin embargo, no se concretaron exitosamente sino hasta la creación de los instrumentos legales pertinentes que los avalaron. Aunque los procesos sociales siguieron su propio curso en una larga y rica sucesión, fue imprescindible contar con la ley 1565 para que se iniciara un proceso político que diera a Bolivia la capacidad de reconocer y articular las diferencias culturales y lingüísticas en un mosaico de tolerancia y valoración, atenuando los conflictos, fomentando la expresión de las identidades y promoviendo la interacción étnica y económica como parte de relaciones inclusivas y de un escenario de heterogeneidad plural y asertiva. Para este propósito, la educación juega todavía hoy, un rol protagónico, tanto en la perspectiva política como en relación a su valor estratégico.

Varios procesos sociales de la historia de Bolivia relacionados con la interculturalidad, dieron lugar a un progresivo reconocimiento y valoración de las lenguas originarias, lo que se realizó inicialmente a través de medios externos a la educación formal, en especial gracias a la comunicación radial, y posteriormente mediante el estudio especializado de las lenguas autóctonas en las universidades y la creación de instituciones de enseñanza. Sin embargo, fue sólo a partir de la ley 1565 que el Estado boliviano reconoció la necesidad de respetar y apreciar colectivamente la especificidad cultural, social y lingüística del país, plasmándola en acciones educativas en las aulas. Así, se dio inicio a procesos de enseñanza y aprendizaje en lengua materna –con la necesaria preparación de los docentes para que realicen los procesos de EIB consolidando y mejorando el sistema-, según la composición de los grupos socio-lingüísticos de Bolivia¹⁴⁴.

Más de diez años han transcurrido desde la promulgación de la ley y en este ámbito se ha configurado un escenario político e ideológico estructuralmente favorable a la aplicación de explícitas políticas. Sin embargo, el balance de los logros efectivos resulta pequeño en relación a las proyecciones y expectativas que se generaron tanto dentro como fuera del país. Si bien fueron frecuentes e incluso previsibles algunas críticas en contra de la Reforma Educativa en general¹⁴⁵, en lo concerniente a la Educación Intercultural Bilingüe resulta inaprensible cualquier aspecto ideológico para oponerse a ella o impugnarla. No obstante, todavía hoy algunas críticas aparecen espasmódicamente.

Un tema reiterado es el que se refiere al costo excesivo de los trabajos de consultoría –pagos sobre dimensionados por resultados sin relevancia ni aplicación-. Hoy se cuenta con informes, actividades de investigación y un gran conjunto de reportes y normas. Los resultados sin embargo, no son difundidos ni operados, se prohíbe la venta de escasas

¹⁴⁴ En el primer y segundo artículos de la ley 1565 se establece la valoración que el Estado promueve respecto de la diversidad cultural y lingüística. Como una base fundamental el Art. 1 caracteriza a la educación boliviana como “intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos”. Asimismo, el Art. 2 indica que es un fin de la educación “fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la nación boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multi-regional”. *Reforma Educativa: Compilación de leyes y otras disposiciones*, pp. 4-5.

¹⁴⁵ Desde su promulgación la ley ha sido objeto de crítica. Frecuentemente se hizo referencia a que el flujo de recursos financieros, el endeudamiento del país, la colaboración internacional, los trabajos intelectuales, las actividades administrativas y la reproducción burocrática, no ocasionaron efectos deseables. Se trataría de experiencias institucionales con pobres resultados, motivadas por decisiones que tuvieron consecuencias más aparentes que reales, más propagandísticas que esenciales.

publicaciones, los informes apenas circulan entre técnicos y consultores quienes se comunican con una jerga incomprensible para los actores del hecho educativo.

En resumen, el legajo de varios años no tiene mayor relevancia para cambiar la práctica de los maestros en el aula ni para formar con eficiencia a los docentes de EIB. Pero, pese a la persistencia de las críticas, no se puede desconocer que a la fecha existe una base curricular y normativa útil y necesaria para el desarrollo de las actividades institucionales. Más aún, hoy existe una enriquecedora acumulación de experiencias que permite esbozar fundadas esperanzas en que para el futuro es posible auspiciar cambios con proyección estratégica.

Frente a críticas como las que se han referido, la respuesta gubernamental alude a dificultades operativas de aplicación de la Reforma remarcando los avances de fondo¹⁴⁶. Por ejemplo, en varias oportunidades, los funcionarios se refieren a los problemas administrativos en la producción de materiales, la distribución de textos y la difusión de orientaciones para su aplicación. Por otra parte, nunca en la historia de la educación boliviana se ha producido en efecto, un conjunto tan valioso de materiales didácticos (en primer lugar, los módulos en idioma originario); nunca en Bolivia los niños dispusieron de elementos tan significativos para revalorizar los rasgos culturales de su identidad¹⁴⁷.

Tal producción intelectual habría cristalizado estrategias pedagógicas, políticas educativas, y orientaciones institucionales con perspectiva de cambio estructural. Pese a tal optimismo, sin embargo, los logros no autorizan a afirmar que hasta ahora no se haya resuelto el problema de asincronía política e ideológica entre las proyecciones de la Reforma –con énfasis en EIB–, y por otra parte, la práctica cotidiana, innovadora y creativa que deberían desarrollar los nuevos profesionales de la educación en beneficio de los destinatarios del proceso. La bisagra entre tal desfase, la solución a tal asincronía tendrá que ser para ahora y el futuro, la formación docente.

Para fortalecer y proyectar la EIB en Bolivia, la cooperación internacional aún hoy sigue siendo un componente fundamental. Aunque recién hace poco ha comenzado a efectuar sus labores, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación ha motivado algunas actividades de importante repercusión. Por ejemplo, existe una normativa especial para llevar adelante la formación docente en los INS. A este respecto, la Dirección mencionada vela por una apropiada formación de los catedráticos y por el cumplimiento de las normas específicas. Es necesario que el plantel de directivos y docentes esté conformado por profesionales bilingües al menos, conocedores de la lengua originaria del entorno local, pero también que tengan la aptitud necesaria y la certificación académica suficiente que avale su idoneidad profesional.

Así, se va institucionalizando de manera lenta aunque auspiciosamente sostenida, una cultura que establece la necesidad de la competencia y la evaluación para ingresar a los INS. Las prácticas discrecionales de antaño por favor político, influencia sindical o

¹⁴⁶ Cfr. en *Tinkazos* N° 4, el artículo de Rafael Archondo, “La camisa grande de la Reforma Educativa: Un proyecto al que le urgen los puentes”. pp. 37-46. En la misma revista, el artículo de Manuel Contreras, “El conflicto maestros/as y gobierno a la luz de la Reforma Educativa”. pp. 47-54.

¹⁴⁷ *Idem*. Archondo se refiere al comentario de Luis Enrique López.

discrecionalidad de las autoridades por venalidad de distinto carácter, va cambiando por una cultura que instituye el concurso de méritos y el examen de competencia para lograr la cátedra. También comienza a considerarse la evaluación de desempeño académico.

Gracias en parte a donaciones provenientes de agencias internacionales como la GTZ de Alemania y DANIDA de Dinamarca (la primera apoya el trabajo de las Normales del área andina y la segunda, del INSPOC), hubo avances que se resumen en lo siguiente:

En lo concerniente a la formación docente, estos institutos se orientan a que los futuros profesores reciban una adecuada preparación que los capacite en implementar en el aula el enfoque intercultural y bilingüe en quechua y aymara como L₁ y en castellano como L₂. Para alcanzar estos objetivos el diseño curricular se ha convertido en una pieza clave que permite mejorar la calidad educativa en el nivel de Primaria. Se plantea formar a los docentes con el Diseño Curricular Base para que adquieran una preparación profesional adecuada, atendiendo las transversales de equidad de género y la defensa del medio ambiente.

Hasta la fecha se calcula que desde 1999, han egresado de los INS-EIB, alrededor de ocho mil profesores, quienes han incorporado creativamente en su formación, los fundamentos mencionados. Por lo demás, según informe del Ministerio de Educación, se habría distribuido un promedio de 70 títulos de libros especializados a las bibliotecas de cada instituto, facilitándose que se promueva de manera continua, la innovación pedagógica de los catedráticos en didáctica bilingüe.

Los logros hasta ahora se dan en el uso de la lengua originaria. Los conocimientos étnicos son integrados en un sistema conceptual según las categorías de la propia lengua, fortaleciendo las identidades y la afirmación asertiva de los individuos en relación a su procedencia. Éstos son los avances destacados que siendo valorados desde determinados puntos de vista y concepciones pedagógicas, son los principales aportes de la Reforma a la experiencia colectiva.

4. Consolidación del sistema de formación docente

Hoy, pese al paradójico clima de incertidumbre y expectativa al que da lugar la realización del Congreso Nacional de Educación¹⁴⁸ y a las múltiples y sostenidas críticas que se dieron

¹⁴⁸

El punto 7 del Art. 6 de la ley 1565 establece: "El Congreso Nacional de Educación que reúne a todos los sectores de la sociedad para examinar el desarrollo y los progresos de la Educación Nacional, será convocado por lo menos cada cinco años, conforme a reglamento, sus conclusiones y recomendaciones reconstituirán una orientación para el desarrollo de la Educación". *Op. Cit.* p. 11. En enero de 2005, el Ministerio de Educación prevé la inauguración del Congreso, evento que tomará decisiones fundamentales para orientar el futuro de la educación en el país. Sin embargo, no resulta evidente que se discuta como un tema específico de la agenda, la formación docente y menos lo referido a la administración delegada. En todo caso ya se han visualizado opiniones que se presentarán en el magno evento, provenientes en especial de los catedráticos normalistas y de las organizaciones gremiales del magisterio, posiciones que se niegan a someterse a cualquier imposición heterónoma.

El último Congreso se efectuó en 1992 y constituyó un importante insumo en varias dimensiones para la Reforma Educativa. Las principales conclusiones de dicho Congreso fueron las siguientes:

contra la Reforma Educativa, al parecer varios aspectos de la ley han sido aceptados de modo colectivo –incluso por algunos sectores radicales del magisterio-. Por ejemplo, en lo que concierne a la formación docente, el enfoque constructivista y el currículum flexible y diversificado son valorados con anuencia, lo mismo que la plasmación de las transversales, la conveniencia de la interculturalidad, el bilingüismo y la innovación de la gestión en el aula.

Pero, el costo de estos logros ha sido muy alto. Existe un costo económico y político relacionado con la cantidad de recursos financieros que el gobierno empleó para pagar trabajos técnicos y propagandizar la Reforma Educativa buscando el convencimiento de los maestros bolivianos sobre las ventajas de la nueva realidad educativa, de manera que se involucren en su realización; esto también demandó esfuerzos adicionales. Por lo demás, el costo político incluyó acciones represivas de varios gobiernos en contra del magisterio organizado. Sin embargo, la actitud inicialmente adversa, renuente y resistente ha cambiado, gracias a la ejecución de políticas sostenidas, ahora se perfila como dominante una mirada colectiva diferente en medio de las contingencias políticas que por lo demás, son siempre inverosímiles e incontrolables.

Aunque la ley se aprobó en 1994, hasta los últimos años de esa década, los logros del proceso eran todavía casi imperceptibles. La primera década del siglo XXI en cambio, es el tiempo en el que se constataron los más importantes avances; en especial, los que se han dado por la administración delegada de varios INS a algunas universidades públicas y privadas. En 1998, todavía era evidente que los INS reflejaban graves deficiencias administrativas y académicas. No había mayor diferencia en la calidad de la formación docente respecto de diez años antes, y las estrategias nacionales para la formación docente no habían fijado un marco coherente de normas. Además, no existía una visión de conjunto de las necesidades educativas que permita asumir decisiones políticas.

La debilidad institucional -inclusive en ocho Escuelas Normales que habían comenzado el proceso de transformación en INS¹⁴⁹- se expresaba en el verticalismo y el centralismo administrativo, la permanencia de prácticas tradicionales, la ausencia de seguimiento a la ejecución presupuestaria y la imposibilidad de acceso a la información sobre recursos propios. Tampoco existían sistemas de registro para el procesamiento de la información, las modalidades de admisión eran múltiples y heterogéneas, y no se aplicaba la exigencia legal de licenciatura para los catedráticos.

En lo concerniente a los planes curriculares, la aplicación era diversa tomando en cuenta los diseños elaborados en 1991, 1995 y 1997, los cuales sólo se habían realizado parcialmente para los niveles de formación inicial y de Primaria. Existía una evidente desvinculación entre los INS y su entorno local y departamental, además de un abrupto abismo entre las

La educación está en crisis debido a la dependencia y el colonialismo interno, el Estado no la ha realizado como universal, gratuita ni obligatoria, tampoco ha impulsado sus dimensiones democrática, plurinacional y multicultural. Frente a este cuadro el Congreso planteó priorizar la educación inicial, denunciar la alienación cultural que colegios privados impulsaban con fines de lucro, promover la interculturalidad y rechazar la descentralización. Véase la obra de Rolando Barral, *Reforma Educativa: Más allá de las recetas pedagógicas*. Op. Cit. p. 59.

estructuras administrativas y académicas y la implementación de diseños curriculares. Por último, imperaba una baja capacidad de gestión, el uso discrecional de planillas y de carga horaria, la contratación arbitraria de personal incompetente y la confusión de roles entre docentes, autoridades y administrativos.

La administración delegada a varias universidades que ganaron los procesos de selección por una parte, y por otra, el control del Ministerio de Educación en la aplicación de normas para la formación docente en los INS bajo su administración –además de la corrección y adecuación normativa según la experiencia de implementación–, han variado este diagnóstico de finales de siglo. Hasta la fecha, aunque los logros no sean los óptimos deseados, no hay duda de que las acciones de los últimos años han producido un impacto notable en el sistema educativo, efecto que configura ahora un nuevo escenario.

a. Estructura, gobierno, organización y cambios normativos

A inicios de 1997, el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada elaboró el Estatuto del Sistema Nacional de Formación Docente que establece las normas básicas para constituir y regular como un sistema coherente, el funcionamiento de las instituciones dedicadas a la formación de los profesores del Estado boliviano. Una definición de dicho Estatuto establece que la formación pedagógica que recibirán los futuros docentes, será competencia y responsabilidad de los INS¹⁵⁰, los cuales deberán establecer su estructura, gobierno y organización de acuerdo a las normas generales que ofrezca el propio Estatuto y otros documentos de reglamentación que se aprobarían posteriormente.

El Estatuto dispone que el sistema de formación docente será sostenible y autorregulado; esto último implica que tendría que haberse implementado un sistema de acreditación de la calidad educativa, el cual eventualmente eliminaría algunas Escuelas Normales que no alcancen índices de eficiencia ni eficacia establecidos para el país. Sin embargo, pese a las intenciones del gobierno y a los informes técnicos de las instancias constituidas para el efecto, otra vez debido al conflicto político decisivo, la capacidad del gobierno para ejecutar sus proyectos fue minada por la acción sindical que resistió tal ejecución. Así, el propósito no se realizó y el sistema no se implementó.

El Estatuto detalla las dos estructuras del sistema de formación docente: la que concierne a la organización curricular y la estructura de administración. La integración de ambas permitiría proveer al país de docentes idóneos que garanticen la calidad de la educación. El Estatuto establece también la responsabilidad de los INS para llevar adelante la formación inicial mediante el desarrollo y mejoramiento constante de las estructuras curriculares

¹⁵⁰

Cfr. el Estatuto del Sistema Nacional de Formación Docente. El Art. 1 establece que los INS con la participación de “agentes de la sociedad civil” y bajo la dirección de las reparticiones estatales correspondientes, contribuirán a la “formulación y evaluación de políticas de formación docente para atender a todas las modalidades de educación formal y alternativa”. Secretaría de Educación del Ministerio de Desarrollo Humano, La Paz, 1997. p. 2. Más adelante, el Art. 12 menciona que los futuros profesores de secundaria deberán necesariamente, haber efectuado estudios en un INS salvo que hayan egresado de alguna universidad. *Op. Cit.* p. 5.

respectivas, admitiéndose la posibilidad de que para el nivel Secundario, la función delegada sea ampliada a las universidades¹⁵¹.

Tal definición es una modificación normativa importante porque integra los sistemas académico y administrativo de acuerdo a la misión institucional, buscando evitar que las deficiencias en la organización y funcionamiento de las unidades repercutan en perjuicio de los objetivos académicos. También tal definición busca facilitar la consecución de metas educativas en congruencia con los fines de la formación docente¹⁵², de manera que las acciones y decisiones académicas y administrativas sean las pertinentes para promocionar las metas y realizarlas.

En lo que respecta a la estructura administrativa, el sistema de formación docente lo constituirían los INS del país reconocidos por el Ministerio respectivo y acreditados por las unidades correspondientes¹⁵³. El gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada decidió que como último acto de su gestión el año 1997, en lo que a la educación se refería, se daría la *histórica* transferencia de la administración de los INS y del servicio en general, a las Prefecturas de Departamento. Sin embargo, en agosto de ese año, con la substitución del gobierno y la elección de Hugo Bánzer Suárez como Presidente de la República, varios cambios educativos efectuados por el MNR –incluido el mencionado–, fueron restituidos rápidamente al orden administrativo que prevalecía antes de 1993¹⁵⁴, dando lugar a un nuevo escenario de transformación educativa.

El Estatuto no obstante, estableció las pautas de estructura, organización y funcionamiento de los INS, que se han implementado en los años sucesivos de acuerdo a la peculiaridad de cada unidad. El Estatuto reconoce las atribuciones de cada INS¹⁵⁵ de manera tal que las

¹⁵¹ Véase al respecto, los artículos del Estatuto que corresponden al Capítulo II del Primer título (Art. 5-19). *Idem*, pp. 4-6.

¹⁵² Entre los fines de la formación docente que el Estatuto señala cabe remarca los siguientes: Formar docentes “conscientes del sentido dinámico, vitalista y productivo de la educación”, docentes que favorezcan la “innovación y desarrollo de pedagogías acordes a las realidades culturales, lingüísticas y socioeconómicas del país”, y estimulen “el arte, las ciencias, la técnica, la tecnología y los compromisos de encarar creativa y eficientemente los desafíos del desarrollo local, departamental y nacional”. *Idem*, Art. 2. p. 2.

¹⁵³ El Art. 21 entre otras disposiciones, establece que una función de la Secretaría Nacional de Educación es “evaluar la calidad de la formación docente y el desarrollo institucional de los Institutos Normales Superiores”. *Idem*. p. 7. Dicha Secretaría reemplazaba durante el gobierno de Sánchez de Lozada (1993-1997), al Ministerio de Educación.

¹⁵⁴ El gobierno de Hugo Bánzer Suárez restableció la responsabilidad y obligación del Estado en la administración directa y central de la educación y la salud; reasumiéndose en consecuencia la formación docente como una labor del Estado. Sin embargo, en congruencia con la ley 1565 de 1994, la gestión de Bánzer efectivizó la delegación de la administración de los INS a favor de las universidades. Este gobierno dio lugar también a que se reconstituyera el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes como una cartera de gobierno.

¹⁵⁵ Las atribuciones de los INS que destacan en el Estatuto son las siguientes: cada unidad puede organizarse de acuerdo a las características de su entorno decidiendo qué programas de formación docente inicial ofertará; también puede ofrecer programas de formación permanente a través de convenios con universidades públicas o privadas. En lo concerniente al desarrollo curricular, puede efectuar adecuaciones y complementaciones al diseño base. Finalmente, son otras atribuciones que le competen, desplegar estrategias de fortalecimiento de la gestión institucional y desarrollar actividades de investigación que benefician la calidad educativa. *Op. Cit.* Art. 22. p. 8.

prerrogativas de cada uno son congruentes con la misión institucional y el marco jurídico establecido con la ley 1565 y otras disposiciones. Como orientación, el Estatuto señala la constitución de una estructura organizacional con niveles consultivo, ejecutivo y operativo.

El nivel *consultivo* estaría conformado por el Consejo Institucional donde participarían las principales autoridades ejecutivas del INS, representantes de los estamentos docente y estudiantil, y varios miembros del Consejo Educativo respectivo según la organización del entorno –esto último implicaba realizar la participación popular-. Tendría la finalidad de establecer políticas generales para la unidad, recomendar decisiones centrales a las reparticiones ejecutivas y aprobar los documentos financieros -el Plan Operativo Anual en primer lugar- que permitan el mejor desenvolvimiento institucional.

Desde 1997 hasta la fecha, en la mayoría de los organigramas de los INS se indica esta instancia con diferentes nombres; sin embargo, su composición no se ha dado según lo que establece la ley 1565 ni el Estatuto de referencia. En el caso de los INS administrados por universidades, el Consejo Institucional –independientemente del nombre que asuma¹⁵⁶- está constituido por miembros delegados por las universidades con amplias atribuciones que les permiten realizar una gestión relativamente jerárquica y vertical. En el caso de los INS de entorno rural administrados por el Ministerio de Educación, la conformación del Consejo Institucional se ha dado con la participación de funcionarios del INS, y con mayor o menor vinculación establecida con los actores sociales del entorno. De este modo, la diferencia se extendió desde un nivel mínimo de relación¹⁵⁷, hasta una fuerte sobredeterminación de la institución –por ejemplo acá se cuenta el poder que ejerce el Parlamento de Amautas de Warisata sobre el INS local-.

En lo que concierne al funcionamiento del Consejo Institucional, se ha efectivizado siguiendo la orientación del Estatuto, en los INS administrados por universidades públicas, donde las atribuciones de las unidades que dependen de dicho Consejo, son más amplias, permisivas y flexibles. En los INS administrados por universidades privadas en cambio, se advierte una subordinación jerárquica a las instancias superiores, en particular en lo referido

¹⁵⁶ El Consejo Institucional aparece en los organigramas de los INS con una amplia variedad de nombres. Los siguientes son ejemplos de esta multiplicidad: “Consejo Superior” (en el INS Simón Bolívar de La Paz), “Consejo Educativo Institucional” (en Warisata), “Consejo Interinstitucional” (en el INS Franz Tamayo de Llica), “Consejo de Gestión Institucional” (en el INS René Barrientos de Caracollo), “Consejo Académico Institucional” (en Ismael Montes de Vacas), “Consejo de Docentes” (en el INS Bautista Saavedra de Santiago de Huata) y “Consejo Académico” (en el Instituto Normal Superior Ángel Mendoza Justiniano de Oruro).

¹⁵⁷ Por ejemplo, en el caso del INS Simón Bolívar de Cororo en el Departamento de Chuquisaca, Mario Yapu indica que en el año 2000, las relaciones de las autoridades de la Normal con el pueblo fueron distantes y sólo formales. Pese a que los comunarios en 1997 exigían que la Normal se convirtiera en una institución que motive y dé ejemplo al resto de las instituciones educativas de Cororo, pese a que exigían que rinda cuentas sobre la venta de productos agrícolas; las relaciones se redujeron a circunstanciales reuniones formales entre las autoridades y el sindicato. Tampoco se ha tomado en cuenta la posición de los pobladores respecto a que no se implemente la EIB en la unidad, y con la decisión de remarcar la delimitación del predio de la unidad, se han acentuado las distancias. Véase la obra referida, *En tiempos de la Reforma Educativa*. Vol. II. *Op. Cit.* pp. 157-8.

a la administración financiera. Aquí también quedan restringidas las atribuciones de las unidades dependientes¹⁵⁸.

El nivel *ejecutivo* incluye según el Estatuto, solamente al Rector. Sus principales funciones y atribuciones son las siguientes: dirige las actividades y representa al INS en todos los ámbitos, actos y reuniones, gestiona programas y actividades que permitan la calificación y formación permanente de los catedráticos; diversifica las posibilidades de formación inicial para los estudiantes, desarrolla sistemas de comunicación para una interacción fluida, implementa evaluaciones participativas y promueve la elaboración de instrumentos normativos internos¹⁵⁹.

Según el Estatuto finalmente, se establece el nivel *operativo* constituido por varias unidades con funciones específicas: Planificación, Desarrollo Institucional, Formación Inicial, Formación de Recursos Humanos y la Unidad Administrativa y Financiera. Sin embargo, en la mayoría de los INS se ha acordado, según disposiciones de gobierno posteriores, la simplificación de estas unidades de carácter operativo, subordinándose la Dirección Académica y la Dirección Administrativa Financiera a la Rectoría o la Dirección General¹⁶⁰.

La delegación de la administración de diez INS de parte del Ministerio de Educación a favor de ocho universidades en 1999, ha dado lugar a que se aprobaran varios organigramas que actualmente se encuentran en vigencia, pese a ciertas restricciones de presupuesto impuestas el año 2004 para los ocho institutos que todavía tienen administración delegada. El Instituto Normal Superior Simón Bolívar de La Paz, el más grande del país por su matrícula, plantel docente, historia y relevancia política en la sede, constituye el único caso en el que se ha dado un exhaustivo desarrollo de normativa interna.

¹⁵⁸ El INS Warisata administrado por la Universidad San Francisco de Asís entre 1999 y 2003, tuvo una gestión vertical, causa que generó tensiones y motivo para que el Ministerio no renovara el contrato. Pese a que los funcionarios de la universidad impulsaron la política de establecer varios equipos de trabajo con fines de coordinar la participación de amautas de la comunidad, del sindicato de trabajadores y de representantes de los estudiantes internos, la capacidad de decisión de estos actores fue restringida en la práctica. Ni siquiera la Dirección Administrativa y Financiera del INS tenía capacidad de administrar ningún presupuesto, dándose una dependencia total de la USFA ubicada en la ciudad de La Paz. Véase el informe de Mario Yapu, "Evaluación académica, institucional, administrativa y financiera de los Institutos Normales Superiores: Región occidental, Warisata, Simón Bolívar, Eduardo Abaroa, Franz Tamayo y Ángel Mendoza". Ministerio de Educación. Unidad de Desarrollo Docente, La Paz, diciembre de 2002, p. 10.

¹⁵⁹ Pese a que el Estatuto señala al Rector como la primera autoridad del INS, en acuerdo con el Ministerio de Educación se ha establecido que el nivel ejecutivo de una unidad incluye a la Dirección General en substitución del Rector, en tanto que el nivel operativo sería dirigido por la Dirección Académica y la Dirección Administrativa y Financiera. En algunos INS este último cargo aparece como Jefatura Administrativa y Financiera, pero en todos los casos corresponde al Director General la responsabilidad institucional ejecutiva.

¹⁶⁰ El "Reglamento del Sistema de Formación Docente" elaborado por la Unidad de Desarrollo Institucional del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes el año 2000, explicita en el Tercer Título, la Estructura Organizativa de los Centros de Formación Docente. Los artículos señalan la estructura general, la dependencia y los requisitos, atribuciones y responsabilidades de las personas encargadas de la Dirección General, la Dirección Académica y la Dirección Administrativa y Financiera de cada centro. Cfr. el documento indicado en los artículos 36 al 41.

Bajo la dirección de la Universidad Mayor de San Andrés, el INSSB ha elaborado 48 *Manuales de Funciones* que corresponden a cargos distribuidos en los niveles directivo, ejecutivo y operativo¹⁶¹. Sin embargo, la intervención de actores del entorno social se ha eliminado, y en las instancias de más alto nivel –el Consejo Superior y el Directorio–, no se da la participación de representantes del estamento docente ni estudiantil, concentrándose las decisiones en el Directorio de Administración, el cual otorga amplias atribuciones a la Dirección General¹⁶². De cualquier forma, gracias a una sistemática elaboración de normas y procesos establecidos en los *Reglamentos y Manuales de Procedimientos* publicados por el INS, se ha constituido un marco legal sólido que ha neutralizado la tradicional oposición política de los maestros paceños en contra de cualquier innovación institucional.

La Universidad Mayor de San Andrés ha dado lugar a que se conforme un Consejo Superior formado por decanos de esa universidad y que anualmente establece políticas generales. En una instancia inmediata subordinada, el Directorio de Administración estuvo constituido por 13 profesionales de disciplinas vinculadas a la formación científica en Secundaria que se imparte en el INS. Posteriormente, disminuyó a nueve sin que en ningún momento se haya atendido con dedicación los niveles de formación inicial ni Primaria. La Dirección General subordina a las otras dos Direcciones (la Académica y la Administrativa y Financiera), las cuales se encargan de las actividades de desarrollo curricular en el INS y del funcionamiento regular, respectivamente.

La toma de decisiones de parte de un Directorio de profesionales de alta calificación ha dado importantes resultados para mejorar la oferta de formación en Secundaria. Siendo este instituto el único del país, que ha publicado *Planes Curriculares* para las especialidades de ese nivel; su trabajo es una pauta curricular para los demás INS, lo cual se consolidará con la publicación de los programas correspondientes. El 94% de los docentes tiene grado de licenciatura al menos, y entre sus catedráticos hay cuatro especialistas con título de doctorado. Sin embargo, en lo que concierne al reconocimiento y prosecución de estudios para que los egresados del INS obtengan la licenciatura y otros títulos superiores en la UMSA, nada relevante se ha concretado hasta ahora.

¹⁶¹ El organigrama aprobado incluye una dependencia directa de la Dirección General respecto del Directorio de Administración. A la vez, dependen de aquélla, la Dirección Académica y la Dirección Administrativa y Financiera. Por su parte, dependen de la Dirección Académica, 19 funciones y alrededor de 30 cargos sin considerar los 150 docentes que regularmente trabajan en el INS. Dependen de la DAF, 17 funciones y alrededor de 20 cargos. Por su parte, la Dirección General, aparte de subordinar a las direcciones mencionadas, mantiene en línea, 5 funciones incluida la unidad de Auditoría Interna que no se ha implementado. Cfr. *Manuales de Funciones del Instituto Normal Superior Simón Bolívar*. Directorio de Administración de la UMSA, La Paz, 2002. p. 5.

¹⁶² La evaluación que efectúa Roxana Vicuña del INSSB señala que su estilo institucional para la toma de decisiones es obsoleto con una fuerte concentración de poder en la Dirección Administrativa y Financiera. Véase el informe, “Evaluación académica, institucional, administrativa y financiera de Institutos Normales Superiores de la región occidental”. Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz, diciembre de 2002. p. 24. Por su parte, Mario Yapu recoge la opinión de los docentes que señalan una relación vertical sin que la administración universitaria haya modificado la gestión institucional anterior. Sin embargo, el autor anota que la UMSA produjo un cambio sustantivo en el plantel docente, transformando la fuerte tradición gremial por una morfología constituida por jóvenes profesores universitarios. Véase, “Evaluación académica e institucional y administración de los Institutos Normales Superiores”. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. La Paz, 2003. pp. 21 ss.

En la presentación de informes, este instituto cumple con puntualidad y suficiencia lo que solicita el Ministerio, y pese a que se ha constatado un desfase de retraso de más de dos mil días en la transferencia de 11 desembolsos de fondos del Ministerio al INSBB solamente en la gestión 2000, la evaluación de la dirección de la UMSA y el cumplimiento de las actividades programadas ha arrojado resultados como la mejor de las administraciones delegadas hasta la fecha en cinco años y un máximo de 10 INS¹⁶³.

En el otro extremo de la evaluación del proceso de consolidación institucional aparece un INS con el mismo nombre que el de La Paz: Simón Bolívar de Cororo en el Departamento de Chuquisaca. Según el estudio que ha efectuado Mario Yapu de esta Escuela Normal, se advierte una situación sumamente precaria e inestable. Sin embargo, llegó a constituirse como INS el año 2003. Previamente tuvo vinculación con la Universidad Pedagógica de Sucre a la cual habría sido “anexada” en 1998, aunque como entidad rural cristaliza un modelo de formación docente antitético del paradigma normalista de Sucre. No ha asumido el Estatuto de 1997 ni la estructura de la Reforma Educativa manteniendo las normas de 1975, sin embargo, pese a la opinión en contra de los comunarios, ha gestionado con perseverancia para que las autoridades respectivas la incluyan entre las Normales que son parte del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Por otra parte, la tensión entre los pobladores de Cororo y la entidad se expresa en que la dinámica de la Normal ha ido en contraposición a las expectativas del entorno. Mientras los comunarios añoran una Normal que dirija todas las actividades educativas del pueblo, una institución en la cual su *Rector* (no Director General), exprese un modelo tradicional de autoridad local a quien se respete y valore, mientras los pobladores prefieren que a sus aulas asistan estudiantes de profesionalización similares a los que aparecieron los años 90 (fecha en la que el INSSB recién comenzó a formar docentes en la modalidad inicial y permanente); en fin, mientras los pobladores anhelan esto como meta, la Escuela ha tenido autoridades que han puesto la unidad a disposición de los intereses político partidarios de turno, han mostrado estilos desaprensivos, y han cerrado los escasos canales de comunicación e interacción, precipitándose la desaparición de la modalidad de profesionalización.

La estructura y la gestión organizacional han sido burocráticas y centralizadas de parte de los rectores. Los periodos de clausura y desmantelamiento protagonizados por gobiernos

163

Debido a que el autor de este libro es parte del Directorio de Administración UMSA-INSSB, los juicios de valor sobre dicho instituto se han tomado del informe de “Evaluación académica, institucional, administrativa y financiera de Institutos Normales Superiores de la región occidental” elaborado por Roxana Vicuña Arispe para el Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria en diciembre de 2002. *Cfr.* el documento del Ministerio de Educación. La Paz, pp. 24 ss.

La unidad del Ministerio de Educación denominada Sistema de Medición de la Calidad, encargada hasta agosto de 2004 de establecer la calidad de la formación docente que se imparte en los INS y de administrar el ingreso a los institutos, señaló que el INSSB ocupa el primer lugar en el país. Sin embargo, en un trabajo elaborado por Mario Yapu, se cuestiona que esa posición no es un mérito necesariamente de la administración de la UMSA puesto que el nivel de preparación de los normalistas de la ciudad La Paz es superior al de colegios fiscales provinciales, y porque según el consultor, la medición de SIMECAL no efectúa distinciones necesarias. *Cfr.* su informe de “Evaluación académica e institucional y administración de los Institutos Normales Superiores” presentado al Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en enero de 2003. p. 21.

diferentes, el cambio sucesivo de nombres según la coyuntura política, y el recurrente personalismo, verticalidad y autoritarismo, originaron actitudes de discrecionalidad¹⁶⁴.

En resumen, dependiendo de la forma, tamaño, historia, administración, complejidad de los recursos y dinámica que se genera en el entorno y en cada Escuela Normal, ha asumido, desarrollado, modificado enriquecido, desvirtuado o prescindido de las pautas organizativas señaladas en el Estatuto de 1997. Pese a la diversidad de situaciones de hoy, pese a que el Estatuto fue modificado por acuerdos y disposiciones, ha servido como modelo de organización. Es una estructura que incorpora la participación popular, que da lugar a una gran amplitud en la toma de decisiones, y es inclusiva de diversos actores y sectores. Al mismo tiempo sin embargo, permite que exista la flexibilidad suficiente para que cada INS adecue sus normas, funcionamiento, gobierno y organización, a la peculiaridad local y a su misión institucional. En la medida que los INS hicieron esto, han realizado con mayor o menor éxito la construcción siempre perfectible de una institución que responda a las necesidades de la sociedad.

b. Diseño curricular y oferta de formación inicial

El Diseño Curricular Base para la formación docente en Bolivia, documento elaborado en 1999 y que tiene actual vigencia, no es un texto restrictivo. Invita a que el catedrático forme a los estudiantes con creatividad imprimiendo en su desempeño en aula, matices personales que le permitan dialogar con la realidad local y las características culturales del entorno. Así se asume que cuando los estudiantes cumplan labores docentes, aplicarán el mismo estilo de enseñanza reproduciendo un enfoque de innovación y construcción.

Los fundamentos de la formación docente descritos en el Diseño Curricular Base refieren cuatro dimensiones: la política, la cultural y lingüística, la epistemológica y la pedagógica¹⁶⁵. En lo concerniente a la dimensión *política* el documento menciona la necesidad de desarrollar una conciencia profesional que reconozca y valore las potencialidades culturales, sociales y lingüísticas de los grupos de Bolivia, adecuando propuestas, contenidos, procesos y metodologías a las necesidades regionales y locales. El aula será convertida por el docente formado con el nuevo currículum en el espacio de

¹⁶⁴ Véase la obra de Mario Yapu, *En tiempos de la Reforma Educativa*. Vol. II. Op. Cit. pp. 145 ss.

¹⁶⁵ Véase el *Diseño Curricular Base para la formación de Maestros del Nivel Primario*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. La Paz, noviembre de 1999. pp. 8 ss. Los fundamentos señalados conciernen a la formación inicial en todos los niveles regulares. Para Secundaria no se ha aprobado ningún currículum con tronco común; sin embargo los INS administrados por universidades –en particular el INS Simón Bolívar de la Paz–, en la medida que han calificado a los docentes requiriéndoles título de licenciatura como mínimo, han dado lugar a una expectable renovación científica, al desarrollo de enfoques pedagógicos motivadores y a una fértil actualización de los programas. El año 2002 el INS Simón Bolívar publicó los planes curriculares de Secundaria que se desarrollan en la unidad, siendo conocidos por los demás institutos que ofrecen formación en dicho nivel (véase el texto, *Mallas curriculares: Formación docente para educación secundaria*, Op. Cit.).

En lo que respecta al nivel inicial, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes aprobó el respectivo currículum (*Diseño Curricular Base para la formación de Maestros del Nivel Inicial*) en julio del año 2000. Ambos documentos para los niveles inicial y de Primaria, se hallan en vigencia y han sido aplicados por los INS de Bolivia enfatizando el enfoque intercultural bilingüe en los casos donde el entorno rural y las condiciones culturales así lo aconsejan.

realización y perfeccionamiento profesional donde comparta experiencias y conocimientos que promuevan aprendizajes significativos en un contexto de colaboración y calidad.

La diversidad cultural y lingüística es valorada y fomentada por el Diseño Curricular en cuanto establece dos modalidades de formación inicial para los maestros del país: la formación monolingüe y la bilingüe. En ambos casos se estimula el enfoque intercultural y la definición de una modalidad u otra, se dan de acuerdo a la realidad del entorno del INS, en particular considerando la proporción de la población indígena.

De los veinte INS públicos de Bolivia, 45% asume la modalidad bilingüe o trilingüe. Sólo uno de los ocho que están ubicados en capitales de Departamento –el INS Eduardo Avaroa de Potosí–, combina la enseñanza monolingüe con la bilingüe e incluso trilingüe. En cuanto a los INS ubicados en entornos provinciales o rurales, de los 12 existentes, cuatro son monolingües en castellano, seis bilingües y dos trilingües (el INS René Barrientos Ortuño de Oruro y Franz Tamayo de Llica en Potosí).

En lo que respecta a los fundamentos *epistemológicos* del Diseño Curricular Base cabe indicar que destaca el constructivismo social entendido como la teoría que enfatiza que el aprendizaje es resultado de un proceso de integración de contenidos motivados por la relación con la escuela y la comunidad educativa, a partir de las experiencias previas del entorno social y natural. Las experiencias de aprendizaje de los alumnos son una oportunidad para adecuar y mejorar las estrategias pedagógicas haciendo patente el metalenguaje subyacente: los catedráticos en los INS dejarán advertir a cada estudiante que la enseñanza es un apoyo para que aprenda mejor, y que las variaciones que ellos efectúen como fruto del análisis de conveniencia, son resultados parciales en lapsos del proceso.

Los fundamentos *pedagógicos* del currículum hacen referencia a un nuevo modelo para la formación inicial. Aceptando el carácter activo y autónomo del aprendizaje, en los INS se motivará a que los estudiantes aprecien el valor de la comunicación, el intercambio cultural y la valoración de las identidades como fuentes para encauzar un aprendizaje cooperativo. Los estudiantes asumirán que cuando lleguen a ser maestros serán facilitadores de aprendizajes, personas que motiven la formación integrada de las dimensiones afectiva, cognitiva y social considerando los intereses y necesidades de aprendizaje. En resumen, se establecen tres ámbitos que deben ser comprendidos y realizados por los futuros profesores como estudiantes de los INS: autonomía de su aprendizaje, cooperación en el proceso educativo, y enfoque intercultural.

El currículum para la formación inicial es *flexible* porque permite su adecuación al entorno; abierto ya que cada INS lo desarrolla de acuerdo a su visión y prioridades; *integrador* y *constructivista* porque motiva un enfoque pedagógico con tales características; *holista* puesto que muestra la necesidad de integrar las dimensiones cognitiva, afectiva y social en la formación de los alumnos. Por último, el currículum está orientado al desarrollo de *competencias* para que el futuro profesor ofrezca un desempeño de calidad.

Se establecen cuatro *dimensiones* de las competencias que la formación inicial permite desarrollar. Los INS mostrarán a los estudiantes la necesidad de que en el futuro se desempeñen en el aula siguiendo pautas como las siguientes: promoverán la autonomía del aprendizaje y construirán la imagen del nuevo profesor (responsable en su cumplimiento,

creativo en las innovaciones pedagógicas, interlocutor con los estudiantes y atento a responder a sus necesidades). El profesor del futuro será reflexivo e inquisitivo sobre sus propias experiencias profesionales, flexible para reorientar los procesos pedagógicos, abierto a la diversidad cultural y apto para ubicarse a la altura de los desafíos lingüísticos. También expresará solvencia en sus conocimientos disciplinares, expresando una actitud invariable por contribuir a generar un ambiente de equidad, pluralismo y democracia.

En segundo lugar, los INS motivarán la vinculación de los estudiantes con el medio educativo para que reproduzcan en su futuro desempeño profesional actitudes de compromiso, solidaridad, cooperación y una fructífera competencia. También es importante la formación de una conciencia inclusiva respecto a la institución, comprometida con la construcción y mejoramiento colectivo.

La tercera dimensión de formación en los INS concierne a la relación del estudiante –y futuro profesor- con la comunidad del entorno. Al respecto, los catedráticos estimularán a que los estudiantes comprendan, respeten y valoren los rasgos culturales y lingüísticos del entorno, incorporándolos como parte natural de las actividades curriculares. En los INS que formen para la EIB, se combinará la formación inicial en castellano con clases impartidas en el idioma original preeminente en la región, atendándose los saberes, conocimientos y valores de los grupos étnicos.

La última dimensión en la cual se pretende desarrollar las competencias del estudiante que se forma en los INS concierne a una actitud de constante mejora profesional y personal. En los INS los estudiantes aprenderán a analizar las experiencias educativas, a sistematizar las innovaciones y a apreciar la importancia de que el docente mantenga integridad, solvencia y coherencia ética. Los catedráticos mostrarán tolerancia, equidad, y libertad, aceptando y valorando cualquier tipo de diferencia –genérica, cultural, lingüística, religiosa o de opción sexual-. También el DCB pone en evidencia los modos apropiados de enfrentar conflictos, resolver problemas, negociar y consensuar.

La formación inicial en los INS según el Diseño Curricular Base, se desarrolla en cuatro *ámbitos* donde por afinidad concurren diversos propósitos. Se trata del ámbito general de formación, la práctica docente e investigación, la formación especializada y la personal.

La *formación general* pretende estimular la apertura de los futuros maestros a las nuevas concepciones, metodologías y tecnologías educativas, adecuándolas a la realidad boliviana y a la especificidad en la que se desenvolverán. Asimismo, busca que el docente sea capaz de construir el currículum de formación respectivo –en el nivel inicial, de Primaria o Secundaria donde se desempeñe-, mejorándolo periódicamente de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de niños y jóvenes, y según las particularidades del entorno inmediato. El ámbito de formación general está constituido a la vez, por seis *áreas* que buscan habilitar al futuro profesor a un desempeño de calidad. Se trata de las siguientes:

ÁREAS DE FORMACIÓN GENERAL EN EL DISEÑO CURRICULAR BASE

- (1) *Educación y sociedad.* Estudio de la diversidad pluricultural y multiétnica de Bolivia. Pretende motivar en los futuros docentes, actitudes de diálogo sensible, comprensivo y respetuoso. Incluye visiones sobre los derechos humanos, derechos de los pueblos indígenas y de los niños Área que también estimula una actitud crítica respecto de las conductas sociales y las tendencias en la historia de la educación boliviana. Se desarrolla con actividades decididas por el catedrático en relación con otros actores vinculados al INS. Incluye los siguientes Módulos: “Historia y diversidad cultural en la educación boliviana” y “Sociedad, educación y políticas educativas”.
- (2) *Aprendizaje, enseñanza y currículum.* Integración de concepciones de aprendizaje activo, enseñanza intencional y currículum planificado. Con conocimiento didáctico el área da lugar a que al futuro docente innove estrategias educativas y dosifique su mayor o menor intervención en el aprendizaje. Busca que el estudiante relacione la realidad cultural y psicológica con las teorías estudiadas, que tenga la competencia para diseñar programas según las necesidades de aprendizaje que perciba con criterios didácticos flexibles y con actitudes abiertas y creativas. Incluye Módulos de “Psicología del aprendizaje”, “Currículum y Reforma Educativa de 1994”, “Organización de la enseñanza”, “Contextualización y planificación del trabajo en aula” y “Currículo y gestión de la escuela y aula”
- (3) *Psicología evolutiva.* Estudio de los procesos de desarrollo del niño y adolescente en relación con los aspectos culturales y sociales del entorno. Los nuevos profesores serán capaces de diseñar sus estrategias pedagógicas de acuerdo a los aspectos personales, cognitivos y emocionales que adviertan en los alumnos. Incluye el Módulo de “Desarrollo del niño y del adolescente”.
- (4) *Gestión educativa.* Análisis de las políticas educativas y su implementación. El área pretende que el nuevo profesor visualice su lugar social consciente de sus responsabilidades como gestor educativo. Estimula la comprensión de la estructura del sistema y de su dinámica, de los Reglamentos, las instancias de organización y de la situación y proyecciones de las unidades educativas. Facilita la implementación de proyectos educativos de núcleo. No incluye Módulos explícitos, sugiere contenidos como “tipos y estilos de gestión educativa”, “el sistema nacional de educación”, “la ley 1565”, “la administración de unidades educativas”, “los proyectos educativos” y “las redes de cooperación entre unidades”.
- (5) *Integración educativa.* Estudio de las posibilidades del sistema regular de educación ofrecidas a las necesidades de educación especial. Supone la afirmación de contenidos previos y pretende sensibilizar al futuro maestro sobre la situación de estudiantes que requieren atención especial. Informa sobre temas referidos a las deficiencias de aprendizaje, estrategias preventivas y terapéuticas, además de los servicios de apoyo. No incluye Módulos explícitos, pero sí una amplia variedad de estrategias metodológicas para su desarrollo.

- (6) *Tecnologías de Información y Comunicación aplicadas a la educación.* Es propósito del área familiarizar al futuro maestro en el empleo de instrumentos tecnológicos para fines de enseñanza y aprendizaje. El estudiante debe tener competencia en el uso de las TIC y una actitud reflexiva respecto de los riesgos en educación, informando sobre sus ventajas. Se busca introducir el empleo de Internet y formar criterios para emplear la información tecnológica en educación. Se forma el hábito de usar recursos tecnológicos audiovisuales e informáticos en las actividades educativas cotidianas. No incluye Módulos de tronco común.

El ámbito de *práctica docente e investigación* pretende desarrollar competencias para el desempeño. Se trata de clases a cargo de los estudiantes del INS –a partir del primer semestre-, en escuelas o colegios que desarrollen la modalidad bilingüe o monolingüe, en congruencia con la modalidad del INS. La práctica docente desarrolla experiencias para comprender los desafíos y valorar las posibilidades de la profesión. El practicante a la vez será investigador, inquirirá sobre las condiciones culturales, lingüísticas, sociales y económicas de los niños y jóvenes. La organización de este ámbito se da en coordinación con las unidades escolares con las cuales los INS suscriben acuerdos, realizan actividades de intercambio académico y establecen formas de interacción.

Si se trata de un INS donde se ofrece formación inicial para el nivel Secundario, la organización curricular que se señala a continuación no se aplica estrictamente. En todo caso, se trata de orientaciones generales para la práctica docente e investigación, las cuales se realizarán según factores específicos:

DISEÑO CURRICULAR DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA INVESTIGACIÓN

Primer Semestre:	<i>Investigación educativa para la práctica.</i> Observaciones de aula empleando técnicas de observación etnográfica y entrevistas. Se focalizará en aulas del nivel inicial.
Segundo Semestre:	<i>Inserción en el aula y su contexto.</i> Observaciones sistemáticas de aulas del nivel Primario y Secundario. Diagnóstico de las condiciones materiales y relaciones sociales entre los alumnos.
Tercer Semestre:	<i>Práctica asistida I.</i> Técnicas de obtención de información documental y personal. Análisis del rol del docente y cómo se podría apoyar su labor a través de la investigación-acción.
Cuarto Semestre:	<i>Práctica asistida II.</i> Diagnóstico y evaluación del aprendizaje de los niños en escuelas rurales que implementan la educación intercultural bilingüe. Se incluyen apreciaciones de la realidad educativa de la unidad.

Quinto Semestre:	<i>Práctica asistida III.</i> Desarrollo de una investigación-acción para detectar necesidades de aprendizaje para la planificación pedagógica. Se analizará la especificidad curricular de una unidad establecida. El practicante preparará el material para las prácticas finales.
Sexto Semestre:	<i>La responsabilidad plena en el aula.</i> Realización de la práctica docente en el aula. El informe que se elabore analizará la experiencia y será presentado como “trabajo de grado”.

El tercer ámbito de la formación inicial que se desarrolla en los INS según el Diseño Curricular Base se refiere a la *formación especializada*. Aquí se trata de las competencias específicas para un nivel o ciclo educativo, enseñando determinadas áreas de conocimiento. Es propósito del ámbito formar profesores capaces de emplear instrumentos didácticos para desarrollar creativamente los contenidos y las transversales. También se pretende aplicar con pertinencia, sistemas de evaluación que favorezcan al aprendizaje.

Actualmente, de acuerdo a la formación especializada que los estudiantes reciben en los INS, se ha establecido la siguiente nomenclatura de los Títulos en Provisión Nacional que emite el Ministerio de Educación, y que resume la oferta académica de formación docente¹⁶⁶:

NOMENCLATURA DE LOS TÍTULOS EN PROVISIÓN NACIONAL OTORGADOS POR EL MINISTERIO DE EDUCACION

EN EL NIVEL INICIAL

1. Título de Profesor de Curso de Nivel Inicial

EN EL NIVEL DE PRIMARIA

1. Título de Profesor de Curso de Primer y Segundo Ciclo
2. Título de Profesor de Lenguaje y Comunicación de Tercer Ciclo
3. Título de Profesor de Matemática de Tercer Ciclo
4. Título de Profesor de Ciencias Naturales de Tercer Ciclo
5. Título de Profesor de Ciencias Sociales y Ética de Tercer Ciclo
6. Título de Profesor de Tecnología y Conocimiento Práctico de Tercer Ciclo

EN EL NIVEL DE SECUNDARIA

1. Título de Profesor del Área de Ciencias Naturales y Ecología con Especialidad en Biología
2. Título de Profesor del Área de Ciencias Naturales y Ecología con Especialidad en Física
3. Título de Profesor del Área de Ciencias Naturales y Ecología con Especialidad en Química
4. Título de Profesor del Área de Ciencias Naturales y Ecología con Especialidad en Biología y Química
5. Título de Profesor del Área de Ciencias Naturales y Ecología con Especialidad en Química y Física
6. Título de Profesor del Área de Filosofía y Psicología
7. Título de Profesor del Área de Ciencias Sociales
8. Título de Profesor del Área de Matemática
9. Título de Profesor del Área de Lenguaje y Comunicación
10. Título de Profesor del Área de Lenguaje y Comunicación con Especialidad en Idioma Extranjero
11. Título de Profesor del Área de Expresión y Creatividad
12. Título de Profesor de Lengua Nativa
13. Título de Profesor del Área de Especialización Ocupacional con la Especialidad en Agropecuaria
14. Título de Profesor del Área de Especialización Ocupacional con la Especialidad en Artesanías
15. Título de Profesor del Área de Especialización Ocupacional con la Especialidad en Electrónica
16. Título de Profesor del Área de Especialización Ocupacional con la Especialidad en Mecánica

TÍTULOS VÁLIDOS PARA EL NIVEL DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

1. Título de Profesor de Educación Física
2. Título de Profesor de Religión Católica, Ética y Moral
3. Título de Profesor de Técnica Vocacional

Aparte de los diseños curriculares efectuados por el Instituto Normal Superior Simón Bolívar para Secundaria, los demás INS que ofrecen formación en dicho nivel, no han sistematizado ni publicado sus propuestas de especialización. En el caso de Primaria, el Diseño Curricular Base se ha desarrollado con detalle para los tres Ciclos. Las orientaciones conceptuales y estratégicas que se anotan a continuación corresponden al diseño que se aplica con los futuros profesores que se forman para desempeñarse en los ocho primeros grados de educación regular. Las áreas del ámbito de formación especializada son las siguientes:

ÁREAS DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA EN EL DCB

- (1) *Lenguaje.* Desarrolla los contenidos necesarios para que el futuro maestro pueda comunicarse y estimular la competencia comunicativa de los alumnos en lengua materna, sea castellano o lengua originaria. Los propósitos formativos de esta área son conocer y emplear conceptos sobre la naturaleza y funcionamiento del lenguaje en perspectiva lingüística, psicológica, sociológica y pragmática; responder a las necesidades de comunicación de la niñez y juventud de Bolivia, comprender y producir textos en lengua materna, emplear el aula como escenario para estimular la lectura y la producción literaria, y para facilitar la comprensión, reflexión y análisis de textos.
- (2) *Didáctica de segunda lengua.* Los maestros de Bolivia (con independencia del nivel, la modalidad o el ciclo para el que se preparan), deben conocer la didáctica de la enseñanza de segunda lengua. Los profesores bilingües profundizarán esto y más si se desempeñan en escuelas de entorno rural. Los propósitos del área son los siguientes: conocer los fundamentos y modelos de EIB, valorarla e implementarla en contextos bilingües o monolingües, tener competencia en la enseñanza de segunda lengua y lograr competencia comunicativa en L₂ para fines pedagógicos.
- (3) *Matemática.* Permite mejorar el desempeño de las personas en varias dimensiones de la vida cotidiana. Implica el uso de instrumentos, conceptos y habilidades para interpretar la realidad y resolver problemas. Contribuye a formar un pensamiento sistemático, coherente y ordenado, a construir argumentaciones cuantitativas y a familiarizarse con el uso de diversos instrumentos. Los futuros maestros deben ser capaces de explorar, investigar y resolver problemas vinculados a la matemática.
- (4) *Ciencias de la Vida.* Esta área se aplica a los maestros polivalentes de Primaria. Para el tercer ciclo, se concreta en áreas más delimitadas: Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Motiva la integración de una visión unitaria de la realidad como conjunto de acontecimientos sociales y fenómenos naturales, de modo que el maestro de 1º y 2º Ciclo estimula una visión armónica en los primeros cinco grados. El maestro que se forma para 3º Ciclo en cambio, enfatizará las particularidades y diferencias de ambas esferas, descubriéndose los modelos y teorías científicas que explican los fenómenos naturales y los procesos sociales.
- (5) *Expresión y Creatividad.* El estudiante del INS aprende con el apoyo del catedrático a apreciar la innovación en el desempeño docente como estímulo para fomentar la creatividad en las actividades cotidianas de los alumnos. Considerando las diferencias sociales y culturales, el catedrático en el INS motiva la expresión de ideas, sentimientos y valores estimulando el pluralismo, la originalidad y la libertad de los estudiantes, individualmente y en conjunto.
- (6) *Tecnología y Conocimiento Práctico.* Consiste en un proceso de formación y práctica que permite entender los recientes cambios tecnológicos para que el futuro docente los incorpore en su vida cotidiana y de los alumnos. También incluye una valoración de las tecnologías, conocimientos, recursos y materiales que se emplean en las culturas tradicionales. Los futuros maestros aprenden a elaborar teorías prácticas y normativas que permita seleccionar, clasificar, jerarquizar y organizar contenidos motivando conocimiento significativo y la adquisición de destrezas.

- (7) *Ética y Moral.* Asumiendo que la ética es una disciplina crítica que estudia el desarrollo y contenido de las morales prevalecientes, en los INS se generará un espacio de reflexión sobre la importancia de la formación axiológica en los alumnos de escuelas y colegios. Los normalistas tendrán elementos que les permitan formular valoraciones y juicios morales con autonomía. El futuro maestro mostrará gestos de equidad, respeto a los derechos, la libertad, la justicia, la tolerancia y la igualdad de oportunidades. La proyección estratégica de la formación moral es política, incluyéndose en la formación inicial de los docentes, una perspectiva sociológica y de las ciencias políticas.
- (8) *Transversales.* En el desarrollo de las anteriores áreas, los INS abordarán temas comunes susceptibles de ser tratados desde múltiples puntos de vista. Las transversales se despliegan en el tronco común o las ramas diversificadas del currículum de formación docente en los dominios cognoscitivo, procedimental y actitudinal. La metodología sugerida de preferencia es la identificación, tratamiento y resolución de problemas. Para los INS las transversales incluyen “educación para la democracia” – participación, valores democráticos, gobierno y organización-, “educación para la salud y la sexualidad” –desarrollo físico, psicológico, social y cultural-, “educación para el medio ambiente” y “educación para la equidad de género”.

El cuarto ámbito de la formación inicial en los INS según el Diseño Curricular Base es el de *formación personal*. Se trata de que el estudiante tenga mayor conocimiento de sí mismo, se valore con objetividad y forje su autoestima. En este ámbito concurren tres áreas que permiten la preparación del maestro para que desarrolle una interacción fluida con niños y adolescentes. Dichas áreas son las siguientes:

ÁREAS DE FORMACIÓN PERSONAL EN EL DCB

1. *Aprendizaje y desarrollo de lengua originaria.* Aprender y cultivar la lengua originaria se plasma en escuelas rurales donde el entorno cultural es predominantemente indígena. Para tal contexto, los INS que formen maestros de Primaria los prepararán en EIB con diversidad de enfoques. El propósito del área es la comunicación pedagógica en lengua originaria para formar hablantes y usuarios de idioma originario como L₁ o L₂ en nivel pragmático. Los Módulos que se establecen son “Comunicación oral y escrita en lengua originaria”, “Recuperación de la tradición oral y tecnología originaria”, “Reflexión lingüística de la lengua originaria” y “Producción de materiales en lengua originaria”.
2. *Liderazgo.* En los INS se estimulará la capacidad de los maestros en influir sobre los demás por objetivos comunes. La finalidad es que en su desempeño posterior promuevan el surgimiento de líderes. El propósito del área es fomentar líderes, analizar las formas de conducción con o sin autoridad, analizar casos de identidad heroica o post-heroica, y ser parte de colectividades con propósitos comunes. El Módulo para el área es “Taller de Liderazgo”.

3. *Ética y responsabilidad social.* Se establecen tres niveles en la formación moral con responsabilidad social en los INS. El que corresponde al desempeño docente, el de la institución escolar y la ética en el nivel de las políticas educativas. Para los tres el enfoque es crítico y reflexivo sobre los problemas de valoración moral de la acción humana. En un único Módulo se desarrollarían talleres sobre la justicia social, la libertad y el pluralismo, los ideales de la escuela, la educación moral, los problemas de la justicia, la libertad y la trasgresión.

El Diseño Curricular Base establece el quinto ámbito de la formación inicial caracterizándolo como abierto y flexible: se trata del *tiempo de libre disponibilidad*. Asumiendo que los INS disponen de tiempo que no cubre el mínimo de 3,600 horas de formación inicial¹⁶⁷, se sugiere algunas actividades para la formación inicial como “Reforzamiento” con estudiantes que lo requieran, “Actividad física” y “Negociación y resolución de conflictos”. La estructura establecida para Primaria, según las orientaciones señaladas en las líneas precedentes, se configura en lo siguiente:

DISEÑO CURRICULAR BASE DE LA FORMACIÓN INICIAL PARA EL NIVEL DE PRIMARIA

FORMACIÓN GENERAL

- 6 áreas de formación con 11 Módulos en tres años (24.5%)
- | | |
|--|------------------------|
| 1. Educación y Sociedad | 2 Módulos en tres años |
| 2. Aprendizaje, Enseñanza y Currículum | 5 Módulos en tres años |
| 3. Psicología evolutiva | Un Módulo en tres años |
| 4. Gestión educativa | Un Módulo en tres años |
| 5. Integración educativa | Un Módulo en tres años |
| 6. TIC aplicadas a la educación | Un Módulo en tres años |

PRÁCTICA DOCENTE E INVESTIGACIÓN

- Un área de formación con 4 Módulos en tres años (9%)

¹⁶⁷

En el Cap. 1 del Diseño Curricular Base titulado, “Las Característica y Fuentes del Currículo” se indica: “La carga horaria normativa que los INS deben dedicar a la formación de maestros del nivel Primario es de 3.600 horas”. *Op. Cit.* p. 14. Ese tiempo por lo general se ha asumido también para los otros niveles. Distribuido en seis semestres y 45 Módulos, resulta que semestralmente la formación inicial incluye 600 horas presenciales, y la realización de 7 u 8 Módulos con una carga de 4 horas de 60 minutos por semana para cada uno (80 horas en el Semestre de 20 semanas).

FORMACIÓN ESPECIALIZADA

(44.5%)

- 8 áreas para Maestro Polivalente de 1° y 2° Ciclo, con 20 Módulos en tres años
- 9 áreas de formación para Maestro con Especialidad en Matemática, Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología y Conocimiento Práctico, o Expresión y Creatividad. Para todos, 20 Módulos en tres años

1.	Lenguaje (COMÚN)	Entre 2 y 6 Módulos en tres años
2.	Segunda lengua (COMÚN)	2 Módulos en tres años
3.	Matemática (COMÚN)	Entre 2 y 6 Módulos en tres años
4.	Ciencias de la vida (1°-2° CICLO)	3 Módulos en tres años
	Ciencias naturales (3° CICLO-ESP.)	Entre 2 y 6 Módulos en tres años
	Ciencias sociales (3° CICLO-ESP.)	Entre 2 y 5 Módulos en tres años
5.	Tecnología (COMÚN)	Entre un y 6 Módulos en tres años
6.	Expresión y Creatividad (COMÚN)	2 ó 6 Módulos en tres años
7.	Ética y Moral (COMÚN)	Un Módulo o ninguno en tres años
8.	Transversales (COMÚN)	Un Módulo en tres años

FORMACIÓN PERSONAL

- 3 áreas de formación con 5 Módulos en tres años (11%)

1.	Aprendizaje y desarrollo de lengua originaria	4 Módulos en tres años
2.	Liderazgo	1/2 Módulo en 3 años
3.	Ética y Responsabilidad social	1/2 Módulo en 3 años

TOTAL

- 40 Módulos del tronco común con 3.200 horas (89%)
- 5 Módulos de libre disponibilidad con 400 horas (11%)
- 45 Módulos de formación inicial con 3.600 horas en tres años (100%)

Desde la aprobación del Diseño Curricular Base a fines del año 1999, surgieron dificultades en el desarrollo de la formación docente¹⁶⁸. Los enfoques tradicionales heredados de la historia normalista de esencia liberal, impidieron que se produzcan cambios sustantivos en los INS, prevaleciendo prácticas comunes. Se generalizó entre docentes y autoridades, una espontánea renuencia a contribuir en la construcción de una nueva realidad educativa en

¹⁶⁸

Las dificultades de aplicación han sido permanentes, por ejemplo, tomando en cuenta el *Diagnóstico* efectuado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes en 1998, conocido como “Libro azul”, el texto *Transformación de Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores y Vinculación de los INS al sistema universitario (1999-2003)* señala que el Diseño Curricular de 1997 no se implementó en las Escuelas Normales entre otras razones porque las unidades prefirieron mantener y reforzar administraciones propias y estructuras institucionales alejadas de las que el Ministerio había establecido. *Op. Cit.* pp. 30 ss.

Bolivia. A esto contribuyó la deficiente difusión de las orientaciones de la Reforma Educativa, el escabroso acceso a la información de documentos básicos y la carencia de una cultura institucional que aplique regularmente mecanismos de seguimiento y control académico para constatar la mejora, innovación e implementación real.

La aprobación del documento en noviembre de 1999 continuó con un largo y dificultoso proceso de implementación. Como se ha señalado, antes de la ley 1565 hubo dos diseños curriculares para la formación docente, articulándose otros dos posteriores a la ley (los que se hicieron los años 1989, 1991, 1995 y 1997¹⁶⁹). Que los catedráticos en los INS y las gestiones de administración académica incorporen el nuevo enfoque ha sido una tarea lenta y no exenta de enfrentamiento.

En lo concerniente al DCB de Primaria los INS terminaron por asumirlo y ajustarlo con prestancia a sus condiciones institucionales; sin embargo, posteriormente no existió una espontánea actitud docente de mejorarlo ni de efectuar reflexiones críticas que den lugar a cambios con renovadas opciones y proyecciones. La tendencia tradicional del “aprestamiento” y la “normalización” que se enseñaba en las Normales de antaño y que formaba una específica actitud en los maestros de Primaria sigue operando en la conducta de algunos catedráticos que tuvieron que *aprestarse* a recibir las nuevas disposiciones educativas impuestas como leyes y otros instrumentos de la República, y después de 10 años de aplicarlas en los INS, terminaron por institucionalizarlas como *normales*.

Las transformaciones metodológicas introducidas por el Diseño Curricular Base incluyeron procedimientos radicalmente distintos al memorismo reproductivo del enfoque tradicional. Obligaban a que el catedrático realizara innovaciones pedagógicas relacionando elementos teóricos con la realidad inmediata de los estudiantes, exigían que hiciera reflexiones sobre la práctica en aula y que busque vínculos con el entorno local. La reacción del docente ante tales exigencias fue negativa, rechazó con fuerza tales procedimientos y formas de trabajo. Los catedráticos se sintieron alterados en su orden laboral protegido desde antaño por la tradicional endogamia académica.

Cuando no prevaleció una actitud de rechazo gremial, los catedráticos no se convencían de la pertinencia por ejemplo, de incorporar la auto-evaluación de los estudiantes, de ponderar los resultados o las actividades grupales; se negaban también a incluir en el sistema de evaluación exposiciones, presentaciones orales, trabajos prácticos o monografías. En lo concerniente al desarrollo del currículum en unidades donde se debía preparar a los docentes para que enseñaran en lengua originaria, los inconvenientes se centraron en las dificultades técnicas para emplear materiales que resultaron inadecuados y extraños para las formas habituales que se habían asentado en las escuelas Normales Rurales.

La decisión crucial que dio lugar a cambios sustantivos en relación a la gestión en las aulas de los INS y el consiguiente desarrollo de los currícula según las orientaciones de la Reforma Educativa, fue la administración delegada a las universidades. Con un plantel docente mejor calificado no sólo se rompió la endogamia de las viejas normales, sino que se procuró el suficiente oxígeno que sólo podía provenir de fuera de los recintos para que estas

169

Véase las notas de pie de página N° 38, 39 y 40 del anterior capítulo.

unidades anquilosadas por la tradición y práctica inveterada, comiencen una nueva vida institucional con proyecciones académicas auspiciosas.

Naturalmente, esto no se produjo en todos los casos de administración universitaria. Hubo cierta permisividad, pero con la decisión de delegar la administración, se sentaron los cimientos para un cambio curricular de largo alcance. Los fundamentos del Diseño Curricular Base fueron tomados y orientados por jóvenes catedráticos como un desafío, quienes crearon, reinventaron, actualizaron e insuflaron un nuevo estilo a la docencia, desplegando iniciativas en su desempeño profesional.

De este modo comenzaron a plasmarse en la práctica las bases teóricas sustantivas de un cambio que por lo demás había sido previsto e incentivado por el propio currículum. Lo lamentable fue que esto, como diseño curricular no se dio para Secundaria, donde el desempeño docente dependía totalmente del nivel académico y de la iniciativa de los catedráticos. Así, desde el año 2000 se inauguró otro periodo en la historia de la formación inicial en Bolivia.

c. Régimen docente y cultura institucional del magisterio urbano

Para evaluar la participación de los catedráticos en la implementación de cambios orientados a renovar y proyectar la formación docente, es necesario referirse a las circunstancias formadas por una larga tradición y en segundo lugar, a los efectos de la política gubernamental de administración delegada a las universidades; en particular, la calificación de licenciatura para ser catedrático.

Los anteriores capítulos han mostrado cómo ha prevalecido especialmente en el magisterio de la ciudad de La Paz –subsistiendo hoy varios rasgos remanentes–, una determinada lógica gremial de oposición a las políticas gubernamentales, una lógica que configuró una cultura institucional en los dirigentes y catedráticos de los INS. Tratar tales aspectos de la subjetividad colectiva remite a un protagonista que hasta hace poco tuvo un papel destacado: es el plantel docente del Instituto Normal Superior Simón Bolívar¹⁷⁰.

La lógica colectiva del magisterio ha sido forjada y rehecha en el imaginario gremial de los maestros, se trata de una lógica que se reconstituyó siguiendo un proceso caótico y oscilante. El primer tránsito fue del paradigma de vocación del profesor normalista heredero de la tradición liberal, al modelo de actuación social marcado por la interacción con el Estado en procura de prebendas políticas. El segundo tránsito se ha dado a la lógica

¹⁷⁰ Noel Orozco, (*Op. Cit.*, pp. 30 ss., 98) muestra el protagonismo del magisterio paceño en relación al movimiento de otros distritos. En La Paz, los maestros han considerado tradicionalmente (el 66%), que sus dirigentes expresan y conducen apropiadamente la lucha por los objetivos del sector. También creen que han tenido la fuerza suficiente (43%) para llevar adelante inclusive solos, procesos de enfrentamiento al gobierno, en particular por conquistas salariales. En conjunto, cerca del 70% del magisterio boliviano se representa la participación sindical de los maestros como la plasmación del derecho a “exigir” al gobierno, llegando al enfrentamiento y conflicto, la satisfacción de sus *legítimas reivindicaciones*.

colectiva de un universo simbólico con determinaciones ideológicas cargadas de elementos discursivos revolucionarios y en el caso de La Paz, de extrema izquierda.

Este itinerario de representaciones compartidas, esta disposición de ideas privilegiadas y contenidos simbólicos estereotípicos, esta lógica o cultura institucional, es una pauta que permite entender por qué se dio una respuesta colectiva violenta de oposición de los maestros a la promulgación de la ley 1565 y a su proceso de implementación. Las Federaciones de Maestros, la Confederación y otras representaciones intermedias, calificaron a la Reforma como una ley “maldita” contra la que los profesores lucharían inquebrantablemente hasta derrotarla. Así, su reacción tuvo un carácter claramente *político* con manifestaciones de violencia. Tal reacción provocó a la vez, seis meses de estado de sitio y la consecuente represión estatal.

Sin embargo, ante la progresiva aplicación de la Reforma Educativa, inclusive el “magisterio paceño, el *más combativo del país*, comenzó a dividirse, a desorganizarse y su acción colectiva se debilitó”¹⁷¹. Así, pese a que se mantuvo el discurso de que por ejemplo, con la transferencia de las Escuelas Normales a las universidades se estaría consumando la estigmatizada “privatización de la educación” en el país; pese a que se convirtió en un lugar común señalar que las acciones de los gobiernos buscaban declarar el ejercicio docente como una “profesión libre” para desvincularse de sus obligaciones económicas; en fin, pese a que incluso opiniones moderadas mostraban resistencia a la Reforma calificando sus propuestas de cambios inocuos y como nuevas obligaciones estériles; pese a la persistencia de estos contenidos discursivos entre los maestros y dirigentes, progresivamente se dio la afirmación de la propia ley y su implementación se tornó irrefrenable. El efecto inevitable de este proceso, como lo reconoce un ex dirigente sindical, fue que “el magisterio se *refuncionalice* colocándose en la misma línea de modernización del Estado”¹⁷².

Para ilustrar este tránsito de la psicología social de un segmento profesional, cabe referirse al proceso de “re-institucionalización” de los catedráticos del INSSB de La Paz. Habiendo sido transferida la administración a la UMSA a fines del año 1999, hubo una oposición frontal de los docentes del más importante INS del país ante los administradores designados por la más grande y prestigiosa universidad nacional.

Después de varias tensiones, la UMSA insistió en que aplicaría la sanción respectiva si los docentes no cumplían con la obligación de ser parte de algún programa académico de actualización permanente, el cual les permitiría obtener en un plazo razonable, el título de licenciatura (la endogamia académica prevaleciente había mostrado ostensiblemente sus perversos efectos). Para cumplir esta disposición de la ley¹⁷³ se estableció un plazo de dos

¹⁷¹ *Idem*, p. XVII.

¹⁷² *Idem*. p. 121.

¹⁷³ El artículo 17 reformulado de la ley 1565, dice: “El plantel titular de los INS estará conformado por maestros con Título en Provisión Nacional y grado de licenciatura, o por profesionales con grado académico igual o superior a la licenciatura, con suficiente formación y experiencia pedagógica acreditada. El Estado proporcionará las facilidades adecuadas y el tiempo necesario para que todos los maestros con Título en Provisión Nacional que integran el plantel titular de los INS puedan acceder a la licenciatura”. *Op. Cit.* p. 285.

años, asumiendo que la UMSA administraría el INSSB durante cuatro años al menos. Previamente sin embargo, los profesores debían someterse a ciertas pruebas que los habilitarían temporalmente para mantenerse en los cargos de catedráticos.

De reprobador tales pruebas elaboradas por unidades técnicas del Ministerio de Educación, los catedráticos serían “re-localizados” como maestros o profesores de escuela o colegio. Después de medirse las fuerzas entre los administradores de la universidad pública que tradicionalmente mantuvo posiciones de solidaridad con los sectores populares, pero que también apostaba en ese momento a la mejora de la calidad de la educación en Bolivia; después de evidenciarse los intereses de ambas partes respecto al futuro del INS, se ensayaron algunos intentos de solución y se procedió al examen de habilitación para los catedráticos. La mayoría de los docentes se presentaron y aprobaron el examen, otros solicitaron hacerlo después, puesto que por razones personales no asistieron en la fecha indicada. En el caso de los dirigentes del INSDB, quienes estaban vinculados a la Federación “más combativa del país”, se negaron a rendir la prueba y convocaron públicamente a una abstención general. En otros INS, los dirigentes rompieron los exámenes después de recibirlos y haber mostrado la apariencia de que los responderían.

Los dirigentes fueron ubicados por el Ministerio en cargos de profesores de colegio o escuela. Las vacancias en el INSSB fueron cubiertas por licenciados –e incluso egresados– de la UMSA procedentes de las carreras vinculadas con el ejercicio profesional. Por lo demás, el conflicto varió a un periodo de enfrentamiento sutil que aunque no tuvo mayores consecuencias, mostró las distancias socio-profesionales entre normalistas y universitarios. Un aspecto importante de este proceso es que el nuevo clima institucional quebró la oposición férrea de los docentes a introducir cualquier cambio.

El nuevo contexto dispuesto el año 2000 y el siguiente, introdujo reformas académicas y curriculares que según la UMSA, justificaban la administración de la más grande Normal del país. Por su parte, los docentes que habían aprobado el examen, se abocaron a proseguir y concluir sus estudios para obtener títulos de licenciatura, lo cual se dio en algunos casos relativamente pronto en carreras de Ciencias de la Educación dependientes de universidades privadas. Con el tiempo, estos profesores se convertirían en celosos vigilantes de una institucionalidad explícita y de un régimen docente que hoy exige para ser catedrático del INSSB, no sólo el título de licenciatura, sino ganar el concurso de méritos y el examen de competencia.

Pese a estos cambios, es necesario tomar en cuenta que el hábito cultural y el imaginario colectivo de los profesores en Bolivia, aspectos de la subjetividad forjada histórica e ideológicamente desde mediados del siglo XX, impiden que tales actores se representen a sí mismos naturalmente, como los principales ejecutores de un proyecto educativo. Al contrario, su reacción espontánea es adversa; pero, en la dinámica del enfrentamiento y conflicto, la lucha no es indefinida. En un momento determinado prevalecen intereses particulares, las energías se debilitan y la convicción se realinea. Así se hacen evidentes los resquicios para que la pretendida unidad de los dirigentes se fracture, y en efecto, se da la *re-funcionalización* del gremio y de los individuos respecto de las nuevas condiciones de poder institucionalmente establecido.

La reacción inicial del magisterio a cualquier cambio es de oposición más o menos manifiesta, tanto mayor si se trata de un proyecto que discursivamente aparece como la transformación *nacional*, defendida y realizada por el gobierno de turno. Todavía existe cierta mecánica predecible del magisterio, incluyendo a los catedráticos de la antigua cultura institucional de los INS. Pero, inclusive estas representaciones se reconfiguran. Actualmente es más frecuente advertir la imagen simbólica que visualiza el rol del maestro como si se tratara de un profesional polifacético, “relacionado con la tradición reflexiva, reconstruccionista, e interpretativa de investigador y crítico, debatida en los últimos diez años y que sirve de contexto cognoscitivo a la Reforma Educativa boliviana”¹⁷⁴.

Desde el punto de vista de la sociología política, el magisterio no se constituye en una entidad de mediación que dinamice el cambio. Al contrario, su perfil se dibuja por lo general, como contestatario y opositor a las políticas de Estado, aunque cada vez con una energía colectiva más proclive a encontrar resquicios que le permitan acomodarse a la nueva realidad. En un mundo que no excluye la afirmación demagógica de posiciones de *reforma* -el II Congreso Pedagógico Nacional por ejemplo-, la tendencia del magisterio es a consolidar un ámbito institucional y un lugar en el Estado neoliberal en el que no se altere su bajo rendimiento académico ni se subviertan las condiciones de vida de un segmento socio profesional que se siente más a gusto y seguro en el antiguo régimen. Una interpretación de tan especial conservatismo acomodaticio radica en las raíces de la historia de las subjetividades relacionadas con la educación en Bolivia.

Tan *sui generis* segmento social que ha transcurrido por vicisitudes diferentes como la modernización liberal y la prebenda nacionalista, la imagen del sacrificado educador del indio y el revolucionario de profesión; un segmento que ha generado la imagen de que sus necesidades económicas nunca son satisfechas en lo mínimo incitando a colorear específicas tónicas reactivas ante cualquier política de gobierno; en fin, un sector que ha erigido un calendario anual de acciones colectivas preestablecidas por reivindicaciones salariales, es comprensible que ante los signos de la desarticulación gremial y la afirmación de un nuevo Estado, recurra de manera más o menos mediata, a la estrategia de ser parte e incluso ser constructor de un proyecto que al principio rechazó y repudió con vehemencia.

Así, el magisterio y los catedráticos normalistas que se desempeñaban en los INS evidencian su obsecuencia y la tendencia cíclica, propia de un segmento de clase media, a defender a ultranza políticas de Estado, pese a que cuando se formularon no sólo las criticaron, sino que las combatieron con entereza y violencia. De vista al futuro inmediato, el carácter oscilante de esta conducta social es posible que origine un nuevo giro con signo diferente, reproduciéndose viejas tendencias. Por ejemplo, pese a la consolidación de la administración universitaria en el INS de La Paz, han resurgido posiciones de rechazo a la UMSA; la expectativa de los catedráticos normalistas está puesta en el próximo Congreso Nacional de Educación donde al parecer se remozarán antiguos discursos mostrando enérgico repudio a la delegación y la transformación que originó. Por lo demás, es muy probable también que en este vaivén de posiciones oscilantes, se presenten análisis tendientes a fortalecer el camino recorrido por la Reforma Educativa, aunque con los desvíos necesarios para que en las decisiones prácticas, persistan las prerrogativas y el

¹⁷⁴

La expresión es de Mario Yapu y se encuentra en la obra, *En tiempos de Reforma Educativa: Escuelas primarias y formación docente. Op. Cit.* Vol. II, p. 38.

poder sindical que garantiza que los cambios no impliquen exigencias adicionales a los docentes.

Actualmente en los INS administrados por las universidades públicas y privadas (acá no se cuenta el caso de Warisata donde se dio una pésima administración ni el de Trinidad, donde no se renovó el contrato con la Universidad Técnica del Beni), el grado de conflicto sindical ha disminuido ostensiblemente. Los catedráticos *re-funcionalizados*, motivados con estímulos económicos ofrecidos por las nuevas administraciones, son parte de los cambios académicos e institucionales. Han aprendido a ubicarse y a participar descubriendo que su labor puede ser encarada con compromiso y con claras expectativas de logro personal y profesional.

Con la administración universitaria de los INS más importantes del país, se generó una nueva gestión que progresivamente da cumplimiento a las normas establecidas desde la propia ley de Reforma Educativa. Inicialmente fueron los INS con administración delegada; pero después los logros sirvieron de argumento para que el Ministerio de Educación estableciera exigencias de cumplimiento a los INS que administra. Hoy entre los 20 institutos públicos del país hay varios en los que cerca al 100% del personal docente tiene al menos título de licenciatura¹⁷⁵. En el INS Simón Bolívar de La Paz por ejemplo, hay tres catedráticos con título de doctorado y varios con estudios de Maestría concluidos o en proceso y un plantel de 94% de los catedráticos con título de licenciatura al menos.

Por lo demás, el proceso de institucionalización ha seguido un curso de relativo éxito, se tiende a disminuir la cantidad de profesores interinos invitados directamente, en varias unidades los exámenes de competencia comienzan a ser regulares, igual que la evaluación del desempeño docente. Por su parte, el Ministerio ha implementado recientemente un programa de formación permanente para calificar a los catedráticos de los INS con una cobertura que nunca se dio en la historia de la formación docente en Bolivia¹⁷⁶.

¹⁷⁵ En los INS ubicados en las capitales de Departamento, la proporción de catedráticos que al menos tienen título de licenciatura es mayor a la proporción que se presenta en las Normales de entorno rural. Por ejemplo, el INS Ángel Mendoza Justiniano de Oruro tiene el 100% de su plantel docente con título de licenciatura y muchos docentes efectuaron estudios de postgrado. En el INS Enrique Finot de Santa Cruz de la Sierra se da el 95%. Inclusive en la Escuela Nacional Superior de Actividad Física ubicada en la ciudad de La Paz el 56% del plantel docente tiene título de licenciatura o Diplomado Superior, en tanto que la Normal Técnica en la misma ciudad (Mariscal Andrés de Santa Cruz), alcanza al 70%.

En oposición a este cuadro, varios INS de entorno rural mantienen porcentajes bajos. Según la información que se dispone, el INS Manuel Ascencio Villarroel de Paracaya tenía hasta el año 2002, sólo un tercio de docentes con licenciatura; el INSPOC de Camiri llegaba apenas al 25%, y hasta el año 2000, casi la mitad de los docentes del INS René Barrientos Ortuño en Oruro no tenía título académico. En Ismael Montes de Vacas el año 2001, más de la mitad eran profesores normalistas. Los INS de entorno rural que ahora evidencian tener mayor cantidad de plantel profesional son Juan Misael Saracho de Tarija (administrado por la UCB), con el 100% de su plantel titulado, Rafael Chávez Ortiz de Portachuelo con el 88% y Mariscal Andrés de Santa Cruz de Chayanta con el 81%. Por su parte, el INS de Riberalta tiene el 83% de sus catedráticos con título de licenciatura o superior, mientras que en Warisata el año 2000, el 70% tenía licenciatura.

¹⁷⁶ Se trata del programa co-auspiciado por AECE de España y el Ministerio de Educación, denominado "Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores públicos de Bolivia". Una condición para incorporarse establece que debía participar al menos, el 70% del plantel docente y el 100% del personal directivo de cada INS. Aunque en el inicio de las actividades hubo expectativa, pocos meses después, las exigencias académicas y la

d. Gestión, cooperación y clima institucional

Algunas descripciones y análisis que este trabajo incorpora sobre la cultura institucional de los actores en las Normales permiten comprender el contexto en el que se desenvuelve la gestión y la vida cotidiana. En el caso de los INS administrados por delegación, la gestión de las autoridades ejecutivas está dirigida por las decisiones tomadas por las instancias universitarias designadas para el efecto. Respecto de los diez INS administrados hasta el año 2003 y los ocho que continúan en ese sistema, se han dado variaciones en los estilos y resultados de gestión de acuerdo al carácter de las universidades –si son públicas o privadas–según la misión que desarrollan o cómo visualizan la delegación –con finalidad predominante académica, institucional o lucrativa–, y dependiendo del entorno y magnitud del centro de formación docente administrado –entorno urbano o rural, y el lugar del INS en un rango de cobertura, matrícula, plantel y presupuesto–.

En lo concerniente a los doce centros actualmente administrados por el Ministerio de Educación, las decisiones se transmiten como instructivos al personal directivo, el cual las ejecuta de modo homogéneo, alcanzándose por lo general, previsibles efectos de gestión. Esta diferencia entre los INS de administración gubernamental y delegada, no implica sin embargo, la ausencia de aspectos comunes patentes en la cultura de los actores en los INS de Bolivia, los cuales influyen sobre las tendencias de gestión dando lugar a que se aglutine un determinado clima institucional.

Las representaciones culturales señaladas en este libro, muestran que en Bolivia los elementos simbólicos, el imaginario colectivo de los segmentos sociales y las coyunturas políticas, son factores clave que constriñen o proyectan distintas prácticas comunes y, consecuentemente, determinados estilos de gestión. Es así que los procesos institucionales adquieren fisonomía según la concurrencia y expresión de aspectos subjetivos. Al respecto, ha sido tradicional que en los INS no prevalezca –en el nivel ejecutivo ni en los subordinados–, orientaciones de práctica institucional según la búsqueda de eficiencia o eficacia. En el cumplimiento de las actividades directivas no importa la filosofía de la calidad. Para llevar a cabo una gestión, prevalecen actitudes conservadoras con tono de administración legalista en el mejor caso. Por su parte, entre los docentes y el plantel administrativo, la identificación individual con procesos de cambio y construcción colectiva se da por lo general, de manera tardía, después de haber mostrado algún signo de renuencia u oposición al diagrama de poder donde se imponen nuevas relaciones.

En el mundo cultural de los INS no existe todavía como preeminente, el criterio compartido de que es imprescindible trabajar en equipo coadyuvando al cambio institucional por la calidad. Los procesos administrativos aún son burocráticos, pesados, vulnerables a la venalidad y asumidos como formas inveteradas de organización y funcionamiento. Respecto de la reingeniería que a veces se aplica en las instituciones, no es asumida subjetivamente en primera instancia, como una pauta novedosa para la realización

incertidumbre respecto de qué nivel académico ofrecerá el programa de formación permanente, han ocasionado una considerable deserción.

humana o profesional, manifestándose de manera velada o explícita, actitudes de renuencia. Aparte de esto, los conflictos que se dan en el país, en particular en las ciudades, contribuyen a convertir la indiferencia o desaprensión en activa resistencia. El resultado es que tradicionalmente se ha ignorado la necesidad de una organización racional y de cumplir con compromiso, las propias funciones siendo parte de un proyecto conjunto. En general, subsisten dudas sobre la utilidad de cualquier diseño organizacional moderno, los cambios son vistos de acuerdo a las *ventajas* inmediatas que ofrecen, y los profesores han minado su confianza en que podrían sumarse a una gestión exenta de huelgas, suspensiones y movilizaciones: no conciben su desempeño relegando los problemas gremiales a último plano.

Por otra parte, pareciera que los elementos simbólicos que operan en la subjetividad de los actores necesitarían expresarse de cualquier modo, llegando incluso a cobrar una inusitada sustantividad. Para los directores y personal ejecutivo de los INS, más que conducir la transformación de los centros en procura de alcanzar resultados académicos y de gestión expectables y estratégicos, importa expresar de modo inequívoco, los signos del poder que detentan, evidenciando su capacidad para ejercerlo. Así, en los estilos de gestión se despliegan perfiles de autoridad más o menos vertical, discrecional e impositiva.

Probablemente, los INS –y las instituciones educativas en general- sean el lugar donde la concentración de aspectos simbólicos tiene tanta mayor necesidad de expresarse, cuanto más versátiles son los medios para hacerlo. Los gestores y administradores enfrentan realidades heterogéneas, desde unidades rurales carentes de servicios básicos y con una matrícula de algunos cientos de estudiantes, hasta escenarios donde se ha concentrado la historia de la formación docente como centros de proficua actividad política y educativa. Sin embargo, en todos ellos, la eficacia y eficiencia institucional para mejorar la educación, no son los aspectos primarios. Se trata de universos culturales donde persisten, se reavivan y renuevan las visiones compartidas orientadas a encontrar acciones de auto-estimulación para alcanzar gratificación colectiva. Este es el mecanismo por el cual es posible continuar con la rutina de las actividades cotidianas anquilosadas sin que nada cambie. Tal, la subjetividad que debe ser considerada cuando se pretende desplegar políticas de Estado para transformar la educación; tal, la constelación del imaginario colectivo que limita la posibilidad de planificar cambios ambiciosos a veces, imposibles de alcanzar.

Es natural que la historia de los INS bulle de ejemplos en los que se advierte las lógicas grupales, los valores gremiales, las culturas y los signos compartidos; se trata de los símbolos de identidad y adscripción, además de los estilos personales que reclaman una valoración inter-subjetiva. Para apreciar su diversidad y los efectos sobre la gestión, el clima institucional y las formas de cooperación, se considera a continuación algunos ejemplos.

Por el grado de politización de los docentes del INS Simón Bolívar de La Paz, debido a que la dirigencia gremial todavía mantenía una influencia y poder efectivos, el gobierno advirtió a fines de 1999 que el cumplimiento de la ley 1565 en lo concerniente a romper la endogamia académica históricamente consolidada –medida de trascendental importancia para impulsar un cambio axial gracias a la calificación que adquirirían los nuevos

catedráticos-, era una medida que no podría llevarse a cabo sólo por imposición gubernamental.

Pese a que dicho INS no elaboró el Proyecto Académico Institucional en 1997 para transformarse en una unidad plena según las condiciones que establecía la Reforma, el gobierno seleccionó a la Universidad Mayor de San Andrés para que administrara la Normal Simón Bolívar. La primera tarea –y sin duda la de mayor dificultad política– consistió en que la universidad obligue a docentes que eran dirigentes gremiales a nivel nacional, que se comprometan a obtener el título de licenciatura en un plazo perentorio. Eso fue posible sólo porque la UMSA evocaba la remembranza de una imagen en la que se unían los elementos de una tradición similar en muchos aspectos, a la que predominaba en la cultura institucional de la Normal paceña.

Para los docentes de activa vida gremial fue posible aceptar que la UMSA intervenga en la futura dirección porque se la imaginaban compartiendo al menos en parte, una identidad ideológica teñida con el mismo tono discursivo que ellos sostenían en el INSSB. Así, a cinco años de administrarlo, el resultado es que prácticamente la totalidad del plantel docente se ha calificado académicamente obteniendo el título mínimo, y se ha roto el tabú de que ningún profesional *extranjero* a la Normal pueda ser parte de ella. Se ha quebrado la endogamia académica que producía efectos degenerativos en la complejidad institucional, obligándose incluso a docentes con varios años de antigüedad, a que se califiquen¹⁷⁷.

La misma actitud colectiva se dio en las Normales donde las universidades públicas tendrían que viabilizar las políticas de Estado. Factores de representación cultural y la proyección de una nueva imagen, facilitaron el proceso. La decisión de establecer una administración delegada fue crucial para lograr que se implementaran cambios exitosos con proyección académica. En el proceso se relativizaron los elementos traumáticos que motivaron tradicionalmente resistencia activa y prolongada con nocivas consecuencias académicas. Es presumible que similares decisiones de táctica política sean las que permitan en el futuro inmediato, alcanzar nuevos avances cualitativos significativos.

Esa estrategia dio resultado además, gracias al perfil de la administración que se implementó en el INS Simón Bolívar y en otros centros de formación de entorno urbano. En el caso de la Universidad San Francisco de Asís sin embargo, no fue así. Se trata de una pequeña y reciente universidad fundada en el ímpetu de los años noventa, cuando la educación superior comenzó a convertirse en una rentable inversión. Aquí, teniendo delegada la administración del INS de Warisata, se dio el caso contrario a la tendencia

177

En una evaluación que realizó el Ministerio de Educación a más de dos años de administración del INS Simón Bolívar por parte de la UMSA, revela que el logro más importante de la nueva gestión fue el “fortalecimiento de una nueva institucionalidad” gracias a la “calificación de los recursos humanos” y el “fortalecimiento de las capacidades gerenciales”. En ese momento la “transferencia de conocimientos y experiencias de la UMSA” en el ámbito institucional y administrativo no se había concretado, tampoco se realizaron avances académicos sustantivos. Sin embargo, las bases para que éstos se dieran ya se habían consolidado. El documento señala también que se advertía la necesidad de ofrecer capacitación gerencial al plantel directivo y que la UMSA comenzaba a desarrollar la implementación de su Proyecto Educativo, el cual implicaba la calificación académica y la integración del sistema de formación superior. Véase el documento de diciembre de 2001 elaborado por el Ministerio de Educación enviado al INS Simón Bolívar, “Evaluación del MECyD a la administración del INS Simón Bolívar por la UMSA”, pp. 1 ss.

advertida en Simón Bolívar. Sin embargo, aquí también fueron los matices de carácter cultural los que permiten comprender la preeminencia de aspectos simbólicos en la vida institucional, la gestión y en la acción colectiva dentro de los INS.

Una organización centralizada y vertical ejercida a distancia desde la ciudad de La Paz y la oportunidad de llevar a cabo una administración que cubra las expectativas empresariales de la universidad privada (relegando a último plano el desarrollo institucional y académico del INS), ocasionaron que los funcionarios de la Universidad San Francisco de Asís fueran expulsados antes de cumplir el tiempo de contrato no sólo del INS de Warisata, sino de la comunidad altiplánica. En un clima de permanente tensión, enfrentamiento y sucesión de problemas, en una localidad tradicionalmente conflictiva donde el poder del “Parlamento de Amautas” está extendido y cubre al INS, las demandas de los comunarios interpellaron a las autoridades ejecutivas sin que se diera respuestas favorables. Fue la lógica y cosmovisión andina que se impuso ante intereses empresariales, los cuales tuvieron no obstante, el tiempo y el poder suficiente para alcanzar sus metas. La responsabilidad corresponde a la decisión gubernamental de delegar tal administración.

Debido a que la calidad académica no fue el principal objetivo que realizara la USFA en la administración de Warisata, hoy día el beneficio institucional de otorgarle tal prerrogativa es prácticamente nulo. En la historia de la formación docente de ese centro, el episodio de San Francisco de Asís sólo contribuyó a agudizar el faccionalismo y las tensiones propias del carácter aymara, a ocasionar mayor deterioro académico y a evidenciar la venalidad en los procedimientos. En este caso, la administración delegada no sólo no ha resuelto los problemas institucionales de fondo, sino que los ha agravado¹⁷⁸.

En lo que concierne a la Universidad Pedagógica Nacional Mariscal Sucre, cabe efectuar algunas reflexiones de orden cultural relacionadas con la gestión y el clima institucional. Siendo actualmente administrada por el Ministerio de Educación, el estatus de *Universidad*, es absolutamente impropio. Responde a la visión artificial que remeda las formas y carece de contenido, una tendencia explicable en relación al imaginario colectivo del entorno capitalino respaldado por la cultura institucional de los maestros. La Universidad no forma en realidad a licenciados; ofrece programas de capacitación para maestros en ejercicio que pretendan obtener el título de licenciatura sólo en Ciencias de la Educación, siendo la respuesta a esta oferta poco menos que inexistente. Por lo demás, en los hechos se trata de un INS con una fuerte presencia de estudiantes de procedencia campesina y con las consiguientes dificultades de aprendizaje y carga cultural que esto implica.

Sin embargo, para la cultura institucional de algunos catedráticos y autoridades, la antigua Escuela Nacional de Maestros de Sucre no podía ser otro INS más del país, debía

¹⁷⁸ Véase la Nota Nº 44 de este capítulo. Por su parte, el informe de Roxana Vicuña elaborado en diciembre del año 2002 señala que durante tres gestiones se prolongaron los conflictos estudiantiles, comunitarios y sindicales que obligaron a la administración de la USFA a priorizarlos y resolverlos. En ese tiempo de gestión, no hubo resultado que denote avances institucionales ni académicos según el Proyecto Educativo aprobado. Por lo demás, a la administración privada no le interesaba que los resultados del Sistema de Medición de Calidad del Ministerio de Educación mostraran bajos índices respecto del nivel de logro de competencias de los estudiantes del INS, es decir su visión no priorizó en ningún momento, la calidad de la formación docente. Véase el texto *Evaluación académica, institucional-administrativa y financiera de los INS. Op. Cit.* pp. 23.

convertirse en “universidad”. Pese a tal fatuidad, el centro ha adoptado las normas generales del Estatuto del Sistema Nacional de Formación Docente, y se concentra en la formación de maestros para Primaria y Secundaria con nivel Técnico Superior. Además, su surgimiento tuvo carácter “especial”, debido a que se debía modificar la ley 1565 para justificarla legalmente. En los hechos, pese a su nombre, se trata de un INS¹⁷⁹.

Con base en encuestas y entrevistas, el investigador Mario Yapu ha captado la subjetividad y las opiniones de los docentes de dicho centro durante el proceso de constitución en universidad hace pocos años¹⁸⁰. Ésta es una muestra de los gestos, la visión y la cultura institucional de los profesores en periodos de cambio. El rasgo común es la crítica que hacen a la gestión de las autoridades; mencionan por ejemplo, que no existe un proyecto institucional, que la organización es deplorable y que no hay margen para la superación docente. La apreciación generalizada refiere un ambiente de trabajo nada agradable, actitudes dictatoriales del Rector, falta de educación y un fuerte clima de intriga. Aquí se advierte la pesada carga afectiva que los profesores deslizan cuando es posible influir sobre la orientación de una opinión o la construcción de una evaluación. En su cultura, toda ocasión es apropiada para sentar posición, para influir en los demás, para crear expresiones simbólicas variadas que impliquen formas para exteriorizar sus deseos, simpatías, intereses y problemas personales. La convivencia diaria da lugar de esta manera a que prevalezca un clima institucional en el que siendo las relaciones frecuentes y necesarias, se produzcan tensiones agudas y la recíproca descalificación.

Otro ejemplo de la influencia que tienen ciertas representaciones y acciones culturales sobre el desarrollo institucional radica en lo siguiente. Un problema social de relevancia, intensificado para el Ministerio de Educación durante los últimos años ha sido la gran demanda de ingreso a los INS. En el pasado, la inscripción de nuevos postulantes a los centros se resolvía de manera discrecional, hubo abuso de autoridad, recomendaciones, incorporaciones subrepticias y otras expresiones irregulares de influencia deplorable.

Establecer una política centralizada para la admisión de los postulantes a los INS con base en un solo examen fue una decisión auspiciosa. No obstante, esto ocasionó rechazo de parte de los postulantes reprobados, porque su preparación académica era muy heterogénea - proceden de colegios urbanos o rurales, particulares o privados-, sin que la mayoría estuviera en condiciones de aprobarlo. Por la centralización hubo beneficio académico, aunque fue necesario pagar un costo social expresado en el descontento y la presión de quienes reprobaron. Hoy ha variado tal política por las consecuencias que ocasiona la

¹⁷⁹ Véase el estudio de Mario Yapu, *En tiempos de la Reforma Educativa*. Vol. II. *Op. Cit.* pp. 92-3.

¹⁸⁰ Los aspectos simbólicos e ideológicos que Mario Yapu menciona se refieren a la actitud de los docentes en relación a la institución y su transformación en Universidad Pedagógica Nacional. Esa actitud es contradictoria, reactiva, circunstancial y acomodaticia. Por ejemplo, la mayoría de los docentes que no se involucraron con el proyecto afirmaron que no lo hicieron porque desconocían su contenido, no lo conocían porque no se lo difundió internamente y no se hizo esto último porque el interés fue mostrarlo hacia fuera de la institución. Por otra parte, cualquier universidad debería contar con catedráticos calificados, pero dado que éstos no existen, y los que se encuentran empleados deben continuar trabajando en la Normal, la transformación tendrá que darse con ellos mismos. Por último, la universidad podría servir para integrar el sistema de formación superior, pero dado que en las universidades no se hace buen currículum, no queda otra opción que trabajar con los docentes de didáctica y diseño curricular de la Normal de Sucre, con una nueva cobertura: la Universidad Pedagógica Nacional. *Idem*, pp. 91 ss.

presión de los postulantes, dándose margen de nuevo a riesgosas similitudes con el pasado y al peligro de deterioro de la calidad en la formación docente.

Sin embargo, en contraste con las proyecciones de sombras y problemas, surgen también luces y destellos que permiten evaluar la gestión en los INS de una forma más ecuánime y comprensiva. Por ejemplo, la cooperación que se ha alcanzado en formación docente ha consolidado una red que tiene larga historia: es la que forman ocho INS que imparten formación en la modalidad de educación intercultural bilingüe. Aquí, el conjunto de actividades es diverso y la experiencia de trabajo enriquecedora; sin embargo no es resultado del deseo espontáneo de vinculación de parte de los propios INS. Los logros en gran parte, se dan por iniciativa y relativa imposición del Estado, desde el cual se ha movilizado un conjunto grande de recursos humanos, financieros y materiales de distinta procedencia. Así, en el entorno cultural andino, la cooperación entre pares es posible sólo cuando median alternativas hipotéticas que estimulan intereses y que activan actitudes de complacencia ante quienes detentan cualquier tipo de poder o prerrogativa.

Desde julio del presente año ha cobrado fuerza el proyecto de ocho INS articulados en una red y que son parte del sistema de educación intercultural bilingüe. El proyecto INS-EIB referido anteriormente en este libro, aglutina a unidades ubicadas en entornos rurales de habla quechua y aymara en la parte central y occidental del país, incluida la capital de Potosí donde la mayoría de la población se reconoce como quechuahablante.

Las actividades de los INS interculturales y bilingües en Bolivia se abocan a la discusión, desarrollo y difusión de temas técnicos concernientes a la educación especializada. El proyecto organiza seminarios, talleres y otros eventos, lleva adelante un programa de Maestría con la participación de estudiantes de varios países y la concurrencia de distintas organizaciones internacionales; asimismo, impulsa la interacción entre los INS, estimula la valoración de las identidades autóctonas, incentiva el desarrollo de una conciencia cultural y étnica de manera asertiva y plural. También gestiona la realización de tareas que favorezcan el desarrollo de las actividades en las aulas de los INS con proyección de educación intercultural bilingüe en la escuela a través por ejemplo, de la lectura y redacción de textos en idioma original. Sin embargo, es recurrente que los nuevos maestros sólo focalicen y reduzcan tal enfoque a técnicas de lecto-escritura en idioma original. Así, algunas investigaciones impulsadas por el propio PINS-EIB, han constatado que la fuerza de las prácticas tradicionales es tan grande que aún hoy, después de ocho años de implementación continua de varios proyectos con la misma orientación, los nuevos maestros no se liberan de los estilos tradicionales de enseñanza.

Por lo demás, cabe mencionar que se da una ausencia de continuidad en la aplicación de políticas educativas que transformen el sistema rural. Por ejemplo, el Ministerio de Educación no garantiza que los profesores se ubiquen en unidades escolares donde se aplica la Reforma Educativa en la modalidad bilingüe. Si hiciera esto, los profesores tuvieran la oportunidad de comenzar su carrera ganando experiencias en un escenario de refuerzo colectivo para lograr una nueva misión institucional en un clima donde sería expectable su crecimiento personal y profesional.

En todo caso, según la información que imparte el proyecto, trabajando en red, y con un significativo soporte para efectuar actividades complementarias, se han desarrollado temas esenciales del Diseño Curricular Base. Las específicas necesidades de aprendizaje que se evidencian localmente en los INS del proyecto han sido visualizadas, diseñándose estrategias académicas para satisfacerlas. Las relaciones de los INS, gracias al asesoramiento de técnicos del proyecto, han privilegiado vínculos con los Consejos Educativos de Pueblos Originarios –los consejos locales de la “nación quechua” y el “Consejo Educativo Aymara”-. A partir de las necesidades de aprendizaje de los destinatarios, se dan contenidos, métodos y formas de evaluación para distintas áreas de conocimiento, de modo que los futuros profesores con formación especializada enfatizan las competencias de alumnos respondiendo a la particularidad de contextos culturales diversos y multilingües.

Desde los años 90 funciona en Bolivia el programa llamado PROEIB-Andes, gracias al auspicio de varias instituciones internacionales y la concurrencia de seis países de la región¹⁸¹. Con la participación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón se dio inicio en 1998 a una Maestría en EIB. Hoy día, existen varias investigaciones especializadas como resultado de dicho postgrado, trabajos que no se han restringido al área andina y que sirven para mejorar distintos aspectos de la vida institucional. Los docentes y estudiantes de la Maestría toman parte en otras actividades de dicho programa; así, tratan con calidad científica, temas como la práctica intercultural en el aula, la enseñanza de lengua originaria, los problemas de género, la evaluación intercultural y la diversificación curricular.

Las otras actividades del PINS-EIB y el PROEIB-Andes incluyen la realización de diversos cursos de postgrado e investigaciones, la ejecución de seminarios de carácter nacional e internacional, en los cuales invitan a participar a expertos y motivan la participación de docentes, autoridades y estudiantes de los INS.

Sin embargo, este trabajo en red no debe dar lugar a formar una imagen unilateral respecto de la cooperación en los INS rurales. Aparte de los aspectos mencionados sobre el imaginario colectivo, la vida comunitaria y la relación con el Estado, los temas históricos y culturales sobre los que reflexiona este libro, condicionan la gestión institucional en los INS del área andina de una manera gravitante, haciendo de la subjetividad colectiva el factor preeminente de consideración para entender y actuar en estos entornos.

Tanto el Ministerio de Educación como las universidades que cumplen la delegación, desarrollaron acciones expectables y útiles que permitieron fijar condiciones básicas para la gestión institucional, dando lugar a mejorar los procesos académicos y orientando a los INS a valorar y cumplir la ley 1565. Pese a las limitaciones y los problemas que surgieron en el proceso, cabe remarcar los avances y aciertos sobre la gestión institucional, enfatizándolos aún más porque se dan en medio de complejas realidades culturales.

¹⁸¹ Se trata de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia. Las organizaciones que auspician el programa son muchas destacándose entre ellas a OREALC-Chile, UNICEF-Bolivia, varios organismos internacionales, embajadas europeas y otras instituciones. En la realización de la Maestría que se indica a continuación intervienen por ejemplo, AEI de España, la cooperación belga y organizaciones de Ecuador, Perú y otros países de la región.

En lo concerniente a los docentes, se han institucionalizado los procedimientos de selección, evaluación y promoción; pese a las dificultades inherentes, se han regularizado las actividades académicas, cumpliéndose una aceptable cantidad de horas de trabajo en cada semestre, ordenándose el desarrollo del currículum y estimulándose la innovación en aula. Asimismo, en los INS se han incorporado por primera vez a partir de los últimos años, instrumentos de gestión, procedimientos administrativos pertinentes y se tiende a crear un sistema de información y vinculación que abarque todas las unidades. Se uniformó, reguló e implementó un sistema de admisión, aplicándose periódicamente evaluaciones para constatar el nivel de logro de los futuros profesores. Así, comienza a desplegarse entre la fuerza reactiva de la tradición, una cultura de calidad, una nueva concepción que orienta las actitudes y prácticas colectivas. En fin, en un largo y conflictivo proceso se han fortalecido nuevas relaciones internas y externas en los INS, se ha forjado una imagen institucional de buen nivel académico y se han sentado las bases para la integración del sistema de formación superior, dejando advertir a las universidades públicas la posibilidad de hacerse cargo de la formación docente para el nivel de Secundaria.

En varios casos, los catedráticos han encontrado por primera vez, auspiciosos horizontes de superación profesional y realización personal, han tenido la oportunidad de efectuar estudios de postgrado dentro y fuera del país, participar en eventos académicos y científicos a partir de reflexiones e investigaciones educativas proyectando una imagen de calidad. Pero sin duda, lo más importante radica en que las gestiones institucionales comienzan a valorar y estimular la iniciativa por desarrollar innovaciones pedagógicas y proyectos de aula como una política de fomento a la implementación de la Reforma Educativa. Ésta comienza a ser empleada como una herramienta para la gestión en todas sus expresiones y niveles y como un estímulo para la innovación pedagógica en el aula con solvencia científica. Asimismo, el clima institucional en los INS comienza a impregnar al medio de una alta oxigenación académica, la competencia ha superado términos indeseables de enfrentamiento y si la temperatura en los centros sube, se debe felizmente en muchos casos, a que existe el ímpetu de calificación profesional, se dan legítimas aspiraciones de promoción y una provechosa competencia por validar iniciativas de catedráticos, directivos y personal administrativo.

Es evidente que los procesos de cambio en educación sólo permiten apreciar resultados y beneficios después de lapsos prolongados. Esto tiene el peligro de que proyectos de profundo alcance puedan alterarse ante la carencia inmediata de resultados, sin embargo tiene también la ventaja de que en su desarrollo se incorporen elementos que enriquezcan su contenido, afirmándose una transformación profunda. Que los distintos gobiernos hayan precautelado la Reforma Educativa como una política de Estado, que se haya respetado un margen de institucionalidad técnica y de prosecución de logros y procesos con innovaciones y cambios de marcha contingentes y enriquecedores, que los actores progresivamente jugaran roles cada vez más decisivos para construir una labor conjunta, que las universidades públicas hayan estimulado ejemplos de administración y perfilado estilos de gestión que en la mayoría de los casos son dignos de emulación; son condiciones favorables para que crezcan algunos frutos que ya son maduros.

Después de diez años de contingente aplicación de la Reforma, en los INS comienzan a advertirse resultados satisfactorios y cambios estratégicos. En resumen, pese a los factores de subjetividad renuente, los logros son expectables y la cultura institucional valora el espíritu de la ley. A esto ha contribuido en proyección histórica, la administración universitaria, la colaboración internacional, el compromiso de los actores de cada INS y las orientaciones políticas y técnicas, constantes y frecuentemente incomprendidas o ignoradas, ofrecidas por el Ministerio de Educación.

e. Financiación y calidad de la formación inicial

La formación docente en Bolivia se constituye en un sistema eminentemente público, siendo su financiación sustentada con recursos del Tesoro General de la Nación. Antes de describir y analizar algunos aspectos económicos, lo cual implica también considerar la eficiencia y eficacia del servicio, es necesario efectuar algunas puntualizaciones sobre temas que permiten comprender cómo las decisiones de cinco gobiernos en diez años, se prolongaron siguiendo una política de Estado para alcanzar los principales objetivos de la ley 1565.

Los datos evidencian que en general, la educación ha tenido un trato financiero preferencial. El gasto se ha incrementado de un modo sostenido desde los años 90 hasta el año 2002. En los componentes de la estructura del gasto, las decisiones políticas han tendido a incrementar los recursos para la formación docente, tanto en lo referido a gastos corrientes (salarios y necesidades de las unidades), como en gastos de inversión efectuados por el Ministerio de Educación. El incremento en 12 años ha sido del 20%¹⁸². En lo que concierne al Programa de Reforma Educativa, la principal atención ha estado focalizada en la educación Primaria. Considerando los niveles inicial, Primaria y Secundaria, el Estado boliviano ha dedicado casi el 77% de los recursos disponibles al nivel Primario en el año 2002, dándose un incremento de 5% respecto de doce años antes. Esta prioridad ha influido para prestar atención a los INS de modo que en ellos se formen los recursos humanos que se requiere para enfrentar los desafíos del siglo XXI¹⁸³. El enfoque de la Reforma obliga a incrementar la cobertura de la escuela, a fortalecer la lucha contra el analfabetismo y a ofrecer a la población la posibilidad de educarse hasta el nivel superior.

Según recientes estadísticas, el 86,5% de la población entre 6 y 13 años asiste a la escuela; sin embargo, se repite la tendencia histórica de que esta situación varía desventajosamente en el área rural. En este entorno, los índices de abandono y retención escolar son más altos. Tampoco para un joven campesino es fácil incorporarse al colegio y menos trasladarse a la

¹⁸² Cfr. *La educación en Bolivia: Indicadores, cifras y resultados. Op. Cit.* p. 23.

¹⁸³ El gasto en educación respecto al PIB en doce años creció del 3,4% al 6,1% incluyendo a las universidades. Sin éstas, el crecimiento ha sido del 2,4% al 4,7%. El PIB de 1997 fue de 3.6 mil millones de \$us con un ingreso per cápita de 1.009 \$us anualmente. El año 2001, el PIB decreció a 3.1 mil millones de \$us y el ingreso per cápita también (928 \$us al año). *Idem.* pp. 34, 87.

ciudad para iniciar estudios en la universidad¹⁸⁴. Por lo demás, el nivel de logro de competencias inclusive en Primaria es muy bajo, lo cual afecta con mayor incidencia a quienes tienen una lengua originaria como lengua materna. Al respecto, casi 7 de cada diez niños y jóvenes hispano-parlantes asisten a la escuela o al colegio, en tanto que por ejemplo, entre quienes tienen al aymara como lengua materna, sólo uno de cada dos niños o jóvenes está incorporado a la educación regular.

Menos de la mitad de los niños inscritos a primero de Primaria culminan el nivel ocho años después. En las ciudades en cambio, la relación es del 85%. De los alumnos inscritos en Secundaria, sólo 23 de cada cien en el campo, egresan como bachilleres cuatro años más tarde, la situación es casi tres veces superior en las ciudades. En ambas áreas las mujeres están desfavorecidas. La evaluación que efectúa el Ministerio de Educación sobre los resultados de la Reforma Educativa establece que las unidades en transformación ofrecen mejor nivel de logro de competencias de los alumnos en relación a aquellas escuelas donde prevalecen prácticas tradicionales. La diferencia aunque no es sustantiva¹⁸⁵, motiva a que los gobiernos y actores, apuesten por fortalecer los lineamientos de la Reforma, lo cual entre otras consecuencias, da lugar a mejorar la calidad de la formación de maestros.

Como se ha mencionado en varias partes de este libro la información estadística, académica e institucional referida a la formación docente en Bolivia se encuentra todavía en proceso de sistematización, lo cual se dificulta seriamente no sólo por problemas técnicos, sino por aspectos culturales. En lo concerniente a la información financiera sucede algo similar: el acceso es muy difícil, no se encuentra desagregada, y en fin, tampoco el orden o la fidelidad son características de la información disponible.

De cualquier forma, investigadores, consultores y técnicos del Ministerio, ante necesidades concretas, elaboran sus propios cuadros, ofrecen información, datos y análisis que aunque en muchos casos son sólo aproximados, permiten construir una imagen relativamente objetiva de la eficiencia, la eficacia y los problemas de la formación docente¹⁸⁶. Por lo

¹⁸⁴ Sólo tres de cada diez jóvenes en el campo siguen estudios en el nivel Secundario. En el séptimo grado y el último de Primario se registran los índices de mayor abandono, especialmente para los varones quienes deben cumplir labores agrícolas, pero también en el primer grado de Primaria los índices se encuentran entre los más altos. La retención es mayor para los varones (33% en cuarto de Primaria) respecto de las mujeres (26%); quienes tienen un alto índice de aprobación en el primer grado de Secundaria. En el campo es frecuente que las mujeres se incorporen menos al sistema regular y ante los primeros tropiezos desistan más fácilmente de su interés de proseguir estudios por lo que la finalización de Secundaria es más probable. A los 17 años en el área rural, solamente el 43% de los jóvenes efectúa estudios regulares en algún establecimiento, mientras que en las ciudades la relación es de casi 7 de cada diez. *Idem.* pp. 25-6.

¹⁸⁵ En Matemática, los niños de escuelas en transformación no superan el nivel de logro más bajo en una proporción del 69% (tercer grado de Primaria según pruebas aplicadas el año 2000 por SIMECAL). En las unidades que no se han incorporado a la Reforma Educativa, el logro más bajo es del 73% del curso. Respecto de las competencias en Lenguaje, casi el 31% de los niños tienen el nivel más bajo de logro en unidades en transformación, en tanto que en las otras, el peor rendimiento se extiende al 33%. *Idem.* p. 26.

¹⁸⁶ Gracias a la elaboración de los Planes Académicos Institucionales efectuada por veintidós Escuelas Normales en 1996, se cuenta con información estadística. La Comisión de Evaluación encargada de calificar qué Escuelas alcanzarían el puntaje mínimo para transformarse en Institutos Normales Superiores, ha sistematizado la información en cuadros para los años 1993, 1994 y 1995. En éstos se incluye la información de matrícula, número de docentes, personal administrativo y de servicio, y

demás, es interesante leer los informes de consultoría administrativa, financiera y académica que periódicamente el Ministerio encarga a especialistas y donde resaltan aspectos que por lo general, no se incorporan en las estadísticas.

Un tema interesante es el que concierne a los ingresos propios generados en cada INS. No se trata solamente de valores que se venden en los centros y que incrementen la asignación financiera anual, por lo general dirigida a cubrir los gastos corrientes en porcentajes muy altos. Se trata de movimientos económicos en INS de entorno rural donde las condiciones de pobreza son extremas y por lo mismo, cualquier monto financiero se convierte en sumamente significativo.

Por ejemplo, es habitual alquilar las instalaciones del INS para eventos sociales, cultivar las tierras y vender los productos que se obtienen, incluso hay casos en los cuales las autoridades solicitan aportes en efectivo para el pago de servicios como la energía eléctrica o para realizar actividades de distinta naturaleza¹⁸⁷.

Estos ingresos no son insignificantes, llegando en algunos casos a representar hasta el 15% del presupuesto institucional. No obstante, no son constantes y se dan con oscilaciones abruptas dependiendo del estilo de gestión de las autoridades y de su iniciativa para procurarlos. Adicionalmente, hay otros factores económicos que no se incluyen en los cálculos del costo de un egresado o el costo de un estudiante matriculado en el INS.

Aquí se incluye una amplia diversidad de gastos efectuados por organizaciones no gubernamentales, proyectos, instituciones de colaboración internacional y otros agentes, los cuales en la forma de donaciones o mediante la ejecución de proyectos, ocasionan un impacto a veces sobresaliente entre los INS, más si se trata de la implementación de equipos, la realización de actividades de capacitación o la publicación de textos¹⁸⁸.

el presupuesto para cada INS. Naturalmente, con tal información se ha efectuado el cálculo de costo por alumno al año, la relación de número de estudiantes por docente, por administrativo y otros indicadores. Véase al respecto, los Anexos de la *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, Departamento de Formación Docente del Ministerio de Educación, La Paz, 1996.

¹⁸⁷ Véase al respecto, el último acápite del capítulo anterior. Por ejemplo, el trabajo de consultoría efectuado por Giovanna Ramírez muestra la siguiente relevancia financiera no incorporada en los informes oficiales sobre los ingresos propios generados en los INS durante la gestión 2001: en el caso del Instituto Bautista Saavedra de Santiago de Huata, el presupuesto que el gobierno asignó a la unidad ascendió efectivamente en un 15% por las recaudaciones efectuadas; igual situación se dio en René Barrientos Ortuño de Caracollo en un orden del 10%. Sin embargo, en otros casos el incremento es mínimo (0,6% en Ismael Montes de Vacas por ejemplo).

Resulta curioso encontrar partidas de ingresos que incluyen “aporte de luz y agua”, “venta de productos agrícolas”, “seminarios”, “fotocopiadora”, multa por “retraso en la inscripción”, “alquiler de edificios” y otros similares (esto último en el INS Manuel Ascencio Villarroel de Paracaya). Los informes que se conocen toman en cuenta por lo general, para el cálculo de eficiencia y eficacia, los reportes de asignación del Ministerio para gastos corrientes desechándose los gastos de inversión y los montos por ingresos propios o donaciones, dado el desconocimiento al respecto. Véase el texto, *Evaluación Académica e Institucional-administrativa de los INS administrados por el Ministerio de Educación*. La versión consultada carece de numeración.

¹⁸⁸ La mayor parte de los equipos educativos que disponen los institutos rurales que son parte del proyecto INS-EIB han sido financiados con donación internacional. Véase al respecto, el inciso (g) de este capítulo y el **Anexo 9** al final del libro.

La Agencia Internacional de Cooperación Española en cinco años ha donado al país más de un millón de dólares para distintas actividades de capacitación de maestros, inicialmente en la forma de becas a España a favor de aproximadamente un centenar de beneficiarios, y recientemente con la realización de un programa de amplia cobertura¹⁸⁹. Asimismo, la constante cooperación alemana a través de su agencia técnica ha ofrecido expectables resultados en EIB en un orden aproximado a los 250 mil dólares anuales. Estas y otras iniciativas de cooperación internacional constituyen la financiación bilateral de la formación docente en la modalidad de donaciones o créditos no reembolsables.

En los documentos del Ministerio de Educación hay informes con datos distintos acerca del cálculo de eficiencia y eficacia, sin embargo para los primeros años de la década de los noventa, se ha constituido en la mejor fuente la evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales efectuada a mediados del año 1996, sobre la que se basan otros reportes. Sin embargo, como se ha explicado, dependiendo de la recolección de información en los propios INS y los objetivos de evaluación financiera y académica que dirigen los trabajos de consultoría, los cálculos varían. Un documento de trabajo citado varias veces, establece los siguientes indicadores de eficiencia y eficacia comparando las gestiones 1994 y 1998¹⁹⁰.

Según el Ministerio de Educación, el costo de la formación inicial en Bolivia se incrementó en las fechas de corte, sin que esto implique no obstante, una mejora sustantiva en la calidad¹⁹¹. El indicador de eficiencia que varío favorablemente es el que refiere el costo que demanda al Estado, la conclusión de estudios de cada egresado en los INS públicos. El año que se promulgó la ley 1565, dicho costo estaba cerca a 3,400 \$us, mientras que cuatro años después disminuyó a poco más de 2,300 \$us.

El indicador que se mantuvo relativamente constante fue la proporción entre el número de estudiantes y administrativos, en cambio se dio una variación notoria en la proporción entre alumnos y docentes (casi 61%).

La disminución del costo por egresado se debe a que el año 1998 se reunió una crecida proporción de estudiantes rezagados que egresaron conjuntamente. Así, pese a que ese año

¹⁸⁹ La realización del programa de "Formación e Innovación Institucional y Académica" dirigido al menos al 70% del plantel docente de los Institutos Normales Superiores de Bolivia, es financiado en parte con la donación de AECI. Al respecto véase la nota N° 62 del presente capítulo.

¹⁹⁰ Cfr. *Transformación de Escuelas Normales en INS y vinculación de los INS al sistema universitario*. Op. Cit. pp. 35 ss.

¹⁹¹ Con el nombre de "Principales indicadores de eficiencia", el documento señalado en la nota anterior, ofrece el siguiente cuadro (Op. Cit. p. 36):

Indicadores	1994	1998	Variación
Relación costo/alumno	304	392	27%
Relación costo/egresado	3 383	2 340	-30%
Relación alumnos/docente	15	24	60,8%
Relación administrativos/10 docentes	3	5	62,1%
Relación alumnos/administrativos	50	51	2%

el presupuesto se incrementó en 7,5% respecto del año anterior, la oscilación de los grupos de egresados produjo esa disminución drástica del costo de su formación¹⁹².

El documento del Ministerio asevera que el año 1998, el costo promedio anual de un estudiante de la universidad pública era de 450 \$us, lo cual implicaba un costo elevado para la formación docente. La proporción establecía que en Bolivia un estudiante de la universidad a nivel de licenciatura costaba al Estado 40% menos que un estudiante a nivel de Técnico Superior, quien se graduaría como maestro o profesor.

Las medidas del gobierno en 1997 tendientes a seleccionar al plantel docente de siete Escuelas Normales que se convertirían en los primeros INS, dio como resultado una disminución notable en la proporción “estudiante-docente”, la cual, en opinión del Ministerio fue ideal el año 1998: 24 estudiantes por cada docente. El cuadro general de evolución del plantel docente en los INS muestra una tasa decreciente global de 38% en cuatro años (había poco más de mil docentes el año 1994, cifra que se redujo a poco más de seiscientos el año 1998)¹⁹³.

Habiendo disminuido notablemente el número de docentes, la relación con el plantel administrativo también varió. Cada administrativo apoyaba el trabajo de tres docentes en 1994; en cambio, con menos docentes en 1998, le correspondía a cada funcionario colaborar con el trabajo de solamente dos docentes. En tanto a los estudiantes, la relación fue constante (alrededor de 50 a 1) lo que indica una tasa similar de incremento de la matrícula y de la contratación de nuevo personal administrativo.

Respecto a los indicadores de eficacia de la formación docente en las dos gestiones consideradas, pese a que hubo un incremento notable del número de egresados, la relación proporcional entre matriculados y egresados se mantuvo todavía muy baja¹⁹⁴. Es decir,

¹⁹² El Ministro de Educación, Tito Hoz de Vila a fines de 1999 ofreció una respuesta al requerimiento del Parlamento sobre distintos aspectos. En lo concerniente al presupuesto para las Normales, pese a que se le solicitó informara de los últimos 14 años, sólo refirió los montos para el periodo 1994-1999. En el periodo habría existido una tasa de crecimiento promedio de 14,36% en el presupuesto asignado por el gobierno en moneda local. La gestión de mayor variación es 1999 con 25,7% de incremento respecto de la anterior, y la de menor crecimiento, 1993 con sólo el 12%. Efectuados los cálculos según las tasas de cambio oficial, los montos en dólares asignados para 23 Escuelas Normales públicas fueron los siguientes (Véase la documentación legal de archivo del Ministerio de Educación. Carta dirigida al Presidente de la República, Hugo Bánzer Suárez, 30 de noviembre de 1999, p. correlativa 51):

Año	1994	1995	1996	1997	1998	1999
\$us	4.511.282	4.842.109	5.149.725	5.667.734	5.766.414	6.880.810

¹⁹³ Cfr. *Transformación de Escuelas Normales en INS y vinculación de los INS al sistema universitario*. Op. Cit. p. 37.

¹⁹⁴ Con el nombre de “Principales indicadores de eficacia”, el documento señalado en la nota anterior, ofrece el siguiente cuadro (Op. Cit. p. 37):

Indicadores	1994	1998	Variación
Número de egresados	1 305	2 509	92%
Proporción egresados/matriculados	9%	17%	8%

aunque en cuatro años se incrementó la proporción a un ritmo sostenido de 2%, en la evaluación del Ministerio existían todavía altos índices de abandono o retención que influyeron para que la formación docente en Bolivia no sea eficaz.

En el documento de referencia se señala que en el país existen años “atípicos” en los cuales se advierten las consecuencias de la aplicación de determinadas políticas. El año de promulgación de la ley 1565 habría sido uno de éstos, debido a que los conflictos gremiales no sólo afectaron el desenvolvimiento de las actividades académicas en las Escuelas Normales, sino que ocasionaron un clima de incertidumbre respecto del futuro inmediato de las instituciones. En efecto, una muestra de tal atipicidad es que en varias unidades, el número de egresados ese año fue igual a cero¹⁹⁵.

Por tales razones, aplicar sin mayor prevención pautas de comparación por gestión según indicadores estandarizados, en el caso de Bolivia al menos, no es lo más conveniente para establecer la calidad de la formación docente. Tomando en cuenta los indicadores mencionados, el presente libro ha elaborado una comparación por periodos que se presenta en los **Anexos 8 y 9**. Se trata de la comparación entre los periodos 1993-1995 y 2001-2003 para apreciar con mayor ecuanimidad, en primer lugar, el costo que representa para Bolivia, la graduación de un egresado como maestro o profesor de Estado. El **Anexo 9** es el cuadro consolidado de los datos que se ofrecen por INS según indicadores estandarizados. En él, los resultados evidencian la eficiencia y permiten advertir la calidad de la formación docente en el país.

Es importante, antes de remarcar algunos datos, efectuar ciertas precisiones y sugerencias respecto de la financiación de la formación inicial para que las decisiones políticas del futuro den lugar a efectos deseables y sean provechosas. En primer lugar, no es conveniente evaluar la formación en los INS tomando criterios por Departamento. Al margen de la expectable equidad territorial que esto pudiera motivar, también se presentan distorsiones riesgosas. Por ejemplo, en La Paz hay cinco INS, tres urbanos y dos rurales pero la situación de dos urbanos es muy peculiar; en contraposición en Tarija, sólo la localidad de Canasmoro cobija a un centro de formación docente. Si la distribución presupuestaria se hiciera por desagregación municipal, se daría lugar en realidad, a una distribución desigual.

Este libro ha mostrado con insistencia que pese a la encomiable intención de superar la balcanización de las Normales Rurales, la transformación en INS de doce de ellas no ha implicado superar las distancias. Y es que existe ante todo, una separación cultural entre entornos rurales y urbanos. Por consiguiente, una forma justa y estratégica de promover el

¹⁹⁵

En el análisis que efectúa el documento por Departamento, muestra situaciones extremas como las siguientes: En 1994 no hubo ni un solo egresado en la Escuela Normal Rural Simón Bolívar de Cororo en Chuquisaca, tampoco en la Escuela Franz Tamayo de Villa Serrano en el mismo Dpto. En el Dpto. de La Paz, la Escuela Normal Rural de Warisata tampoco graduó a ninguno de sus estudiantes; y en Cochabamba ninguna de las cuatro Escuelas Rurales existentes en ese momento (incluida la René Barrientos de Tarata) tuvo egresados, situación que contrastó con Santa Cruz donde todas las unidades graduaron a estudiantes, incluso la Escuela Humberto Ibáñez de Charagua (hoy cerrada) graduó a 62 nuevos profesores. La situación del Departamento de Cochabamba se repitió en Potosí donde ninguna de las cuatro Normales (incluida la Escuela José David Berríos de Caiza D, hoy también cerrada), tuvo un solo egresado. Finalmente, igual situación se advirtió en la Escuela René Barrientos de Caracollo en Oruro y en la de Riberalta de Beni. En resumen, de las 23 Escuelas Normales, ese año no hubo ni un solo egresado en 13 de ellas. *Idem*. pp. 39 ss.

desarrollo local es considerando los presupuestos de INS de entorno urbano, separados de los que desarrollan sus actividades en contextos rurales. Para tener una imagen precisa de los recursos y potencialidades, en este sistema financiero habrá también que incluir como indica la ley boliviana, el conjunto de ingresos propios, recursos de donación, proyectos de ONGs, programas y todas las actividades que invierten en mejorar la calidad de formación de los futuros maestros. Esto también exigirá delimitar la competencia profesional de los maestros rurales, probablemente extendiéndola a zonas peri-urbanas donde se da una alta migración y donde la enseñanza en modalidad bilingüe no ha comenzado.

En segundo lugar, la evaluación de la calidad considerando indicadores estadísticos es necesaria, sin duda en Bolivia también lo es. Sin embargo, la particularidad política del país configura coyunturas especiales que es preciso evaluar en periodos de alcance más prolongado que una sola gestión. La sistematización de la información, la implementación de formas fluidas de comunicación y la organización de los datos considerando la diversidad cultural y la fuerza de los grupos originarios, debería servir para que se diseñen estrategias de administración delegada o semi-autónoma en las ciudades. Deberían servir para privilegiar los gastos de acuerdo a las necesidades materiales y de aprendizaje de los centros rurales y para fijar formas de gestión y relación con las universidades de manera que las mejores fortalezas de las casas de estudio superior, se transfieran a las Normales focalizándose como sustantivos, los objetivos académicos.

En tercer lugar, Bolivia ofrece a la región interesantes experiencias de formación docente con enfoque intercultural bilingüe. Esta riqueza ha sido capitalizada hasta ahora de manera conveniente de acuerdo a los horizontes de los proyectos y programas en curso. Sin embargo, lo que implican en capital cultural, en experiencia pedagógica y lingüística, aparte de otras sugestivas atracciones, tendría que promoverse para procurar recursos financieros. Es encomiable realizar trabajos de investigación y programas de postgrado sobre el tema, pero su riqueza está subvaluada. Más que conseguir donaciones bilaterales en muchos casos ya orientadas, sería preferible pensar en estrategias que conviertan a la EIB en la principal fortaleza de la educación boliviana, con todas las consecuencias –también financieras- que implique esta política.

De esta manera, en la especial coyuntura política que vive el país, momento en el que el deterioro de los partidos ha dado lugar a una gestión “independiente”, el libre flujo de posiciones e intereses harán del próximo Congreso Nacional de Educación, el momento decisivo para pensar en la posibilidad de construir los nuevos cauces de la Reforma del próximo decenio. Tiempo en el que la calidad de la formación docente aparte de ser medida con los indicadores estandarizados, será comprendida y proyectada de modo integral, como corresponde a un objeto complejo de las ciencias sociales.

Respecto de los indicadores que permiten comparar la eficiencia y eficacia de la formación docente en los periodos señalados, cabe efectuar las siguientes puntualizaciones. En primer lugar, se ha tomado un periodo de tres años, porque en teoría es el tiempo requerido para la formación docente en los INS de Bolivia. Aunque normalmente se incluye un semestre de nivelación para allanar diferencias de formación, aunque los promedios de egreso en los INS oscilan entre cuatro y cuatro años y medio, los tres años indicados sirven de base para la construcción estadística del periodo.

Muestran asimismo, indicadores más fidedignos exentos en parte, de las distorsiones ocasionadas por particularismos políticos coyunturales. Finalmente, aunque se establecen promedios en el periodo, por ejemplo para señalar las proporciones entre estudiantes y docentes o para fijar el presupuesto de la gestión –que incluye gastos corrientes y otros gastos-, el costo de cada egresado corresponde a una ponderación por distribución de recursos en tres años anteriores. La distribución se efectiviza entre los estudiantes que egresaron mientras el graduado de la gestión 1995 o de la gestión 2003, efectuaba estudios en el lapso regular de tres años antes.

La comparación de los indicadores se efectúa en los sistemas urbano y rural diseñados según orientaciones políticas de equidad cultural. Así, se ha establecido para cada INS promedios que permiten visualizarlo en un periodo en el que se da el tránsito académico regular de estudiantes quienes teóricamente, deberían concluir su formación como técnicos superiores, logrando competencia para desarrollar un currículum en el aula. En ese sentido, la comparación con el presupuesto de universidades y el costo de la formación de un licenciado en Bolivia, no se asume como criterio apropiado para evaluar la formación docente.

El costo de un egresado en los INS de entorno urbano en el periodo 93-95 fue de poco más de 3,100 \$us, el cual prácticamente se mantuvo constante después de ocho años. Es obvio que en moneda local, el presupuesto para los INS se incrementó cada año, pero también fue irrefrenable la devaluación del “boliviano” y el incremento de los estándares de vida a nivel mundial. Por lo tanto, a diez años de la Reforma se puede afirmar que el Estado gasta menos en la formación de los egresados del ámbito urbano para que cumplan labores de docencia. Considerando que sólo en este ámbito se forma para la educación Secundaria, la inversión en la formación para este nivel también sería consecuentemente, menor.

En el entorno rural el costo de casi 1.900 \$us apenas se ha incrementado en 11% en ocho años (a razón de 1,4% adicional por año). Se trata de una cifra razonable si se considera la inflación mundial. Sin embargo, resulta decepcionante que aunque hubo un incremento que debía constituir un buen nivel educativo en condiciones pedagógicas aceptables, no se dieron cambios sustantivos. Fueron las donaciones y las intervenciones de carácter exógeno las que motivaron pequeños cambios, sin que la asignación de recursos cada vez mayores beneficie a los destinatarios ni modifique la situación material de los INS. A este respecto, cabe al Ministerio replantear el objetivo de que los INS de entorno rural sean administrados por universidades, y menos por entidades privadas. Asimismo, cabe remarcar que otorgar recursos a un INS local implica mucho más que una decisión de administración, se trata de inyectar capital en un lugar promoviendo el desenvolvimiento cultural, incentivando la vida social y saldando en parte la deuda histórica del país con los indios.

En 1995, el costo de un egresado del INS de Bolivia en promedio, era poco más que 2,500 \$us, cifra que se incrementó en menos del 7% en ocho años hasta llegar a poco más de 2,700 \$us el año 2003. Si se relaciona esto con la tasa de egreso que de 12% se incrementó en ocho años hasta llegar al 21% (es decir creció en un orden del 75%, casi a 10% al año), resulta que los diez años de la Reforma deben calificarse como de plena eficacia para la formación docente: el incremento del 1% del presupuesto ha redundado en el incremento

del 10% de la tasa de egreso. El cambio más notable se ha dado en los INS de entorno urbano donde del 9%, la tasa de egreso ha crecido hasta el 20%, con lo cual se ratifica que habiendo tomado parte las universidades en la administración de la mitad del proceso, la decisión del Ministerio de Educación de delegar tal función, ha sido estratégicamente la correcta.

5. Perspectivas de la formación docente en Bolivia

Pretender establecer una perspectiva política para la educación en Bolivia y en particular para la formación docente, se constituye en un propósito infructuoso si no se toman en cuenta los factores de alta volatilidad en el contexto macroscópico y en la peculiaridad del ámbito educativo que aquí se trata.

En el país, si bien existe un sistema democrático estable desde hace veintidós años, no es posible determinar con certeza si ciertas tendencias, fuerzas o reacciones políticas y sociales se producirán; el ejemplo más evidente para la región y el mundo fue la renuncia y huida del país del ex Presidente Gonzalo Sánchez de Lozada hace poco más de un año, situación que concluyó con una sucesión constitucional después de un periodo de enorme efervescencia popular y movilización social en contra de las políticas neoliberales del Movimiento Nacionalista Revolucionario.

En cuanto al sector del magisterio, este libro ha mostrado suficientemente las pulsiones ideológicas que subyacen en la acción gremial y la cultura institucional del sector en el transcurso de las últimas décadas. Es así que la fuerza sindical de los profesores, los intereses de grupos y una historia de conflicto permanente con el Ministerio de Educación, han forzado a que esta entidad gubernamental ceda las decisiones cruciales sobre política educativa de los próximos años al siguiente Congreso Nacional de Educación.

Sin duda es preferible que decisiones trascendentales sean asumidas en consulta con los actores, es evidente también que las organizaciones del magisterio y sus bases han señalado políticas maduras y estratégicas cuando tuvieron la oportunidad de reunirse. Por otra parte que la Reforma Educativa se haya convertido en una política de Estado independientemente de los gobiernos, no se puede negar. En consecuencia, es presumible que este evento de participación sindical fije líneas básicas para la educación y la formación docente.

Sin embargo, cabe indicar que hay temas sobre los cuales la politización es muy fuerte y en los que existe un amplio margen de posibilidad para que se aprueben políticas que no respondan a la prosecución de los avances logrados -pese a los tropiezos y errores de la ley 1565 desde hace 10 años-.

En lo concerniente a la formación docente, tales temáticas son la continuación de la administración de algunos INS de parte de universidades públicas y privadas, además de las modalidades alternativas de administración que se pudieran plantear; en segundo lugar, cabe referirse a la transformación plena de algunos INS en universidades pedagógicas, las pautas de integración del sistema de educación superior y la continuidad y adecuación del

Diseño Curricular Base como fundamento académico y técnico para la formación de maestros. Por otra parte, es previsible que se presenten posiciones divergentes sobre la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe como enfoque político en la formación de maestros rurales y sobre la sujeción de los INS al Estatuto Nacional de Formación Docente. De éstos y otros temas que serán puestos en la mesa de deliberaciones, temas que refieren aspectos centrales de la ley de Reforma Educativa, el Congreso tiene la última palabra.

a. Administración universitaria, evaluación e integración del sistema

Los últimos años de la década de los noventa el Ministerio de Educación tomó algunas decisiones respecto del futuro funcionamiento de los INS. Como se ha visto en este libro, al margen de la evaluación técnica que establecía sugerencias de transformación de las Escuelas Normales Superiores en Institutos Normales Superiores o en Institutos Técnicos Superiores¹⁹⁶, dadas las presiones políticas y la movilización de los actores en cada unidad, inicialmente ocho Escuelas Normales (incluida la Normal Mariscal Sucre de Chuquisaca) se transformaron en INS. Pese a las recomendaciones técnicas, con posterioridad otras ocho Escuelas alcanzaron la calidad de INS, dos permanecieron como Escuelas Superiores de formación de maestros, una unidad se convirtió en INS exclusivamente dedicado a la formación permanente, y otra adoptó la condición de Unidad Académica.

Desde fines de 1999 hasta la gestión 2003 inclusive, cuatro universidades públicas administraron cinco INS de entorno urbano. La tarea de más grande responsabilidad recayó en la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz (INS Simón Bolívar). Los demás INS fueron Clara Parada de Pinto en Trinidad (administrado por la Universidad Técnica del Beni), los INS de Potosí y Chayanta administrados por la Universidad Autónoma Tomás Frías (Eduardo Avaroa y Andrés de Santa Cruz respectivamente), y Enrique Finot en Santa Cruz de la Sierra (administrado por la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno).

La evaluación de la gestión universitaria desarrollada durante cuatro años fue realizada por el Ministerio de Educación. A excepción del INS de Trinidad, en los casos mencionados y con un presupuesto menor, se ampliaron los contratos por un año adicional (gestión 2004).

¹⁹⁶

Después de flexibilizarse los criterios de evaluación respecto de qué Escuelas Normales podían convertirse en INS, el informe técnico recomendó la transformación de once unidades. En el Dpto. de Chuquisaca sólo la Escuela Mariscal Sucre debía transformarse en INS convirtiéndose en unidades dependientes de ella, la Normal Simón Bolívar de Cororo y Franz Tamayo de Villa Serrano. En el Dpto. de La Paz debían fusionarse las Normales de Warisata y Bautista Saavedra; siendo transformadas las Escuelas especializadas, Mariscal Andrés de Santa Cruz y de Educación Física en Institutos Técnicos de Instrucción Superior. Sobre la Normal Simón Bolívar de la ciudad, no hubo decisión de la Comisión por falta de documentos.

En Santa Cruz, sólo la Escuela Normal Enrique Finot debía convertirse en INS; la Normal de Portachuelo debía depender de ésta y la Normal de Charagua (Humberto Ibáñez), convertirse en ITS. En Potosí, por el impacto regional se recomendó la transformación de las Normales de Llica y Chayanta, quedando la Normal de Caiza D dependiendo de Eduardo Abaroa, la cual también se convertiría en INS. En Oruro, Ángel Mendoza y René Barrientos debían fusionarse y convertirse en un solo INS. En Cochabamba, las Normales de Paracaya y Vacas debían convertirse en INS y la de Tarata (René Barrientos Ortuño) en ITS. En Tarija finalmente, la de Canasmoro podía transformarse en INS. Véase el texto, *Transformación de Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores y Vinculación de los INS al sistema universitario (1999-2003)*, Op. Cit. pp. 27-8.

Respecto del INS Ángel Mendoza de Oruro no señalado en la enumeración precedente, fue administrado desde 1999 por una entidad privada, la Universidad de Aquino de Bolivia. La evaluación de la gestión no fue contraria a las expectativas gubernamentales; sin embargo la restricción presupuestaria precipitó el cambio, por lo que al presente dicho INS es administrado por la Universidad Técnica de Oruro que tiene carácter público. Así, hoy día son cuatro universidades públicas las que administran cuatro INS de seis en el torno urbano.

En lo que concierne a la administración universitaria de INS ubicados en entorno rural, desde fines del año 1999 hasta el año 2003 inclusive (aparte de la Universidad Autónoma Tomás Frías que administra el INS de Chayanta), tres universidades privadas firmaron contratos con el Ministerio de Educación para administrar las normales de Canasmoro en Tarija (Universidad Católica Boliviana), Camiri y Portachuelo en Santa Cruz (Universidad NUR), y Warisata en La Paz (Universidad San Francisco de Asís). La evaluación de la gestión de la Universidad de Asís fue decisiva para desechar la posibilidad de ampliar el contrato por un año adicional, razón por la cual el INS de Warisata se halla actualmente administrado por el Ministerio de Educación. Por consiguiente, cuatro INS rurales están hoy día administrados por dos universidades privadas y una pública.

A fines del año 2002 el Ministerio evaluó la administración universitaria de manera exhaustiva, completando posteriormente los resultados el siguiente año. La evaluación dio lugar a extender la mayoría de los contratos por una gestión adicional entendida como una gestión de transición. Las conclusiones de las evaluaciones mencionadas son resumidas y analizadas a continuación¹⁹⁷.

Varias universidades se restringieron a los términos del contrato de 1999 suscrito con el Ministerio que no establecían claros términos de referencia para promover una mejora institucional y académica en los INS. Por lo demás, los proyectos que ejecutaron las universidades se elaboraron al margen de los actores de los INS, como resultado del enfoque universitario para comenzar una labor inédita en los centros de formación docente. Esto ocasionó de principio, al menos renuencia en los INS para aceptar de buen grado la administración delegada. Dicha renuencia fue explícita en muchos casos y se tradujo en acciones organizadas y agresivas contra la administración, pudiendo sin embargo allanarse con posterioridad, el clima de tensión. No obstante, en el INS de Warisata se produjo tan contenciosa oposición que el enfrentamiento concluyó con la expulsión de los funcionarios de la Universidad San Francisco de Asís, no sólo del INS, sino de la localidad del mismo nombre. También cesó a fines del año 2003 la administración de INS Clara Parada de Pinto a cargo de la Universidad Técnica del Beni. En los otros casos, hoy, cuando las dificultades se han superado, aparece en el horizonte un nuevo escenario que marcará el futuro con largas implicaciones, se trata del Congreso Nacional de Educación.

La imprecisión de los contratos en relación a los gastos elegibles y la administración financiera de recursos públicos entendida de modos diferentes, dio lugar a que según el carácter de cada universidad –pública o privada-, de acuerdo al INS administrado –urbano o rural- y considerando los objetivos de la administración que respondían a visiones distintas,

¹⁹⁷

Véase el documento, *Informe final: Evaluación académica e institucional/administrativa de los Institutos Normales Superiores*. Ministerio de Educación. La Paz, diciembre de 2002. pp. 60 ss.

fueron priorizados distintos aspectos que propiciaron gestiones marcadas por la sujeción a las normas, las innovaciones académicas o la administración netamente empresarial.

En el mejor caso se administró con criterio académico, promoviendo un desarrollo curricular con innovaciones pedagógicas y precautelando que el personal docente tenga la calificación suficiente para desempeñarse en la unidad. En relación a la administración institucional, los mejores logros corresponden también a la difusión de proyectos educativos, al empeño de socializarlos y a comprometer a los actores del INS en su desenvolvimiento y mejora.

En los casos más funcionales y menos beneficiosos para mejorar la formación docente, la administración se ha restringido a elaborar y ejecutar un plan anual priorizando la utilidad económica de la entidad contratada. Sin embargo inclusive aquí existe un beneficio residual dado por acciones que regularizaron, ordenaron e imprimieron una lógica de gestión deseable, en comparación a la discrecionalidad, caos e improvisación que imperaba en gestiones anteriores, particularmente en INS rurales.

Sin embargo, no en todos los INS se aplicaron instrumentos de calificación académica para la totalidad de los docentes, o para elegir a las autoridades de nivel ejecutivo¹⁹⁸. Éstas últimas por lo general, fueron designadas por decisión de las instancias superiores de administración de las propias universidades, favoreciendo intereses de grupos y como expresión de la dinámica y competencia interna.

Por lo demás, resulta frecuente en Bolivia, inclusive cuando se da la selección de autoridades y docentes por concurso de méritos y examen de competencia, que se recurra a distintos medios de influencia indirecta –por ejemplo, los términos de la convocatoria o la elección de los miembros del tribunal–, para favorecer a determinados postulantes. Por esta práctica, el detalle legal sobre los procedimientos de selección de recursos humanos es en general muy estricto, lo cual no significa sin embargo, que no se empleen maneras variadas de evadirlo o manipularlo. En todo caso, en los INS donde se cumplieron procesos de institucionalización se efectivizó el uso de instrumentos constituidos para limitar la discrecionalidad y el verticalismo de épocas anteriores.

Sin embargo, la evaluación efectuada por el Ministerio afirma que ninguna universidad ha cambiado el estilo vertical y jerárquico de ejercicio de poder. La estructura definida por el Reglamento del Sistema de Formación Docente¹⁹⁹ ha sido aplicada por las instancias de administración, advirtiéndose en las universidades públicas, un organigrama más extendido con amplias atribuciones para los cargos ejecutivos. Esto se explica por el deseo de las universidades privadas de restringir los gastos pagando menos salarios a un número menor

¹⁹⁸ El documento referido en la Nota anterior indica que el año 2002 las Normales Juan Misael Saracho de Tarija y Ángel Mendoza de Oruro disponían del 100% de catedráticos con licenciatura. Seguían en orden decreciente, Simón Bolívar de La Paz con el 95% y Enrique Finot de Santa Cruz de la Sierra con el 93%. El INS que mostraba más baja proporción de calificación de los catedráticos era el INSPOC de Camiri con sólo el 25% de docentes con licenciatura. *Idem.* p. 35.

¹⁹⁹ Sobre el Reglamento de referencia véase la Nota 46 de este capítulo. El informe referido del Ministerio titula, *Evaluación académica e institucional/administrativa de los Institutos Normales Superiores.* *Op. Cit.*

de funcionarios. Pero también se explica por la tradición burocrática de las universidades públicas que concibe los cargos de dirección como redes aisladas de poder -autónomas y estancadas- donde la autoridad se ejerce de manera simbólicamente impositiva y con las prerrogativas marcadas por una supuesta discrecionalidad conquistada.

El Ministerio reconoce que en los diez INS administrados hasta el año 2003 y en los ocho casos en los que el contrato se prolongó o se substituyó a la universidad administradora, hubo retrasos considerables en la transferencia de recursos financieros. El retraso se ha convertido en una tendencia endémica que impide ejecutar los planes operativos, pero también en una excusa para soslayar el compromiso implícito y explícito –a partir de los contratos del año 2004-, para que se promueva un mejoramiento académico sustantivo y sustentable en la formación docente. Tampoco el Ministerio ha cumplido a plenitud sus obligaciones contractuales referidas a la dotación de infraestructura y equipamiento que permitan el apropiado desarrollo del proceso docente educativo en los INS.

De su parte, la gestión de las universidades ha impulsado que los catedráticos valoren la propuesta de Diseño Curricular Base para Primaria, se involucren con entusiasmo en el desarrollo del currículum de Secundaria, participen activamente en procesos de reflexión, análisis, revisión, contextualización y mejoramiento de los planes y programas de estudio, planifiquen sus clases con dedicación, elaboren indicadores para reorientar los procesos e innoven prácticas de enseñanza, desplegando inéditas formas de trabajo en equipo. Es decir, los mejores resultados en cuanto a la práctica en aula para orientar la formación inicial con calidad, se han dado gracias a la intervención de las universidades públicas desarrollando una administración provechosa para los INS y para la educación boliviana en general.

El Sistema de Medición de la Calidad ha aplicado en 1999 pruebas de logro de competencias a estudiantes de distintos semestres en los INS, los cuales eran administrados por el Ministerio de Educación. El perfil académico de los jóvenes que se formaban en las Normales era alarmante. Los estudiantes de entornos rurales mostraban los más bajos resultados en cuanto al logro de competencias; en algunos casos, el 50% o más de los estudiantes que acababa su carrera, estaba en un nivel “insuficiente” o no había alcanzado ninguna competencia.

Hay casos de Escuelas Normales rurales en las que las competencias realizadas de manera satisfactoria apenas son alcanzadas por el 3% de los estudiantes, y otros en que la mayoría (54%) apenas llega al nivel básico mínimo. La formación en los INS urbanos era ligeramente no tan dramática. El INS que tenía los mejores resultados era Simón Bolívar de La Paz, (por ejemplo, el 28% de los estudiantes de sexto semestre llegaba al nivel satisfactorio, el 46% al básico y al insuficiente sólo el 25%). De acuerdo al análisis efectuado, quienes estaban en peores condiciones eran los estudiantes que teniendo una lengua originaria como lengua materna, recibían formación en castellano²⁰⁰.

En pruebas posteriores similares se ha confirmado que los INS que fueron administrados por universidades evidenciaban mejores resultados en cuanto al nivel de logro de

competencias de estudiantes para el nivel de Primaria, en cuarto y sexto semestre de carrera según el Diseño Curricular Base. Esto, sumado a la percepción generalizada de que mejoraron los procesos de enseñanza y aprendizaje en los INS administrados por universidades, ha dado lugar a una valoración estudiantil de la gestión universitaria y de la formación especializada²⁰¹. Asimismo, la práctica docente que los normalistas efectúan en escuelas y colegios, muestra en opinión de los profesores de dichas unidades, que la preparación de los practicantes mejoró. A esto ha contribuido cómo los catedráticos del INS han adquirido mayor competencia para la enseñanza, se han involucrado en programas de formación permanente y han desarrollado nuevos estilos en el aula.

Un aspecto común que se ha implementado de forma centralizada por el Sistema de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación ha sido estandarizar el examen de ingreso para los postulantes a los INS. Esto ha precautelado un mínimo de preparación académica y transparencia en el proceso de selección de los inscritos en cada gestión. La demanda sin embargo, ha aumentado de manera ostensible con cada vez más estudiantes a quienes se les niega la oportunidad de inscribirse en los INS. Durante el primer semestre de la gestión 2002 hubo en el país una demanda de más de 20 mil postulantes para ingresar en los 20 INS públicos, un año más tarde la cifra casi se duplicó llegando a 36 mil candidatos. En cada segundo semestre, la demanda disminuye porque en este periodo no postulan los bachilleres que obtuvieron el título pocos meses antes habiendo concluido los estudios secundarios, sin embargo, la demanda de estos semestres también fue ascendente los últimos años. El primer semestre del año 2002 se satisfizo el 15% de la demanda global; mientras que en el segundo semestre sólo se alcanzó a cubrir la expectativa del 8% de los postulantes, con una cifra aproximada de tres mil nuevos inscritos.

Hoy día esta política de resguardo de la preparación académica de los estudiantes inscritos en los INS ha variado. Las decisiones recientes han establecido la descentralización de esta medida, por lo que para la gestión 2005 cada INS establecerá y ejecutará su propia política de admisión. El motivo de esta decisión ha balanceado el beneficio de resguardo de la calidad con el perjuicio ocasionado por los conflictos protagonizados por cientos de postulantes ante el Ministerio de Educación según los resultados del examen de admisión. Exigen que se amplíen las plazas, se reduzcan las exigencias de aprobación y se acepte la demanda de los estudiantes movilizados de que se los incorpore a los INS²⁰².

²⁰¹ Según el Informe de diciembre de 2003 referido, se debe a la combinación de tres factores que la administración de las universidades haya dado lugar a mejores resultados en el nivel de logro de competencias de los estudiantes en los INS: "mejor preparación de los docentes, mejor calidad de los estudiantes que ingresan y la vinculación con la universidad". *Op. Cit.* p. 63. Respecto a que los estudiantes nuevos tendrían *mejor* preparación académica, el estudio con un amplio respaldo cuantitativo efectuado por María Luisa Talavera y otros investigadores muestra la tendencia contraria. Véase *Los maestros en Bolivia. Op. Cit.* pp. 13, 86.

²⁰² Las formas de presión social o gremial al gobierno en Bolivia son variadas. Las medidas típicas de los maestros son las marchas y las huelgas, sin embargo, otros sectores han realizado caminatas de varios días con destino a la ciudad de La Paz, toma de calles durante el día y la noche, toma simbólica de predios del gobierno, crucifixiones, introducción de cuerpos en ataúdes, etc. De acuerdo al momento en que los postulantes a los INS se manifiestan y dada la influencia de otros sectores sociales, recurren a tales o cuales medidas. Este año los manifestantes organizados de dos INS de La Paz que reprobaron el examen de ingreso, exigieron que el Ministerio los inscribiera tomando en cuenta la cantidad de días que participaron en la movilización, sin importar el lugar que obtuvieron –entre los últimos por supuesto–, por la evaluación de su examen de ingreso.

El Ministerio justifica la decisión argumentando que las tendencias políticas que anticipan la realización de la Asamblea Constituyente en el país el año 2005, establecerán cambios profundos en la estructura del Estado. En primer lugar se anticipa la descentralización de los servicios y eventualmente, la asunción de un sistema federal de organización política. Congruente con esta anticipación, el Ministerio transferirá los conflictos que protagonizan los postulantes reprobados, de sus puertas a las puertas de cada INS. Por lo demás, la política de resguardo de calidad en la preparación de los estudiantes dependerá de decisiones locales generales, con el evidente riesgo de que las viejas prácticas de corrupción y discrecionalidad política y sindical se reproduzcan como en el pasado.

En los contratos firmados el año 1999, entre ocho universidades y el Ministerio de Educación, se señala que las entidades de educación superior facilitarán la continuación de estudios de los profesores que terminen la formación inicial de tres años en las universidades administradoras. Hasta la conclusión del primer contrato a fines del año 2003 no se encontró un solo caso en el que se facilitara tal tránsito, dándose la excusa de que ese vínculo de integración del sistema de formación superior se hallaba en proceso de constitución.

Al parecer, las universidades privadas tuvieron mucha prestancia para elaborar programas de profesionalización para catedráticos de los INS y eventualmente para profesores en ejercicio como oferta de programas de formación permanente. Esto se explica entre otras razones porque ellas mismas estaban en la situación de imponer a los catedráticos de los INS la necesidad de que obtengan el título de licenciatura a riesgo de ser substituidos. Esto tuvo éxito y aún se mantiene gracias a las circunstancias laborales y posibilidades económicas de los catedráticos. En el caso de los normalistas recién egresados, considerando su perfil social, suponer que se incluirían en programas especiales o regulares de licenciatura en universidades privadas, era una hipótesis imposible de realizar. A lo sumo, los avances hasta hoy ofrecen la convalidación de algunos módulos invitando a continuar estudios, sin que la respuesta esté a la altura de la especificación contractual.

En el caso de las universidades públicas, las razones que imposibilitan la integración del sistema de formación superior radican en primer lugar, en la oposición que se produce en las unidades académicas, en segundo lugar, en las prácticas burocráticas y discrecionales tradicionales todavía evidentes en las casas de estudio superior. Debido a que los estudiantes de las universidades públicas ejercen co-gobierno, se oponen a que los estudiantes de las Normales –visualizadas como instituciones de menor jerarquía y con un bajo nivel académico–, tengan prerrogativas de reconocimiento de varios semestres de estudio en las universidades, constituyendo un potencial de competencia indeseable. El discrecional ejercicio de autoridad en connivencia con el estamento estudiantil, la flexibilidad que permite la autonomía para instrumentaciones sectarias de acuerdo a conveniencias de segmentos articulados, sumado al burocratismo imperante, la pesantez de estructuras centralizadas y la falta de eficiencia de gestión, han inmovilizado a las unidades para que ofrezcan a los normalistas egresados, programas de continuación de estudios en las universidades²⁰³.

203

Una dura crítica a las universidades públicas se encuentra en el libro de Gustavo Rodríguez Ostria, *De la revolución a la evaluación universitaria: Cultura, discurso y políticas de educación superior en Bolivia*. En esta obra el autor afirma por ejemplo, que en la universidad pública “los tiempos son

¿En qué sentido entonces, es posible pensar la integración de la formación superior? Si las universidades que mejor desempeño han tenido en la administración de los INS más importantes del país –las universidades públicas –, tienen sus propios problemas complejos, no pueden resolver sus contradicciones y manifiestan crisis por reflejo en las gestiones delegadas que realizan; pareciera que el futuro de integración es muy sombrío. Sin embargo, la realidad institucional y política en Bolivia expresa situaciones paradójicas y sorprendentes. Suponer que el Congreso Nacional de Educación va a establecer políticas públicas sobre educación de una manera consistente y democrática, es parte de una orientación gubernamental general que da preeminencia a la democracia participativa. Sin embargo, esta definición estratégica que la realizarían sectores sindicalizados y otros actores de la educación, no liberará al gobierno de implementarla.

En la habilidad del gobierno para poder leer las definiciones políticas del próximo Congreso Nacional de Educación, en su capacidad de orientar la realización de las estrategias de acuerdo a las condiciones existentes, en la inteligente implementación de sus directrices, radica la posibilidad de dar continuidad y cambiar al mismo tiempo, la Reforma Educativa de 1994. En estas condiciones se traduce la posibilidad para encontrar alternativas viables de integración del sistema de formación superior, aquilatando la experiencia y los valores históricos de las universidades públicas en provecho de los INS.

Éste es otro desafío que el gobierno no podrá “delegar”, tampoco podrá diluir su evidente responsabilidad. Es el reto que se le plantea para conducir la educación boliviana por otra década, reorientando las mejores fortalezas y cambiando los rumbos de corrupción que desde múltiples escenarios han desvirtuado el sentido y propósito de la Reforma. Así, pese al sugestivo escenario creado por una sucesión constitucional de un Presidente “sin partido”, gran parte de las decisiones concernientes a la educación radican de nuevo en el gobierno y las acciones del Estado. Naturalmente, el compromiso y la responsabilidad de los actores principales, de los INS en primer lugar y de las universidades públicas en última instancia, cobrará relevancia y se advertirá la contribución que realicen al constituir a la educación como un factor eficaz para el desarrollo nacional. En la medida en que con inventiva y determinación, los actores de la educación propongan al Congreso Nacional de Educación, alternativas viables de administración delegada o no, eficientes sistemas de evaluación y viables formas de implementación de la acreditación en los INS por parte de las universidades, habrán cumplido el desafío histórico que ahora se les plantea²⁰⁴.

lentos, los espacios invertidos y la racionalidad negociable. Nada se cumple para que todo viva... La duda y la desconfianza puebla un teatro donde lo más posible es que nunca se presenten los actores”. Respecto de la evaluación que podría constituirse en un medio adecuado para dar lugar al cambio institucional, el autor agrega, “Mientras la universidad boliviana no sea capaz de ver y reflexionar sobre las fuertes contradicciones que gravitan en su interior, ahora cruzadas por la racionalidad evaluadora, no podrá reelaborar su discurso evaluador y las prácticas que de él se desprenden de manera concordante con su identidad o a aquella identidad deseada. Así, la evaluación será simplemente un nuevo valor en el discurso universitario y un instrumento poderoso que legitima la mediocridad y el *stato quo*”. *Op. Cit.* pp. 275, 282.

204

Según establece la Convocatoria al Congreso Nacional de Educación 2004, la composición de los delegados asistentes se dará según la siguiente proporción: 15% serán representantes de entidades gubernamentales, 23% de organizaciones de la sociedad civil; 37% de instituciones laborales y populares, 13% representantes de los departamentos de Bolivia, en tanto que el 12% restante lo forman los miembros del Consejo Nacional de Educación constituido para la organización del

b. Privatización, acreditación y nuevas tecnologías

Solamente dos –es decir el 9%- de veintidós Institutos Normales Superiores existentes en Bolivia, son privados. No cabe preguntarse si existe la tendencia a la privatización, la respuesta es obvia. No sólo en el magisterio organizado, sino en el conjunto de la sociedad boliviana, prevalece un imaginario colectivo que se representa como una obligación ineludible del Estado, solventar el costo de la educación: ésta es la “más importante función del Estado”. Aunque varios estratos de clase media y todos los niveles de clase alta son refractarios a considerar la posibilidad de que sus hijos se eduquen en escuelas y colegios fiscales; para el área rural, para amplios sectores de la población emigrante que se ha asentado en los barrios peri-urbanos, inclusive para varios estratos de clase media, no existe otra opción que sus hijos asistan a escuelas públicas con la esperanza de que culminen los estudios secundarios en algún colegio fiscal²⁰⁵.

Así, para la mayoría de la población boliviana el Estado tiene la “obligación” de sustentar el sistema de educación regular desde el nivel de Primaria hasta el universitario. Por lo mismo, su “obligación” concierne también a la formación docente. El primer y segundo capítulo han mostrado cómo subsisten hoy día representaciones colectivas que visualizan en el área rural titularse del INS como la única alternativa para alcanzar cierta superación económica y prestigio social. En el área urbana, amplios sectores de la población emigrante en La Paz, Santa Cruz de la Sierra, Sucre, Oruro y Potosí, cifran sus esperanzas familiares en que los hijos ingresen a algún INS y se titulen como “maestros” o “profesores de Estado”. Esto implica la culminación de un gran esfuerzo económico por varios años – radicado en la manutención del normalista-, la liberación de obligaciones familiares y un nuevo ingreso fijo, puesto que aunque el salario de los profesores nuevos sea muy pequeño, es seguro y se incrementa con los años.

Congreso. Si bien al parecer, existiría una equitativa distribución en la participación de 700 delegados, lo cierto es que se ha mantenido en la organización del magno evento, la preeminencia de una lógica de protagonismo sindical. Si se considera la presencia de organizaciones sindicales y populares en general, su presencia proporcional en el Congreso será al menos del 55%. Así, al definir el sentido y diseñar la más importante reunión sobre educación a nivel nacional no ha variado el incuestionable protagonismo gremial del magisterio, sin que se haya dado un margen razonable de participación y deliberación, por ejemplo a organizaciones profesionales, asociaciones y otras instituciones de la sociedad civil vinculadas con la educación. Véase el boletín, **educ@bolivia** del Ministerio de Educación. Año 1, Nº 2, septiembre de 2004, p. 4.

²⁰⁵

De acuerdo al censo de 2001, el promedio de escolaridad en el campo es apenas de 5 años, mientras que en el área urbana es de 10. En Bolivia, sólo el 8,7% de la población entre 15 y 24 años ha alcanzado más de 13 años de estudio. Sólo el 4,1% de los hombres y el 2,4% de las mujeres en el campo han alcanzado el nivel superior de educación (en la ciudad es 25 y 20% respectivamente). La tasa de analfabetismo de la población de 15 o más años, es de 13,3% alcanzando en el área rural el 26% y el 6% en el área urbana. Entre las mujeres la tasa de analfabetismo es del 38% y entre los hombres del 14. Aunque en 1992 dicha tasa era superior (20% de la población mayor a 15 años), los logros siguen por debajo del promedio de América Latina (11,1%). El año 2002, se registraron casi 15 mil unidades educativas. El 84% de las escuelas públicas se encontraba en el área rural, con más de 57 mil ambientes para el aprendizaje escolar y con una relación de 37 alumnos por aula. La matrícula de ese año fue de 2.363.162 estudiantes, con sólo el 38% de matriculados en el área rural y el 62% en el área urbana. *Cfr. La educación en Bolivia. Op. Cit.* pp. 37 ss. El promedio de la región es de OREALC.

La principal razón por la cual existe una sobre demanda de ingreso a los INS –urbanos en primer lugar-²⁰⁶, es que se trata de instituciones gratuitas solventadas por el Estado. Así, la formación docente es concebida por la comunidad educativa de los INS como el modo mediante el cual el Estado cumple su obligación con amplios sectores sociales, la formación docente gratuita es una “conquista” por la cual los actores involucrados –los estudiantes y sus familias-, lucharían con denuedo por defenderla.

Los dos INS privados que existen en Bolivia (Sedes Sapientiae y la Normal Adventista), surgieron con propósitos específicos y gracias al patrocinio financiero de las iglesias a las cuales sirven. La tradición católica en el país y las prerrogativas educativas que tuvo la Iglesia del Vaticano a lo largo de la historia nacional, se han cristalizado en que hoy día la mayoría de los colegios privados que tienen prestigio académico en las capitales y la única universidad privada que mantiene un alto nivel de formación, son instituciones conducidas por órdenes y congregaciones religiosas o por la Conferencia Episcopal de Bolivia. La fundación de la Normal Católica *Sedes Sapientiae* en 1963 implicó la reacción del Vaticano ante el Código de Educación de 1955, el cual habiéndose implementado durante algunos años y aunque no desconocía las prerrogativas de la religión católica, mostraba que en el nuevo orden legal, el Estado no solventaría como una prioridad la formación de los futuros maestros y profesores de Religión. Sin embargo, inclusive hoy día, ésta es la única actividad para la cual el Estado cubre los salarios de los profesores que enseñan el catolicismo, reconociéndoles beneficios sociales y las categorías respectivas²⁰⁷.

El caso del INS Adventista de Vinto (fundado en 1973 en Cochabamba durante la dictadura de Hugo Bánzer Suárez), es similar. Consciente la iglesia adventista de que el Estado no solventaría ni la formación docente ni el empleo de profesores que “enseñen” tal religión protestante, optó por financiar el funcionamiento de una unidad en la que, aunque no se difundieran contenidos doctrinales, los profesores de Primaria egresados de ella –y por lo tanto pagados por el Estado-, difundirían implícitamente entre los niños y adolescentes, contenidos protestantes. Es importante notar que la existencia de los institutos privados de formación docente en Bolivia, respondió a propósitos de adoctrinamiento religioso con pública proclamación confesional. No hay posibilidad en consecuencia, de que existan intereses económicos para crear otros INS privados. Si la educación universitaria dirigida

²⁰⁶ El primer semestre del año 2002 hubo más de 20 mil postulantes para los INS del país y la capacidad de recibirlos cubría sólo el 15% de esa demanda. Un año más tarde, el primer semestre de la gestión 2003 tuvo una demanda de más de 36 mil postulantes a los INS de Bolivia, los cuales sólo podían recibir el 8% de esa cantidad. Sin duda el INS que tiene la mayor demanda es Simón Bolívar de La Paz al cual postularon en el primer semestre del año 2003, casi diez mil bachilleres. Esa gestión el INS paceño sólo recibió el 3,4% de los postulantes. El caso de los INS ubicados en entornos rurales no es muy diferente a la situación advertida en Simón Bolívar. Los periodos considerados muestran las siguientes cifras extremas: el INS que mejor cubrió la demanda de postulantes fue el INSPOC de Camiri (75%). La Escuela Normal Simón Bolívar de Cororo en Chuquisaca tiene también un alto porcentaje el primer semestre del año 2002 (72%), sin embargo, un año más tarde sólo podía satisfacer la demanda del 29% de los postulantes. En el otro extremo, el INS Manuel Ascencio Villarreal satisfizo el año 2003, sólo el 4,6% de la demanda en Paracaya. El INS de Warisata el año 2002 sólo satisfizo la demanda del 8,6% de los postulantes y un año después sólo el 5,7%. En similar situación estuvo el INS Bautista Saavedra de Santiago de Huata (7,9%) y el INS Ismael Montes de Vacas (10,2%).

²⁰⁷ Véase la Nota N° 58 del Cap. 2.

por instituciones religiosas tiene éxito y prestigio en Bolivia, es por la tradición, la historia y el beneficio financiero, puesto que ofrece el servicio sólo a clases sociales solventes.

Pensar que expectativas lucrativas de mediano plazo podrían motivar a prósperos y visionarios empresarios a invertir en formación docente en cualquier modalidad, inclusive con el Estado como socio, es un despropósito. El *boom* de las universidades privadas en Bolivia los años noventa²⁰⁸ fue tal por la utilidad y las ganancias que brindan esas empresas, gracias a que ofrecen la garantía de titulación cuando se efectúan los respectivos pagos sin que importe la calidad de la formación –salvo honrosas excepciones-. En Bolivia, el salario promedio de un maestro normalista recién titulado, egresado de un INS y que trabaja en una capital departamental con quinta categoría es de 110 \$us aproximadamente; después de 24 años de trabajo su sueldo asciende a más o menos 205 \$us. Es evidente que con esa escala salarial quienes tienen expectativas de ser maestros no son personas dispuestas a pagar en su educación lo que en promedio cuesta la formación en una institución privada de nivel técnico superior –además, sin garantía de empleo- (más o menos, 60 \$us al mes)²⁰⁹.

La historia de la **acreditación** por pares en Bolivia es reciente. De hecho no se ha dado en ningún INS y tampoco hay expectativas de que se produzca en el futuro, salvo que adquiriera una forma distinta a la acreditación por pares. En este caso, según las orientaciones que se perfilan en el próximo Congreso Nacional de Educación, es una posibilidad que las universidades con carreras científicas pertinentes, certifiquen la calidad de la formación académica y pedagógica que se brinda a los profesores en las Normales del país, en el nivel correspondiente a Técnico Superior.

La acreditación llevada a cabo en las universidades por pares internacionales fue política que comenzó a implementar la más importante universidad del país, la Universidad Mayor de San Andrés a mediados de los años 90. Su propósito fue en parte para evidenciar el bajo nivel académico que se advertía en las universidades privadas de reciente creación, y en parte para internacionalizar a la Facultad de Medicina. Hoy día, muchas facultades de esa universidad han sido acreditadas por pares académicos de otros países, ejemplo que han seguido otras universidades del sistema dirigido por el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana; sin embargo, con relación a la formación docente no se ha dado ningún avance.

En el capítulo anterior se ha visto la medición de la calidad de la formación docente en los INS efectuada por SIMECAL. Aparte de esta evaluación realizada por una unidad del Ministerio de Educación, no se han efectuado otras. Sin embargo, de nuevo la política de

²⁰⁸

El incremento de la matrícula en las universidades privadas ha sido inusitado. En 1990 hubo 3.907 estudiantes matriculados, el año 2001 el número ascendió a 51.529, es decir aumentó trece veces en doce años (más del 1.320% de crecimiento global y 110% de incremento anual). El número de universidades privadas que aparecieron los años noventa creció también en progresión geométrica llegando a superar varios cientos. Muchas de ellas tuvieron una corta vida, funcionaron por un semestre o un año, otras no llegaron a abrirse y alguna carecía de local para realizar actividades académicas. En fin, después de establecerse las normas de acreditación (véase la Nota Nº 9 de este capítulo), el Ministerio fijó las pautas para reconocer el funcionamiento legal de las universidades privadas. Hoy hay en Bolivia 39 universidades privadas reconocidas por el Ministerio. *Cfr. La educación en Bolivia: Indicadores, cifras y resultados. Op. Cit.* pp. 120, 124.

²⁰⁹

Idem. pp. 76 ss.

transferir la administración a las universidades, ha tenido efectos provechosos: aplicándose progresivamente el requisito de que los catedráticos deben tener título de licenciatura al menos, motivando que los catedráticos se desempeñen según estilos de enseñanza cultivados en las universidades, desplegándose iniciativas sobre el diseño curricular para Secundaria y realizándose actividades de formación permanente. La calidad de la gestión académica en los INS en relación por ejemplo, con los últimos años de la década anterior, aunque todavía no es susceptible de ser acreditada a nivel internacional, ha cambiado dándose un salto cualitativo en la historia de Bolivia.

En lo concerniente a las **tecnologías de información y comunicación** que hoy día dan lugar a cambios paradigmáticos en la educación, la mayoría de los profesores en Bolivia reconoce su importancia. Sin embargo, son muy pocos los que emplean Internet con propósitos educativos. A lo sumo, y esto es lo más frecuente, la navegación en red –cuando existe- ha sustituido a la búsqueda bibliográfica que efectuaban los estudiantes en el pasado.

El INS Simón Bolívar de La Paz hace pocos meses ha instalado un laboratorio de computación con conexión a Internet. El propósito de dicha instalación fue responder al requerimiento del programa de formación permanente patrocinado por AECI. Veinte equipos fueron instalados para que los catedráticos participen en el programa semi-presencial de postgrado, logro que de otra forma probablemente hubiera demorado algunos meses adicionales. Este hecho muestra cómo se da en Bolivia, en un contexto de carencia de recursos, la adquisición de equipos, la implementación de tecnologías y la dotación de facilidades para actividades educativas: siempre de acuerdo al apremio que surge ante necesidades evidentes.

De todas formas, el INS que tiene más de 3.700 estudiantes dispone de la implementación más completa en equipos, laboratorios y otras facilidades. El INS Simón Bolívar de La Paz se encuentra a una distancia considerable de las otras unidades del país en lo que concierne a equipamiento para la información y comunicación educativa –sin contar a la Universidad Pedagógica de Sucre-. Aparte del laboratorio de computación con conexión a Internet, tiene dos salas audiovisuales con pantallas gigantes de televisión, provistas de todos los equipos que actualmente se emplean en las aulas. Entre los equipos para estas aulas y las demás se incluyen cinco *data display*, seis aparatos de música, cinco proyectores de transparencias y cinco VHS. También existe en Simón Bolívar, una multi-copiadora de alta velocidad que hace posible la regular publicación de libros. Sin embargo, inclusive en este caso, pensar que pronto se dará un uso intensivo de las TIC con la finalidad de desarrollar la investigación científica, para internacionalizar el conocimiento, difundir la producción intelectual o para compartir las reflexiones y análisis sobre experiencias educativas propias, es todavía sólo una esperanza de improbable realización.

La Universidad Pedagógica de Sucre por su parte, cuenta también con una cantidad considerable de laboratorios y facilidades educativas. Con una matrícula de más de dos mil seiscientos estudiantes y poco más de 100 docentes, tiene la mayor cantidad de computadoras, 98 en total. De éstas sólo cinco están conectados a Internet por vía telefónica. 55 computadoras son usadas por los alumnos (aproximadamente un equipo para cada 50 estudiantes), y cuatro están dispuestas para docentes. Esta unidad dispone también

de trece pantallas de televisión, veintiún equipos de música y trece proyectores de transparencias, además de nueve reproductores de video y tres equipos de fax.

En general, los INS urbanos disponen de más recursos que sus pares de entornos rurales²¹⁰. El INS Enrique Finot de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra tiene una fluida conexión a Internet, 19 computadoras son usadas por los alumnos y una se ha dispuesto para los docentes (hay más de dos mil estudiantes y 78 docentes). El instituto tiene instalados 46 equipos de los cuales 33 se han conectado en red sin constituir sin embargo, una Intranet. En Ángel Mendoza Justiniano de Oruro, aunque la conexión a Internet está “en proceso”, se dispone de 36 computadoras, de las cuales 5 son para docentes y 21 para estudiantes (hay 53 docentes y más de mil trescientos matriculados).

Los INS urbanos tienen varios equipos de televisión y reproductores de video, en algunos casos varios proyectores de transparencias, de diapositivas y más de un *data display*. Hay fotocopadoras propias, pero los estudiantes obtienen copias de textos discrecionalmente en los innumerables lugares de las inmediaciones donde las ofertas son por precios mínimos. También el costo por la transcripción e impresión de trabajos en computadora es muy bajo.

En la ciudad de La Paz, la Escuela Nacional Superior de Actividad Física dispone sólo de 6 computadoras para uso administrativo; pero tiene dos equipos de música y tres televisores. Por su parte, la Normal Técnica Mariscal Andrés de Santa Cruz tiene ocho computadoras sin conexión a Internet puestas a disposición de más de seiscientos estudiantes. Treinta docentes tienen acceso a las mismas máquinas. Esta unidad cuenta además, con dos fotocopadoras, cinco televisores y varios reproductores de video, incluido un equipo para el sistema Betamax. En el caso del INS Eduardo Abaroa de Potosí, ha puesto a disposición de más de mil setecientos estudiantes 16 computadoras; en tanto que dos máquinas son para 71 docentes. Este INS tiene acceso a Internet para dos computadoras y también se ha provisto de equipamiento consistente en seis reproductores de video, nueve pantallas de televisión, tres *data display* y aunque no tiene laboratorios, cinco microscopios.

Para los INS que participan en el programa de Educación Intercultural Bilingüe –creado en septiembre de 1997 e implementado en varios casos en julio del presente año-, la cooperación internacional ha facilitado la implementación de equipos y TIC. Cuando una agencia de cooperación está interesada en llevar a cabo algún Seminario o Taller de capacitación para los catedráticos, además de solventar los gastos operativos de las personas

²¹⁰

El **Anexo 9** compara el acceso a Internet, las posibilidades de uso de tecnologías de información y comunicación y la implementación institucional. Considerando las computadoras que tienen los INS de entorno rural, 11 de cada mil estudiantes emplean computadoras de las instituciones, en el entorno urbano el promedio es de 10 por mil. Sin embargo, alrededor de los INS urbanos hay una enorme oferta de recintos públicos con conexión a Internet. En contraste, en varias localidades rurales no hay comunicación telefónica y el servicio de energía eléctrica no es permanente.

El promedio nacional establece que el 50% de los funcionarios administrativos de los INS tiene acceso a una máquina. Todo directivo de los INS tiene acceso a una computadora y en los entornos urbanos 6 de cada 10 administrativos tienen asignada una máquina o tienen posibilidad de usarla institucionalmente. En el entorno rural el promedio es de 4 de cada 10 funcionarios. Gracias a la cooperación internacional, los catedráticos de INS rurales tienen más acceso a computadoras institucionales que los de las ciudades (40 y 19% respectivamente); lo que no significa sin embargo, que las empleen más debido a que en la ciudad los docentes tienen máquinas propias.

encargadas y el material fungible que se empleará, tiene también –al menos en parte- que procurar recursos financieros para adquirir equipos.

Con el apoyo de GTZ se ha dotado de computadoras y otros equipos educativos a los siguientes INS de entorno rural: Warisata y Bautista Saavedra en La Paz; los INS de Llica y Chayanta en Potosí; en el Departamento de Chuquisaca, Simón Bolívar de Cororo; en Cochabamba, Ismael Montes de Vacas y René Barrientos en el Departamento de Oruro²¹¹. También se incluye entre los beneficiarios, al INS Eduardo Avaroa de Potosí. La dotación de equipos no es uniforme. De las unidades mencionadas –sin considerar al INS Eduardo Avaroa-, la que ha reunido mayor equipamiento es René Barrientos de Caracollo.

El INSPOC de Camiri tiene conexión a Internet por vía telefónica con restricción sólo para directivos y docentes (7 computadoras, 14 docentes y 7 funcionarios). En el caso del INS Manuel Ascencio Villarroel de Paracaya los estudiantes tienen acceso a Internet y disponen de computadoras personales conectadas en red (más del 80% de 27 equipos). En Canasmoro, los estudiantes del INS Juan Misael Saracho usan siete computadoras prestadas por la Prefectura, en tanto que 26 docentes tienen acceso a 5 computadoras conectadas a Internet permanentemente. En Riberalta la situación es similar: hay 6 computadoras con conexión para 24 docentes y 3 para 8 funcionarios. El INS Rafael Chávez de Portachuelo tiene 7 computadoras para estudiantes (más de quinientos matriculados), 5 para docentes (17 catedráticos) y 6 para funcionarios (una para cada uno); también dispone de tres equipos de música²¹².

Los INS rurales tienen por lo general, al menos una fotocopidora propia –o alquilada- que permite a los estudiantes reproducir los textos para las actividades diarias. No hay excepciones en relación a poseer un equipo de música y de al menos una pantalla de televisión. Los proyectores de transparencias son infaltables. Es frecuente encontrar asimismo, un *data display* y en algunos casos, uno o más equipos de reproducción de video, proyector de diapositivas y en un caso, un proyector de cinematógrafo²¹³. Por lo demás, la

²¹¹ El INS Andrés de Santa Cruz en Chayanta tiene 7 computadoras para 946 estudiantes matriculados, seis para autoridades académicas y directivos, y tres para administrativos (21 docentes y 12 funcionarios). El INS Simón Bolívar de Cororo en Chuquisaca dispone de 15 computadoras de las cuales el 73% es empleado por los estudiantes. El INS René Barrientos Ortuño en Caracollo dispone de 18 computadoras personales para docentes y estudiantes, aunque carecen de conexión a Internet. De las demás unidades rurales de formación inicial, el **Anexo 9** muestra la consolidación de la información recabada.

²¹² Las dificultades indicadas concernientes al servicio de telefonía y energía eléctrica, impiden que varios INS rurales dispongan de conexión a Internet, pese a que tienen computadoras. Los datos nacionales de los INS públicos muestran lo siguiente: los INS ofrecen al 28% de los docentes acceso a computadoras institucionales, al 50% de los administrativos y a 11 de cada mil estudiantes. El 62% de los INS urbanos están conectados a Internet, en el área rural la cifra corresponde al 64%, pero por lo general por poco tiempo y sólo a una o dos máquinas de los directores o personal ejecutivo. Aunque no se ha recabado información de todos los INS es presumible que exista en cantidad mínima máquinas en cada unidad. Los INS con menor acceso a las TIC son el de Warisata que tiene una sola computadora para más de mil doscientos estudiantes, casi 40 docentes y 23 administrativos, en tanto que el INS Clara Parada de Pinto dispone de dos computadoras para más de 600 estudiantes, 34 docentes y 7 administrativos.

²¹³ Se trata del INS René Barrientos Ortuño de Oruro, que además tiene cuatro televisores, tres proyectores de transparencia y dos *data display*. Aquí hasta hace poco, la mayoría de los 41 docentes eran maestros normalistas o carecían de título. También en este INS se han dado los

forma usual de comunicación en especial, del Ministerio de Educación con los INS rurales se efectiviza vía telefónica y eventualmente con el uso de fax. El correo electrónico es inusual debido a la falta de costumbre o a que en algunas localidades rurales no existe ni una computadora conectada a Internet.

En resumen, con los datos que se dispone, 12 INS tienen conexión a Internet (63%), la mayoría de ellos a través de módem. El promedio de acceso gratuito a computadoras conectadas a Internet a favor de los estudiantes, es de 1,1%. En las instituciones bolivianas de formación docente, 11 estudiantes de cada mil accede a Internet a través de los recursos que ponen a disposición las unidades cuando dicho servicio no está restringido a directivos. Pero estos datos no consideran ingresos particulares a través de *café nets*; al menos en las ciudades el promedio de uso es mayor (según estadísticas nacionales, el 3%²¹⁴). En los Institutos Normales Superiores, 28 de cada cien docentes tiene acceso al uso de computadoras de la institución, aunque con pocas posibilidades de impresión. En cuanto a los funcionarios administrativos, el 50% dispone de un ordenador para el cumplimiento de sus funciones.

Desde hace dos años el Ministerio de Educación intenta poner en marcha un sistema de información que permita acceder vía Internet a datos básicos de la formación inicial en Bolivia. La sistematización de datos concernientes a la matrícula, egresados, titulados, retirados, promovidos y retenidos, por especialización, nivel, sexo y edad, se efectuará a partir de la información generada desde la gestión 2004. Inclusive el sistema ofrecerá información actualizada sobre docentes, planes de estudio, administrativos, requisitos académicos, recursos bibliográficos, facilidades de estudio, características de cada INS, etc. Se trata en general, de lo que contiene cualquier página web –y que hoy día no está a disposición de los usuarios-.

Debido a que no existe ninguna red que integre a los INS, se prevé transportar la información físicamente en *back-up*. El propósito resulta muy ambicioso en relación a la realidad de la información descrita en el capítulo anterior. Actualmente, los datos que provee el Ministerio, los que le llegan procedentes de los INS, y los posteriores informes y análisis, adolecen de inconsistencias, las cifras no coinciden, las fuentes emiten resultados contradictorios y no existe una cultura de información fidedigna ni fluida comunicación. Todavía hoy, conseguir datos es una labor muy dificultosa, pero discernir cuál información estadística es fiable, resulta a veces imposible. Por lo demás, que estos problemas en niveles tan básicos de información se resuelvan, significará un progreso significativo para crear, reproducir y usar información. Así, será previsible esperar que en el lapso de algunos años la formación docente –al menos en lo que concierne a información-, se encuentre orientada a responder a los requerimientos que plantea la era tecnológica actual

mayores problemas de disciplina en relación al alcoholismo y la promiscuidad sexual. No tiene alcantarillado, sus servicios básicos se encuentran en pésimas condiciones y la hacinación en el internado se debe a la matrícula de casi mil trescientos estudiantes (con el 48% de mujeres).

6. Conclusión

En 1998 el análisis de la formación docente en Bolivia y la comparación de los resultados obtenidos en los INS cuatro años antes, permitieron plantear políticas concernientes a la administración universitaria, dándose un paso históricamente relevante, coincidente con las directrices de la Reforma Educativa de 1994. Hoy día, la comparación de los logros actuales con los que se dieron los primeros años de aplicación de la ley 1565 también motiva a tomar decisiones con energía y convicción. Si bien la balcanización de la educación rural implicó la agonía de la formación docente, produciéndose un decaimiento progresivo y generalizado de la preparación de los futuros maestros para el campo, fue también una muestra de la separación no sólo económica, social, étnica y cultural que prevaleció siempre en Bolivia; sino una constatación de la distancia existente entre la visión del mundo, el imaginario colectivo y las culturas institucionales que se dan en entornos rurales respecto de los rasgos prevalecientes en el mundo urbano.

Consciente de esta distancia, la demagogia que algún gobierno ha ensayado con éxito, le motivó a señalar la *unificación* del sistema educativo como una política estratégica. Así, se hizo hincapié en la diversidad cultural y en un papel mesiánico de los maestros para que muchas culturas aplastadas y despreciadas en las ciudades, sean supuestamente valoradas y tengan la oportunidad de *expresarse*, gracias en teoría, a la labor del profesor que podría moverse con facilidad en los mundos de vida del castellano urbano y el aymara, quechua o guaraní de los confines étnicos del país. Sin embargo, aparte de que muchos *originarios* se opusieron a la alfabetización en lengua vernácula en Bolivia, este *novedoso* descubrimiento de EIB ya era parte desde hacía mucho tiempo, no sólo de las declaraciones y discursos políticos, sino de la práctica cotidiana dirigida por el maestro de aula multigrado en paupérrimas escuelas rurales.

Hoy la educación intercultural bilingüe es una realidad también formal, administrativa y legalmente reconocida. Sin embargo, es necesario adecuarla a las necesidades de aprendizaje de los actores y destinatarios, es necesario que se evidencie como sincero el supuesto deseo del gobierno de cambiar las condiciones de educación en el agro, real, efectiva y concretamente; y no como se ha dado hasta ahora, beneficiando a terceros y apenas recogiendo las donaciones de la cooperación internacional. En contra de la demagógica superación de la balcanización de la formación rural, cabe reivindicar el lugar de la Escuela Normal en las representaciones simbólicas del entorno. Ésta tiene todavía demasiada carga afectiva, ideológica, social y cosmovisiva para que sea desplazada por ejemplo, por una administración empresarial centrada en la eficiencia y en el beneficio económico de la universidad privada que la lleve a cabo. En este sentido, la fuerte oposición de organismos sindicales del magisterio y de la Central Obrera Boliviana a la administración en entornos rurales, no puede ser desoída. Tal vez la excepción a la sugerencia de esta política sea el caso de Canasmoro en Tarija.

En el campo, particularmente en las pequeñas localidades rurales alejadas del trajín urbano cotidiano, todavía es esencial la situación del maestro -nada hace pensar por otra parte, que esto varíe los próximos años, pese a los índices de migración-. Su prestigio, el rol social que cumple, su reinserción en la comunidad, y los cambios que motiva, son muy significativos. No sólo porque su figura representa una lucha consciente contra el analfabetismo, sino porque invita a proyectar otros horizontes para la población local. Para el gobierno debería ser evidente que la formación del maestro rural y la atención a las condiciones de enseñanza en el agro son los temas prioritarios que el Estado debe encarar como política educativa para la próxima década.

Independientemente del presupuesto departamental programado, yendo en oposición a innumerables actividades de consultoría que han ocasionado excesivo gasto y poco beneficio, aparte del sentido demagógico de la “participación popular” y de las coartadas discursivas, a este entorno rural de la formación docente el Estado debe prestar la mayor atención. Una definición radical a diez años de aplicación de la Reforma Educativa establecerá en consecuencia, la reconstitución de las Escuelas Normales Rurales como centros de la vida no sólo educativa, sino social y cultural en el agro, administradas por el Ministerio de Educación y atendidas con recursos financieros que efectivicen mejoras palpables e inmediatas en su infraestructura, equipamiento y programas viables de formación permanente para sus catedráticos. Además, habrá que favorecer la dinámica de recreación académica e innovación pedagógica en el margen del bilingüismo y la interculturalidad que decidan los actores.

El cambio dirigido por el Ministerio de Educación para delegar la administración de diez Normales primero -y ocho después- a las universidades que ganaron las licitaciones, ha sido una decisión estratégica que favoreció a la construcción de puentes entre la educación superior universitaria y la no universitaria, dando lugar a una expectable integración del sistema. Sólo haber introducido en los INS estilos de enseñanza, pautas de gestión y conductas específicas de ámbitos universitarios, ha ocasionado un efecto de calificación académica con amplias repercusiones.

El proceso de cambio iniciado hace algunos años en varios INS, tendiente a sustituir a los profesores normalistas por licenciados en disciplinas específicas, ha tenido consecuencias inmediatas redundando en mejorar los logros académicos. Sin embargo, a diez años de la Reforma es necesario remarcar que la administración universitaria no garantiza por sí misma una calificación académica sostenida ni la proyección como necesidad institucional, de la acreditación. Aunque los puentes hayan sido construidos –gracias a que los administradores fueron agentes de instrumentación del cambio-, es necesario pensar ahora en una integración diferenciada de los sistemas, según las particularidades de los ámbitos donde sea posible y pertinente hacerlo.

El Ministerio de Educación ha decidido eximirse de tomar decisiones para el futuro, por ejemplo, no decidirá respecto de continuar o no la delegación otorgada a las universidades para que administren los INS. Una razón influyente fue el fuerte rechazo a esta política todavía subsistente en varias organizaciones gremiales. Así, ha preferido indicar que será el siguiente Congreso Nacional de Educación que se espera efectuar en diciembre próximo, la instancia democrática que definirá la suerte de la formación docente en Bolivia.

El Congreso definiría entre otros temas, cuáles serán las modalidades de gestión que se implementarán en los centros de formación docente, las cuales se aplicarían presumiblemente a partir de la gestión 2006. Naturalmente, los brazos políticos del Ministerio pretenden orientar las decisiones que el Congreso asumirá a través de su organización, participación, temario y convocatoria. Al margen de que estas acciones tengan o no éxito en un escenario tan peculiar como el magisterio boliviano, lo cierto es que antes de promover la continuación de la administración universitaria, cabe discutir algunos aspectos.

Hay que establecer competencias profesionales y visiones estratégicas en la administración, la cual no puede reducirse a realizar propósitos empresariales ni a favorecer estrechos objetivos políticos. En 1999 las obligaciones de las universidades se limitaron a mejorar los procedimientos establecidos y a cumplir las normas financieras que permitirían ejecutar los presupuestos. Aunque el objetivo político fue imponer una calificación –y remoción– a catedráticos con perfiles gremiales, –objetivo cumplido con mucho éxito–, la presión indirecta que el Ministerio aplicó ha dado lugar a que en varios INS se produzca una plena institucionalización académica, la cual ha sido fortalecida gracias a pautas de acción estratégica llevada a cabo por las universidades.

Las experiencias muestran la conveniencia de la constitución de equipos multidisciplinarios de profesionales que dirijan la discusión, elaboración, modificación, reajuste, desarrollo y evaluación de los currícula de formación docente; que estos equipos se constituyan en los actores principales de escenarios académicos para encarar el diseño y consecución de proyectos educativos, y que velen con denuedo por el nivel científico del INS. Las universidades pueden dotar de estos planteles a los INS de manera conveniente, siendo la administración delegada una forma propicia. Sin embargo, –y esto ha mejorado ostensiblemente en los últimos contratos firmados para la gestión 2004–, la delegación deberá ser puntual y explícita en los términos de referencia.

Los efectos provechosos de la transformación de las viejas Normales en INS y la administración universitaria han redundado en indicadores fehacientes que no obstante, no se restringen a las unidades administradas por universidades. Al parecer, es una característica de los docentes bolivianos la imitación y rápida multiplicación de prácticas probadas como fructíferas y que han superado la etapa de enfrentamiento ideológico. En todo caso, el mayor beneficio ofrecido por la delegación de funciones ha estado centrado en los INS que ofrecen formación para profesores de Secundaria, y en primer lugar en el INS Simón Bolívar de la ciudad de La Paz.

Es este nivel de la educación regular el que se constituye en la bisagra de integración de los sistemas. En realidad, no importa mucho si por ejemplo el INS Simón Bolívar deba o no convertirse en una nueva Universidad Pedagógica o que deba ser administrado otra vez por el Ministerio de Educación. Si esta entidad forma a los futuros profesores de Secundaria de manera tal que ellos reproduzcan un estilo de enseñanza y una gestión en aula congruente con los objetivos de mejorar la calidad educativa y de ofrecer una formación integrada, los efectos colaterales en relación a la elección de carrera universitaria, desempeño profesional y visualización de las actividades técnicas en el horizonte de la vida de los jóvenes

formados por este profesor, habrán superado las restricciones heredadas del legado liberal y cambiarán los matices de visión post-colonial todavía prevalecientes en Bolivia. En tal caso se habrá formado al nuevo profesor apto para educar a las próximas generaciones de bolivianos.

La bisagra de formación inicial para Secundaria, formación orientada a empalmarse con el nivel superior en muchos casos, se tornaría más dúctil y quedaría mejor lubricada al movimiento de los dos sistemas, si es que existiera continuidad de la administración universitaria y si efectivamente se involucrara a nuevos actores institucionales (los profesores de colegio y las unidades educativas por ejemplo). Así se plantea la posibilidad de que el INS Simón Bolívar –como Universidad Pedagógica o como INS administrado por la Universidad Mayor de San Andrés-, oriente el diseño Curricular Base para Secundaria a nivel nacional; que dirija la discusión de transformar la oferta de formación docente con énfasis en recorridos profesionales futuros no convencionales, y que estimule la obtención de títulos de licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en la enseñanza de especialidades para los profesores de Secundaria.

Lo que la administración universitaria ha mostrado es que la docencia en los INS puede y debería velar por la calidad científica, que la formación de los profesores no se reduce a la aplicación operativa de programas, y que la educación integrada y estratégicamente construida para los adolescentes y jóvenes, debe incluir orientaciones vocacionales, motivaciones científicas y un estímulo desde la temprana juventud a valorar el esfuerzo del Estado por proveer de educación a la población, interpelando un consecuente compromiso por contribuir al desarrollo del país. Que algunas administraciones universitarias sigan desplegando una gestión institucional según esta orientación y que recorran líneas académicas de largo alcance es muy deseable y provechoso. Aquí radica su contribución a la formación docente, pero en todo caso es labor del gobierno proyectar y difundir estas experiencias, corregir los errores de delegación y velar porque la asignación de recursos a los INS sea más ecuánime. Corresponde al Estado privilegiar las necesidades principales y orientar las decisiones de la administración que subsista.

Desde hace diez años, los cinco gobiernos que se han sucedido con alternancia partidaria o sucesión constitucional, han dado continuidad a una política de Estado que pretende mejorar la calidad de la educación en el país –y consecuentemente, el desarrollo humano-. Se trata de una política que reconoce como gravitante el rol de los profesores. Los avances han encontrado grandes y pequeños escollos, oposiciones de distinto tipo, críticas, errores, distorsiones y hasta expresiones oportunistas nada constructivas respecto de la tarea común. Sin embargo, a diez años de la ley 1565, son más los logros que los fracasos o las omisiones.

Se ha aprobado un Diseño Curricular Base para el nivel inicial y de Primaria, se han establecido los fundamentos legales para el funcionamiento de los INS, la administración de las universidades ha permitido una calificación institucional que hace posible entrever en el futuro mediato la acreditación académica de las unidades. En lo concerniente a la Educación Intercultural Bilingüe la riqueza de las experiencias, la dinámica de los procesos y la certeza de impulsar la valoración de las diferencias culturales en un contexto de educación para la democracia y el pluralismo, son avances que no tienen inmediato

resultado, pero que permiten esperar efectos expectables acordes con las exigencias del siglo XXI.

Sin duda que estos logros son parciales, criticables y susceptibles de ser sometidos a nuevos cambios, pero aunque el Diseño Curricular Base sea tomado sólo como una referencia académica, aunque sus sugerencias de contenido hayan sido reemplazadas por otras, pese inclusive a que surgen inéditos problemas en la Educación Intercultural Bilingüe, lo cierto es que ha surgido en el país una nueva circunstancia histórica en relación a la educación básica y respecto de los modos de interactuar en contextos de atiborrada diferencia. Inclusive la tendencia de los maestros de Primaria a incorporar y apropiarse de innovaciones como modelos rígidos –lo cual no es deseable según el espíritu de la Reforma-, ha dado lugar a fijar pautas de orden curricular y pedagógico que garantizan un desempeño valioso.

A pesar de que la profesión de maestro no tiene valoración social ni reconocimiento económico que permita una formación permanente sustentable, los catedráticos de los INS se han incorporado individualmente a los procesos que la Reforma ha establecido y que aún hoy son implementados por el Ministerio de Educación y por varias universidades. Pese a la motivación constante de los dirigentes de mantener inquebrantables actitudes de rechazo y oposición a la ley, los profesores normalistas se han inscrito en programas de licenciatura para permanecer en los INS, mejorando su formación y asistiendo a cursos y seminarios. Como corolario no resulta extraño escuchar que hablen con relativa familiaridad por ejemplo, de las transversales, los módulos o los proyectos de aula.

Por otra parte, con la aplicación regular de un sistema de ingreso a los INS, aunque la cobertura de la demanda de formación docente oscile alrededor del 15%, se ha comenzado a seleccionar a los mejores postulantes o al menos a quienes presentan menores deficiencias en su preparación. Aunque los normalistas bolivianos tienen un nivel académico muy bajo, aunque es evidente la tendencia de que clases sociales con menor educación y con cada vez más escasos recursos aspiren –y logren- incorporar a sus hijos en los INS, se puso en marcha un sistema de ingreso que velaba por la capacidad de responder a exigencias académicas que no se puede transigir. Sin embargo, los cambios recientes dan de nuevo lugar a que medidas de presión ejercidas por los postulantes de bajo perfil tendientes a obligar su inscripción tengan éxito. Peor aún, dan lugar a que sea muy probable que retornen la constante de tráfico de influencias y la corrupción como prácticas habituales.

Todavía no se ha desarrollado una concepción alternativa a los modelos del *normalismo* vocacional o del maestro como paladín de la lucha gremial. Ante el vacío surgido por opciones que reemplacen a las representaciones simbólicas prevalecientes en el pasado mediato e inmediato, en este segmento socio-profesional comienzan a perfilarse actitudes pragmáticas, las cuales requieren sin duda de orientación. La nueva valoración del profesor en el imaginario colectivo tendrá que reconocer sus específicas competencias en la realización de tareas técnicas con sello personal. Tendrá que apreciarse su labor de educador en sentido axiológico y humano profundo, como también su responsabilidad e iniciativa tendientes a forjar una educación de calidad. Desde el Estado, la labor apropiada para motivar tal actitud concierne sin duda, a los estímulos económicos por la formación permanente y a los logros académicos que se promuevan.

Es necesario que el Estado abra nuevos horizontes para los centros de formación docente, diferencie el entorno rural del urbano, reclasifique a las Normales como INS y a las Escuelas Normales como núcleos de vida cultural rural, motivando el desarrollo diferencial de actividades educativas en un contexto de auspicio a varias dimensiones de la vida social e institucional. Con o sin administración de las universidades está obligado a precautelar la calidad de la formación, el contenido científico disciplinar y a enfrentar la rutina tradicional que anquilosa y tiende a cosificar a la profesión docente. No es suficiente que los catedráticos de los INS tengan al menos el nivel de licenciatura, también las principales autoridades deben avalar competencia profesional, idoneidad y visión de futuro.

Se deben encontrar los medios para evitar que las orientaciones de la Reforma sean eludidas con el currículum oculto. Los reportes enviados al Ministerio de Educación pueden ser complacientes y generar falsas impresiones sobre los logros, pero en las aulas, los enfoques, estilos y gestos tienden a seguir las pautas tradicionales reproduciéndose con fuerza viejos moldes. El nuevo profesor, el que se forme en los INS y en las Escuelas Normales tendrá otro perfil, entenderá su quehacer sin la fatuidad liberal ni la instrumentación ideológica trotskista, se desempeñará en los confines de las provincias y las localidades rurales, o en escuelas y colegios de las ciudades, consciente de su labor y con el empeño de generar interacción, diálogo y una fructífera relación intercultural.

Los INS del siglo XXI mostrarán la profesión docente como un ejercicio reconocido y valorado, ostentarán una práctica que estimula la innovación pedagógica, la formación continua y permanente, la reflexión e investigación sobre las experiencias, la discusión y perfeccionamiento de los planes de estudio y el crecimiento profesional, personal e integrado de los maestros en diálogo con el entorno social. Así, la Reforma habrá tenido sentido.



BIBLIOGRAFÍA



ALBÓ, Xavier.

- 2000 *Iguals 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 edición. La Paz.
- 1998 *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 edición. La Paz.

BARRAL, Rolando.

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

BLANES, José.

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

CAJÍAS DE LA VEGA, Beatriz.

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

CÁRDENAS, María Antonieta & FERNÁNDEZ, Armando.

- 1996 *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.

CEBIAE – AYUDA EN ACCIÓN BOLIVIA.

- 2000 *Memorias del Seminario taller, Políticas educativas en Bolivia*. Compilación del CEBIAE. Editorial Garza Azul. 1ª edición. La Paz.
- 2000 *La educación intercultural y bilingüe en Bolivia: Balance y perspectivas*. Memoria del Seminario. CEBIAE. Editorial Garza Azul. 1ª edición. La Paz.

CEBIAE – AYUDA EN ACCIÓN BOLIVIA – AECI.

- 2003 *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 dedicado a la Educación Formal. Prisa Ltda. 1ª edición. La Paz.

CEBIAE – INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS.

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

CHOQUE, Roberto.

- 1994 “La problemática de la educación indígena”. En la Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos, *Data*. Nº 5.

CONTRERAS, Manuel & TALAVERA, María Luisa.

- 1994 *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.

D’EMILIO, Lucia.

- 2002 *La educación indígena en Bolivia: Voces y procesos desde la pluralidad.* Plural editores. La Paz.

EQUIPO TÉCNICO DE APOYO A LA REFORMA EDUCATIVA.

- 1993 *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.

FELLMANN VELARDE, José.

- 1981 *Historia de Bolivia.* En tres volúmenes. Los Amigos del Libro, Cochabamba.
1976 *Historia de la cultura boliviana: Fundamentos socio-políticos.* Editorial Los Amigos del Libro. Cochabamba.

FINOT, Enrique.

- 1917 *Historia de la instrucción pública en Bolivia,* sin datos. La Paz.

FREYRE, Paulo.

- 1991 *Pedagogía del oprimido.* Editorial Tierra Nueva. 41ª edición. Montevideo.

GUILLÉN PINTO, Alfredo

- 1919 *La educación del indio,* González y Medina editores. 1ª Edición. La Paz.

HERRERA, Miriam.

- 1999 *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 Edición. La Paz, octubre.

INSTITUTO GEOGRÁFICO MILITAR.

- 2000 *Atlas digital de Bolivia.* Multisoft CD. Windows 95-98.
1994 *Atlas universal y de Bolivia.* Ediciones Bruño. La Paz.

INSTITUTO NORMAL SUPERIOR SIMÓN BOLÍVAR.

- 2003 *Reglamentos.* Publicación de la Comisión de Reglamentos de la Administración de la Universidad Mayor de San Andrés. Imprenta Sigla. La Paz.
2003 *Manual de Procedimientos.* Publicación de la Comisión de Reglamentos de la Administración de la Universidad Mayor de San Andrés. Imprenta Sigla. La Paz.

- 2003 *Manual de Funciones*. Publicación de la Comisión de Reglamentos de la Administración de la Universidad Mayor de San Andrés. Imprenta Sigla. La Paz.
- 2002 *Mallas curriculares: Formación docente para Educación Secundaria*. Publicación de la Administración de la UMSA. Imprenta Editorial Campo Iris. La Paz.

IPIÑA MELGAR, Enrique.

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

LOZADA, Blithz.

- 2004 "Orientaciones de la filosofía política para la transformación del sistema educativo". En *Estudios Bolivianos*. IEB-UMSA, N° 11. La Paz, agosto. pp. 39-120.
- 1987 "La educación del indio en la *Creación de la Pedagogía Nacional*". En *Kollasuyo*, Revista de la carrera de Filosofía. UMSA. 4ª época. N° 1, Agosto. pp. 41-53.

LOZADA, Blithz & SAAVEDRA, Marco Antonio.

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

LOZADA, Blithz (ed.).

- 2002 *Memorias del Seminario Internacional sobre Desarrollo Sostenible, Ecología y Multiculturalidad*. Universidad Mayor de San Andrés. Departamento de Relaciones Internacionales e Instituto de Ecología. La Paz.

MARDESICH, María Luz.

- 2003 "Informe final 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.

MARTÍNEZ, Juan Luis.

- 2002 *Educación Primaria: Análisis y propuesta de política pública*. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. Prisa Ltda. La Paz.
- 1996 *Contribución sobre la educación intercultural bilingüe en Bolivia: Estado del arte*. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. Garza Azul. 2ª edición. La Paz.

MEDINA, Javier.

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

MEDRANO, Guillermo.

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

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

- 2002 *Aula reformada: Actitudes y prácticas innovadoras en educación*. Red Latinoamericana de Información y Documentación Educativa. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. Estudios Educativos N° 40. La Paz.

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

- 1999 *Historia de Bolivia*. Editorial Gisbert. 3ª edición actualizada. La Paz.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

- 2004 *La educación en Bolivia: La experiencia de la asesoría pedagógica*. Vice-ministerio de Educación escolarizada y alternativa. Grupo Design. 1ª edición. La Paz.
- 2004 *La educación en Bolivia: Indicadores, cifras y resultados*. Vice-ministerio de Educación escolarizada y alternativa. Artes Gráficas Sagitario. 2ª edición. 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. Documento de trabajo.
- 2003 *Para abrir el diálogo: Estrategia de la educación (2004-2015)*. Documento preliminar en Compact Disk. La Paz, mayo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES.

- 2002 *Proyecto inicial de Reforma de la Educación Superior*. Reforma Educativa, Vice-ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Editorial Artes Gráficas Sagitario. 1ª edición. La Paz.
- 2002 *Informe final: Evaluación académica e institucional-administrativo de los Institutos Normales Superiores*. La Paz, diciembre.
- 2000 *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.
- 1999 *Diseño curricular base para la formación de maestros del nivel Primario*. Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. La Paz.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES.

- 1955 *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.

- 1980 *Geografía de Bolivia*. Academia Nacional de Ciencias de Bolivia. Juventud. La Paz.

OROZCO, Noel.

- 2003 *Al maestro sin cariño: Movimiento social del magisterio*. Instituto de Investigaciones Sociológicas. Universidad Mayor de San Andrés. Impresión Edobol. 1ª ed. La Paz.

PACO CORONEL, Delfina.

- 2003 *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. Universidad Mayor de San Andrés. 1ª edición. La Paz.
- 1995 *Formación y práctica docente: Miscelánea, 1986-1996*. Resúmenes Analíticos Educativos. Volumen XXV. N° 1071-1120. Red Latinoamericana de Información y Documentación Educativa, REDUC. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, CEBIAE. La Paz.

PAZ, Marisabel & MENGUA, Nora.

- 2000 *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*. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. HISBOL. La Paz.

PÉREZ, Elizardo.

- 1962 *Warisata: la escuela ayllu*. Empresa Industrial Gráfica E. Murillo. 1ª edición. La Paz.

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

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

PIÉROLA, Virginia.

1987 *Formación docente en América Latina y en Bolivia..* Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. Escuela Profesional Don Bosco. 1ª edición. La Paz.

PIMENTEL, Juan Carlos.

1993 “Elementos referenciales para la formulación de políticas de formación del personal de educación”. Informe de consultoría para el ETARE. La Paz.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO.

2002 *Informe de desarrollo humano en Bolivia*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Plural editores. 1ª edición. La Paz.

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN ESTRATEGICA EN BOLIVIA.

1999 *Tinkazos: Revista boliviana de ciencias sociales*. Impresiones Edobol Ltda. Agosto/Diciembre. Año 2, N° 4. La Paz.

1999 *Tinkazos: Revista boliviana de ciencias sociales*. Impresiones Edobol Ltda. Enero/Abril. Año 2, N° 3. La Paz.

1998 *Tinkazos: Revista boliviana de ciencias sociales*. Impresiones Edobol Ltda. Agosto/Diciembre. Año 1, N° 2. La Paz.

QUEZADA ARCE, Humberto.

1984 *Escuelas Normales: Perfiles históricos y documentales*. Recopilación efectuada por el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. La Paz.

QUINTANILLA, Víctor Hugo (ed.).

2001 *Interculturalidad: Itinerarios críticos*. Centro de Investigaciones Educativas. Instituto Normal Superior Simón Bolívar. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz.

RAMÍREZ VACAFLOR, Giovanna.

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

REPÚBLICA DE BOLIVIA.

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

SAGÁRNAGA, Jedú.

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

SECRETARÍA NACIONAL DE EDUCACIÓN

1997 *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. Sub-Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. La Paz.

- 1996 *Propuesta de diseño curricular base de formación docente en Bolivia*. Sub Secretaría de Educación Primaria y Secundaria. Unidad de Servicios Técnico-Pedagógicos. Departamento de Desarrollo Docente. División de Formación Docente. La Paz.
- 1996 *Marco de referencia para la transformación institucional de las Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores*. Sub Secretaría de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Dpto. de Desarrollo Docente. División de Formación Docente. La Paz.

TAMAYO, Franz.

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

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

- 2000 *Los maestros en Bolivia: impacto, incentivos y desempeño*. Sierpe publicaciones. Auspicio de la embajada de Suecia. Maestrías para el Desarrollo de la Universidad Católica Boliviana. La Paz, Septiembre.

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

- 1999 *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 edición. La Paz.

TAPIA, Luis & YACSIC, Fabián.

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

TELLERÍA-GEIGER, José Luis.

- 1996 *La universidad del siglo XXI*. Imprenta del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. 1ª edición. La Paz.

TINTAYA, Porfidio.

- 2001 *Creatividad verbal en niños bilingües y monolingües*. Centro de Investigaciones Educativas. Instituto Normal Superior Simón Bolívar. UMSA. 1ª edición. La Paz.

VICEPRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE BOLIVIA.

- 2003 “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. 28 de Febrero. La Paz.

VICUÑA ARISPE, Roxana.

- 2002 “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.

YAPU, Mario.

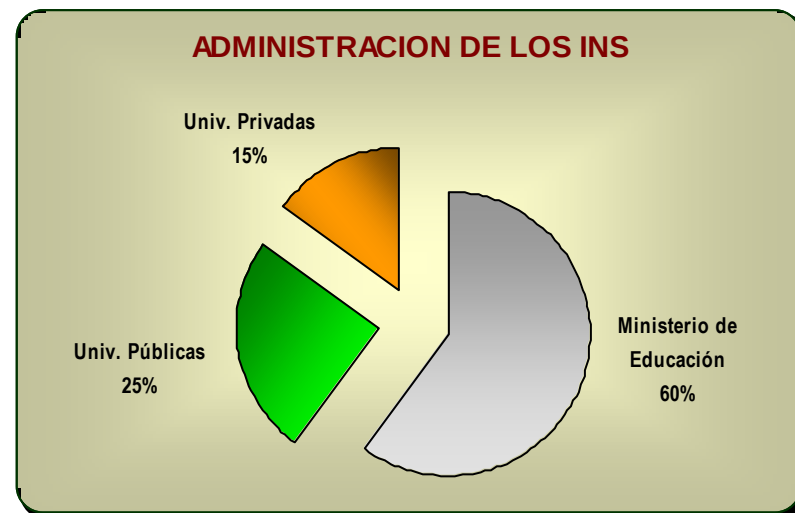
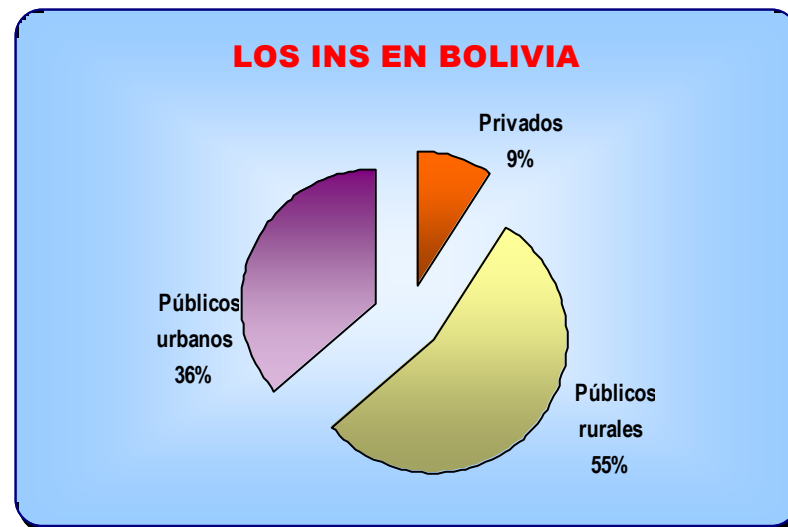
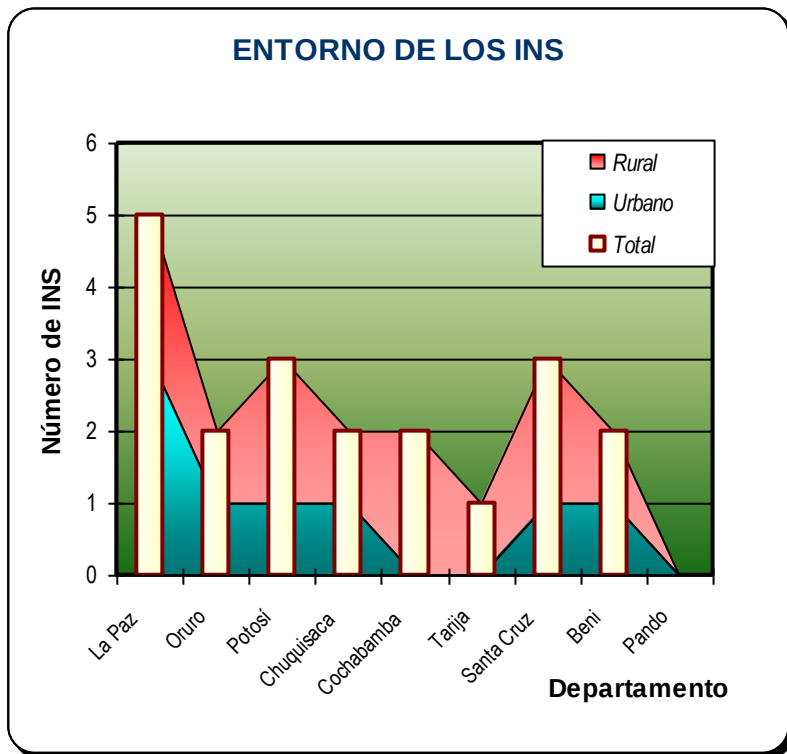
- 2003 *En tiempos de Reforma Educativa: Escuelas primarias y formación docente*. En dos volúmenes. PIEB en Bolivia. 1ª edición. Producciones Edobol. La Paz.
- 2003 *Evaluación académica, institucional-administrativa y financiera de los Institutos Normales Superiores. Consultoría del ámbito pedagógico*. Informe preliminar. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. La Paz.

INSTITUTOS NORMALES SUPERIORES DE BOLIVIA

Anexo 1

Entorno	Departamento	Nombre del INS	SEDE	Carácter	Administración	Niveles	Modalidad
Urbano	La Paz	<i>Simón Bolívar</i>	La Paz	Público	Univ. Mayor de San Andrés	Inicial/Primaria/Secundaria	Monolingüe (castellano)
		<i>Andrés de Santa Cruz</i>	La Paz	Público	Ministerio de Educación	Prim./Sec./Profesionaliz.	Monolingüe (castellano)
		<i>ENSAF</i>	La Paz	Público	Ministerio de Educación	Primaria/Secundaria	Monolingüe (castellano)
	Oruro	<i>Angel Mendoza</i>	Oruro	Público	Univ. Técnica de Oruro	Inicial/Primaria/Secundaria	Monolingüe (castellano)
	Potosí	<i>Eduardo Avaroa</i>	Potosí	Público	Univ. Autónoma Tomás Frías	Inicial/Primaria/Secundaria	Trilin. (cast.-aymara-quechua)
	Chuquisaca	<i>Universidad Pedagógica</i>	Sucre	Público	Ministerio de Educación	In./Prim./Sec./Licenciatura	Monolingüe (castellano)
	Cochabamba	<i>Sedes Sapientiae</i>	Cochabamba	Privado	Iglesia católica		
		<i>Adventista</i>	Vinto	Privado	Iglesia protestante		
	Santa Cruz	<i>Enrique Finot</i>	Santa Cruz	Público	Univ. Gabriel René Moreno	Inicial/Primaria/Secundaria	Monolingüe (castellano)
	Beni	<i>Clara Parada de Pinto</i>	Trinidad	Público	Ministerio de Educación	Inicial/Primaria	Monolingüe (castellano)
Rural	La Paz	<i>Warisata</i>	Warisata	Público	Ministerio de Educación	Primaria	Bilingüe (cast.-aymara)
		<i>Bautista Saavedra</i>	Santiago de Huata	Público	Ministerio de Educación	Inicial/Primaria	Bilingüe (cast.-aymara)
	Oruro	<i>René Barrientos</i>	Caracollo	Público	Ministerio de Educación	Primaria	Trilin. (cast.-aymara-quechua)
	Potosí	<i>Franz Tamayo</i>	Llica	Público	Univ. Autónoma Tomás Frías	Primaria	Trilin. (cast.-aymara-quechua)
		<i>Andrés de Santa Cruz</i>	Chayanta	Público	Ministerio de Educación	Primaria	Bilingüe (cast.-quechua)
	Chuquisaca	<i>Simón Bolívar</i>	Cororo	Público	Ministerio de Educación	Primaria	Bilingüe (cast.-quechua)
	Cochabamba	<i>Ismael Montes</i>	Vacas	Público	Ministerio de Educación	Primaria	Bilingüe (cas.-quechua)
		<i>Manuel A. Villarroel</i>	Paracaya	Público	Ministerio de Educación	Inicial/Primaria	Monolingüe (castellano)
	Tarija	<i>Juan Misael Saracho</i>	Canasmoro	Público	Univ. Católica Boliviana	Primaria/Secundaria	Monolingüe (castellano)
	Santa Cruz	<i>INSPOC</i>	Camiri	Público	Universidad NUR	Primaria	Bilingüe (cast.-guaraní)
		<i>Rafael Chávez</i>	Portachuelo	Público	Universidad NUR	Primaria	Monolingüe (castellano)
	Beni	<i>Riberalta</i>	Riberalta	Público	Ministerio de Educación	Inicial/Primaria	Monolingüe (castellano)

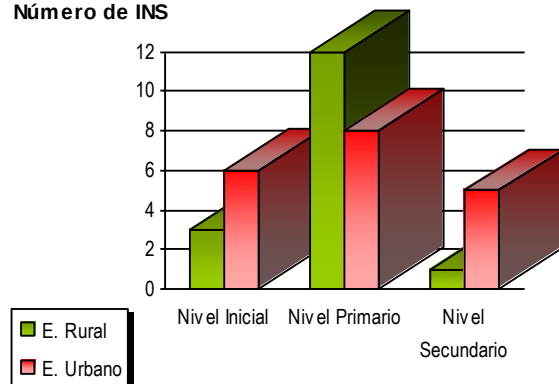
DISTRIBUCIÓN, CARÁCTER Y ADMINISTRACIÓN DE LOS INS



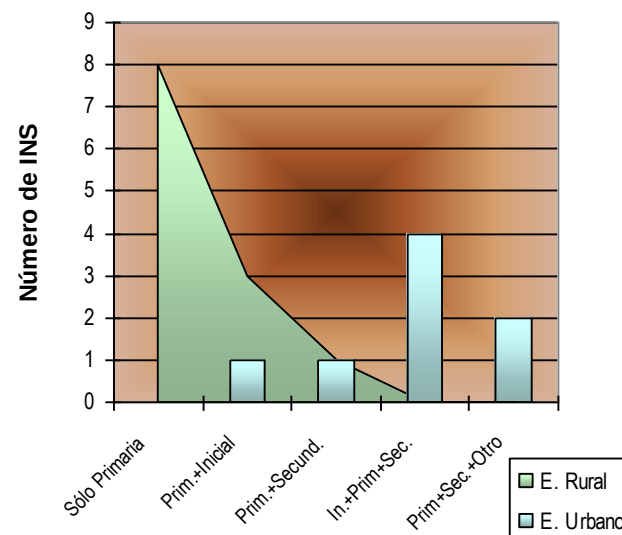
NIVELES, OFERTA DE FORMACIÓN Y MODALIDAD LINGÜÍSTICA

NIVELES DE FORMACION OFRECIDOS

Número de INS

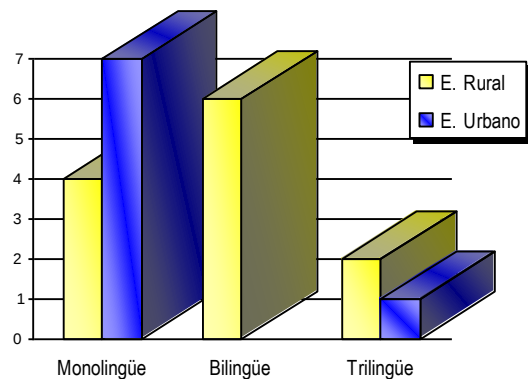


OFERTA DE NIVELES DE FORMACION POR INS



MODALIDAD LINGÜÍSTICA

Número de INS



Anexo 2a

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

<i>Nombre:</i>	Instituto Normal Superior Simón Bolívar	INS-SB
<i>Entorno:</i>	Urbano	
<i>Departamento:</i>	La Paz	
<i>Ubicación:</i>	Ciudad de La Paz	
<i>Fundación:</i>	26 de enero de 1917, emisión de instrucción de funcionamiento Se establece el 24 de mayo de 1917 como fecha de fundación 29 de mayo de 1917, aprobación de Reglamento Fundado durante el gobierno de Ismael Montes	
<i>Tipo de INS:</i>	Institución pública	
<i>Funcionamiento:</i>	A la fecha cumple 75 años de funcionamiento debido a que estuvo cerrado durante 12 años desde 1932	

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

<i>Administración:</i>	Universidad Mayor de San Andrés (Institución pública del Sistema Universitario Boliviano)	
<i>Periodo del contrato:</i>	Octubre de 1999 - Diciembre de 2004	
<i>Estructura y organización:</i>	Administración delegada Gobierno según organigrama	
<i>Matrícula:</i>	3.739 estudiantes 16,7% del país	1608 varones 2131 mujeres

<i>Docentes:</i>	176 docentes 20,1% del país 94% con título de licenciatura, 2% con título de Ph.D. y 4% con Maestría	100 varones 76 mujeres
<i>Administrativos:</i>	48 funcionarios 13,2% del país	24 varones 24 mujeres
<i>Postgrado:</i>	124 docentes participa en el Programa de Innovación Institucional y Académica de AECI	
<i>Normas internas:</i>	“Reglamentos”, “Manuales de Funciones” y “Manuales de Procedimientos” elaborados y aprobados por el Directorio de Administración	

DATOS ACADÉMICOS

<i>Niveles de formación:</i>	Inicial – Primaria – Secundaria	
<i>Especialidades:</i>	Maestro Polivalente en el nivel inicial Maestro de 1º y 2º ciclo en el nivel de Primaria Maestro de Ciencias Naturales (3º ciclo, Primaria) Maestro de Lenguaje (3º ciclo, Primaria) Maestro de Matemática (3º ciclo, Primaria) Maestro de Ciencias Sociales (3º ciclo, Primaria) Profesor de Biología (Secundaria) Profesor de Química (Secundaria) Profesor de Física (Secundaria) Profesor de Literatura (Secundaria) Profesor de Matemática (Secundaria) Profesor de Historia (Secundaria)	
<i>Modalidad lingüística:</i>	Enseñanza monolingüe en castellano	
<i>Biblioteca:</i>	14.633 libros 40 horas semanales de atención Procesamiento automático de información bibliográfica Uso de varios sistemas automáticos y manuales	
<i>TIC:</i>	63 computadoras: 24 para estudiantes, el resto para uso de la administración y de los docentes 6 impresoras láser, 2 de punto, 19 matriciales Conexión permanente a Internet de 15 computadoras Conexión en red	

<i>Equipos:</i>	Una fotocopidora Una multicopiadora de alta velocidad Diez pantallas de televisión Seis equipos de música Cinco proyectores de transparencias Cinco <i>data display</i> Cinco reproductores de video
<i>Otras facilidades:</i>	Consultorio médico y dental gratuitos Centro psicológico Guardería con capacidad de 80 niños Biblioteca especializada de Historia Taller de Arte y Cultura (pintura, dibujo, modelado, teatro, títeres, danza, manualidades) Sala de expresión corporal Laboratorio de informática Dos laboratorios de Física Dos laboratorios de Química Dos laboratorios de Biología Sala de exposiciones Cafetería – comedor para 120 comensales Dos canchas múltiples Servicio de reprografía
<i>Servicios:</i>	Agua potable, alcantarillado, electricidad, baños y duchas
<i>Inserción profesional:</i>	20% de egresados encuentran trabajo en La Paz 20% se insertan en El Alto 44% de los egresados queda ubicado en Prov. de La Paz y otros departamentos 16% temporalmente no encuentra ubicación laboral

INDICADORES DE CALIDAD

<i>Indicadores de eficacia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 3.175 estudiantes matriculados 768 estudiantes egresados 65% en el nivel de Primaria, 60% son mujeres Tasa de egreso: 24% 4 estudiantes matriculados por cada egresado
<i>Indicadores de eficiencia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 1.599.000 \$us, presupuesto anual de funcionamiento 534 \$us, costo anual por estudiante DATOS DEL PERIODO 2001-2003

3.655 \$us, costo del periodo por egresado

DATOS DE LA GESTIÓN 2004

1.695.792 \$us, presupuesto anual de funcionamiento

21 estudiantes por cada docente

78 estudiantes por cada administrativo

4 docentes por cada administrativo

Costo anual de matrícula: 13 \$us

Otros valores: 6,5 \$us, derecho a examen de ingreso
7,5 \$us, derecho a examen de grado

Anexo 2b

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

<i>Nombre:</i>	Escuela Normal Superior Técnica Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana	ENST-MASCC
<i>Entorno:</i>	Urbano	
<i>Departamento:</i>	La Paz	
<i>Ubicación:</i>	Ciudad de La Paz	
<i>Fundación:</i>	12 de febrero de 1958	
	Ratificado por D. S. N° 5353 del 21 de noviembre de 1959	
	Fundada durante el gobierno de Hernán Siles Zuazo	
<i>Tipo de INS:</i>	Institución pública	
<i>Funcionamiento:</i>	A la fecha cumple 46 años de funcionamiento	

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

<i>Administración:</i>	Ministerio de Educación	
<i>Estructura y organización:</i>	Según el Reglamento del Sistema de Formación Docente	
<i>Matrícula:</i>	642 estudiantes 2,9% del país	307 varones 335 mujeres
<i>Procedencia urbana:</i>	70% de los estudiantes son de las ciudades de La Paz y El Alto. La mayoría procede de familias aymaras emigrantes de procedencia rural. 30% de los estudiantes proviene de provincias de La Paz, (especialmente Ingavi, Pacajes y Los Andes).	

<i>Docentes:</i>	30 docentes 3,4% del país 70% con título de licenciatura o superior	19 varones 11 mujeres
<i>Administrativos:</i>	13 funcionarios 3,6% del país	8 varones 5 mujeres
<i>Postgrado:</i>	30 docentes participan en el Programa de Innovación Institucional y Académica de AECI	
<i>Normas internas:</i>	Asume las normas del Ministerio de Educación	
<i>Inserción laboral:</i>	70% de los egresados se incorpora a escuelas y colegios de la ciudad de La Paz y otras capitales. El 30% restante lo hace en provincias.	

DATOS ACADÉMICOS

<i>Niveles de formación:</i>	Primaria – Secundaria Institución para formación docente técnica y en tecnología para todas las modalidades y áreas del sistema nacional	
<i>Especialidades:</i>	Área de Tecnología y Conocimiento Práctico (Primaria) Área de Tecnología, Tecnología ocupacional y Computación (Secundaria) Área Industrial, Comercial y Agropecuaria (formación para el sistema educativo nacional)	
<i>Modalidad lingüística:</i>	Enseñanza monolingüe en castellano	
<i>Biblioteca:</i>	875 libros 5 horas de atención a la semana Información bibliográfica en base de datos	
<i>TIC:</i>	14 computadoras en la institución. 8 comparten docentes y estudiantes Una impresora láser, 3 de chorro y 2 matriciales 5 computadoras para directivos	
<i>Equipos:</i>	Dos fotocopadoras Cinco pantallas de televisión Un equipo de música Dos proyectores de transparencias Un <i>data display</i> Cinco reproductores VHS y un Betamax	

<i>Otras facilidades:</i>	Talleres de mecánica, carpintería, carpas solares, costura y alimentación Internado y comedor para 70 personas Una cancha múltiple Albergue para 12 docentes
<i>Servicios:</i>	Agua potable, alcantarillado, electricidad, baños, duchas

INDICADORES DE CALIDAD

<i>Indicadores de eficacia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 236 estudiantes matriculados 57 estudiantes egresados Hubo 470 egresados en seis años (1998-2003) Tasa de egreso: 24% 4 estudiantes matriculados por cada egresado
<i>Indicadores de eficiencia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 270.462 \$us, presupuesto anual de funcionamiento 1.146 \$us, costo anual por estudiante DATOS DEL PERIODO 2001-2003 4.745 \$us, costo por egresado con datos de la gestión 2003 No se dispone de información de los años 2001 y 2002 DATOS DE LA GESTIÓN 2004 21 estudiantes por cada docente 49 estudiantes por cada administrativo 2 docentes por cada administrativo
<i>Costo anual de matrícula:</i>	13 \$us

Anexo 2c

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

<i>Nombre:</i>	Escuela Nacional Superior de Actividad Física	ENS-AF
<i>Entorno:</i>	Urbano	
<i>Departamento:</i>	La Paz	
<i>Ubicación:</i>	Ciudad de La Paz, sede de gobierno	
<i>Fundación:</i>	3 de febrero de 1931	
	Durante el gobierno de Carlos Blanco Galindo	
	Fue fundado como Instituto Normal Superior de Educación Física	
<i>Tipo de INS:</i>	Institución pública	
<i>Funcionamiento:</i>	A la fecha cumple 75 años de funcionamiento	

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

<i>Administración:</i>	Ministerio de Educación, en coordinación con el Ministerio de Salud y Deportes	
<i>Estructura y organización:</i>	Según al Reglamento del Sistema de Formación Docente	
<i>Normas internas:</i>	Asume las normas del Ministerio de Educación	
<i>Matrícula:</i>	649 estudiantes 2,9% del país	465 varones 184 mujeres
<i>Procedencia urbana:</i>	45% de los estudiantes proviene de El Alto 25% procede de la ciudad de La Paz 30% proviene de cinco capitales departamentales	

<i>Docentes:</i>	23 docentes 2,6% del país 56% tiene licenciatura o Diplomado Superior	18 varones 5 mujeres
<i>Administrativos:</i>	9 funcionarios 2,5% del país	2 varones 7 mujeres
<i>Postgrado:</i>	18 docentes participan en el Programa de Innovación Institucional y Académica de AECI	

DATOS ACADÉMICOS

<i>Niveles de formación:</i>	Primaria – Secundaria	
<i>Especialidades:</i>	Profesor de Educación Física, Deportes y Recreación	
<i>Modalidad lingüística:</i>	Enseñanza monolingüe en castellano	
<i>Biblioteca:</i>	725 libros, 343 monografías, 163 cintas de video 40 horas de atención semanal Información bibliográfica en fichas y base de datos	
<i>TIC:</i>	6 computadoras sólo para uso administrativo Una impresoras a cinta, 5 a chorro	
<i>Equipos:</i>	Tres pantallas de televisión Dos equipos de música Tres proyectores de transparencias Tres reproductores de video	
<i>Otras facilidades:</i>	Una cancha Comedor que ofrece una comida diaria	
<i>Servicios:</i>	Agua potable, alcantarillado, electricidad, baños, 6 duchas Los servicios básicos requieren refacción y mantenimiento	

INDICADORES DE CALIDAD

<i>Indicadores de eficacia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 No se dispone de información sobre estudiantes inscritos 118 estudiantes egresados
	DATOS DE LA GESTIÓN 1995 393 estudiantes matriculados

19 estudiantes egresados
Tasa de egreso: 5%
21 estudiantes matriculados por cada egresado

Indicadores de eficiencia: DATOS DE LA GESTIÓN 2003
No se dispone de información financiera
Según la ENSAF, 30,292 \$us es el presupuesto operativo

DATOS DE LA GESTIÓN 1995
El presupuesto ascendió a 126,365 \$us
322 \$us, costo anual por estudiante

DATOS DEL PERIODO 1993-1995
5,877 \$us, costo del periodo por egresado

DATOS DE LA GESTIÓN 2004
28 estudiantes por cada docente
72 estudiantes por cada administrativo
3 docentes por cada administrativo

Costo anual de matrícula: 38 \$us

Anexo 2d

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

<i>Nombre:</i>	Instituto Normal Superior Ángel Mendoza Justiniano INS-AMJ
<i>Entorno:</i>	Urbano
<i>Departamento:</i>	Oruro
<i>Ubicación:</i>	Ciudad de Oruro
<i>Fundación:</i>	22 de octubre de 1973
	R. M. N° 793 durante el gobierno de Hugo Bánzer Suárez
<i>Tipo de INS:</i>	Institución pública
<i>Funcionamiento:</i>	A la fecha cumple 32 años de funcionamiento

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

<i>Administración:</i>	Universidad Técnica de Oruro (Institución pública del Sistema Universitario Boliviano) De 1999 a 2003 el INS fue administrado por la Universidad de Aquino de Bolivia que tiene carácter privado	
<i>Periodo del contrato:</i>	De enero a diciembre de 2004	
<i>Estructura y organización:</i>	Administración delegada Gobierno según organigrama	
<i>Matrícula:</i>	1.305 estudiantes 5,8% del país	445 varones 860 mujeres

<i>Docentes:</i>	53 docentes 6,1% del país 96% con título de licenciatura, 4% con maestría Todos efectuaron cursos de postgrado	28 varones 25 mujeres
<i>Administrativos:</i>	25 funcionarios 6,9% del país	13 varones 12 mujeres
<i>Postgrado:</i>	85% de los docentes participa en el Programa de Innovación Institucional y Académica de AECl	
<i>Normas internas:</i>	Asume las establecidos por el Ministerio de Educación...	

DATOS ACADÉMICOS

<i>Niveles de formación:</i>	Inicial – Primaria – Secundaria	
<i>Especialidades:</i>	Maestro del ciclo inicial Maestro Polivalente de 1º y 2º ciclo Maestro de Matemática de 3º ciclo (Primaria) Maestro de Lenguaje de 3º ciclo (Primaria) Maestro de Ciencias Sociales, 3º ciclo (Primaria) Maestro de Ciencias Naturales, 3º ciclo (Primaria) Profesor de Química (Secundaria) Profesor de Lenguaje y Comunicación (Secundaria)	
<i>Modalidad lingüística:</i>	Enseñanza monolingüe en castellano	
<i>Biblioteca:</i>	17.586 ejemplares, 2.288 títulos 44 horas de atención semanal Información bibliográfica en fichas y base de datos	
<i>TIC:</i>	36 computadoras: 5 para docentes, 21 para estudiantes 6 impresoras Conexión a Internet en proceso Conexión en red	
<i>Equipos:</i>	Una fotocopidora Cinco pantallas de televisión Cuatro equipos de música Cinco proyectores de transparencias Dos <i>data display</i> Cuatro reproductores de video Dos mimeógrafos	
<i>Otras facilidades:</i>	Una cancha de fútbol y basket-ball	

Laboratorio de computación

Servicios: Agua potable, alcantarillado, electricidad, baños, duchas frías,
nuevo edificio en construcción

INDICADORES DE CALIDAD

Indicadores de eficacia: DATOS DE LA GESTIÓN 2003
1.233 estudiantes matriculados
359 estudiantes egresados
Tasa de egreso: 29%
3 estudiantes matriculados por cada egresado

Indicadores de eficiencia: DATOS DE LA GESTIÓN 2003
924.037 \$us, presupuesto anual de funcionamiento
749 \$us, costo anual por estudiante

DATOS DEL PERIODO 2001-2003
2.758 \$us, costo del periodo por egresado

DATOS DE LA GESTIÓN 2004
25 estudiantes por cada docente
52 estudiantes por cada administrativo
2 docentes por cada administrativo

Costo anual de matrícula: 13 \$us

Otros valores: 6,5 \$us, derecho a examen de ingreso
7,5 \$us, derecho a examen de grado

Anexo 2e

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

Nombre: **Instituto Normal Superior de Educación Intercultural Bilingüe
Eduardo Abaroa** **INS-EIB-EA**

Entorno: Urbano

Departamento: Potosí

Ubicación: Ciudad de Potosí

Fundación: 1º de abril de 1985
D.S. N° 20747 durante el gobierno de Hernán Siles Zuazo

Tipo de INS: Institución pública

Funcionamiento: A la fecha cumple 19 años de funcionamiento

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

Administración: Universidad Autónoma Tomás Frías
(Institución pública del Sistema Universitario Boliviano)

Periodo del contrato: Agosto de 1999 - Diciembre de 2004

Estructura y organización: Administración delegada
Gobierno según propio organigrama
Participa el Consejo Educativo de la Nación Quechua

Matrícula: 1.752 estudiantes 650 varones
7,8% del país 1102 mujeres

Procedencia: La mayoría de la población en la ciudad de Potosí habla
quechua como lengua originaria

	El 66% de los estudiantes proviene de la capital El 30% procede de las provincias del Departamento. Hay mínima afluencia de estudiantes del interior del país.
<i>Docentes:</i>	71 docentes 8,1% del país 62% tiene licenciatura, 14% con Maestría
	33 varones 38 mujeres
<i>Administrativos:</i>	15 funcionarios (3 directivos) 4,1% del país
<i>Postgrado:</i>	100% de docentes participa en el Programa de Innovación Institucional y Académica de AECI
<i>Normas internas:</i>	Ha establecido su propia organización y toma decisiones según las disposiciones de la ley SAFCO

DATOS ACADÉMICOS

<i>Niveles de formación:</i>	Inicial – Primaria – Secundaria
<i>Especialidades:</i>	Maestro del nivel inicial Maestro polivalente de Primaria Maestro de Matemática (3º ciclo de Primaria) Maestro de Lenguaje y Comunicación (3º ciclo, Primaria) Maestro de Ciencias Sociales (3º ciclo de Primaria) Maestro de Ciencias Naturales (3º ciclo de Primaria) Profesor de Matemática (Secundaria) Profesor de Lenguaje y Comunicación (Secundaria) Profesor de Ciencias Sociales (Secundaria) Profesor de Ciencias Naturales (Secundaria)
<i>Modalidad:</i>	Educación intercultural bilingüe Enseñanza bilingüe en castellano y aymara Enseñanza trilingüe en castellano, aymara y quechua
<i>Biblioteca:</i>	3.500 libros Atención de 40 horas a la semana Información bibliográfica en fichas
<i>TIC:</i>	28 computadoras: 2 para docentes y 16 para estudiantes Dos tienen conexión a Internet Cuatro están en red
<i>Equipos:</i>	Una fotocopidora Nueve pantallas de televisión

	Cuatro equipos de música Cinco proyectores de transparencias Tres <i>data display</i> Seis reproductores de video Cinco microscopios
<i>Otras facilidades:</i>	Albergue para 2000 personas Albergue para 70 docentes Guardería para 25 niños 12 aulas para actividades presenciales
<i>Servicios:</i>	Agua potable, alcantarillado, electricidad y baños. Los servicios básicos se encuentran en condiciones regulares

INDICADORES DE CALIDAD

<i>Indicadores de eficacia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 1652 estudiantes matriculados 330 estudiantes egresados Tasa de egreso: 20% 5 estudiantes matriculados por cada egresado
<i>Indicadores de eficiencia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 677.542 \$us, presupuesto anual de funcionamiento 410 \$us, costo anual por estudiante DATOS DEL PERIODO 2001-2003 2.458 \$us, costo del periodo por egresado DATOS DE LA GESTIÓN 2004 25 estudiantes por cada docente 117 estudiantes por cada administrativo 5 docentes por cada administrativo
<i>Costo anual de matrícula:</i>	13 \$us
<i>Otros valores:</i>	6,5 \$us, derecho a examen de ingreso 7,5 \$us, derecho a examen de grado

Anexo 2f

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

<i>Nombre:</i>	Universidad Pedagógica Nacional Mariscal Sucre	UPN-MS
<i>Entorno:</i>	Urbano	
<i>Departamento:</i>	Chuquisaca	
<i>Ubicación:</i>	Ciudad de Sucre	
<i>Fundación:</i>	6 de junio de 1909, Escuela Normal de Maestros y Preceptores de la República, durante el gobierno de Ismael Montes 21 de mayo de 1999 fundada como Universidad Pedagógica	
<i>Tipo de INS:</i>	Institución pública	
<i>Funcionamiento:</i>	A la fecha cumple 95 años de antigüedad y 5 de funcionamiento como Universidad Pedagógica	

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

<i>Administración:</i>	Ministerio de Educación	
<i>Estructura y organización:</i>	Según el Reglamento del Sistema de Formación Docente	
<i>Matrícula:</i>	2.620 estudiantes 11,7% del país	897 varones 1723 mujeres
<i>Docentes:</i>	102 docentes 11,6% del país 80% con título de licenciatura	
<i>Administrativos:</i>	53 funcionarios 14,6% del país	

Postgrado: 90% de los docentes participa en el Programa de Innovación Institucional y Académica de AECI
12% ha efectuado cursos de postgrado

DATOS ACADÉMICOS

Niveles de formación: Inicial – Primaria – Secundaria – Licenciatura

Especialidades: Maestro del ciclo inicial
Maestro polivalente de 1º y 2º ciclo
Maestro de Lenguaje (3º ciclo de Primaria)
Maestro de Matemática (3º ciclo de Primaria)
Maestro de Ciencias Naturales (3º ciclo de Primaria)
Maestro de Expresión y Creatividad (3º ciclo de Primaria)
Profesor de Matemática (Secundaria)
Profesor de Ciencias biológicas (Secundaria)
Profesor de Física y Química (Secundaria)
Profesor de Ciencias sociales (Secundaria)
Profesor de Pedagogía (Secundaria)
Profesor de Filosofía y Psicología (Secundaria)
Profesor de Comunicación y Lenguaje (Secundaria)
Profesor de Expresión y Creatividad (Secundaria)
Profesor de Cultura física (Secundaria)
Licenciatura en Ciencias de la Educación para maestros en ejercicio: programa de formación permanente

Modalidad lingüística: Enseñanza monolingüe en castellano

Biblioteca: 40.000 volúmenes
40 horas de atención semanal. Insuficiente personal para la administración de la biblioteca
Información bibliográfica en fichas
En proceso, el registro computarizado

TIC: 98 computadoras: 55 equipos para estudiantes, 4 para docentes, 39 para administrativos
2 impresoras láser, 25 a tinta y 15 matriciales
5 equipos conectados a Internet vía telefónica
Conexión en red

Equipos: Trece pantallas de televisión
Veintiún equipos de música
Trece proyectores de transparencias
Dos *data display*
Nueve reproductores de video

	Tres equipos de fax Tres microscopios binoculares
<i>Otras facilidades:</i>	Biblioteca con conexión a Internet Biblioteca especializada de expresión y creatividad Dos laboratorios de física Dos laboratorios de química Dos laboratorios de ciencias biológicas Estación ecológica piloto Dos gabinetes de informática Un estadio con cancha de fútbol profesional Tres campos poli-funcionales Tres canchas para fútbol Servicio médico y odontológico Servicio social Pizarras acrílicas Instrumentos musicales
<i>Servicios:</i>	Agua potable, alcantarillado, electricidad, baños, duchas frías. Viejas instalaciones que requieren mantenimiento de manera permanente.

INDICADORES DE CALIDAD

<i>Indicadores de eficacia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 2.148 estudiantes matriculados 643 estudiantes egresados Tasa de egreso: 30% 3 estudiantes matriculados por cada egresado
<i>Indicadores de eficiencia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 1.209.842 \$us, presupuesto anual de funcionamiento 563 \$us, costo anual por estudiante DATOS DEL PERIODO 2002-2003 2.919 \$us, costo del periodo por egresado considerando solamente dos años de estudio No se dispone de información de la gestión 2001 DATOS DE LA GESTIÓN 2004 26 estudiantes por cada docente 49 estudiantes por cada administrativo 2 docentes por cada administrativo
<i>Costo anual de matrícula:</i>	18 \$us

Otros valores:

6,5 \$us, derecho a examen de ingreso
7,5 \$us, derecho a examen de grado
10,4 \$us, derecho a defensa de proyecto, 1ª opción
15,6 \$us, derecho a defensa de proyecto, 2ª opción
20,8 \$us, derecho a defensa de proyecto, 3ª opción

Anexo 2g

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

<i>Nombre:</i>	Instituto Normal Superior Enrique Finot	INS-EF
<i>Entorno:</i>	Urbano	
<i>Departamento:</i>	Santa Cruz	
<i>Ubicación:</i>	Santa Cruz de la Sierra	
<i>Fundación:</i>	29 de enero de 1958 como Escuela Normal Urbana N° 3 D.S. N° 4817 durante el gobierno de Hernán Siles Zuazo Ratificado el 30 de marzo de 1959	
<i>Tipo de INS:</i>	Institución pública	
<i>Funcionamiento:</i>	A la fecha cumple 46 años de funcionamiento	

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

<i>Administración:</i>	Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (Institución pública del Sistema Universitario Boliviano)	
<i>Periodo del contrato:</i>	Agosto de 1999 - Diciembre de 2004	
<i>Estructura y organización:</i>	Administración delegada Gobierno aplicado según organigrama	
<i>Normas internas:</i>	Asume las normas del Ministerio de Educación	
<i>Matrícula:</i>	2.061 estudiantes 9,2% del país	1.562 varones 499 mujeres
<i>Procedencia urbana:</i>	58% de los estudiantes son de Santa Cruz de la Sierra 13% de La Paz y 10% de Cochabamba	

	18% proviene de cinco capitales de Departamento	
<i>Datos de los estudiantes:</i>	60% de los estudiantes son solteros y 33% están casados 60% no tiene otra actividad diferente a estudiar 86% habla sólo castellano 52% depende de sus padres 86% proviene de establecimientos fiscales 76% son mujeres con 22 años de promedio	
<i>Docentes:</i>	78 docentes 8,9% del país 95% tiene licenciatura o Diplomado Superior	41 varones 37 mujeres
<i>Administrativos:</i>	33 funcionarios 9,1% del país	20 varones 13 mujeres
<i>Postgrado:</i>	100% de los docentes participan en el Programa de Innovación Institucional y Académica de AECI	

DATOS ACADÉMICOS

<i>Niveles de formación:</i>	Inicial – Primaria – Secundaria	
<i>Especialidades:</i>	Maestro del nivel inicial Maestro de Primaria Profesor de Matemática Profesor de Lenguaje y Comunicación Profesor de Ciencias Naturales Profesor de Ciencias Sociales Profesor de Filosofía y Psicología (Secundaria)	
<i>Modalidad lingüística:</i>	Enseñanza monolingüe en castellano	
<i>Biblioteca:</i>	5.195 libros 37 horas y 30 minutos de atención semanal Información bibliográfica en catálogos y base de datos	
<i>TIC:</i>	46 computadoras. 19 para estudiantes y una para docentes 5 impresoras matriciales y 21 a chorro Tienen conexión permanente a Internet vía ADSL Conexión en red	
<i>Equipos:</i>	Dos fotocopadoras Tres pantallas de televisión Cinco equipos de música Siete proyectores de transparencias	

	Dos <i>data display</i> Un reproductor de video Un proyector de diapositivas Un equipo de amplificación Dos órganos
<i>Otras facilidades:</i>	Laboratorio de Física y Química Servicio dental Una cancha de basket-ball y fútbol Comedor que ofrece cuatro comidas
<i>Servicios:</i>	Agua potable, alcantarillado, electricidad, baños y duchas sin agua caliente

INDICADORES DE CALIDAD

<i>Indicadores de eficacia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 1.996 estudiantes matriculados 419 estudiantes egresados Tasa de egreso: 21% 5 estudiantes matriculados por cada egresado
<i>Indicadores de eficiencia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 1.136.125 \$us, presupuesto anual de funcionamiento 569 \$us, costo anual por estudiante DATOS DEL PERIODO 2001-2003 2.815 \$us, costo del periodo por egresado DATOS DE LA GESTIÓN 2004 26 estudiantes por cada docente 62 estudiantes por cada administrativo 2 docentes por cada administrativo
<i>Costo anual de matrícula:</i>	13 \$us
<i>Otros valores:</i>	6,5 \$us, derecho a examen de ingreso 7,5 \$us, derecho a examen de grado

Anexo 2h

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

<i>Nombre:</i>	Instituto Normal Superior Clara Parada de Pinto	INS-CPP
<i>Entorno:</i>	Urbano	
<i>Departamento:</i>	Beni	
<i>Ubicación:</i>	Ciudad de Trinidad	
<i>Fundación:</i>	El 23 de noviembre de 1976 con el nombre, Escuela Normal Urbana Santísima Trinidad	
	R.M. N° 1054 durante el gobierno de Hugo Bánzer Suárez	
<i>Tipo de INS:</i>	Institución pública	
<i>Funcionamiento:</i>	A la fecha cumple 28 años de funcionamiento	

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

<i>Administración:</i>	Ministerio de Educación De octubre de 1999 a fines del año 2003 fue administrada por la Universidad Técnica del Beni (Institución pública del Sistema Universitario Boliviano)	
<i>Estructura y organización:</i>	Según el Reglamento del Sistema de Formación Docente	
<i>Matrícula:</i>	674 estudiantes 3% del país	
<i>Docentes:</i>	34 docentes 3,9% del país 94% tiene título de licenciatura	5 varones 29 mujeres
<i>Administrativos:</i>	7 funcionarios (dos directivos)	5 varones

	1,9% del país	2 mujeres
<i>Postgrado:</i>	100% de docentes participa en el Programa de Innovación Institucional y Académica de AECI	
<i>Normas internas:</i>	Asume las establecidas por el Ministerio de Educación	

DATOS ACADÉMICOS

<i>Niveles de formación:</i>	Inicial – Primaria	
<i>Especialidades:</i>	Maestro del ciclo inicial Maestro polivalente de Primaria (1º y 2º ciclo) Maestro de Lenguaje del 3º ciclo Maestro de Matemática del 3º ciclo	
<i>Modalidad lingüística:</i>	Enseñanza monolingüe en castellano	
<i>Biblioteca:</i>	2.000 libros aproximadamente Información bibliográfica en fichero magnético	
<i>TIC:</i>	Dos computadoras Una tiene conexión a Internet	
<i>Equipos:</i>	Dos pantallas de televisión Un equipo de música Un proyector de transparencias Un <i>data display</i> Un reproductor de video	
<i>Otras facilidades:</i>	Una cancha de fútbol No tiene infraestructura propia, comparte el recinto con la unidad educativa Emilio Campos Pedriel	
<i>Servicios:</i>	Agua potable, electricidad y baños	

INDICADORES DE CALIDAD

<i>Indicadores de eficacia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 684 estudiantes matriculados 112 estudiantes egresados Tasa de egreso: 16% 6 estudiantes matriculados por cada egresado
<i>Indicadores de eficiencia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003

449.237 \$us, presupuesto anual de funcionamiento
657 \$us, costo anual por estudiante

DATOS DEL PERIODO 2001-2003
7.207 \$us, costo del periodo por egresado

DATOS DE LA GESTIÓN 2004
20 estudiantes por cada docente
96 estudiantes por cada administrativo
5 docentes por cada administrativo

Costo anual de matrícula: 13 \$us

Otros valores: 6,5 \$us, derecho examen de ingreso
7,5 \$us, derecho a examen de grado

Anexo 2i

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

<i>Nombre:</i>	Instituto Normal Superior de Educación Intercultural Bilingüe de Warisata INS-EIB-W
<i>Entorno:</i>	Rural
<i>Departamento:</i>	La Paz
<i>Ubicación:</i>	Warisata, localidad de la Prov. Omasuyos en el Dpto. de La Paz
<i>Fundación:</i>	2 de agosto de 1931 Durante el gobierno de Carlos Blanco Galindo El 16 de marzo de 1998 se aprobó que se fusionara con la Escuela Normal Rural Bautista Saavedra de Santiago de Huata, pero con posterioridad ambos INS adquirieron autonomía
<i>Tipo de INS:</i>	Institución pública
<i>Funcionamiento:</i>	A la fecha cumple 67 años de funcionamiento porque recién en 1937 fue reconocida como Escuela Normal Rural Sin embargo, su funcionamiento no fue regular siendo varias veces cerrada

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

<i>Administración:</i>	Actualmente, a cargo del Ministerio de Educación De 1999 a 2003 fue administrada por la Universidad San Francisco de Asis de carácter privado
<i>Estructura y organización:</i>	Según el Reglamento del Sistema de Formación Docente. El Parlamento de Amautas de la comunidad de Warisata tiene una fuerte injerencia en el INS

<i>Matrícula:</i>	1.229 estudiantes 5,5% del país	688 mujeres 541 varones
<i>Docentes:</i>	39 docentes 4,5% del país Hasta el año 2002, 70% con título de licenciatura	
<i>Administrativos:</i>	23 funcionarios (3 directivos) 6,3% del país	11 varones 12 mujeres
<i>Postgrado:</i>	100% de los docentes participa en el Programa de Innovación Institucional y Académica de AECE	
<i>Normas internas:</i>	Pese a que la UFSA definió una organización específica, el INS ha vuelto a asumir las normas establecidas por el Ministerio de Educación.	

DATOS ACADÉMICOS

<i>Niveles de formación:</i>	Primaria	
<i>Especialidades:</i>	Maestro polivalente de Primaria (1° y 2° ciclo) Maestro de Lenguaje para 3° ciclo Maestro de Matemática para 3° ciclo Maestro de Creatividad para 3° ciclo	
<i>Modalidad:</i>	Educación intercultural bilingüe Formación bilingüe en castellano y aymara	
<i>Biblioteca:</i>	El INS no dio información al respecto La biblioteca tiene recursos producto de donaciones	
<i>TIC:</i>	Una computadora con conexión a Internet para uso administrativo exclusivamente	
<i>Equipos:</i>	Dos pantallas de televisión Un equipo de música Dos proyectores de transparencias Un <i>data display</i>	
<i>Otras facilidades:</i>	Hay relación con el colegio de Warisata y con la escuela de aplicación para realizar prácticas Comedor Coliseo cerrado poli-funcional Albergue para docentes (un solo ambiente) Internado gratuito para señoritas sin agua potable	

Sala de video en implementación

Servicios: El INS dispone de agua no purificada, hay energía eléctrica y baños

INDICADORES DE CALIDAD

Indicadores de eficacia: DATOS DE LA GESTIÓN 2003
1.197 estudiantes matriculados
415 estudiantes egresados
Tasa de egreso: 35%
3 estudiantes matriculados por cada egresado

Indicadores de eficiencia: DATOS DE LA GESTIÓN 2003
545.371 \$us, presupuesto anual de funcionamiento
456 \$us, costo anual por estudiante

DATOS DEL PERIODO 2001-2003
2.529 \$us, costo del periodo por egresado

DATOS DE LA GESTIÓN 2004
32 estudiantes por cada docente
53 estudiantes por cada administrativo
2 docentes por cada administrativo

Costo anual de matrícula: 13 \$us

Otros valores: 6,5 \$us, derecho a examen de ingreso
7,5 \$us, derecho a examen de grado

Anexo 2j

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

<i>Nombre:</i>	Instituto Normal Superior de Educación Intercultural Bilingüe Bautista Saavedra INS-EIB-BS
<i>Entorno:</i>	Rural
<i>Departamento:</i>	La Paz
<i>Ubicación:</i>	Santiago de Huata, localidad rural en la Provincia Omasuyos del Dpto. de La Paz, en la ribera del lago Titicaca
<i>Fundación:</i>	9 de marzo de 1938 como Escuela Normal Rural N° 1 Durante el gobierno de Germán Busch El 16 de marzo de 1998 se aprobó que se fusionara con la Escuela Normal de Warisata, después ambos INS tuvieron autonomía El 31 de marzo de 1999 se establece como INS (R.M. N° 1002) El 23 de julio de 1999 se incluyó dentro del sistema nacional de formación docente como INS-EIB (R.M. N° 255)
<i>Tipo de INS:</i>	Institución pública
<i>Funcionamiento:</i>	A la fecha cumple 66 años de funcionamiento

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

Administración:	Ministerio de Educación	
Estructura y organización:	Según el Reglamento del Sistema de Formación Docente	
Matrícula:	918 estudiantes	468 varones
	4,1% del país	450 mujeres

<i>Procedencia:</i>	Los postulantes al INS provienen de colegios de El Alto de capitales provinciales del entorno y de localidades dispersas en el altiplano	
<i>Docentes:</i>	32 docentes 3,7% del país 94% tenía título de licenciatura	27 varones 5 mujeres
<i>Administrativos:</i>	17 funcionarios (3 directivos) 4,6% del país	15 varones 2 mujeres
<i>Postgrado:</i>	34 docentes participan en el Programa de Innovación Institucional y Académica de AECI Varios docentes fueron becados a España	
<i>Normas internas:</i>	Asume las establecidas por el Ministerio de Educación Ha aprobado un “Reglamento de alumnos”, un “Manual de funciones” y un “Manual de procedimientos contables”	
<i>Relación con el Ministerio:</i>	El INS envía informes concernientes al pago de sueldos, venta de valores, inventarios, presupuesto y ejecución	

DATOS ACADÉMICOS

<i>Niveles de formación:</i>	Inicial – Primaria	
<i>Especialidades:</i>	Maestro del nivel inicial Maestro polivalente de Primaria (1º y 2º ciclo) Maestro de Ciencias Naturales (3º ciclo) Maestro de Matemática (3º ciclo)	
<i>Modalidad:</i>	Educación intercultural bilingüe Enseñanza bilingüe en castellano y aymara	
<i>Biblioteca:</i>	Solo hay algunos libros y módulos de la Reforma Hay fotocopias de libros de los profesores becados	
<i>TIC:</i>	Sala de informática con 15 computadoras, una tiene conexión a Internet. 9 máquinas en oficinas	
<i>Equipos:</i>	El INS no ha ofrecido información al respecto	
<i>Equipos:</i>	Cuatro pantallas de televisión Un equipo de música Tres proyectores de transparencias Un reproductor de video	

	Un equipo de fax Un mimeógrafo
<i>Otras facilidades:</i>	Comedor que ofrece tres comidas por 0,6 \$us al día Albergue para docentes Canchas deportivas Internado femenino gratuito
<i>Servicios:</i>	El INS no ha ofrecido información al respecto

INDICADORES DE CALIDAD

<i>Indicadores de eficacia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 794 estudiantes matriculados 322 estudiantes egresados Tasa de egreso: 41% 2 estudiantes matriculados por cada egresado
<i>Indicadores de eficiencia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 305.971 \$us, presupuesto anual de funcionamiento Para salarios el presupuesto fue de 273.226 \$us. En esta cifra no se incluye ingresos propios 385 \$us, costo anual por estudiante DATOS DE LA GESTIÓN 2001 Los ingresos propios ascendieron a 34.137 \$us. DATOS DEL PERIODO 2001-2003 1.210 \$us, costo del periodo por egresado DATOS DE LA GESTIÓN 2004 29 estudiantes por cada docente 54 estudiantes por cada administrativo 2 docentes por cada administrativo
<i>Costo anual de matrícula:</i>	13 \$us
<i>Otros valores:</i>	6,5 \$us, derecho examen de ingreso 7,5 \$us, derecho a examen de grado

Anexo 2k

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

<i>Nombre:</i>	Instituto Normal Superior de Educación Intercultural Bilingüe René Barrientos Ortuño	INS-EIB-RBO
<i>Entorno:</i>	Provincial	
<i>Departamento:</i>	Oruro	
<i>Ubicación:</i>	Caracollo, capital de Sección de la Prov. Cercado	
<i>Fundación:</i>	28 de diciembre de 1964 como Escuela Normal Rural D. S. N° 7008 durante el gobierno de René Barrientos Ortuño Ratificada la fundación el 14 de mayo de 1965 Jerarquizada a Normal Rural Integrada el 18 de julio de 1983 Convertida en INS el 22 de noviembre de 1995	
<i>Tipo de INS:</i>	Institución pública	
<i>Funcionamiento:</i>	A la fecha cumple 40 años de antigüedad desde su fundación, y 10 años de funcionamiento como INS	

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

<i>Administración:</i>	Ministerio de Educación	
<i>Estructura y organización:</i>	Según el Reglamento del Sistema de Formación Docente. El año 2002 ha aprobado su propio organigrama	
<i>Matrícula:</i>	1.277 estudiantes 5,7% del país	659 varones 618 mujeres
<i>Procedencia:</i>	65% de los estudiantes son aymaras	

	35% son quechuas	
<i>Tiempo de estudio:</i>	En promedio, siete semestres.	
<i>Docentes:</i>	41 docentes 4,7% del país Hasta el año 2000, el 50% de los docentes no tenía ningún título académico, el 29% tenía título de licenciatura y el 21% era solamente maestro normalista o técnico medio No se especifica cuántos docentes tienen licenciatura Hasta hoy varios efectuaron cursos de Diplomado	35 varones 6 mujeres
<i>Administrativos:</i>	18 funcionarios (3 directivos) 4,9% del país	13 varones 5 mujeres
<i>Postgrado:</i>	100% de docentes participa en el Programa de Innovación Institucional y Académica de AECI	
<i>Normas internas:</i>	Asume las establecidas por el Ministerio de Educación	
<i>Relación con el Ministerio:</i>	Regularmente el INS sólo envía informes concernientes al pago de sueldos, venta de valores, inventarios, presupuesto y ejecución	

DATOS ACADÉMICOS

<i>Niveles de formación:</i>	Primaria	
<i>Especialidades:</i>	Maestro polivalente de Primaria (1° y 2° ciclo) Maestro de Matemática (3° ciclo) Maestro de Lenguaje y Comunicación (3° ciclo) Maestro de Expresión y Creatividad (3° ciclo)	
<i>Modalidad:</i>	Educación intercultural bilingüe Enseñanza trilingüe en castellano, aymara y quechua	
<i>Biblioteca:</i>	7.429 libros Existen 20.337 ejemplares como material didáctico que procede de la Reforma Educativa (incluida EIB) Atención de tiempo completo, incluye sábado y domingo Información bibliográfica en base de datos	
<i>TIC:</i>	27 computadoras. Los docentes y los estudiantes tienen acceso a 18 máquinas; los administrativos, a 9 9 impresoras matriciales, 3 a tinta y una láser	

<i>Equipos:</i>	Cuatro pantallas de televisión Un equipo de música Tres proyectores de transparencias Dos <i>data display</i> Dos reproductores de video Un proyector de diapositivas Un proyector cinematográfico
<i>Otras facilidades:</i>	Dos canchas poli-funcionales Una cancha de fútbol Comedor de tres comidas para 154 comensales Albergue para 144 personas Albergue para 20 docentes 11 edificaciones, 24 aulas Gabinete de computación Vivero, carpintería y otras dependencias
<i>Servicios:</i>	Agua potable a través de bomba, electricidad, duchas y baños en malas condiciones (se paga por el servicio). No hay sistema de desagüe

INDICADORES DE CALIDAD

<i>Indicadores de eficacia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 1.128 estudiantes matriculados 232 estudiantes egresados Tasa de egreso: 21% 5 estudiantes matriculados por cada egresado
<i>Indicadores de eficiencia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 365.992 \$us, presupuesto anual de funcionamiento No se considera los ingresos propios El presupuesto para salarios fue de 313.187 \$us 324 \$us, costo anual por estudiante DATOS DE LA GESTIÓN 2001 Los ingresos propios ascendieron a 43.920 a \$us. DATOS DE LA GESTIÓN 2002 Los ingresos propios ascendieron a 15.591 \$us. DATOS DEL PERIODO 2001-2003 1.411 \$us, costo del periodo por egresado DATOS DE LA GESTIÓN 2004 31 estudiantes por cada docente

71 estudiantes por cada administrativo
2 docentes por cada administrativo

Costo anual de matrícula: 13 \$us

Otros valores: 6,5 \$us, derecho a examen de ingreso
7,5 \$us, derecho a examen de grado

Otros ingresos: Alquiler de locales
Aporte de estudiantes para pago de energía eléctrica
Venta de productos agrícolas

Anexo 2l

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

<i>Nombre:</i>	Instituto Normal Superior de Educación Intercultural Bilingüe Franz Tamayo INS-EIB-FT
<i>Entorno:</i>	Rural
<i>Departamento:</i>	Potosí
<i>Ubicación:</i>	Llica, capital de la Provincia Daniel Campos
<i>Fundación:</i>	23 de mayo de 1961 R. M. N° 124 durante el gobierno de Víctor Paz Estensoro En 1999 se convierte en una Unidad Académica dependiente del INS Eduardo Avaroa. En junio de 2004 se incorporó al Proyecto de INS de Educación Intercultural Bilingüe
<i>Tipo de INS:</i>	Institución pública
<i>Funcionamiento:</i>	A la fecha cumple 43 años de funcionamiento

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

<i>Administración:</i>	Universidad Autónoma Tomás Frías (Institución pública del Sistema Universitario Boliviano)
<i>Periodo del contrato:</i>	Octubre de 1999 - Diciembre de 2004
<i>Estructura y organización:</i>	Administración delegada Funciona con su propio diseño organizacional que incluye al Consejo Interinstitucional, el Consejo Pedagógico y al Consejo Académico. Se somete a la ley SAFCO

<i>Matrícula:</i>	688 estudiantes 3,1% del país	
<i>Docentes:</i>	18 docentes 2,1% del país	
<i>Administrativos:</i>	15 funcionarios (2 directivos) 4,1% del país	7 varones 8 mujeres
<i>Postgrado:</i>	18 docentes participan en el Programa de Innovación Institucional y Académica de AEI	
<i>Normas internas:</i>	Asume las establecidas por el Ministerio de Educación	

DATOS ACADÉMICOS

<i>Niveles de formación:</i>	Primaria	
<i>Especialidades:</i>	Maestro polivalente de Primaria (1° y 2° ciclo) Maestro de Lenguaje de 3° ciclo Maestro de Matemática de 3° ciclo	
<i>Modalidad:</i>	Educación intercultural bilingüe Enseñanza trilingüe en castellano, aymara y quechua	
<i>Biblioteca:</i>	2.193 libros del Proyecto INS-EIB	
<i>TIC:</i>	13 computadoras sin conexión a Internet y una impresora	
<i>Equipos:</i>	Una fotocopidora Un reproductor de video Varios televisores y equipos de sonido Varias retroproyectoras Un <i>data display</i>	
<i>Otras facilidades:</i>	Internado gratuito Sala de video Comedor	
<i>Servicios:</i>	No hay energía eléctrica permanentemente, tampoco se dispone del servicio de telefonía. Graves dificultades en la comunicación y el transporte	

INDICADORES DE CALIDAD

<i>Indicadores de eficacia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 554 estudiantes matriculados 101 estudiantes egresados Tasa de egreso: 18% 5 estudiantes matriculados por cada egresado
<i>Indicadores de eficiencia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 146.208 \$us, presupuesto anual de funcionamiento 264 \$us, costo anual por estudiante DATOS DEL PERIODO 2001-2003 1.783 \$us, costo del periodo por egresado DATOS DE LA GESTIÓN 2004 38 estudiantes por cada docente 46 estudiantes por cada administrativo Un docente por cada administrativo
<i>Costo anual de matrícula:</i>	13 \$us
<i>Otros valores:</i>	6,5 \$us, derecho a examen de ingreso 7,5 \$us, derecho a examen de grado

Anexo 2m

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

<i>Nombre:</i>	Instituto Normal Superior de Educación Intercultural Bilingüe Mariscal Andrés de Santa Cruz	INS-EIB-MASC
<i>Entorno:</i>	Provincial	
<i>Departamento:</i>	Potosí	
<i>Ubicación:</i>	Chayanta, capital de Sección de la Prov. Rafael Bustillos	
<i>Fundación:</i>	4 de enero de 1971	
	Durante el gobierno de Juan José Tórrez González	
	En 1997 se constituyó en parte del Proyecto de INS de Educación Intercultural Bilingüe.	
<i>Tipo de INS:</i>	Institución pública	
<i>Funcionamiento:</i>	A la fecha cumple 33 años de funcionamiento	

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

<i>Administración:</i>	Ministerio de Educación
<i>Estructura y organización:</i>	Según el Reglamento del Sistema de Formación Docente
<i>Matrícula:</i>	946 estudiantes 4,2% del país
<i>Procedencia rural:</i>	42% de los estudiantes proviene de Llallagua 42% proviene de otras provincias de Potosí 8% procede de provincias de Oruro

8% de otras provincias del país y de las ciudades de La Paz y Cochabamba.

<i>Docentes:</i>	21 docentes 2,4% del país 81% con título de licenciatura	16 varones 5 mujeres
<i>Administrativos:</i>	12 funcionarios (3 directivos) 3,3% del país	8 varones 4 mujeres
<i>Postgrado:</i>	100% de los docentes participa en el Programa de Innovación Institucional y Académica de AECI	
<i>Normas internas:</i>	Asume las normas del Ministerio de Educación	

DATOS ACADÉMICOS

<i>Niveles de formación:</i>	Primaria	
<i>Especialidades:</i>	Maestro Polivalente de 1º y 2º ciclo Maestro de Ciencias Sociales de 3º ciclo	
<i>Modalidad:</i>	Educación intercultural bilingüe Enseñanza bilingüe en castellano y quechua	
<i>Biblioteca:</i>	32 horas semanales de atención Clasificación en base de datos	
<i>TIC:</i>	16 computadoras. Una para docentes, 7 para estudiantes y ocho para unidades de dirección Dos impresoras a cinta, una a chorro	
<i>Equipos:</i>	Una fotocopidora Tres pantallas de televisión Un equipo de música Dos equipos de VHS Dos proyectores de transparencias Un <i>data display</i>	
<i>Otras facilidades:</i>	Dos canchas poli-funcionales Una cancha de fútbol Albergue para 70 personas Albergue para 30 profesores Comedor que ofrece cuatro comidas diarias El INS es propietario de 34 Hras. de terreno productivo	

Servicios: Agua potable de vertiente, alcantarillado, electricidad deficiente, baños en reparación

INDICADORES DE CALIDAD

Indicadores de eficacia: DATOS DE LA GESTIÓN 2003
545 estudiantes matriculados
311 estudiantes egresados
Tasa de egreso: 57%
2 estudiantes matriculados por cada egresado

Indicadores de eficiencia: DATOS DE LA GESTIÓN 2003
180.982 \$us, presupuesto anual de funcionamiento
El presupuesto para salarios fue de 167.223 \$us
332 \$us, costo anual por estudiante

DATOS DEL PERIODO 2001-2003
760 \$us, costo del periodo por egresado

DATOS DE LA GESTIÓN 2004
45 estudiantes por cada docente
79 estudiantes por cada administrativo
2 docentes por cada administrativo

Costo anual de matrícula: 13 \$us

Otros valores: 6,5 \$us, derecho a examen de ingreso
7,5 \$us, derecho a examen de grado

Anexo 2n

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

<i>Nombre:</i>	Instituto Normal Superior en Educación Intercultural Bilingüe Simón Bolívar INS-EIB-SB
<i>Entorno:</i>	Rural
<i>Departamento:</i>	Chuquisaca
<i>Ubicación:</i>	Cororo, en la Provincia Yamparáez
<i>Fundación:</i>	26 de mayo de 1966 como escuela rural durante el gobierno de Alfredo Ovando Candia Constituida como Escuela Normal en 1967 durante el gobierno de René Barrientos Ortuño En 1973 se llamó Escuela Normal Oscar Únzaga de la Vega En 1976 se llamó Escuela Normal Rural Técnica Simón Bolívar Clausurada en 1980 durante la dictadura de Luis García Meza En 1983 se abrió como Escuela Normal Simón Bolívar El año 2000 dependía de la Universidad Pedagógica Nacional como Unidad Académica de EIB El 2001 se formaliza la dependencia de la UPN (R.M N° 418) El 2003 se constituyó como INS-EIB (R.M N° 108 de 18-12) Incorporada al Proyecto INS-EIB el año 2004
<i>Tipo de INS:</i>	Institución pública
<i>Funcionamiento:</i>	A la fecha cumple 56 años de antigüedad, pero solamente 30 de funcionamiento como unidad autónoma de formación docente

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

<i>Administración:</i>	Ministerio de Educación
<i>Estructura y organización:</i>	Según las orientaciones del Ministerio

<i>Matrícula:</i>	330 estudiantes 1,5% del país	176 varones 154 mujeres
<i>Procedencia rural:</i>	36% de los estudiantes proviene de provincias del Dpto. de Chuquisaca, en especial de la localidad de Cororo 38% son de provincias del Dpto. de Potosí 26% proviene de provincias de los Departamentos de Santa Cruz, Cochabamba, La Paz, Tarija y Oruro.	
<i>Docentes:</i>	14 docentes 1,6% del país 71% con título de licenciatura	10 varones 4 mujeres
<i>Administrativos:</i>	12 funcionarios (dos directivos) 3,3% del país	8 varones 4 mujeres
<i>Postgrado:</i>	87% de los docentes participa en el Programa de Innovación Institucional y Académica de AEI	
<i>Relación con el Ministerio:</i>	El INS sólo envía informes concernientes al pago de sueldos, venta de valores, inventarios, presupuesto y ejecución.	

DATOS ACADÉMICOS

<i>Niveles de formación:</i>	Primaria
<i>Especialidades:</i>	Maestro polivalente de Primaria (1° y 2° ciclo)
<i>Modalidad:</i>	Educación intercultural bilingüe Enseñanza bilingüe en castellano y quechua
<i>Biblioteca:</i>	1.684 títulos de libros y 6829 ejemplares Atención voluntaria de 10 horas a la semana
<i>TIC:</i>	15 computadoras: 11 para estudiantes, una para docentes Una impresora láser, tres a tinta y una matricial
<i>Equipos:</i>	Dos fotocopadoras Dos pantallas de televisión Cuatro equipos de música Un equipo de amplificación Un proyector de transparencias Un <i>data display</i> Dos reproductores de video Un reproductor de DVD

<i>Otras facilidades:</i>	Una cancha poli-funcional Albergue para 50 personas, ambientes separados por sexo Albergue para 12 docentes Internado gratuito Comedor docente estudiantil
<i>Servicios:</i>	Agua potable, electricidad, duchas frías y baños. No hay comunicación fluida por falta de conexión telefónica

INDICADORES DE CALIDAD

<i>Indicadores de eficacia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 226 estudiantes matriculados No hubo egresados, tampoco en la gestión anterior DATOS DE LA GESTIÓN 2001 70 estudiantes matriculados 10 estudiantes egresados Tasa de egreso: 14% 7 estudiantes matriculados por cada egresado
<i>Indicadores de eficiencia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 125.253 \$us, presupuesto anual de funcionamiento 92.780 \$us para pago de salarios 554 \$us, costo anual por estudiante DATOS DE LA GESTIÓN 2001 122.381 \$us, presupuesto anual de funcionamiento 12.238 \$us, costo anual por estudiante Este cálculo no toma en cuenta los años de formación 1999, 2000 y 2001 debido a que no se dispone de dicha información DATOS DE LA GESTIÓN 2004 24 estudiantes por cada docente 28 estudiantes por cada administrativo Un docente por cada administrativo
<i>Costo anual de matrícula:</i>	13 \$us
<i>Otros valores:</i>	6,5 \$us, derecho a examen de ingreso 7,5 \$us, derecho a examen de grado
<i>Otros ingresos:</i>	Venta de productos agrícolas

Anexo 2o

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

<i>Nombre:</i>	Instituto Normal Superior de Educación Intercultural Bilingüe Ismael Montes	INS-EIB-IM
<i>Entorno:</i>	Provincial	
<i>Departamento:</i>	Cochabamba	
<i>Ubicación:</i>	Vacas, capital de Sección de la Provincia Cercado	
<i>Fundación:</i>	En 1916 fue creada como escuela rural de Vacas durante el gobierno de Ismael Montes El 18 de febrero de 1936 se fundó como Escuela Normal Rural A partir de 1983 tomó el nombre de Normal Rural Integrada Ismael Montes Desde 1994 se convirtió en Instituto Normal Superior	
<i>Tipo de INS:</i>	Institución pública	
<i>Funcionamiento:</i>	A la fecha cumple 68 años de funcionamiento	

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

<i>Administración:</i>	Ministerio de Educación	
<i>Estructura y organización:</i>	Según el Reglamento del Sistema de Formación Docente	
<i>Matrícula:</i>	647 estudiantes 2,9% del país	285 mujeres 362 varones
<i>Promedio de egreso:</i>	Cuatro años de estudio	
<i>Docentes:</i>	30 docentes 3,4% del país	

Hasta el año 2001, el 55% de los docentes era profesores normalistas y el 30% tenía título de licenciatura

<i>Administrativos:</i>	7 funcionarios (3 directivos) 1,9% del país	4 varones 3 mujeres
<i>Postgrado:</i>	32 personas, entre docentes y directivos participan en el Programa de postgrado sobre Innovación Institucional y Académica, auspiciado por AECI	
<i>Normas internas:</i>	Asume las establecidas por el Ministerio de Educación	
<i>Relación con el Ministerio:</i>	El INS envía informes concernientes al pago de sueldos, venta de valores, inventarios, presupuesto y ejecución.	

DATOS ACADÉMICOS

<i>Niveles de formación:</i>	Primaria	
<i>Especialidades:</i>	Maestro polivalente de Primaria (1º y 2º ciclo) Maestro de Matemática (3º ciclo) Profesor de Educación Musical	
<i>Modalidad:</i>	Educación intercultural bilingüe Enseñanza bilingüe en castellano y quechua	
<i>Biblioteca:</i>	Solo hay libros de la Reforma Educativa Atención a 100 estudiantes mensualmente	
<i>TIC:</i>	Dispone de un número no determinado de computadoras con conexión a Internet	
<i>Equipos:</i>	No se ha obtenido información al respecto	
<i>Otras facilidades:</i>	Comedor que ofrece tres comidas por 0,6 \$us diariamente Internado gratuito Laboratorio de ciencias	
<i>Servicios:</i>	No se ha obtenido información al respecto	

INDICADORES DE CALIDAD

<i>Indicadores de eficacia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 703 estudiantes matriculados 97 estudiantes egresados
---------------------------------	--

Tasa de egreso: 14%
7 estudiantes matriculados por cada egresado

Indicadores de eficiencia: DATOS DE LA GESTIÓN 2003
212.701 \$us, presupuesto anual de funcionamiento
Para salarios el presupuesto fue de de 180.455 \$us
No se incluye ingresos propios
303 \$us, costo anual por estudiante

DATOS DE LA GESTIÓN 2001
57.470 \$us, ingresos propios

DATOS DEL PERIODO 2001-2003
1.705 \$us, costo del periodo por egresado

DATOS DE LA GESTIÓN 2004
22 estudiantes por cada docente
92 estudiantes por cada administrativo
4 docentes por cada administrativo

Costo anual de matrícula: 13 \$us

Otros valores: 6,5 \$us, derecho a examen de ingreso
7,5 \$us, derecho a examen de grado

Otros ingresos: Alquiler de locales
Aporte de padres de los estudiantes
PROANDES financia actividades institucionales

Anexo 2p

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

<i>Nombre:</i>	Instituto Normal Superior Manuel Ascencio Villarroel INS-MAV
<i>Entorno:</i>	Rural
<i>Departamento:</i>	Cochabamba
<i>Ubicación:</i>	Paracaya, en la Provincia Punata
<i>Fundación:</i>	16 de julio de 1948 Durante el gobierno de Enrique Hertzog El 18 de julio de 1997 fue convertida en INS por R.M. N° 289 que aprobó la fusión con la Escuela Normal de Tarata
<i>Tipo de INS:</i>	Institución pública
<i>Funcionamiento:</i>	A la fecha cumple 56 años de funcionamiento

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

Administración:	Ministerio de Educación	
Estructura y organización:	Según el Reglamento del Sistema de Formación Docente. Aprobó su propio organigrama el año 2002.	
Matrícula:	761 estudiantes 3,4% del país	291 varones 470 mujeres
Procedencia rural:	26% de los estudiantes son de la ciudad de Cochabamba 6% son de otras ciudades capitales 68% proceden de provincias de 6 Departamentos	
Docentes:	33 docentes 3,8% del país	22 varones 11 mujeres

Hasta el año 2002, el 60% de los docentes eran profesores normalistas y el 25% tenía título de licenciatura
El porcentaje de docentes con licenciatura ha aumentado hasta cerca del 70%

<i>Administrativos:</i>	13 funcionarios 3,6% del país	6 varones 7 mujeres
<i>Postgrado:</i>	32 docentes participan en el Programa de Innovación Institucional y Académica de AECI	
<i>Normas y reglamentos:</i>	Asume las normas del Ministerio de Educación. Aprobó varios instrumentos normativos como el Reglamento de Graduación, de Defensa de Tesis, de Desempeño Docente y el de Convivencia Institucional	
<i>Relación con el Ministerio:</i>	Regularmente el INS sólo envía informes concernientes al pago de sueldos, venta de valores, inventarios, presupuesto y ejecución.	

DATOS ACADÉMICOS

<i>Niveles de formación:</i>	Inicial – Primaria	
<i>Especialidades:</i>	Maestro del nivel inicial Maestro Polivalente de 1º y 2º ciclo Maestro de Lenguaje y Comunicación (3º ciclo, Primaria)	
<i>Modalidad lingüística:</i>	Enseñanza monolingüe en castellano	
<i>Biblioteca:</i>	7.839 libros 35 horas de atención semanal Información bibliográfica en programa computarizado	
<i>TIC:</i>	27 computadoras: 22 para estudiantes y una para docentes 4 impresoras a cinta y una a chorro Conexión a Internet vía telefónica permanentemente	
<i>Equipos:</i>	Una fotocopidora Cuatro pantallas de televisión Un equipo de música Un proyector de transparencias Un <i>data display</i> Un reproductor de video	
<i>Otras facilidades:</i>	Dos canchas poli-funcionales	

Internado gratuito
Albergue para 15 docentes
Comedor que ofrece cuatro comidas

Servicios: Electricidad, 6 baños, 3 duchas sin agua caliente

INDICADORES DE CALIDAD

Indicadores de eficacia: DATOS DE LA GESTIÓN 2003
708 estudiantes matriculados
155 estudiantes egresados
Tasa de egreso: 22%
5 estudiantes matriculados por cada egresado

Indicadores de eficiencia: DATOS DE LA GESTIÓN 2003
230.463 \$us, presupuesto anual de funcionamiento
Para salarios el presupuesto fue de 220.373 \$us
326 \$us, costo anual por estudiante

DATOS DE LA GESTIÓN 2001
Con ingresos propios (21.700 \$us) y apoyo del Ministerio se
efectuaron construcciones por un valor de 146.349 \$us

DATOS DEL PERIODO 2001-2003
2.546 \$us, costo del periodo por egresado

DATOS DE LA GESTIÓN 2004
23 estudiantes por cada docente
59 estudiantes por cada administrativo
3 docentes por cada administrativo

Costo anual de matrícula: 13 \$us

Otros valores: 6,5 \$us, derecho a examen de ingreso
7,5 \$us, derecho a examen de grado

Anexo 2q

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

<i>Nombre:</i>	Instituto Normal Superior Juan Misael Saracho	INS-JMS
<i>Entorno:</i>	Rural	
<i>Departamento:</i>	Tarija	
<i>Ubicación:</i>	Canasmoro, localidad en la provincia Eustaquio Méndez	
<i>Fundación:</i>	25 de abril de 1938	
	Durante el gobierno de Germán Busch	
<i>Tipo de INS:</i>	Institución pública	
<i>Funcionamiento:</i>	A la fecha cumple 76 años de funcionamiento	

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

<i>Administración:</i>	Universidad Católica Boliviana (Institución privada del Sistema Universitario Boliviano)
<i>Periodo del contrato:</i>	Octubre de 1999 - Diciembre de 2004
<i>Estructura y organización:</i>	Administración delegada Gobierno según pautas del Ministerio de Educación
<i>Matrícula:</i>	776 estudiantes 3,5% del país
<i>Procedencia étnica:</i>	40% de los estudiantes procede de la ciudad de Tarija 31% proviene de provincias del Dpto. de Tarija 29% proviene de cinco departamentos de Bolivia
<i>Docentes:</i>	26 docentes 14 varones

	3% del país 100% con título de licenciatura	12 mujeres
<i>Administrativos:</i>	22 funcionarios 6% del país	11 varones 11 mujeres
<i>Postgrado:</i>	26 docentes participan en el Programa de Innovación Institucional y Académica de AECI	
<i>Normas internas:</i>	Asume las establecidas por el Ministerio de Educación	

DATOS ACADÉMICOS

<i>Niveles de formación:</i>	Primaria – Secundaria	
<i>Especialidades:</i>	Maestro del ciclo inicial Maestro Polivalente (Primaria) Maestro de Lenguaje (3º ciclo, Primaria) Maestro de Matemática (3º ciclo, Primaria) Profesor de Lenguaje (Secundaria)	
<i>Modalidad lingüística:</i>	Enseñanza monolingüe en castellano	
<i>Biblioteca:</i>	2.041 libros. 32 horas de atención semanal Información bibliográfica en fichas	
<i>TIC:</i>	15 computadoras (7 son de la Prefectura y son empleadas por los estudiantes). Los docentes acceden a 5 máquinas 3 impresoras a chorro, una láser Tienen conexión permanente a Internet y conexión en red	
<i>Equipos:</i>	Una fotocopidora Tres pantallas de televisión Un equipo de música Cuatro proyectores de transparencias Un <i>data display</i> Dos reproductores de video	
<i>Otras facilidades:</i>	Una cancha de basket-ball Una cancha de fútbol Una cancha de volley-ball Albergue para 350 personas Albergue para 40 docentes Comedor con servicio de cuatro comidas	

Servicios: Agua potable, alcantarillado, electricidad, baños, duchas.
Los servicios básicos se hallan en pésimas condiciones

INDICADORES DE CALIDAD

Indicadores de eficacia: DATOS DE LA GESTIÓN 2003
770 estudiantes matriculados
238 estudiantes egresados
Tasa de egreso: 31%
3 estudiantes matriculados por cada egresado

Indicadores de eficiencia: DATOS DE LA GESTIÓN 2003
446.636 \$us, presupuesto anual de funcionamiento
580 \$us, costo anual por estudiante

DATOS DEL PERIODO 2001-2003
3.401 \$us, costo del periodo por egresado

DATOS DE LA GESTIÓN 2004
30 estudiantes por cada docente
35 estudiantes por cada administrativo
Un docente por cada administrativo

Costo anual de matrícula: 13 \$us

Anexo 2r

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

<i>Nombre:</i>	Instituto Normal Superior Pluri-étnico para el Oriente y el Chaco INS-POC
<i>Entorno:</i>	Provincial
<i>Departamento:</i>	Santa Cruz
<i>Ubicación:</i>	Camiri, capital de Sección de la Prov. Cordillera
<i>Fundación:</i>	El Programa Guaraní de Formación Docente fue creado en 1995 durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada como una unidad del INS Tumichukua fundado en el Dpto. del Beni El INSPOC se fundó con base en el Programa guaraní el 31 de marzo de 1999 durante el gobierno de Hugo Bánzer Suárez
<i>Tipo de INS:</i>	Institución pública
<i>Funcionamiento:</i>	A la fecha cumple 10 años de antigüedad y 5 de funcionamiento

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

<i>Administración:</i>	Universidad NUR (Institución privada reconocida por el Ministerio de Educación)
<i>Periodo del contrato:</i>	De abril de 1999 a diciembre de 2004
<i>Estructura y organización:</i>	Administración delegada Gobierno según organigrama

<i>Matrícula:</i>	345 estudiantes 1,5% del país	178 varones 167 mujeres
<i>Procedencia étnica:</i>	48% de los estudiantes son monolingües de castellano 36% son bilingües guaraní-castellano 16% son bilingües entre castellano y otra lengua originaria (guarayu, besiro o weenhayek)	
<i>Docentes:</i>	14 docentes 1,6% del país Hasta el año 2002, el 25% con título de licenciatura Se presume que ese porcentaje no ha variado	11 varones 3 mujeres
<i>Administrativos:</i>	7 funcionarios 1,9% del país	4 varones 3 mujeres
<i>Postgrado:</i>	13 docentes participan en el Programa de Innovación Institucional y Académica de AECI	

DATOS ACADÉMICOS

<i>Niveles de formación:</i>	Primaria
<i>Especialidades:</i>	Maestro Polivalente de 1º y 2º ciclo
<i>Modalidad lingüística:</i>	Enseñanza bilingüe en castellano y guaraní
<i>Biblioteca:</i>	32 horas de atención semanal Información bibliográfica en base de datos
<i>TIC:</i>	7 computadoras para uso de administrativos y docentes Tienen conexión a Internet vía telefónica Conexión en red
<i>Equipos:</i>	Una fotocopidora Una pantalla de televisión Un equipo de música Un proyector de transparencias Un <i>data display</i>
<i>Otras facilidades:</i>	Una cancha de basket-ball Albergue para 10 docentes
<i>Servicios:</i>	Agua potable, alcantarillado, electricidad, 3 baños

INDICADORES DE CALIDAD

Indicadores de eficiencia: 846 \$us, costo anual por estudiante matriculado (2003)
\$us, costo ponderado por egresado (gestión 2003)

Indicadores de eficacia: DATOS DE LA GESTIÓN 2003
259 estudiantes matriculados
25 estudiantes egresados
Tasa de egreso: 10%
10 estudiantes matriculados por cada egresado

Indicadores de eficiencia: DATOS DE LA GESTIÓN 2003
219.220 \$us, presupuesto anual de funcionamiento
846 \$us, costo anual por estudiante

DATOS DEL PERIODO 2001-2003
4.243 \$us, costo del periodo por egresado

DATOS DE LA GESTIÓN 2004
25 estudiantes por cada docente
49 estudiantes por cada administrativo
2 docentes por cada administrativo

Costo anual de matrícula: 13 \$us

Otros valores: 6,5 \$us, derecho a examen de ingreso
7,5 \$us, derecho a examen de grado

Anexo 2s

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

<i>Nombre:</i>	Instituto Normal Superior Rafael Chávez Ortiz	INS-RCO
<i>Entorno:</i>	Provincial	
<i>Departamento:</i>	Santa Cruz	
<i>Ubicación:</i>	Portachuelo, capital de la Provincia Sarah	
<i>Fundación:</i>	16 de febrero de 1941	
	Durante el gobierno de Enrique Peñaranda	
<i>Tipo de INS:</i>	Institución pública	
<i>Funcionamiento:</i>	A la fecha cumple 63 años de funcionamiento	

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

<i>Administración:</i>	Universidad NUR (Institución privada reconocida por el Ministerio de Educación)	
<i>Periodo del contrato:</i>	De octubre de 1999 a diciembre de 2004	
<i>Estructura y organización:</i>	Administración delegada Gobierno según organigrama	
<i>Matrícula:</i>	538 estudiantes 2,4% del país	188 varones 350 mujeres
<i>Procedencia rural:</i>	13% de los estudiantes son de ciudades capitales, en especial de Santa Cruz de la Sierra 87% proviene de provincias del Dpto. de Santa Cruz	

<i>Docentes:</i>	17 docentes 1,9% del país 88% con título de licenciatura	11 varones 6 mujeres
<i>Administrativos:</i>	6 funcionarios 1,6% del país	3 varones 3 mujeres
<i>Postgrado:</i>	16 docentes participan en el Programa de Innovación Institucional y Académica de AECI	

DATOS ACADÉMICOS

<i>Niveles de formación:</i>	Primaria
<i>Especialidades:</i>	Maestro polivalente de 1º y 2º ciclo
<i>Modalidad lingüística:</i>	Enseñanza monolingüe en castellano
<i>Biblioteca:</i>	6.517 libros. 40 horas de atención semanal Información bibliográfica en fichas y base de datos Escasa bibliografía actualizada
<i>TIC:</i>	18 computadoras: 7 para estudiantes, 5 para docentes 4 impresoras de tinta, una láser y otra a cinta Conexión en red
<i>Equipos:</i>	Dos pantallas de televisión Tres equipos de música Tres proyectores de transparencias Un reproductor de video
<i>Otras facilidades:</i>	Una cancha de fútbol Una cancha poli-funcional Albergue para 150 personas Albergue para 50 docentes Guardería para 25 niños
<i>Servicios:</i>	Agua potable, electricidad, baños, duchas frías

INDICADORES DE CALIDAD

<i>Indicadores de eficacia:</i>	DATOS DE LA GESTIÓN 2003 448 estudiantes matriculados 95 estudiantes egresados
---------------------------------	--

Tasa de egreso: 21%
5 estudiantes matriculados por cada egresado

Indicadores de eficiencia: DATOS DE LA GESTIÓN 2003
281.313 \$us, presupuesto anual de funcionamiento
628 \$us, costo anual por estudiante

DATOS DEL PERIODO 2001-2003
3.376 \$us, costo del periodo por egresado

DATOS DE LA GESTIÓN 2004
32 estudiantes por cada docente
90 estudiantes por cada administrativo
3 docentes por cada administrativo

Costo anual de matrícula: 13 \$us

Otros valores: 6,5 \$us, derecho a examen de ingreso
7,5 \$us, derecho a examen de grado

Anexo 2t

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

DATOS GENERALES

<i>Nombre:</i>	Instituto Normal Superior de Riberalta	INS-R
<i>Entorno:</i>	Provincial	
<i>Departamento:</i>	Beni	
<i>Ubicación:</i>	Riberalta, capital de la Prov. Vaca Diez	
<i>Fundación:</i>	1º de abril de 1960	
	Durante el gobierno de Hernán Siles Zuazo	
<i>Tipo de INS:</i>	Institución pública	
<i>Funcionamiento:</i>	A la fecha cumple 44 años de funcionamiento	

SITUACIÓN ACTUAL

DATOS INSTITUCIONALES

GESTIÓN 2004

<i>Administración:</i>	Ministerio de Educación	
<i>Estructura y organización:</i>	Según el Reglamento del Sistema de Formación Docente	
<i>Matrícula:</i>	446 estudiantes 2% del país	
<i>Docentes:</i>	24 docentes 2,7% del país 65% con título de licenciatura y 18% con maestría	15 varones 9 mujeres
<i>Administrativos:</i>	9 funcionarios 2,5% del país	3 varones 6 mujeres
<i>Postgrado:</i>	75% de los docentes participa en el Programa de Innovación Institucional y Académica de AEIC	

Normas internas: Asume las establecidas por el Ministerio de Educación
Aprobó su propio Reglamento de Graduación

DATOS ACADÉMICOS

Niveles de formación: Inicial – Primaria

Especialidades: Maestro del nivel inicial
Maestro polivalente
Maestro de Matemática (3° ciclo, Primaria)
Maestro de Lenguaje y Comunicación (3° ciclo, Primaria)

Modalidad lingüística: Enseñanza monolingüe en castellano

Biblioteca: 6.858 títulos de libros
60 horas de atención semanal

TIC: 9 computadoras. 6 para docentes, 3 para directivos
3 impresoras a tinta
Tienen conexión permanente a Internet vía telefónica
Conexión en red

Equipos: Un equipo de música
Dos proyectores de transparencias
Un *data display*
Una multicopiadora a tinta

Otras facilidades: Laboratorio de informática
Dos canchas deportivas de fútbol

Servicios: Agua potable, electricidad, baños, duchas frías

INDICADORES DE CALIDAD

Indicadores de eficacia: DATOS DE LA GESTIÓN 2003
433 estudiantes matriculados
99 estudiantes egresados
Tasa de egreso: 23%
4 estudiantes matriculados por cada egresado

Indicadores de eficiencia: DATOS DE LA GESTIÓN 2003
205.972 \$us, presupuesto anual de funcionamiento
Para salarios el presupuesto fue de 198.488 \$us
476 \$us, costo anual por estudiante

DATOS DEL PERIODO 2001-2003

3.971 \$us, costo del periodo por egresado

DATOS DE LA GESTIÓN 2004

19 estudiantes por cada docente

50 estudiantes por cada administrativo

3 docentes por cada administrativo

Costo anual de matrícula: 13 \$us

Otros valores: 6,5 \$us, derecho examen de ingreso

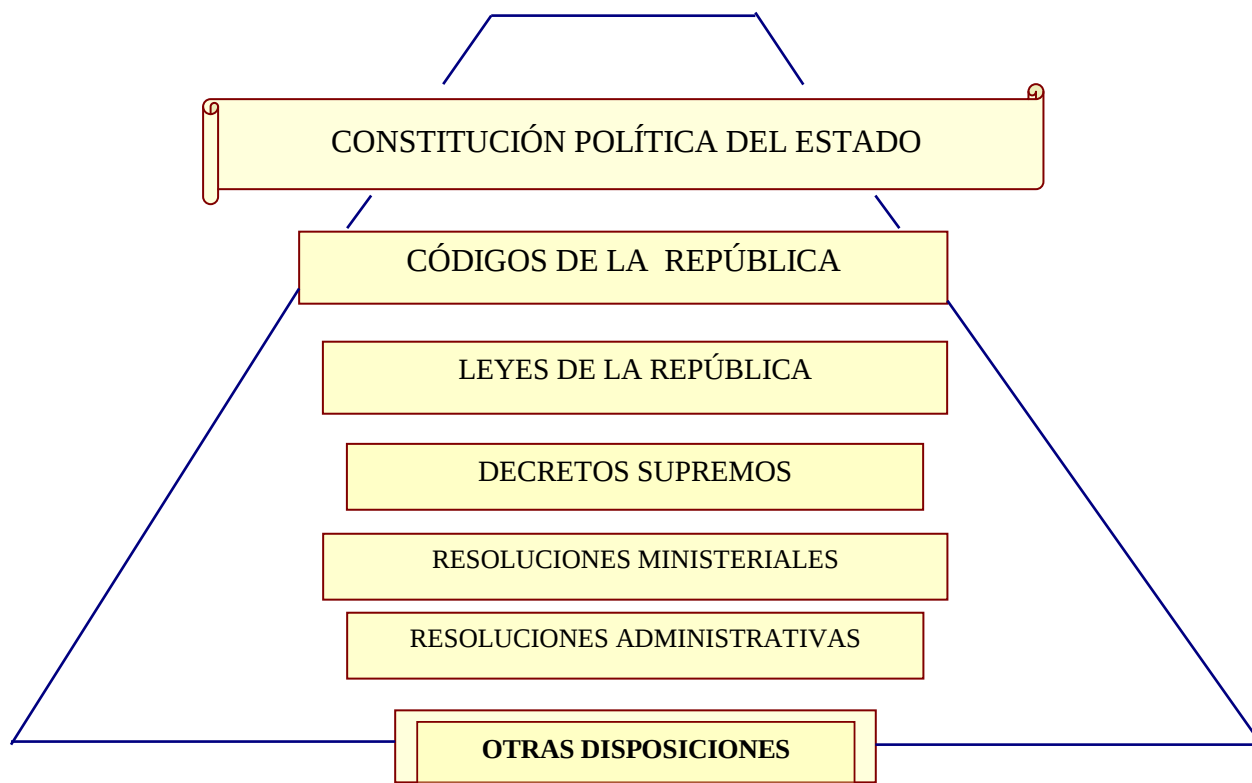
7,5 \$us, derecho a examen de grado

Otros ingresos: Alquiler de tierras

Alquiler de taller de carpintería

ANEXO 3

DISPOSICIONES LEGALES CONCERNIENTES A LA FORMACIÓN DOCENTE



FECHA	DISPOSICIÓN	CONTENIDO
7 de julio de 1994	Ley 1565 de Reforma Educativa	Art. 6 Disposiciones transitorias ➤ Determina la organización de programas especiales para el personal docente de los INS, para la obtención del título de licenciatura en coordinación de la Secretaría Nacional de Educación con las universidades.
		Art. 7 Disposiciones transitorias ➤ Garantiza la inamovilidad funcionaria de los maestros en servicio, concediéndoles el plazo perentorio de 5 años para adecuarse a los requisitos de los Art. 35 y 38 de la Ley de Reforma Educativa.

7 de julio de 1994	Ley 1565 de Reforma Educativa	Art. 15 ➤ Establece la transformación de las Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores. ➤ Señala la posibilidad de adscripción a las universidades.
		Art. 16 ➤ Define que el personal docente de los niveles pre-escolar, Primario y Secundario, se formará en los INS y en las universidades, éstas últimas podrán reconocer los estudios de egresados de los INS. ➤ Establece la programación de cursos complementarios para que los maestros interinos se profesionalicen. Se realizarán por la Secretaría Nacional de Educación en coordinación con las universidades.
		Art. 17 ➤ Dispone que el plantel titular de los Institutos Normales Superiores estará conformado por profesionales con grado académico de licenciatura como mínimo.
12 de agosto de 1994	Constitución Política del Estado	Art. 1 ➤ Reconoce a Bolivia como país pluricultural y multiétnico, estableciendo la igualdad en la diversidad.
		Art. 6 ➤ Atribuye derechos, reconoce libertades y establece garantías a todo ser humano con personalidad y capacidad jurídica, sin distinción de raza, sexo, idioma, religión, opinión política, origen, condición económica u otra cualquiera.
1º de febrero de 1995	Decreto Supremo 23949	Art. 31 ➤ Constitución de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios como instancias ejecutoras de las políticas educativas, en lo concerniente a la educación intercultural bilingüe y la formación de docentes en los INS.

1º de febrero de 1995	Decreto Supremo 23950	Art. 5 ➤ Ratifica que la educación superior incluye la formación que imparten las universidades públicas y privadas, los institutos técnicos que ofrecen nivel superior y los Institutos Normales Superiores del servicio de educación pública y privada.
		Art. 37 ➤ Fija que la Secretaría Nacional de Educación regulará las políticas de formación docente para el nivel de Primaria y elaborará los planes y programas de los INS en coordinación con las universidades interesadas en hacerlo.
		Art. 47 ➤ Introduce el Bachillerato Humanístico con la mención en Pedagogía como opción ofrecida por las unidades educativas del nivel Secundario.
		Art. 49 ➤ Establece que el nivel de educación superior comprende: la educación superior universitaria pública y privada y la no universitaria, de responsabilidad estatal y privada.
		Art. 50 ➤ Plantea el objetivo del nivel superior no universitario de otorgar formación profesional y práctica, según intereses y vocación de los estudiantes y considerando la capacidad ocupacional que el país adquiera.
		Art. 53 ➤ Se define el lapso mínimo de tres años de estudios posteriores al Bachillerato Técnico para la obtención del grado de Técnico Superior.

8 de junio de 1995	Resolución Administrativa 77/95	➤ Declara en Comisión de Trabajo, a los miembros del equipo de monitores de los Institutos Normales Superiores, quienes quedan exentos del 75% de su carga horaria.
	Resolución Administrativa 78/95	➤ Establece como acéfalos los cargos de las asignaturas responsabilizadas a los monitores de los Equipos de Formación Docente. Instruye que permanecerán en esa condición hasta que se realice el proceso de transformación institucional y curricular en los INS.
	Resolución Administrativa 79/95	➤ Declara en Comisión de Trabajo a los miembros de los equipos monitores de las Normales Simón Bolívar de La Paz, Mariscal Sucre de Chuquisaca y Enrique Finot de Santa Cruz de la Sierra con liberación del 100% de carga horaria.
22 de septiembre de 1995	Resolución Secretarial 723/95	➤ Aprueba el proyecto de transformación de las Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores. ➤ Dispone la incorporación de cursos vestibulares en el primer semestre de cada gestión para que los estudiantes inicien actividades académicas en el segundo semestre. ➤ Establece que los docentes titulares de los nuevos Institutos Normales Superiores deben contar como mínimo con el título de licenciatura, en el plazo de cinco años desde la fecha de la presente Resolución. ➤ Garantiza a los estudiantes de las Escuelas Normales que se transformarán, la prosecución regular de estudios en los futuros Institutos Normales Superiores.
12 de octubre de 1995	Resolución Secretarial 755/95	➤ Autoriza el normal funcionamiento de las Escuelas Normales urbanas y rurales.
29 de diciembre de 1995	Decreto Supremo 24206	Art. 10 ➤ Dispone que la Secretaría Departamental de Desarrollo Humano es responsable de la planificación y gestión del servicio educativo preescolar, Primario y Secundario, superior no universitario y alternativo, según normas y disposiciones del Ministerio de Desarrollo Humano.
4 de abril de 1996	Resolución Secretarial 166/96	➤ Designa a los Rectores y Directores Académicos de las Normales Mariscal Sucre de Chuquisaca, Santísima Trinidad del Departamento del Beni y de la Escuela Normal Rural de Paracaya, por el lapso de tres años.

11 de septiembre de 1996	Resolución Secretarial 486/96	➤ Declara en acefalía los cargos docentes de las normales del país, ratificando los puestos institucionalizados que hubieran acreditado la vigencia de su derecho.
21 de noviembre de 1996	Resolución Secretarial 566/96	➤ Con carácter de excepción, aprueba los Reglamentos de Evaluación y Defensa de Grado del curso semi-presencial de titularización de maestros interinos, curso que se impartió en ocho Normales piloto.
14 de febrero de 1997	Resolución Ministerial 19/97	➤ Aprueba el Estatuto del Sistema Nacional de Formación Docente como instrumento oficial para el funcionamiento administrativo y académico del sistema, en los niveles normativo, ejecutivo y operativo.
	Resolución Secretarial 78/97	➤ Constituye en INS las siguientes Normales: Mariscal Sucre de la ciudad de Sucre, Simón Bolívar de La Paz; Santísima Trinidad de la ciudad de Trinidad, René Barrientos de Caracollo, Mariscal Andrés de Santa Cruz de Chayanta; Ismael Montes de Vacas y Juan Misael Saracho de Tarija. ➤ Aprueba el Reglamento de Concurso de Méritos para dar curso a la institucionalización de cargos docentes en los INS.
4 de abril de 1997	Resolución Secretarial 140/97	➤ Dispone la transformación de la Escuela Normal de Villa Serrano como Instituto Normal Superior de Educación Alternativa Franz Tamayo. ➤ Dispone normar el funcionamiento del INS Franz Tamayo, a cargo de la Subsecretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y en coordinación con la Subsecretaría de Educación Alternativa.
11 de junio de 1997	Resolución Secretarial 240/97	➤ Aprueba la Convocatoria Nacional para la selección de autoridades y catedráticos en el INS Franz Tamayo.
13 de junio de 1997	Resolución Secretarial 244/97	➤ Aprueba el Convenio de asistencia técnica para elaborar un Proyecto de Desarrollo Institucional de las Escuelas Normales Rurales de Paracaya y de Tarata con el apoyo de la Asociación de Instituciones de Promoción y Educación.
	Resolución Secretarial 245/97	➤ Aprueba el Convenio de asistencia técnica para la elaboración de un Proyecto de Desarrollo Institucional de las Normales de Santiago de Huata y Warisata, con el apoyo del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.

18 de julio de 1997	Resolución Secretarial 289/97	➤ Aprueba la constitución del Instituto Normal Superior Manuel Ascencio Villarroel uniendo las Escuelas Normales Rurales de Paracaya y Tarata en el departamento de Cochabamba y estableciendo el funcionamiento de dos unidades.
23 de julio de 1997	Resolución Secretarial 298/97	➤ Autoriza al Instituto Normal Superior Mariscal Sucre del Departamento de Chuquisaca a establecer un convenio con una universidad, para aplicar pruebas de admisión. ➤ Autoriza la iniciación de carreras de especialización para los niveles preescolar y de Secundaria
31 de julio de 1997	Resolución Secretarial 318/97	➤ Prohíbe la contratación de personal docente, administrativo y de servicio en los INS. ➤ Autoriza la transferencia de ítems en acefalía de las Normales de cada departamento. ➤ Autoriza a la Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos a presentar un Plan de Recursos Humanos, para conformar el plantel docente de los INS de acuerdo a su capacidad presupuestaria y propuesta curricular.
4 de agosto de 1997	Resolución Secretarial 337/97	➤ Aprueba el Reglamento de apertura y funcionamiento de los Institutos Normales Superiores privados.
	Resolución Secretarial 340/97	➤ Ratifica la apertura del equipo móvil de profesionalización para maestros interinos de La Paz. ➤ Reconoce como Técnicos Superiores a los egresados del equipo móvil de profesionalización.
	Resolución Secretarial 342/97	➤ Aprueba el Currículum Base Modular y Bilingüe para el Bachillerato Pedagógico. ➤ Autoriza la extensión del Título de Bachiller Pedagógico.
14 de enero de 1998	Resolución Ministerial 10/98	➤ Ratifica el convenio de 9 de diciembre de 1997, suscrito entre el Ministerio de Educación y el Instituto Normal Superior Mariscal Sucre, sobre carga horaria trabajada, según las condiciones de transformación establecidas.
22 de enero de 1998	Resolución Ministerial 22/98	➤ Transfiere el Instituto Normal Superior de Educación Física INSEF al Vice Ministerio de Deportes, como Instituto de Cultura Física y Deportes.
16 de marzo de 1998	Resolución Ministerial 89/98	➤ Aprueba la unión de los Institutos Normales Superiores de Warisata y de Santiago de Huata en La Paz, estableciendo que funcionarán en dos unidades con un Rector.

ANEXO 4

OFERTA DE FORMACIÓN DOCENTE ESPECIALIDADES Y TÍTULOS EN PROVISIÓN NACIONAL

NIVEL INICIAL	
NOMBRE DEL TÍTULO EN PROVISIÓN NACIONAL	ESPECIALIDADES QUE INCLUYE
<i>1. Profesor de curso del nivel inicial</i>	❖ Profesor del nivel inicial ❖ Educación inicial ❖ Educación pre-básica

NIVEL DE PRIMARIA	
NOMBRE DEL TÍTULO EN PROVISIÓN NACIONAL	ESPECIALIDADES QUE INCLUYE
<i>1. Profesor de curso del primer y segundo ciclo del nivel de Primaria</i>	❖ Educación básica ❖ Educación Primaria ❖ Maestro de grado ❖ Profesor de grado ❖ Educación especial
<i>2. Profesor de Ciencias Sociales y Ética del tercer ciclo del nivel de Primaria</i>	❖ Lenguaje y Ciencias Sociales ❖ Lenguaje y Estudios Sociales
<i>3. Profesor de Matemática del tercer ciclo del nivel de Primaria</i>	❖ Matemáticas y Ciencias Biológicas ❖ Matemáticas y Ciencias
<i>4. Profesor de Ciencias Naturales del tercer ciclo del nivel de Primaria</i>	❖ Matemáticas y Ciencias Naturales ❖ Ciencias Naturales

5. <i>Profesor de Tecnología y Conocimiento Práctico del tercer ciclo del nivel de Primaria</i>	❖ Tecnología y Conocimiento práctico
6. <i>Profesor de Lenguaje y Comunicación del tercer ciclo del nivel de Primaria</i>	❖ Lenguaje y Comunicación
7. <i>Profesor de Expresión y Creatividad del tercer ciclo del nivel de Primaria</i>	❖ Expresión y Creatividad

NIVEL DE SECUNDARIA	
NOMBRE DEL TÍTULO EN PROVISIÓN NACIONAL	ESPECIALIDADES QUE INCLUYE
1. <i>Profesor de Comunicación y Lenguaje del nivel de Secundaria</i>	❖ Literatura ❖ Letras y Comunicación ❖ Lenguaje y Literatura ❖ Gramática, Literatura y Filosofía ❖ Gramática y Literatura ❖ Letras ❖ Lenguaje y Estudios Sociales ❖ Lenguaje
2. <i>Profesor de Lengua Nativa</i>	❖ Idiomas nativos
3. <i>Profesor de Comunicación y Lenguaje con especialidad en idioma extranjero del nivel de Secundaria</i>	❖ Idiomas ❖ Inglés ❖ Inglés y francés ❖ Inglés y aymara ❖ Francés
4. <i>Profesor de Matemática del nivel de Secundaria</i>	❖ Matemática y Ciencias Integradas ❖ Matemática y Física ❖ Matemática ❖ Matemática e Informática ❖ Matemática y Ciencias Naturales

5. <i>Profesor de Expresión y Creatividad del nivel de Secundaria</i>	❖ Artes Plásticas ❖ Educación musical
6. <i>Profesor de Ciencias Naturales y Ecología con especialidad en Biología y Química del nivel de Secundaria</i>	❖ Biología y Química ❖ Ciencias Biológicas y Química ❖ Ciencias Naturales y Química
7. <i>Profesor de Ciencias Naturales y Ecología con especialidad en Química del nivel de Secundaria</i>	❖ Química
8. <i>Profesor de Ciencias Naturales y Ecología con especialidad en Física y Química del nivel de Secundaria</i>	❖ Física y Química
9. <i>Profesor de Ciencias Naturales y Ecología con especialidad en Biología del nivel de Secundaria</i>	❖ Ciencias Biológicas integradas y Educación ambiental ❖ Ciencias Biológicas ❖ Biología ❖ Ciencias Biológicas integradas
10. <i>Profesor de Ciencias Naturales y Ecología con especialidad en Física del nivel de Secundaria</i>	❖ Física
11. <i>Profesor de Ciencias Sociales del nivel de Secundaria</i>	❖ Ciencias Sociales ❖ Historia, Geografía y Educación Cívica ❖ Estudios Sociales ❖ Historia, Geografía y Estudios Sociales ❖ Historia y Geografía ❖ Historia, Geografía y Sociología
12. <i>Profesor de Psicología y Filosofía del nivel de Secundaria</i>	❖ Filosofía, Psicología y Lengua española ❖ Filosofía ❖ Filosofía y Letras ❖ Filosofía y Psicología ❖ Filosofía, Psicología y Orientación ❖ Psicología

13. <i>Profesor de Especialización Ocupacional con especialidad en Agropecuaria del nivel de Secundaria</i>	❖ Agropecuaria
14. <i>Profesor de Especialización Ocupacional con especialidad en Artesanías del nivel de Secundaria</i>	❖ Artesanías
15. <i>Profesor de Especialización Ocupacional con especialidad en Electrónica del nivel de Secundaria</i>	❖ Electrónica
16. <i>Profesor de Especialización Ocupacional con especialidad en Mecánica automotriz del nivel de Secundaria</i>	❖ Mecánica automotriz
17. <i>Profesor de Especialización Ocupacional con especialidad en Mecánica del nivel de Secundaria</i>	❖ Mecánica

NIVELES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA	
NOMBRE DEL TÍTULO EN PROVISIÓN NACIONAL	ESPECIALIDADES QUE INCLUYE
1. <i>Profesor de Educación Física</i>	❖ Educación Física e Higiene ❖ Educación Física e Higiene escolar ❖ Educación Física ❖ Educación Física y Deportes
2. <i>Profesor de Religión Católica, Ética y Moral para los niveles de Primaria y Secundaria</i>	❖ Religión ❖ Religión y Moral ❖ Religión, Ética y Moral

TÍTULO TÉCNICO PARA PRIMARIA Y SECUNDARIA

NOMBRE DEL TÍTULO EN PROVISIÓN NACIONAL	ESPECIALIDADES QUE INCLUYE
1. <i>Profesor de Técnica Vocacional</i>	❖ Alimentación ❖ Artes y Técnicas del Hogar ❖ Artesanías ❖ Artes Plásticas y Artesanías ❖ Costura ❖ Educación del Hogar ❖ Educación de la Salud ❖ Educación Técnica ❖ Taller general ❖ Técnica vocacional ❖ Técnicas diferenciadas ❖ Tejidos

COMPARACION DE LA DEMANDA Y LA COBERTURA A INICIOS DE GESTION EN LOS INS DE BOLIVIA (2002-2003)

Anexo 5

Entorno	Depart.	INS	SEDE	Datos de la Gestión I-2002			Datos de la Gestión I-2003		
				Nº de postulantes	Nº de inscriptos	% de cobertura	Nº de postulantes	Nº de inscripto	% de cobertura
Urbano	La Paz	<i>S. Bolívar</i>	La Paz	5.774	500	9%	9.799	477	5%
		<i>A.de S. Cruz</i>	La Paz				1.247	210	17%
		<i>ENSAF</i>	La Paz						
	Oruro	<i>A. Mendoza</i>	Oruro	2.780	245	9%	4.899	304	6%
	Potosí	<i>E. Avaroa</i>	Potosí	1.270	250	20%			
	Chuquisaca	<i>Univ. Pedag.</i>	Sucre	1.596	500	31%	1.596	512	32%
	Cochabamba	<i>S. Sapient.</i>	Cbba.						
		<i>Adventista</i>	Vinto						
	Santa Cruz	<i>E. Finot</i>	Santa Cruz	2.022	220	11%	5.006	595	12%
	Beni	<i>C. Parada</i>	Trinidad	279	175	63%	729	175	24%
Total				13.721	1.890	14%	23.276	2.273	10%

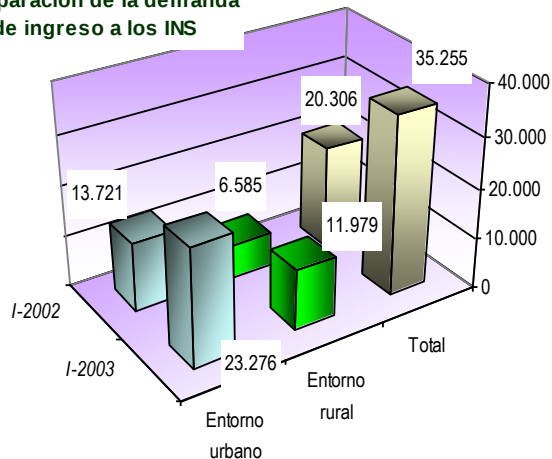
Rural	La Paz	<i>Warisata</i>	Warisata	1.225	105	9%	1.164	196	17%
		<i>B. Saavedra</i>	S. de Huata	744	105	14%	798	146	18%
	Oruro	<i>R. Barrient.</i>	Caracollo	1.204	250	21%	1.742	210	12%
	Potosí	<i>F. Tamayo</i>	Llica	285	90	32%	784	105	13%
		<i>A.de S. Cruz</i>	Chayanta				607	105	17%
	Chuquisaca	<i>S. Bolívar</i>	Cororo	69	50	72%	274	66	24%
	Cochabamba	<i>I. Montes</i>	Vacas	470	150	32%	1.026	105	10%
		<i>M. Villarroel</i>	Paracaya	1.023	150	15%	2.285	105	5%
	Tarija	<i>J.M. Sarac.</i>	Canasmoro	715	120	17%	1.764	140	8%
	Santa Cruz	<i>INSPOC</i>	Camiri	93	70	75%	231	70	30%
		<i>R. Chávez</i>	Portachuelo	533	25	5%	988	70	7%
	Beni	<i>Riberalta</i>	Riberalta	224	70	31%	316	105	33%
Total				6.585	1.185	18%	11.979	1.423	12%

Total				20.306	3.075	15%	35.255	3.696	10%
--------------	--	--	--	--------	-------	-----	--------	-------	-----

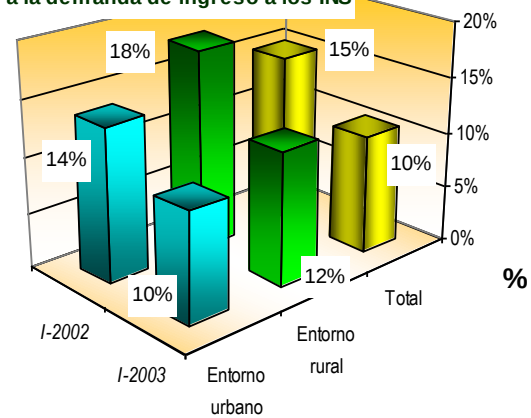
Fuente: Ministerio de Educación. Dirección General de Servicios Técnico Pedagógicos. Unidad de Desarrollo Docente. Dirección General de Asuntos Administrativos

DEMANDA Y MATRÍCULA EN DOS SEMESTRES (I-2002 – I-2003)

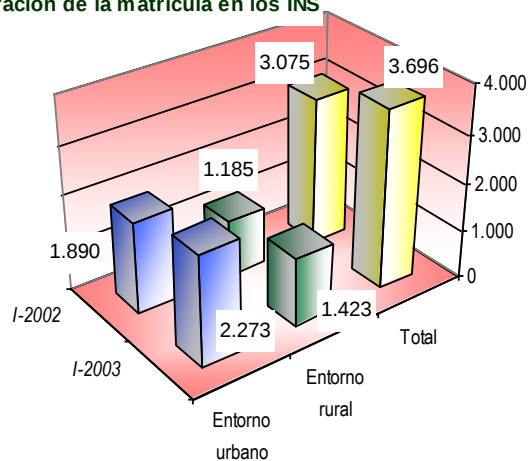
Comparación de la demanda de ingreso a los INS



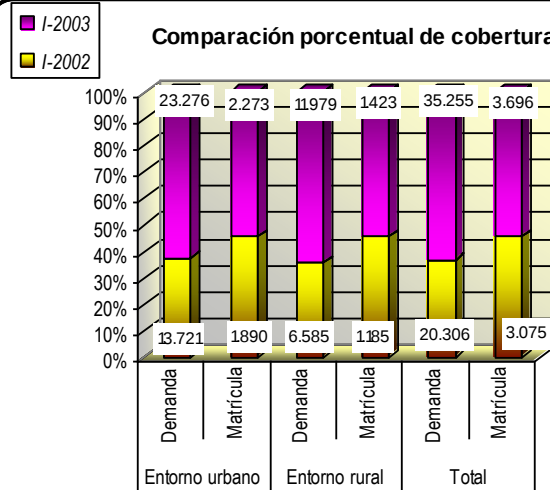
Comparación de la cobertura en relación a la demanda de ingreso a los INS



Comparación de la matrícula en los INS



Comparación porcentual de cobertura



Anexo 6a

MATRÍCULA Y EGRESO EN LAS ESCUELAS NORMALES URBANAS Y RURALES (1991-1998)

AÑO	MATRÍCULA			%		EGRESADOS			%		MAT./1 EGRESADO			TASA EGRES/100 MAT.		
	ENU	ENR	Total	ENU	ENR	ENU	ENR	Total	ENU	ENR	ENU	ENR	Total	% ENU	% ENR	% EN
1991	6.151	2.845	8.996	68	32	1.345	798	2.143	63	37	5	4	4	22	28	24
1992	7.758	2.726	10.484	74	26	1.352	14	1.366	99	1	6	195	8	17	1	13
1993	9.231	4.202	13.433	69	31	718	1.557	2.275	32	68	13	3	6	8	37	17
1994	9.417	4.936	14.353	66	34	1.214	91	1.305	93	7	8	54	11	13	2	9
1995	10.107	4.476	14.583	69	31	1.124	1.255	2.379	47	53	9	4	6	11	28	16
1996	6.123	2.875	8.998	68	32	1.939	1.545	3.484	56	44	3	2	3	32	54	39
1997	8.932	4.466	13.398	67	33	2.566	548	3.114	82	18	3	8	4	29	12	23
1998	7.986	6.964	14.950	53	47	1.594	915	2.509	64	36	5	8	6	20	13	17
TOTAL	65.705	33.490	99.195	66	34	11.852	6.723	18.575	64	36	6	5	5	18	20	19
PROMEDIO	8.213	4.186	12.399			1.482	840	2.322								

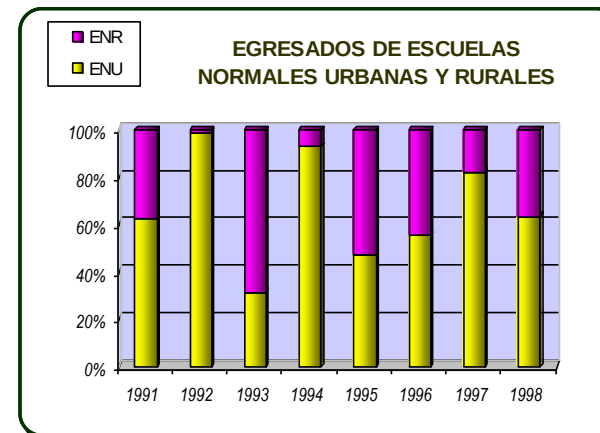
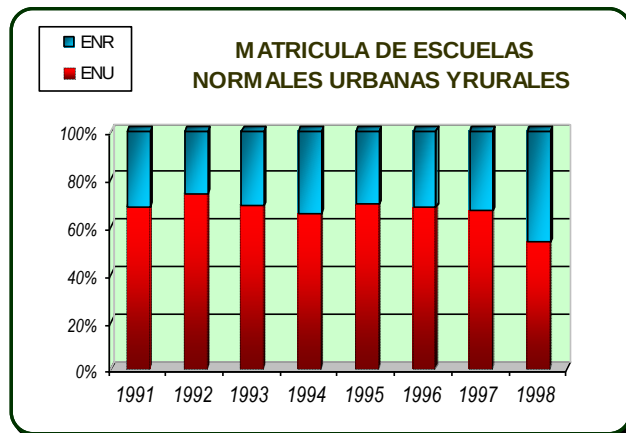
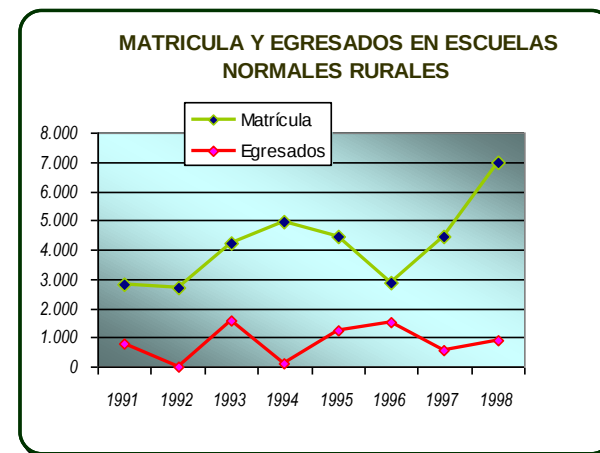
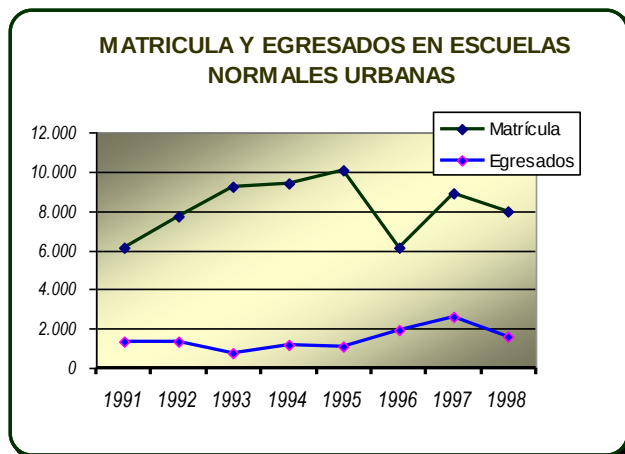
Fuente: Con datos del Vice-ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, 1998

ENU: Escuelas Normales Urbanas de Bolivia

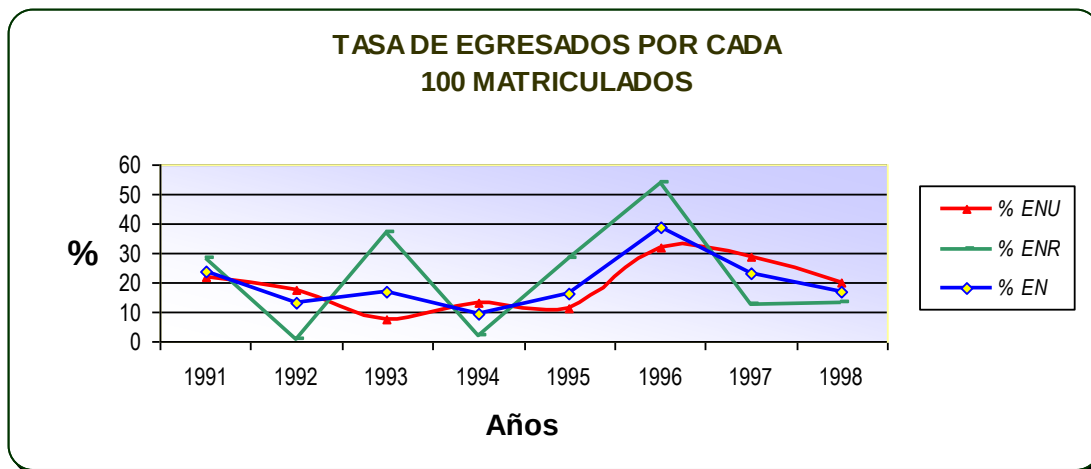
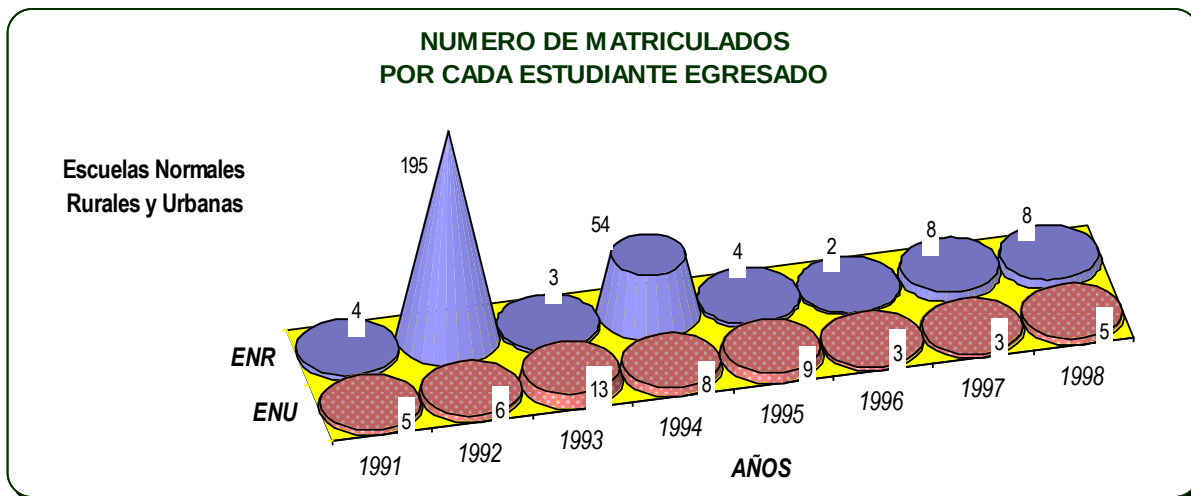
ENR: Escuelas Normales Rurales de Bolivia

EN: Escuelas Normales de Bolivia

EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA Y EL EGRESO EN OCHO GESTIONES ANULES (1991– 1998)



EVOLUCIÓN DE INDICADORES DE EFICACIA EN ESCUELAS NORMALES RURALES Y URBANAS



MATRÍCULA DE LOS INSTITUTOS NORMALES SUPERIORES DE BOLIVIA (PERIODO 1999-2003)

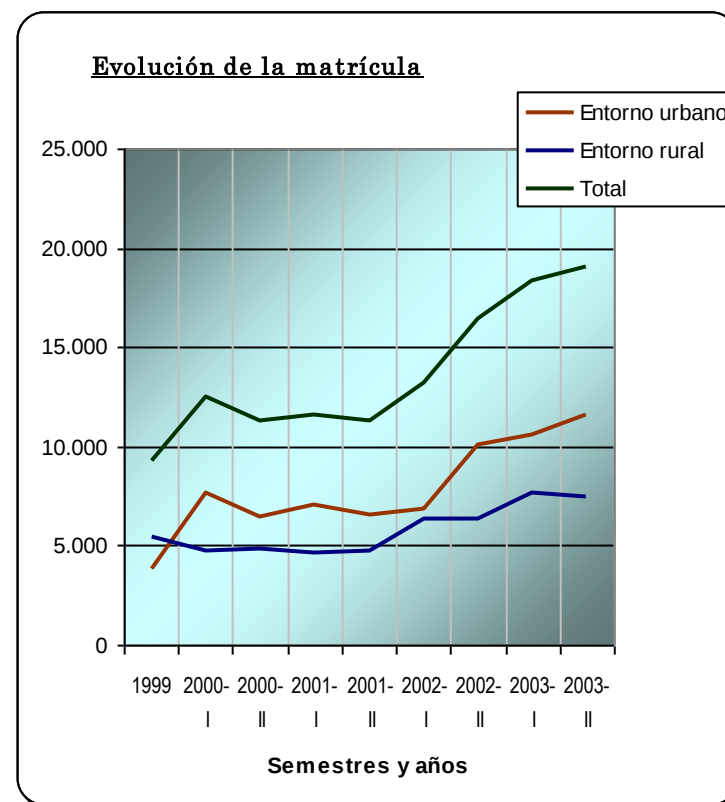
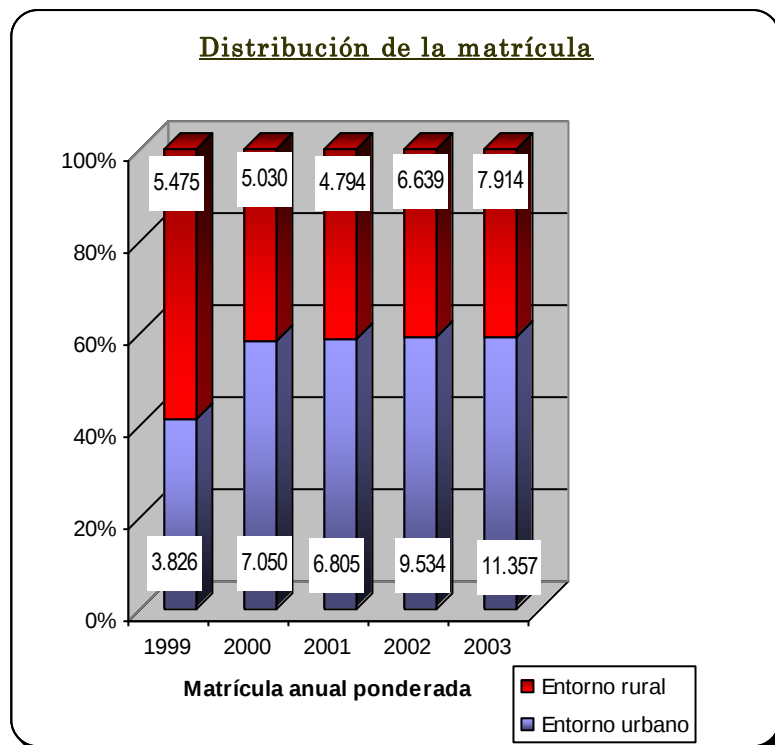
Anexo 6b

Entorno	DEPART.	INS	SEDE	Gestión 1999	GESTION 2000			GESTION 2001			GESTION 2002			GESTION 2003		
					S.I	S.II	Media	S.I	S.II	Media	S.I	S.II	Media	S.I	S.II	Media
Urbano	La Paz	S. Bolívar	La Paz	1.739	3.124	2.238	2.681	2.593	2.174	2.384	2.429	2.850	2.640	3.186	3.163	3.175
		A.de S. Cruz	La Paz												471	471
	Oruro	A. Mendoza	Oruro	366	1.175	1.071	1.123	1.208	1.005	1.107	1.129	1.120	1.125	1.194	1.271	1.233
	Potosí	E. Avaroa	Potosí	658	1.522	1.226	1.374	1.326	1.419	1.373	1.270	1.745	1.508	1.654	1.649	1.652
	Chuquisaca	Univ. Pedag. S.	Sucre									2.156	2.156	1.947	2.349	2.148
	Cochabamba	Sapientiae	Cochabamba													
		Adventista	Vinto													
	Santa Cruz	E. Finot	Santa Cruz	697	1.581	1.574	1.578	1.578	1.593	1.586	1.544	1.664	1.604	1.994	1.998	1.996
Total				3.826	7.683	6.416	7.050	7.052	6.558	6.805	6.851	10.060	9.534	10.612	11.631	11.357

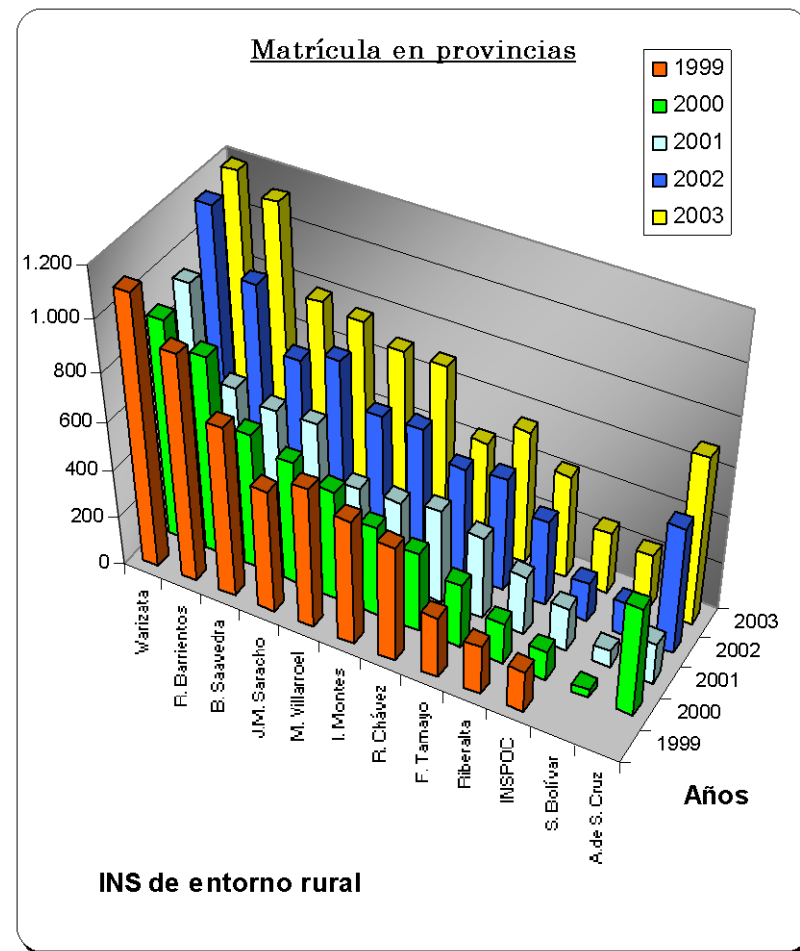
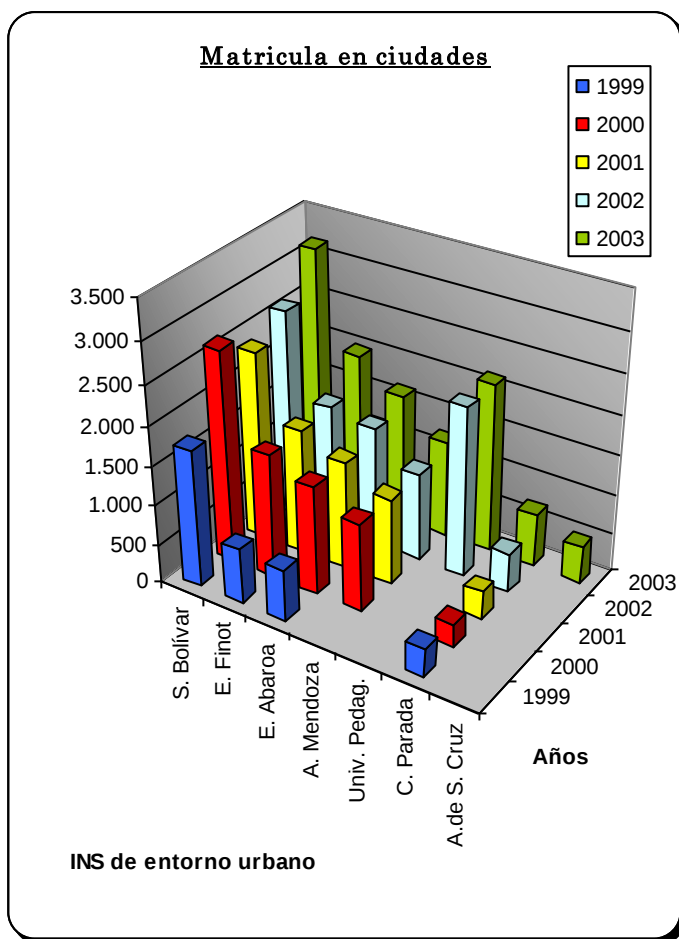
Rural	La Paz	Warisata	Warisata	1.110	889	929	909	912	995	954	1.080	1.230	1.155	1.164	1.230	1.197
		B. Saavedra	S. de Huata	705	553	585	569	625	499	562	626	696	661	798	790	794
	Oruro	R. Barrientos	Caracollo	933	800	845	823	549	639	594	886	928	907	1.085	1.171	1.128
		F. Tamayo	Llica	254	255	278	267	298	387	343	471	471	471	542	566	554
	Potosí	A.de S. Cruz	Chayanta		450		450	173		173	528		528	696		696
		S. Bolívar	Cororo		35	31	33	70		70	106	176	141	215	236	226
	Chuquisaca	I. Montes	Vacas	521	360	388	374	335	389	362	535	570	553	653	753	703
		M. Villarroel	Paracaya	585	450	469	460	332	379	356	528	562	545	683	732	708
	Tarija	J.M. Saracho	Canasmoro	512	449	587	518	538	588	563	678	748	713	764	776	770
	Santa Cruz	INSPOC	Camiri	172	93	157	125	176	185	181	143	178	161	237	280	259
		R. Chávez	Portachuelo	478	329	331	330	349	437	393	450	450	450	442	453	448
	Beni	Riberalta	Riberalta	205	104	243	174	231	258	245	320	390	355	419	446	433
Total				5.475	4.767	4.843	5.030	4.588	4.756	4.794	6.351	6.399	6.639	7.698	7.433	7.914

Total				9.301	12.450	11.259	12.080	11.640	11.314	11.599	13.202	16.459	16.173	18.310	19.064	19.271
-------	--	--	--	-------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

DISTRIBUCIÓN Y EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN CINCO AÑOS (1999 – 2003)



EVOLUCIÓN Y COMPARACIÓN DE LA MATRÍCULA EN INS DE ENTORNO URBANO Y RURAL



Anexo 7a

INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA: INSTITUTO NORMAL SUPERIOR SIMÓN BOLIVAR

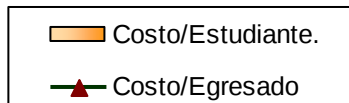
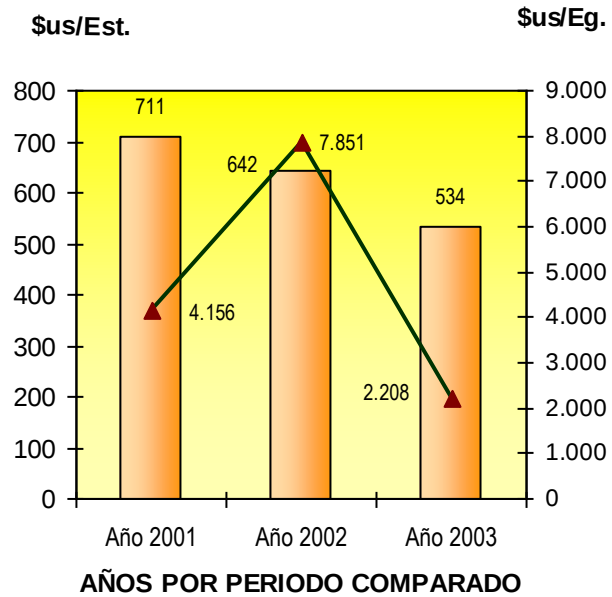
AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
2001	2.384	408	149	54	1.695.792	6	16	44	4	711	4.156	17%
2002	2.640	216	200	49	1.695.792	12	13	54	2	642	7.851	8%
2003	3.175	768	212	63	1.695.792	4	15	50	3	534	2.208	24%
TOTAL	8.199	1.392			5.087.376						3.655	17%
PROM.	2.733	464	187	55	1.695.792	7	15	49	3	620	4.738	17%

NOTA: Debido a que el INSSB no elaboró el Plan Académico Institucional en 1996, no se dispone de información de 1993 a 1995

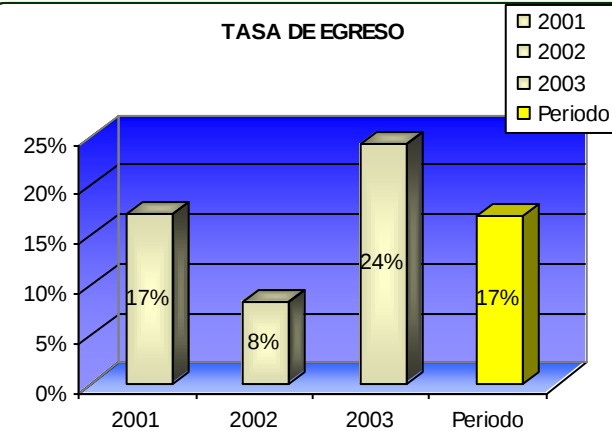
FUENTES: Roxana Vicuña Arispe. *Evaluación académica institucional-administrativa y financiera de los INS*. Ministerio de Educación, 2002.
Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

INDICADORES DEL INS SIMÓN BOLÍVAR DE LA PAZ

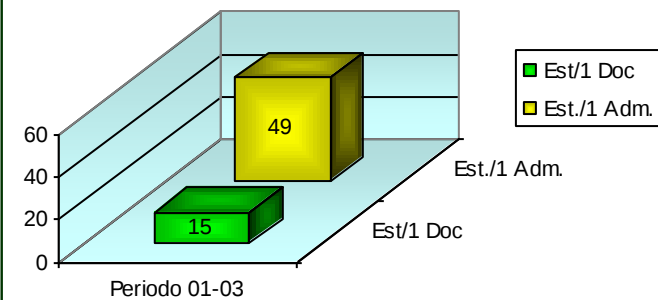
COSTO DE LA FORMACION INICIAL



TASA DE EGRESO



Nº DE ESTUDIANTES POR N° DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



Anexo 7b

INDICADORES COMPARADOS DE EFICIENCIA Y EFICACIA ESCUELA NORMAL SUPERIOR TÉCNICA MARISCAL ANDRÉS DE SANTA CRUZ Y CALAHUMANA

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
1993	400	60	23	19	98.497	7	17	21	8	246	1.642	15%
1994	461	125	23	19	110.512	4	20	24	8	240	884	27%
1995	616	90	22	19	115.580	7	28	32	9	188	1.284	15%
TOTAL	1.477	275			324.589						1.180	19%
PROM.	492	92	23	19	108.196	6	22	26	8	220	1.270	19%

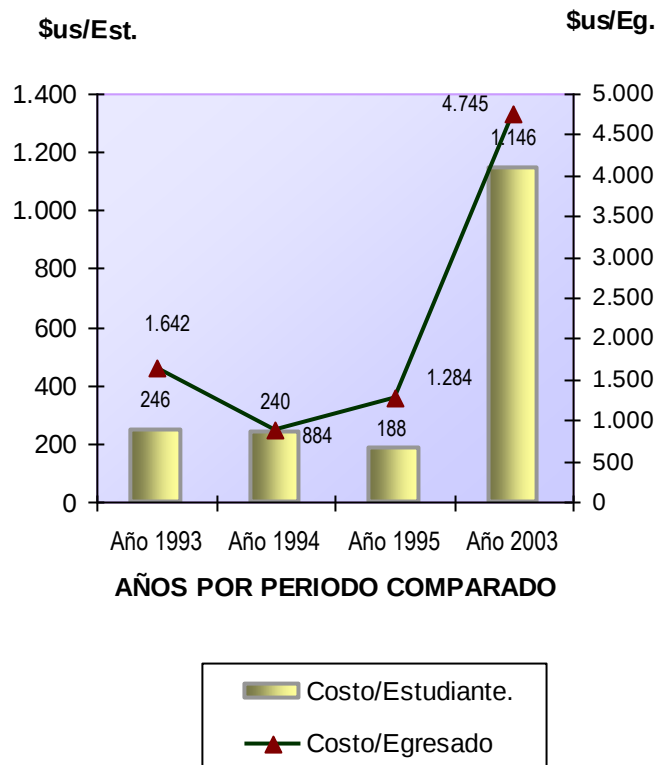
AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
2003	236	57	30	13	270.462	4	8	18	4	1.146	4.745	24%
TOTAL	236	57			270.462						4.745	24%
PROM.	236	57	30	13	270.462	4	8	18	4	1.146	4.745	24%

NOTA: No ha sido posible disponer de información de las gestiones 2001 y 2002.

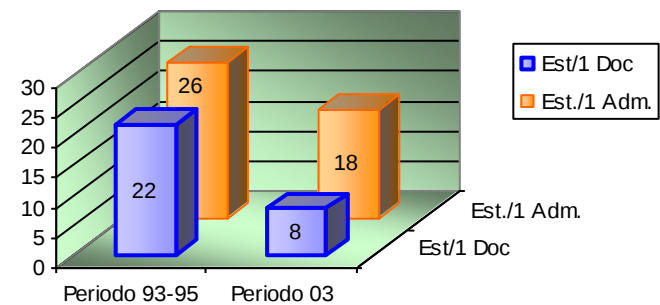
FUENTES: Secretaría Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

INDICADORES DE LA ENS ANDRÉS DE SANTA CRUZ DE LA PAZ

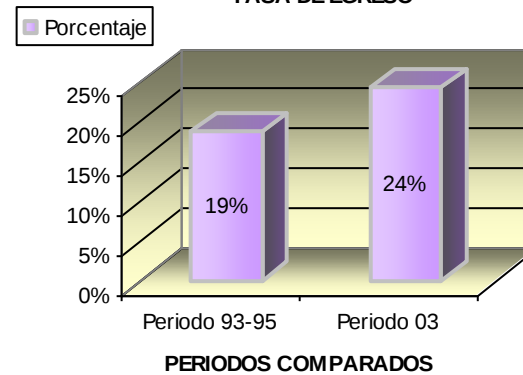
COSTO DE LA FORMACION INICIAL



Nº DE ESTUDIANTES POR Nº DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



TASA DE EGRESO



Anexo 7c

INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA ESCUELA NACIONAL SUPERIOR DE ACTIVIDAD FÍSICA

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matríc.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
1993	229	23	22	11	119.228	10	10	21	5	521	5.184	10%
1994	284	20	22	11	118.795	14	13	26	5	418	5.940	7%
1995	393	19	23	13	126.365	21	17	30	6	322	6.651	5%
TOTAL	906	62			364.388						5.877	7%
PROM.	302	21	22	12	121.463	15	13	26	5	402	5.925	7%

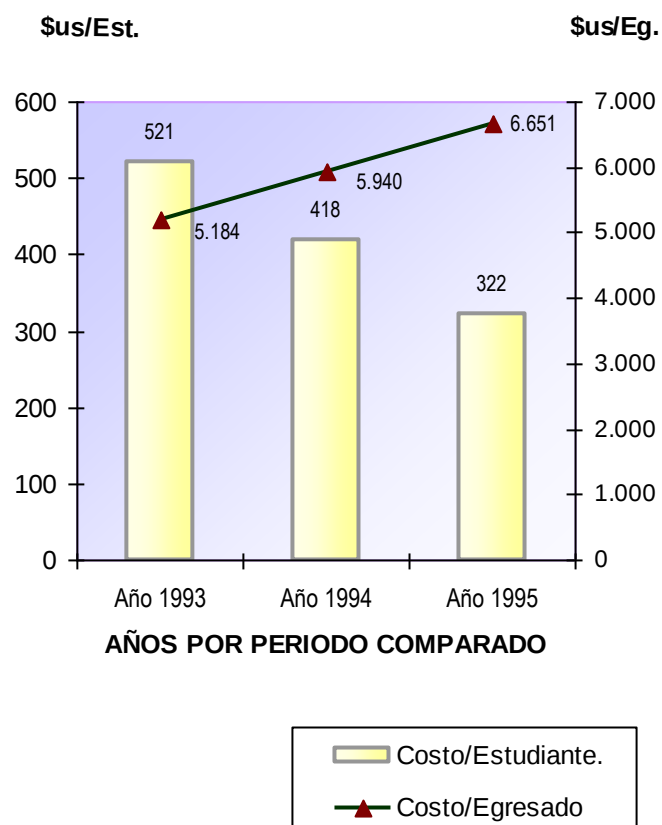
Secretaría Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.

NOTA: No ha sido posible disponer de información del periodo 2001-2003

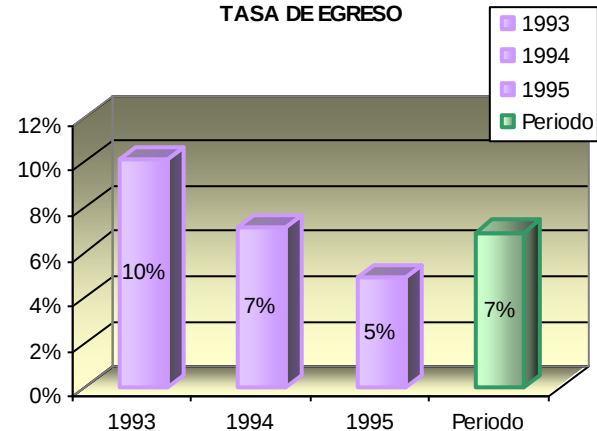
FUENTES: Secretaría Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

INDICADORES DE LA ENS DE ACTIVIDAD FÍSICA DE LA PAZ

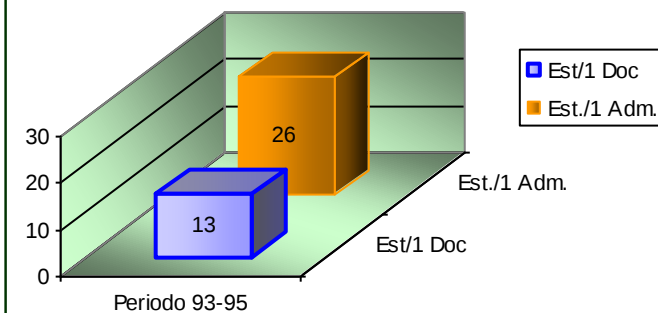
COSTO DE LA FORMACION INICIAL



TASA DE EGRESO



Nº DE ESTUDIANTES POR Nº DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



Anexo 7d

INDICADORES COMPARADOS DE EFICIENCIA Y EFICACIA INSTITUTO NORMAL SUPERIOR ÁNGEL MENDOZA JUSTINIANO

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
1993	1.788	120	70	59	339.702	15	26	30	8	190	2.831	7%
1994	1.807	134	70	59	366.000	13	26	31	8	203	2.731	7%
1995	1.742	116	70	59	397.189	15	25	30	8	228	3.424	7%
TOTAL	5.337	370			1.102.891						2.981	7%
PROM.	1.779	123	70	59	367.630	14	25	30	8	207	2.995	7%

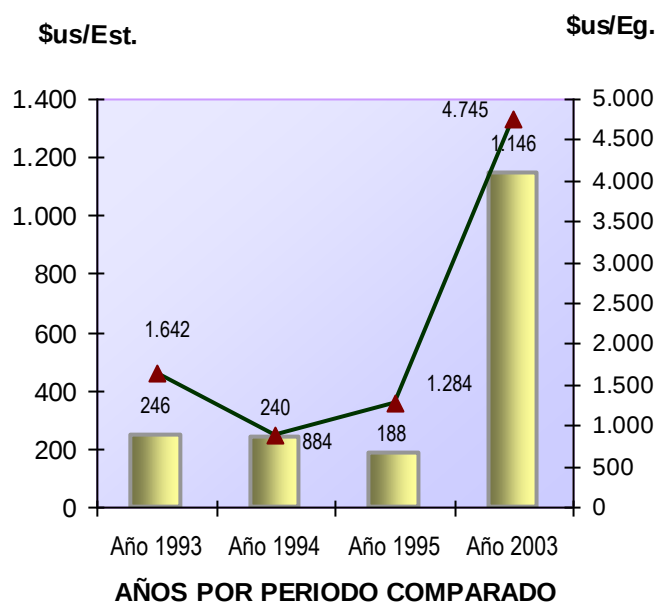
AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
2001	1.107	391	49	34	924.037	3	23	33	7	835	2.363	35%
2002	1.125	255	49	34	924.037	4	23	33	7	821	3.624	23%
2003	1.233	359	47	20	924.037	3	26	62	4	749	2.574	29%
TOTAL	3.465	1.005			2.772.111						2.758	29%
PROM.	1.155	335	48	29	924.037	4	24	42	6	802	2.854	29%

NOTA: No ha sido posible disponer de información de las gestiones 2001 y 2002.

FUENTES: Secretaria Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

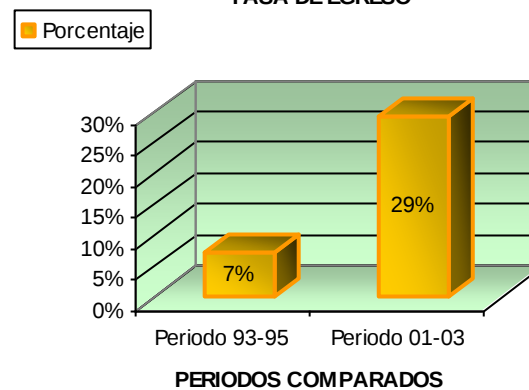
INDICADORES DEL INS ÁNGEL MENDOZA JUSTINIANO DE ORURO

COSTO DE LA FORMACION INICIAL

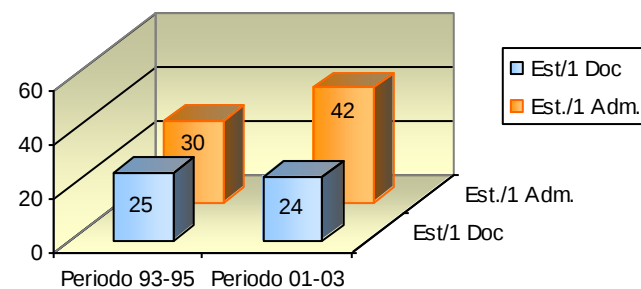


■ Costo/Estudiante.
▲ Costo/Egresado

TASA DE EGRESO



Nº DE ESTUDIANTES POR Nº DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



Anexo 7e

INDICADORES COMPARADOS DE EFICIENCIA Y EFICACIA INSTITUTO NORMAL SUPERIOR EDUARDO AVAROA

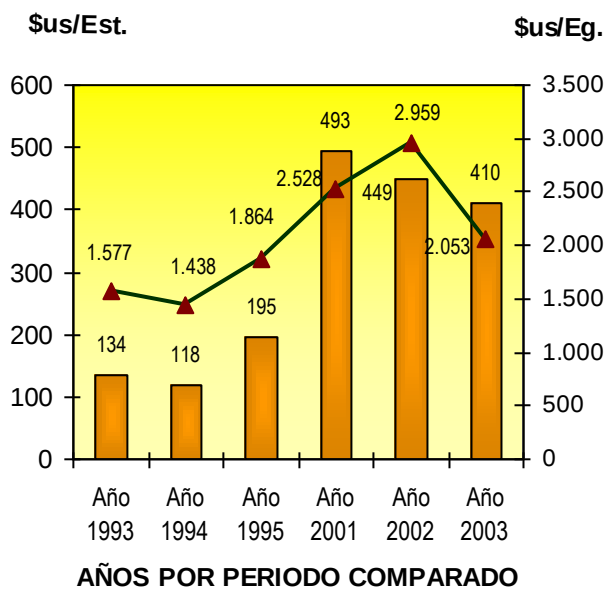
AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matríc.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
1993	990	84	68	61	132.491	12	15	16	9	134	1.577	8%
1994	1.300	107	68	61	153.912	12	19	21	9	118	1.438	8%
1995	1.129	118	42	35	219.987	10	27	32	8	195	1.864	10%
TOTAL	3.419	309			506.390						1.639	9%
PROM.	1.140	103	59	52	168.797	11	20	23	9	148	1.627	9%

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matríc.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
2001	1.373	268	59	14	677.542	5	23	98	2	493	2.528	20%
2002	1.508	229	71	16	677.542	7	21	94	2	449	2.959	15%
2003	1.652	330	70	12	677.542	5	24	138	2	410	2.053	20%
TOTAL	4.533	827			2.032.626						2.458	18%
PROM.	1.511	276	67	14	677.542	6	23	110	2	448	2.513	18%

FUENTES: Secretaria Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
Roxana Vicuña Arispe. *Evaluación académica institucional-administrativa y financiera de los INS*. Ministerio de Educación, 2002.
Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

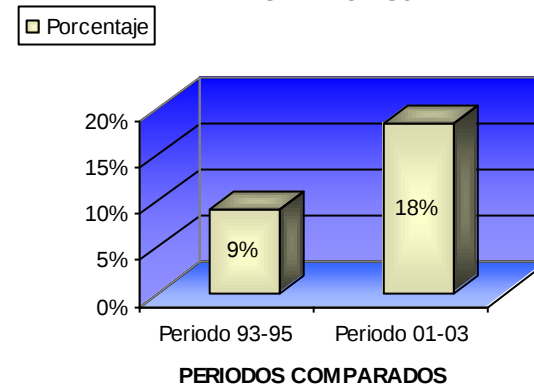
INDICADORES DEL INS EDUARDO AVAROA DE POTOSÍ

COSTO DE LA FORMACION INICIAL

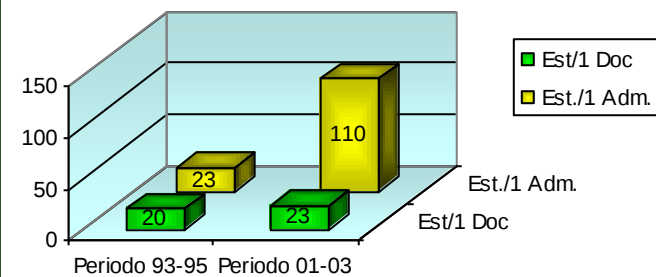


■ Costo/Estudiante.
▲ Costo/Egresado

TASA DE EGRESO



Nº DE ESTUDIANTES POR Nº DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



Anexo 7f

INDICADORES COMPARADOS DE EFICIENCIA Y EFICACIA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL MARISCAL SUCRE

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
1993	1.548	54	210	187	741.145	29	7	8	9	479	13.725	3%
1994	1.923	164	210	187	816.448	12	9	10	9	425	4.978	9%
1995	1.967	0	127	94	751.646	0	15	21	7	382	0	0%
TOTAL	5.438	218			2.309.239						10.593	4%
PROM.	1.813	73	182	156	769.746	13	11	13	8	425	9.352	4%

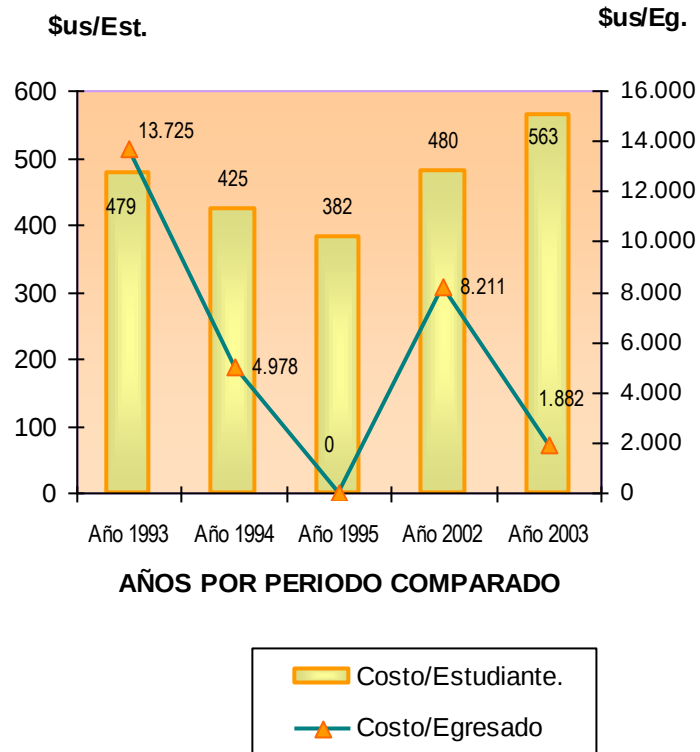
AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
2002	2.156	126	98	58	1.034.609	17	22	37	6	480	8.211	6%
2003	2.148	643	98	58	1.209.842	3	22	37	6	563	1.882	30%
TOTAL	4.304	769			2.244.451						2.919	18%
PROM.	2.152	385	98	58	1.122.226	10	22	37	6	521	5.046	18%

Nota: No ha sido posible obtener la información de la gestión 2001

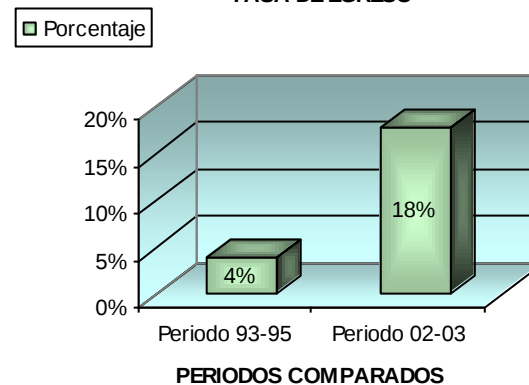
FUENTES: Secretaría Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

INDICADORES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE SUCRE

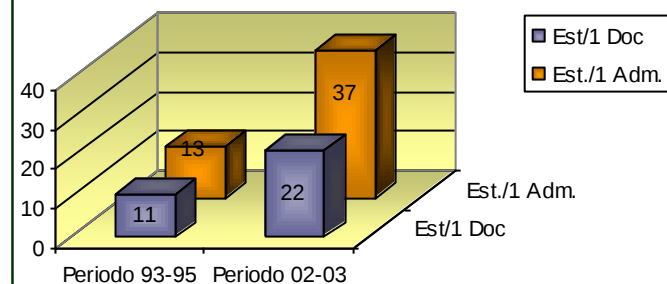
COSTO DE LA FORMACION INICIAL



TASA DE EGRESO



Nº DE ESTUDIANTES POR N° DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



Anexo 7g

INDICADORES COMPARADOS DE EFICIENCIA Y EFICACIA INSTITUTO NORMAL SUPERIOR ENRIQUE FINOT

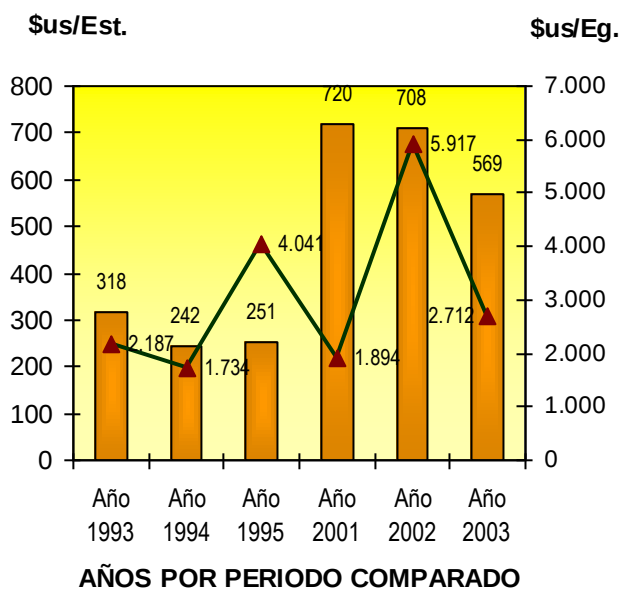
AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matríc.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
1993	1.589	231	86	22	505.302	7	18	72	3	318	2.187	15%
1994	1.824	255	86	22	442.137	7	21	83	3	242	1.734	14%
1995	2.135	315	86	24	499.590	7	25	89	3	234	1.586	15%
TOTAL	5.548	801			1.447.029					261	1.807	14%
PROM.	1.849	267	86	23	482.343	7	22	81	3	261	1.836	14%

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matríc.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
2001	1.578	600	80	38	1.136.125	3	20	42	5	720	1.894	38%
2002	1.604	192	80	38	1.136.125	8	20	42	5	708	5.917	12%
2003	1.996	419	89	38	1.136.125	5	22	53	4	569	2.712	21%
TOTAL	5.178	1.211			3.408.375						2.815	23%
PROM.	1.726	404	83	38	1.136.125	5	21	45	5	658	3.507	23%

FUENTES: Secretaría Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

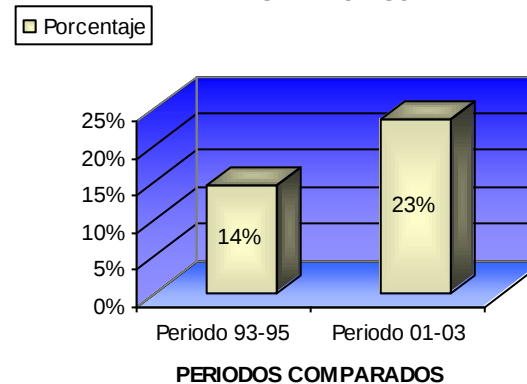
INDICADORES DEL INS ENRIQUE FINOT DE SANTA CRUZ DE LA SIERRA

COSTO DE LA FORMACION INICIAL

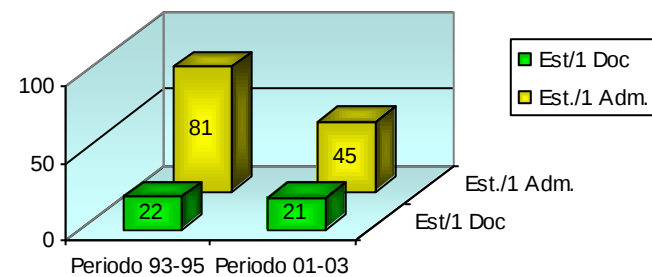


■ Costo/Estudiante.
▲ Costo/Egresado

TASA DE EGRESO



Nº DE ESTUDIANTES POR Nº DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



Anexo 7h

INDICADORES COMPARADOS DE EFICIENCIA Y EFICACIA INSTITUTO NORMAL SUPERIOR CLARA PARADA DE PINTO

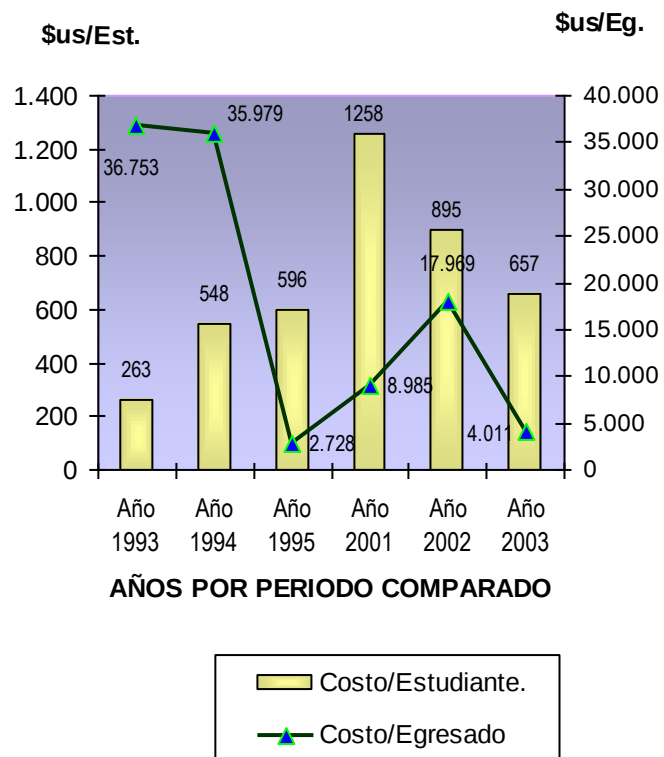
AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
1993	699	5	36	29	183.767	140	19	24	8	263	36.753	1%
1994	394	6	36	29	215.872	66	11	14	8	548	35.979	2%
1995	293	64	45	39	174.564	5	7	8	9	596	2.728	22%
TOTAL	1.386	75			574.203						7.656	5%
PROM.	462	25	39	32	191.401	70	12	15	8	414	25.153	5%

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
2001	357	50	30	9	449.237	7	12	40	3	1.258	8.985	14%
2002	502	25	30	9	449.237	20	17	56	3	895	17.969	5%
2003	684	112	35	9	449.237	6	20	76	3	657	4.011	16%
TOTAL	1.543	187			1.347.711						7.207	12%
PROM.	514	62	32	9	449.237	11	16	57	3	873	10.322	12%

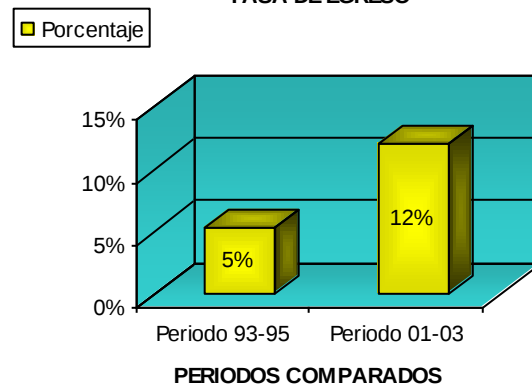
FUENTES: Secretaría Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

INDICADORES DEL INS CLARA PARADA DE PINTO DE TRINIDAD

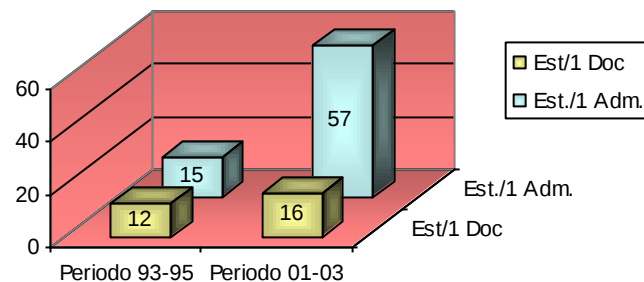
COSTO DE LA FORMACION INICIAL



TASA DE EGRESO



Nº DE ESTUDIANTES POR N° DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



Anexo 7i

INDICADORES COMPARADOS DE EFICIENCIA Y EFICACIA: INSTITUTO NORMAL SUPERIOR DE WARISATA

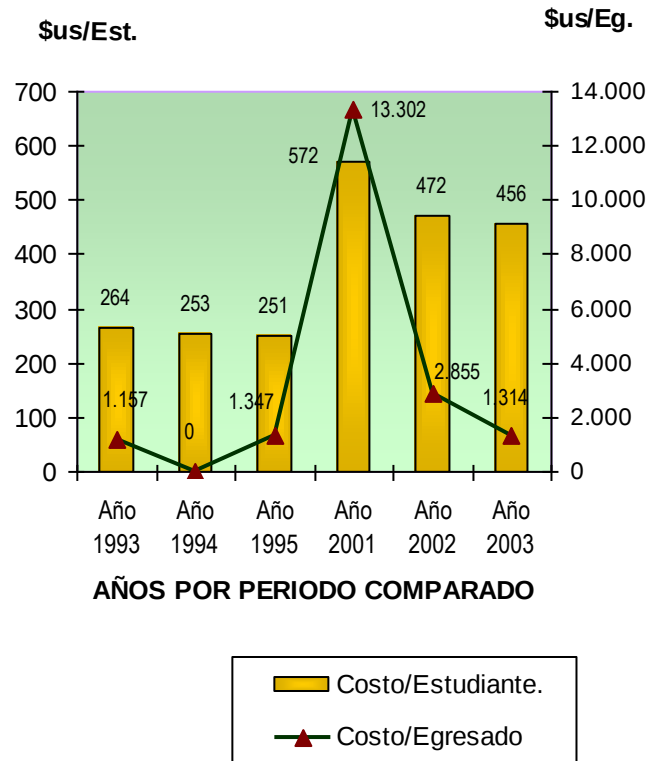
AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matríc.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
1993	595	136	30	18	157.318	4	20	33	6	264	1.157	23%
1994	613	0	30	18	154.978	0	20	34	6	253	0	0%
1995	665	124	35	24	167.035	5	19	28	7	251	1.347	19%
TOTAL	1.873	260			479.331						1.844	14%
PROM.	624	87	32	20	159.777	3	20	32	6	256	1.252	14%

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matríc.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
2001	954	41	34	23	545.371	23	28	41	7	572	13.302	4%
2002	1.155	191	51	26	545.371	6	23	44	5	472	2.855	17%
2003	1.197	415	39	26	545.371	3	31	46	7	456	1.314	35%
TOTAL	3.306	647			1.636.113						2.529	20%
PROM.	1.102	216	41	25	545.371	11	27	44	6	500	5.824	20%

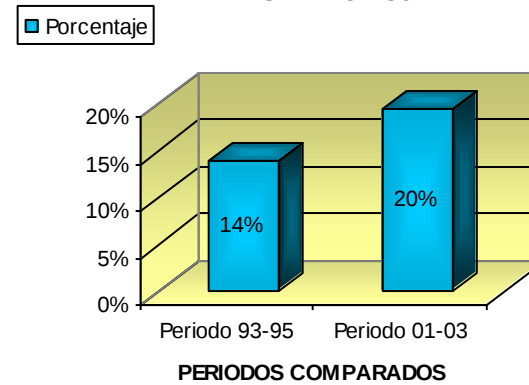
FUENTES: Secretaria Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
 Roxana Vicuña Arispe. *Evaluación académica institucional-administrativa y financiera de los INS*. Ministerio de Educación, 2002.
 Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

INDICADORES DEL INS DE WARISATA

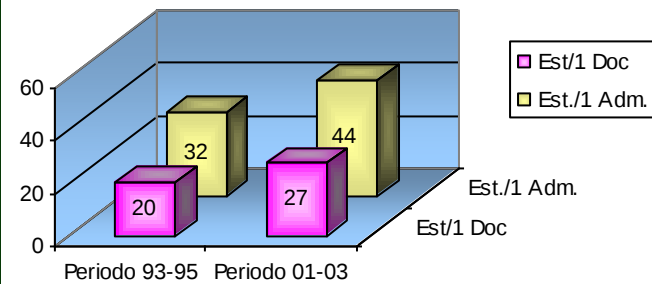
COSTO DE LA FORMACION INICIAL



TASA DE EGRESO



Nº DE ESTUDIANTES POR N° DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



Anexo 7j

INDICADORES COMPARADOS DE EFICIENCIA Y EFICACIA: INSTITUTO NORMAL SUPERIOR SANTIAGO DE HUATA

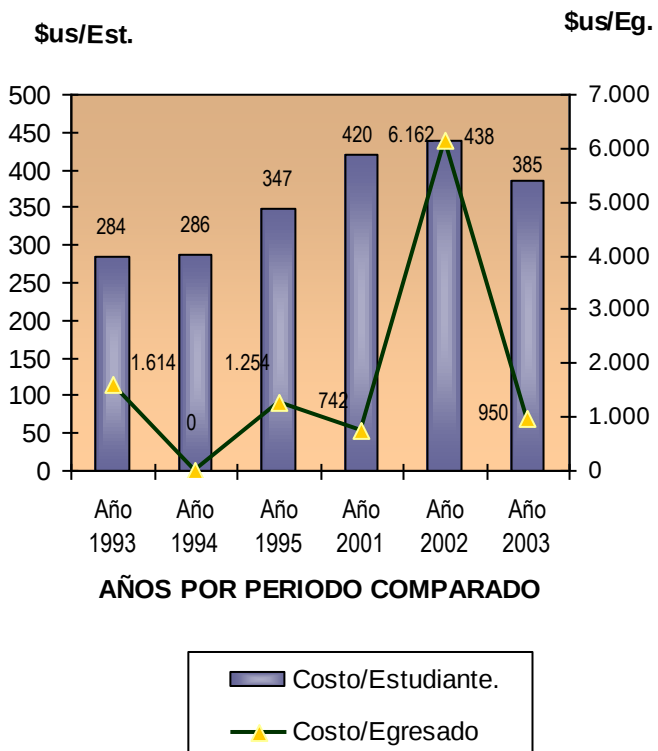
AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
1993	529	93	28	19	150.070	6	19	28	7	284	1.614	18%
1994	507	0	28	19	145.245	0	18	27	7	286	0	0%
1995	448	124	30	21	155.536	4	15	21	7	347	1.254	28%
TOTAL	1.484	217			450.851						2.078	15%
PROM.	495	72	29	20	150.284	5	17	25	7	304	1.434	23%

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
2001	562	318	32	10	235.953	2	18	56	3	420	742	57%
2002	661	47	32	10	289.624	14	21	66	3	438	6.162	7%
2003	794	322	32	10	305.971	2	25	79	3	385	950	41%
TOTAL	2.017	687			831.548						1.210	34%
PROM.	672	229	32	10	277.183	6	21	67	3	414	2.618	34%

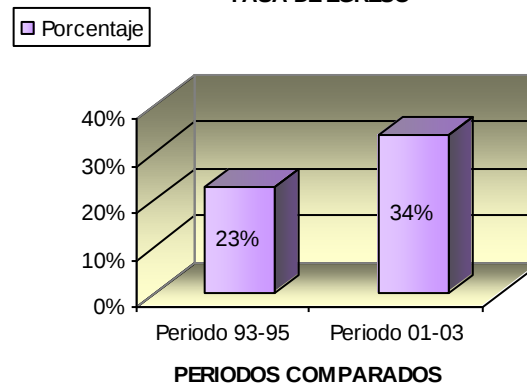
FUENTES: Secretaria Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
 Giovana Ramírez Vacaflor. Evaluación académica, institucional - administrativa y financiera de los INS. Ministerio de Educación. 2002.
 Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

INDICADORES DEL INS BAUTISTA SAAVEDRA DE SANTIAGO DE HUATA

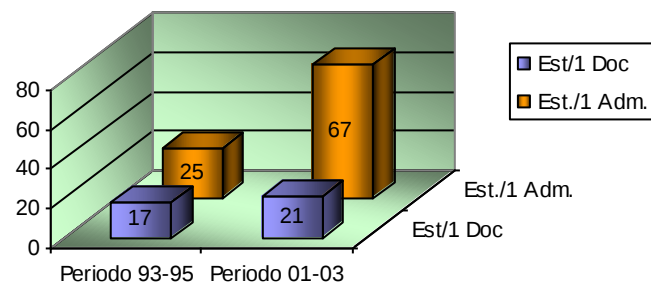
COSTO DE LA FORMACION INICIAL



TASA DE EGRESO



N° DE ESTUDIANTES POR N° DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



Anexo 7k

INDICADORES COMPARADOS DE EFICIENCIA Y EFICACIA INSTITUTO NORMAL SUPERIOR RENÉ BARRIENTOS ORTUÑO

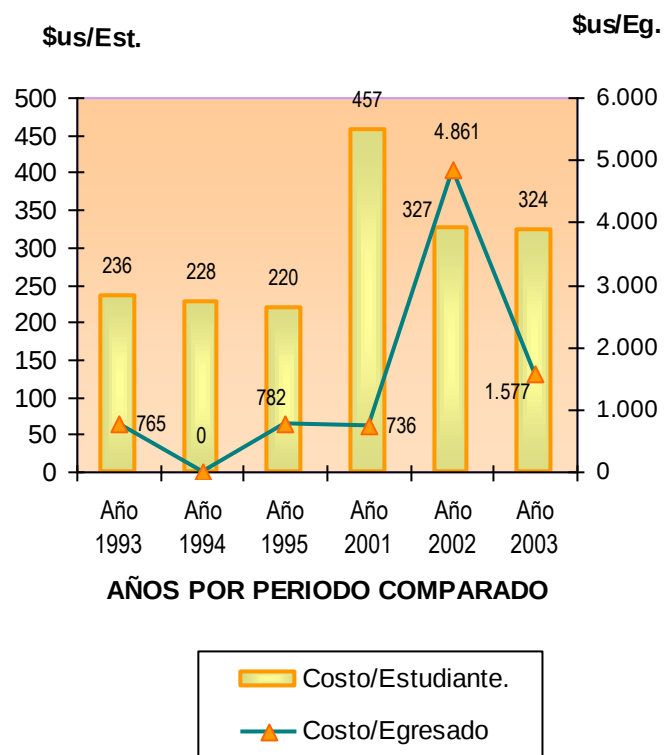
AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
1993	564	174	25	16	133.069	3	23	35	6	236	765	31%
1994	576	0	25	17	131.105	0	23	34	7	228	0	0%
1995	668	188	27	17	147.047	4	25	39	6	220	782	28%
TOTAL	1.808	362			411.221						1.136	20%
PROM.	603	121	26	17	137.074	2	23	36	6	227	773	20%

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
2001	594	369	34	20	271.506	2	17	30	6	457	736	62%
2002	907	61	34	20	296.501	15	27	45	6	327	4.861	7%
2003	1.128	232	41	20	365.922	5	28	56	5	324	1.577	21%
TOTAL	2.629	662			933.929						1.411	25%
PROM.	876	221	36	20	311.310	7	24	44	6	355	2.391	30%

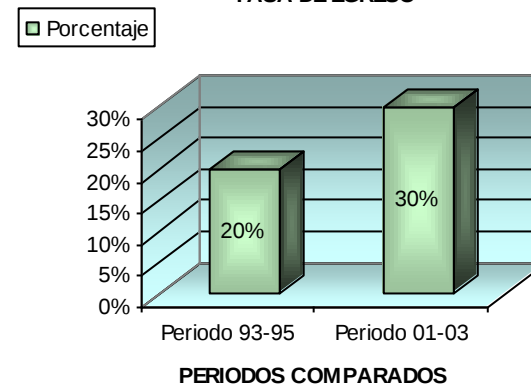
FUENTES: Secretaria Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

INDICADORES DEL INS RENÉ BARRIENTOS ORTUÑO DE CARACOLLO

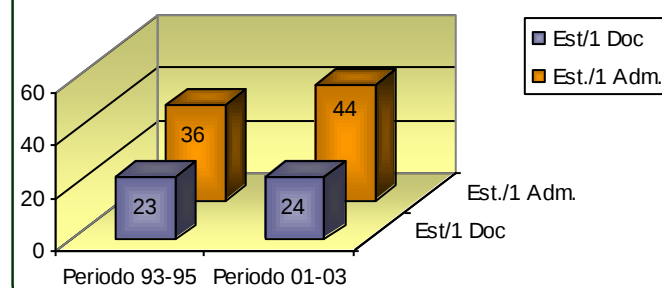
COSTO DE LA FORMACION INICIAL



TASA DE EGRESO



Nº DE ESTUDIANTES POR Nº DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



Anexo 7I

INDICADORES COMPARADOS DE EFICIENCIA Y EFICACIA: INSTITUTO NORMAL SUPERIOR FRANZ TAMAYO

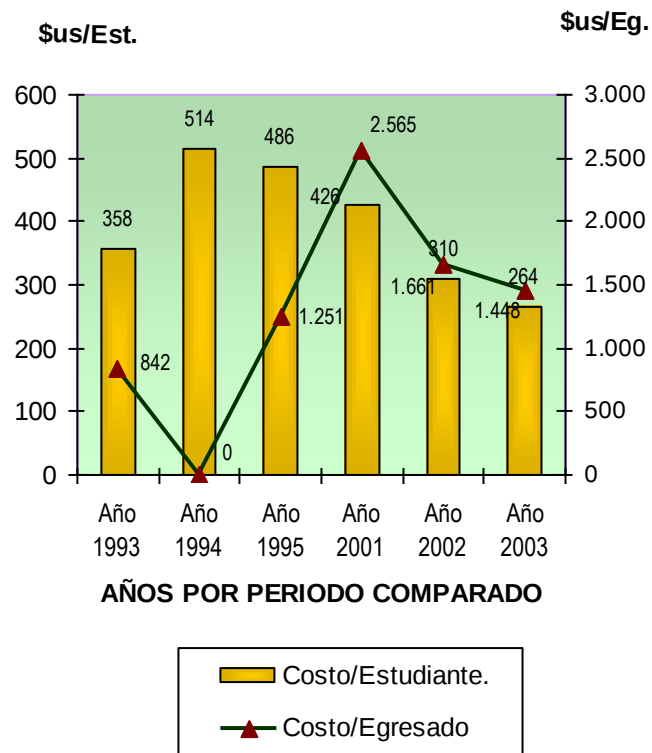
AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
1993	346	147	25	18	123.769	2	14	19	7	358	842	42%
1994	239	0	25	18	122.959	0	10	13	7	514	0	0%
1995	283	110	28	22	137.584	3	10	13	8	486	1.251	39%
TOTAL	868	257			384.312						1.495	30%
PROM.	289	86	26	19	128.104	2	11	15	7	443	1.046	30%

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
2001	343	57	10	10	146.208	6	34	34	10	426	2.565	17%
2002	471	88	17	10	146.208	5	28	47	6	310	1.661	19%
2003	554	101	20	10	146.208	5	28	55	5	264	1.448	18%
TOTAL	1.368	246			438.624						1.783	18%
PROM.	456	82	16	10	146.208	6	30	46	7	334	1.891	18%

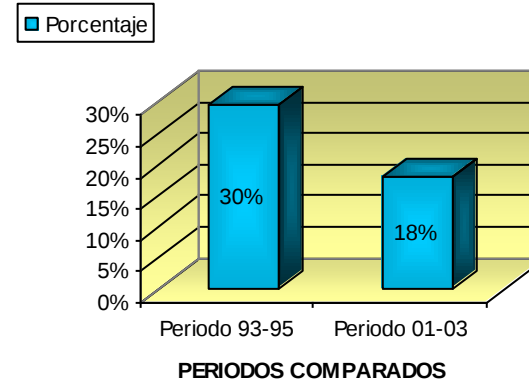
FUENTES: Secretaria Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
 Roxana Vicuña Arispe. *Evaluación académica institucional-administrativa y financiera de los INS*. Ministerio de Educación, 2002.
 Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

INDICADORES DEL INS FRANZ TAMAYO DE LLICA

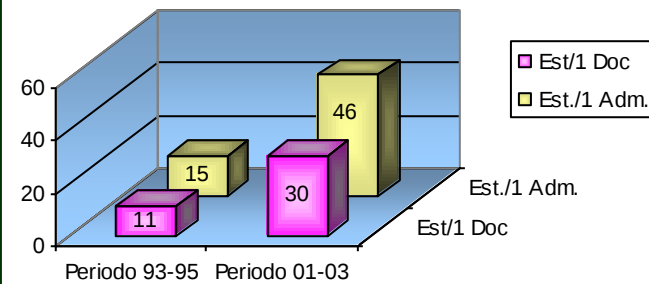
COSTO DE LA FORMACION INICIAL



TASA DE EGRESO



Nº DE ESTUDIANTES POR N° DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



Anexo 7m

INDICADORES COMPARADOS DE EFICIENCIA Y EFICACIA INSTITUTO NORMAL SUPERIOR MARISCAL ANDRÉS DE SANTA CRUZ

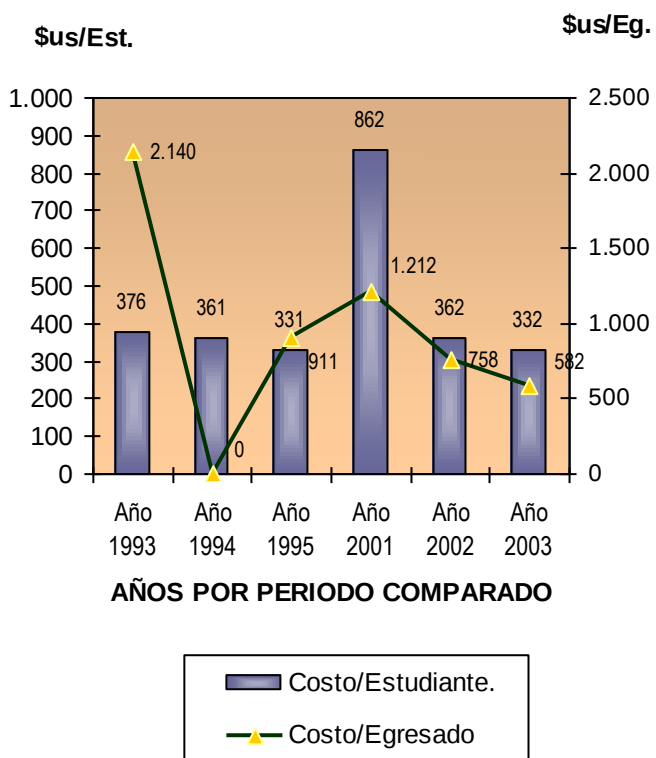
AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
1993	205	36	20	15	77.048	6	10	14	8	376	2.140	18%
1994	216	0	20	15	77.910	0	11	14	8	361	0	0%
1995	256	93	19	14	84.706	3	13	18	7	331	911	36%
TOTAL	677	129			239.664						1.858	19%
PROM.	226	43	20	15	79.888	3	12	15	7	354	1.526	19%

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
2001	173	123	20	9	149.133	1	9	19	5	862	1.212	71%
2002	528	252	20	9	191.043	2	26	59	5	362	758	48%
2003	545	311	12	9	180.982	2	45	61	8	332	582	57%
TOTAL	1.246	686			521.158						760	55%
PROM.	415	229	17	9	173.719	2	27	46	6	418	1.276	55%

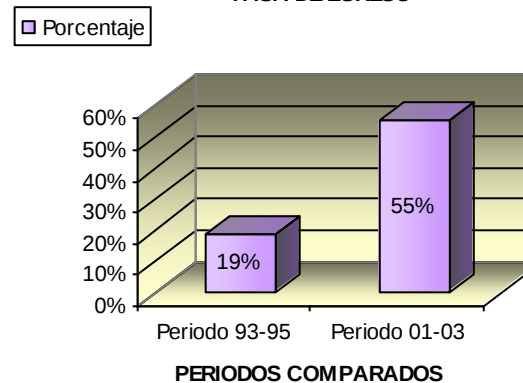
FUENTES: Secretaría Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

INDICADORES DEL INS ANDRÉS DE SANTA CRUZ DE CHAYANTA

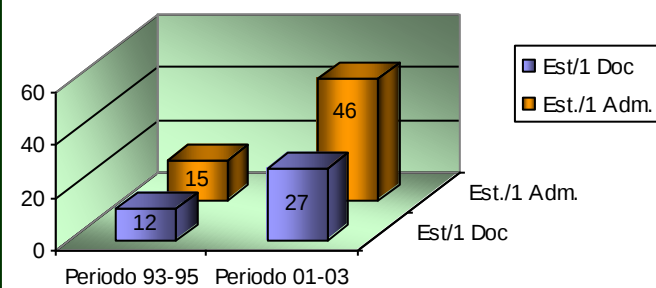
COSTO DE LA FORMACION INICIAL



TASA DE EGRESO



N° DE ESTUDIANTES POR N° DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



Anexo 7n

INDICADORES COMPARADOS DE EFICIENCIA Y EFICACIA: INSTITUTO NORMAL SUPERIOR SIMÓN BOLIVAR (CORORO)

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matríc.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
1993	95	36	19	14	90.234	3	5	7	7	950	2.507	38%
1994	78	0	19	14	86.961	0	4	6	7	1.115	0	0%
1995	89	41	20	15	86.272	2	4	6	8	969	2.104	46%
TOTAL	262	77			263.467						3.422	29%
PROM.	87	26	19	14	87.822	2	5	6	7	1.006	2.305	29%

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matríc.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
2001	70	10	10	5	122.381	7	7	14	5	1.748	12.238	14%
2002	141	0	10	5	108.519	0	14	28	5	770	0	0%
2003	226	0	10	5	125.253	0	23	45	5	554	0	0%
TOTAL	437	10			356.153						35.615	2%
PROM.	146	3	10	5	118.718	2	15	29	5	1.024	12.238	2%

Secretaría Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.

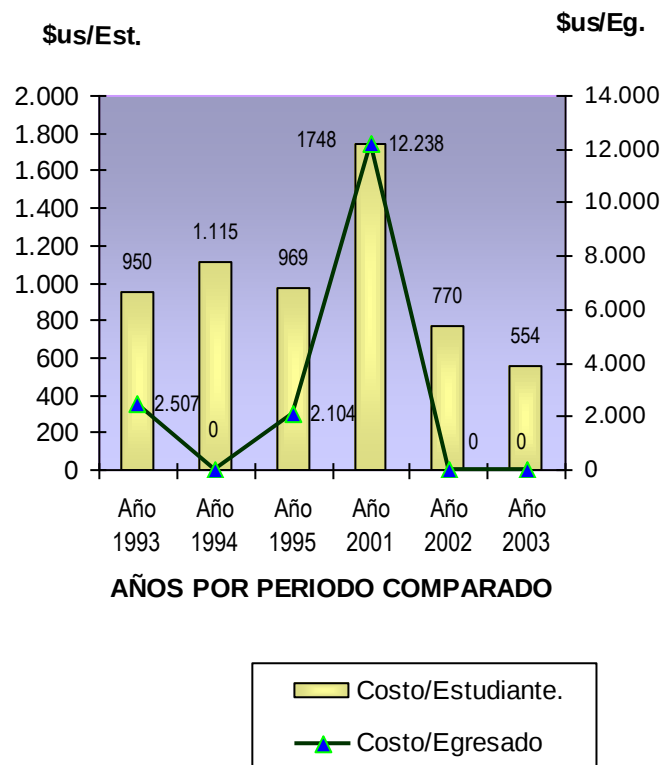
Ministerio de Educación. *Dirección de Finanzas. Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

NOTA: Debido a que no se cuenta con información de las gestiones 1999 y 2000, y a que los años 2002 y 2003 no hubo ningún egresado en Simón Bolívar de Cororo, el cálculo del costo de los egresados de la gestión 2001 se ha efectuado tomando en consideración los años del periodo de referencia

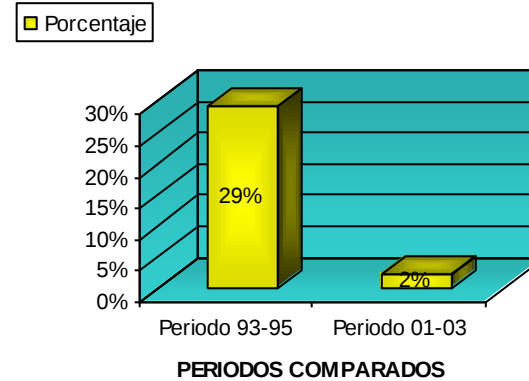
FUENTES: Secretaría Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
Ministerio de Educación. *Dirección de Finanzas. Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

INDICADORES DEL INS SIMÓN BOLÍVAR DE CORORO

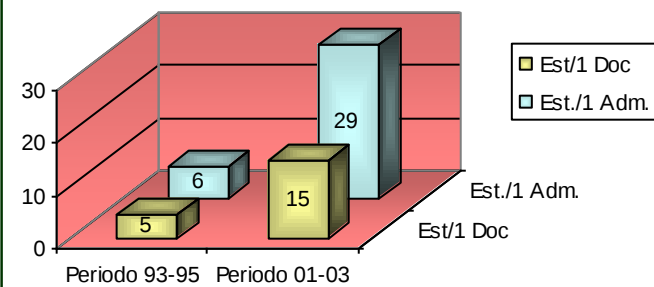
COSTO DE LA FORMACION INICIAL



TASA DE EGRESO



Nº DE ESTUDIANTES POR Nº DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



Anexo 7o

INDICADORES COMPARADOS DE EFICIENCIA Y EFICACIA: INSTITUTO NORMAL SUPERIOR ISMAEL MONTES

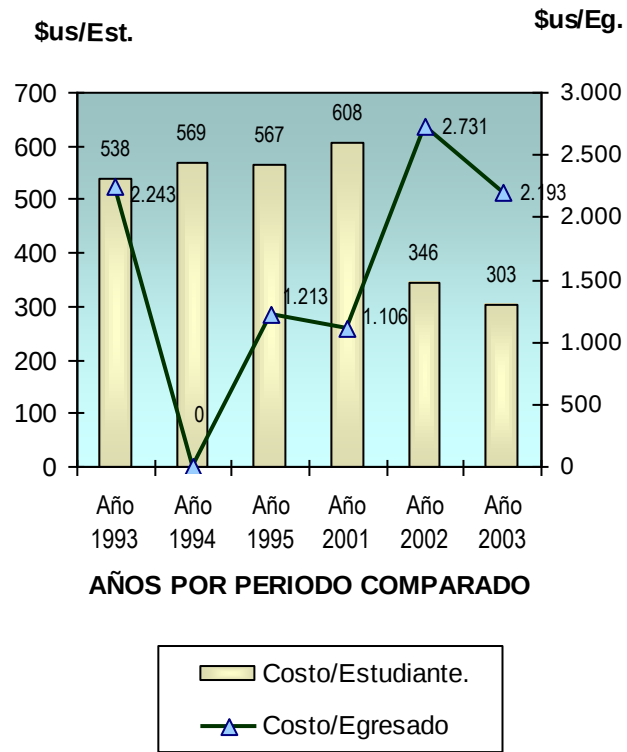
AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
1993	196	47	25	19	105.403	4	8	10	8	538	2.243	24%
1994	181	0	25	19	103.035	0	7	10	8	569	0	0%
1995	199	93	25	19	112.771	2	8	10	8	567	1.213	47%
TOTAL	576	140			321.209						2.294	24%
PROM.	192	47	25	19	107.070	2	8	10	8	558	1.728	24%

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
2001	362	199	24	12	220.069	2	15	30	5	608	1.106	55%
2002	553	70	24	10	191.168	8	23	55	4	346	2.731	13%
2003	703	97	29	10	212.701	7	24	70	3	303	2.193	14%
TOTAL	1.618	366			623.938						1.705	23%
PROM.	539	122	26	11	207.979	6	21	52	4	386	2.010	23%

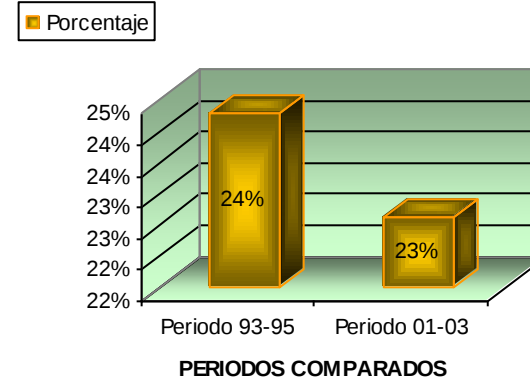
FUENTES: Secretaria Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
 Giovana Ramírez Vacaflor. Evaluación académica, institucional - administrativa y financiera de los INS. Ministerio de Educación. 2002.
 Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

INDICADORES DEL INS ISMAEL MONTES DE VACAS

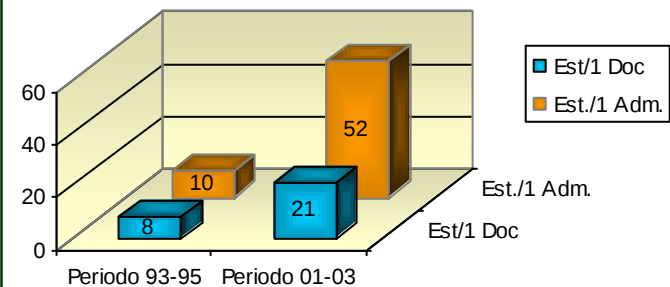
COSTO DE LA FORMACION INICIAL



TASA DE EGRESO



Nº DE ESTUDIANTES POR Nº DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



Anexo 7p

INDICADORES COMPARADOS DE EFICIENCIA Y EFICACIA INSTITUTO NORMAL SUPERIOR MANUEL ASCENCIO VILLARROEL

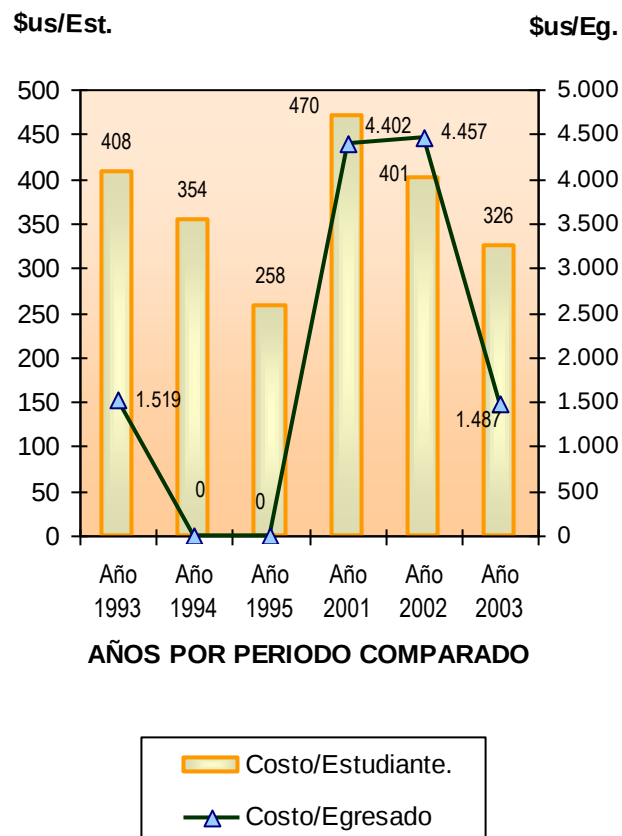
AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matríc.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
1993	287	77	27	21	116.985	4	11	14	8	408	1.519	27%
1994	342	0	27	21	120.971	0	13	16	8	354	0	0%
1995	433	0	22	16	111.510	0	20	27	7	258	0	0%
TOTAL	1.062	77			349.466						4.539	7%
PROM.	354	26	25	19	116.489	1	14	19	8	329	1.519	7%

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matríc.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
2001	356	38	30	12	167.284	9	12	30	4	470	4.402	11%
2002	545	49	25	11	218.415	11	22	50	4	401	4.457	9%
2003	708	155	32	11	230.463	5	22	64	3	326	1.487	22%
TOTAL	1.609	242			616.162						2.546	15%
PROM.	536	81	29	11	205.387	8	19	48	4	383	3.449	15%

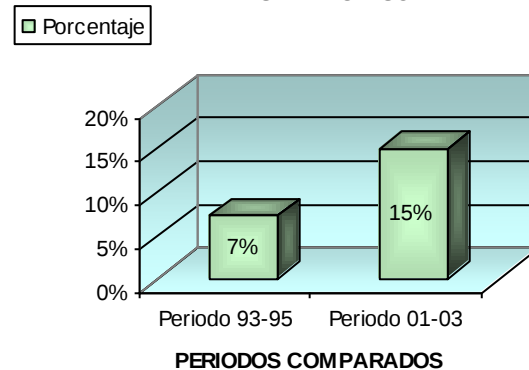
FUENTES: Secretaria Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
Giovana Ramírez Vacaflor. Evaluación académica, institucional - administrativa y financiera de los INS. Ministerio de Educación. 2002.
Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

INDICADORES DEL INS MANUEL ASCENCIO VILLARROEL DE PARACAYA

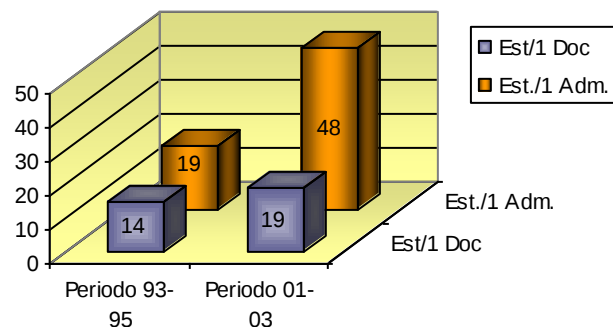
COSTO DE LA FORMACION INICIAL



TASA DE EGRESO



Nº DE ESTUDIANTES POR N° DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



Anexo 7q

INDICADORES COMPARADOS DE EFICIENCIA Y EFICACIA INSTITUTO NORMAL SUPERIOR JUAN MISAEL SARACHO

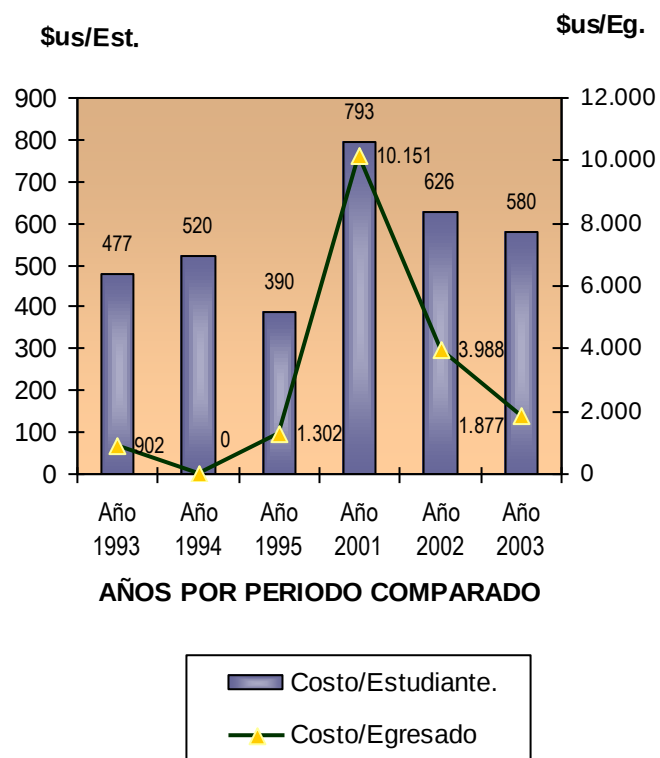
AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
1993	227	120	25	19	108.180	2	9	12	8	477	902	53%
1994	209	0	25	19	108.684	0	8	11	8	520	0	0%
1995	284	85	25	19	110.686	3	11	15	8	390	1.302	30%
TOTAL	720	205			327.550						1.598	28%
PROM.	240	68	25	19	109.183	2	10	13	8	455	1.102	28%

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
2001	563	44	20	19	446.636	13	28	30	10	793	10.151	8%
2002	713	112	20	19	446.636	6	36	38	10	626	3.988	16%
2003	770	238	26	19	446.636	3	30	41	7	580	1.877	31%
TOTAL	2.046	394			1.339.908						3.401	19%
PROM.	682	131	22	19	446.636	7	31	36	9	655	5.338	19%

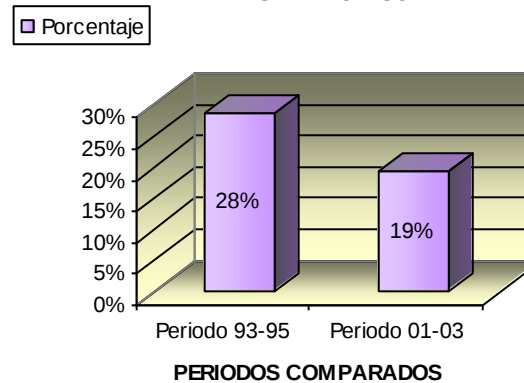
FUENTES: Secretaria Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

INDICADORES DEL INS JUAN MISAEL SARACHO DE CANASMORO

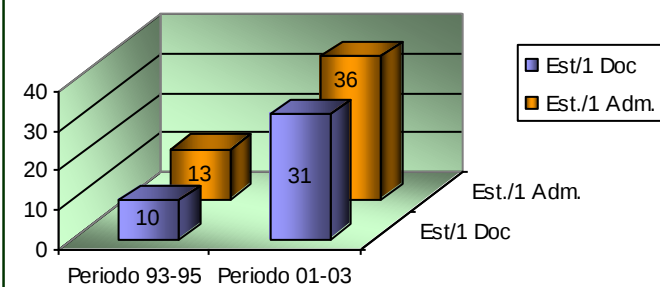
COSTO DE LA FORMACION INICIAL



TASA DE EGRESO



Nº DE ESTUDIANTES POR N° DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



Anexo 7r

INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA INSTITUTO NORMAL SUPERIOR PLURIÉTNICO PARA EL ORIENTE Y EL CHACO

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
2001	181	114	10	5	219.220	2	18	36	5	1.211	1.923	63%
2002	161	16	10	5	219.220	10	16	32	5	1.362	13.701	10%
2003	259	25	13	5	219.220	10	20	52	4	846	8.769	10%
TOTAL	601	155			657.660						4.243	26%
PROM.	200	52	11	5	219.220	7	18	40	5	1.094	8.131	26%

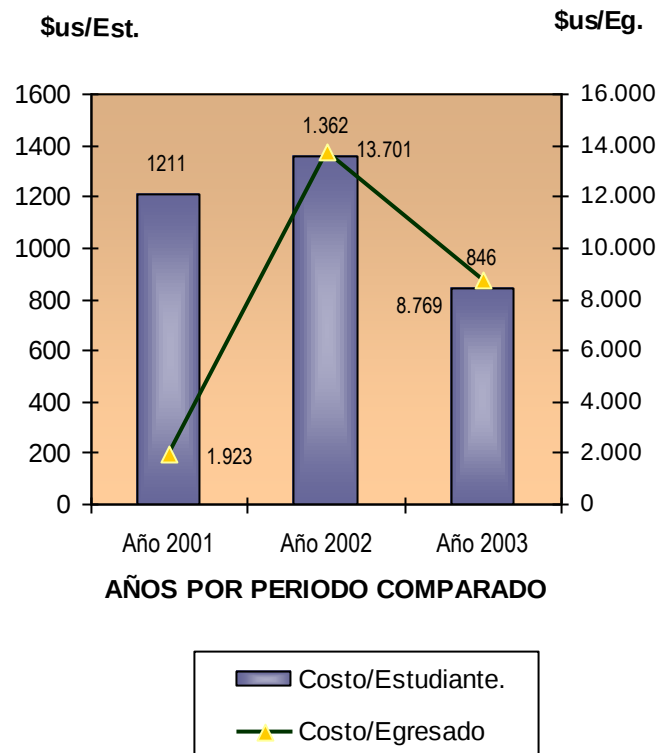
Secretaria Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

NOTA: El INSPOC fue fundado en 1999 por lo que no es posible comparar indicadores de eficiencia y eficacia en el periodo 1991-1993

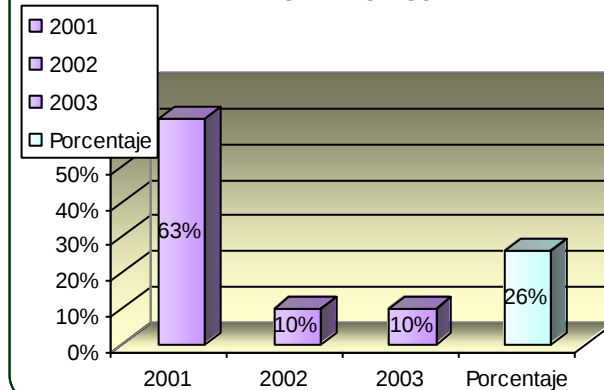
FUENTES: Secretaria Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

INDICADORES DEL INS-POC DE CAMIRI

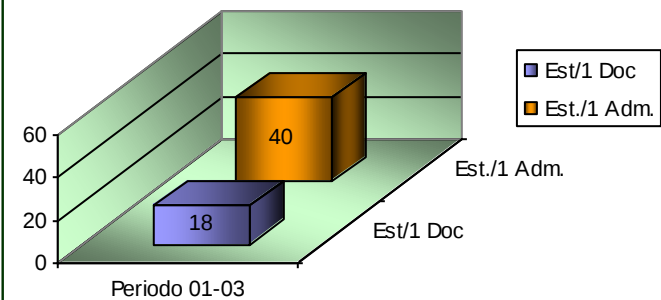
COSTO DE LA FORMACION INICIAL



TASA DE EGRESO



Nº DE ESTUDIANTES POR Nº DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



Anexo 7s

INDICADORES COMPARADOS DE EFICIENCIA Y EFICACIA INSTITUTO NORMAL SUPERIOR RAFAEL CHÁVEZ ORTIZ

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matríc.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
1993	293	141	24	16	106.446	2	12	18	7	363	755	48%
1994	260	0	24	16	107.952	0	11	16	7	415	0	0%
1995	292	69	23	15	112.828	4	13	19	7	386	1.635	24%
TOTAL	845	210			327.226						1.558	25%
PROM.	282	70	24	16	109.075	2	12	18	7	387	1.195	25%

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matríc.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
2001	393	93	16	12	281.313	4	25	33	8	716	3.025	24%
2002	450	62	16	12	281.313	7	28	38	8	625	4.537	14%
2003	448	95	18	12	281.313	5	25	37	7	628	2.961	21%
TOTAL	1.291	250			843.939						3.376	19%
PROM.	430	83	17	12	281.313	5	26	36	7	654	3.508	19%

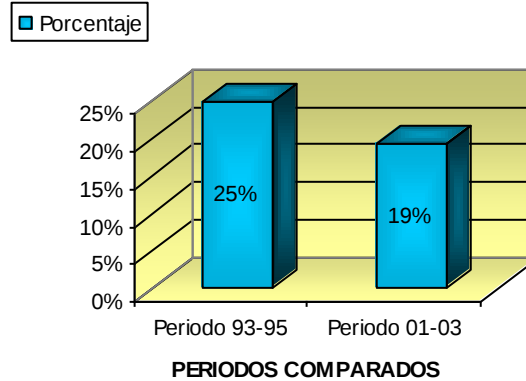
FUENTES: Secretaria Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

INDICADORES DEL INS RAFAEL CHÁVEZ DE PORTACHUELO

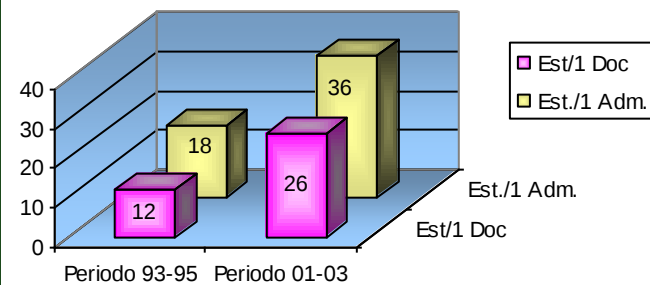
COSTO DE LA FORMACION INICIAL



TASA DE EGRESO



Nº DE ESTUDIANTES POR Nº DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



Anexo 7t

INDICADORES COMPARADOS DE EFICIENCIA Y EFICACIA: INSTITUTO NORMAL SUPERIOR DE RIBERALTA

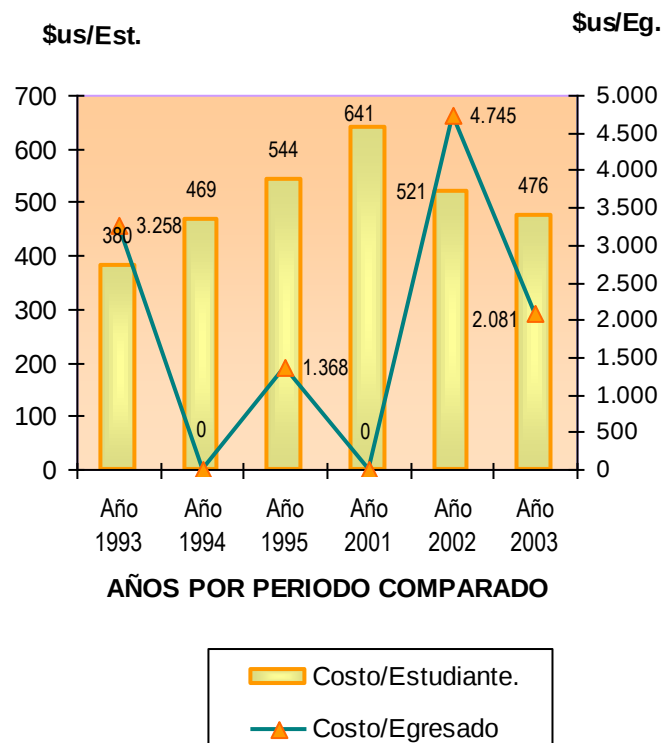
AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
1993	197	23	16	11	74.938	9	12	18	7	380	3.258	12%
1994	159	0	16	11	74.602	0	10	14	7	469	0	0%
1995	151	60	16	13	82.083	3	9	12	8	544	1.368	40%
TOTAL	507	83			231.623						2.791	16%
PROM.	169	28	16	12	77.208	4	11	15	7	457	2.313	16%

AÑO	DATOS DE LA GESTION ANUAL					INDICADORES DE EFICIENCIA Y EFICACIA EN EL INS						
	Matric.	Egres.	Doc.	Adm.	Pres. \$us	Est./Eg.	Est./Doc.	Est./Adm.	Adm./10 Doc.	Costo Est.	Costo Eg.	Tasa Eg.
2001	245	0	24	5	157.040	0	10	49	2	641	0	0%
2002	355	39	24	5	185.036	9	15	71	2	521	4.745	11%
2003	433	99	27	5	205.972	4	16	87	2	476	2.081	23%
TOTAL	1.033	138			548.048						3.971	13%
PROM.	344	46	25	5	182.683	4	14	69	2	531	3.413	13%

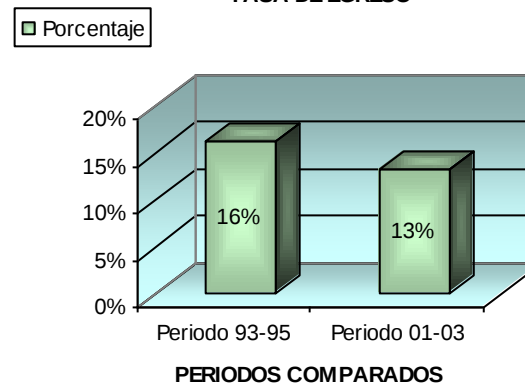
FUENTES: Secretaría Nacional de Educación. *Evaluación de los Proyectos Académicos Institucionales*, 1996.
Ministerio de Educación. Dirección de Finanzas. *Información Estadística y Financiera de los INS*. Gestión 2003.

INDICADORES DEL INS DE RIBERALTA

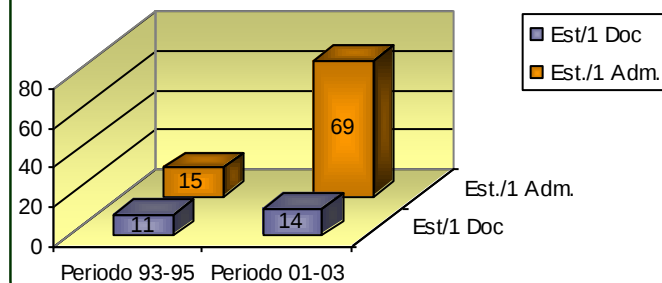
COSTO DE LA FORMACION INICIAL



TASA DE EGRESO



Nº DE ESTUDIANTES POR Nº DE DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS



COMPARACIÓN DE LA EFICIENCIA Y LA EFICACIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE PERIODO 1993-95 Y 2001-03

Anexo 8

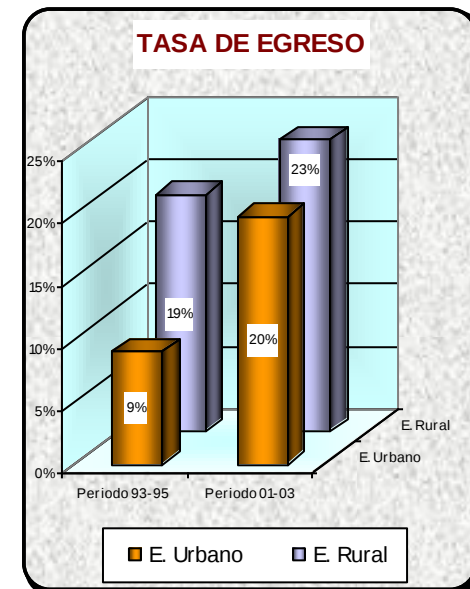
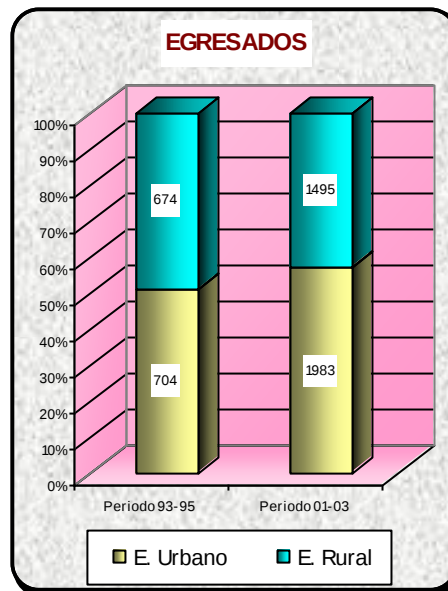
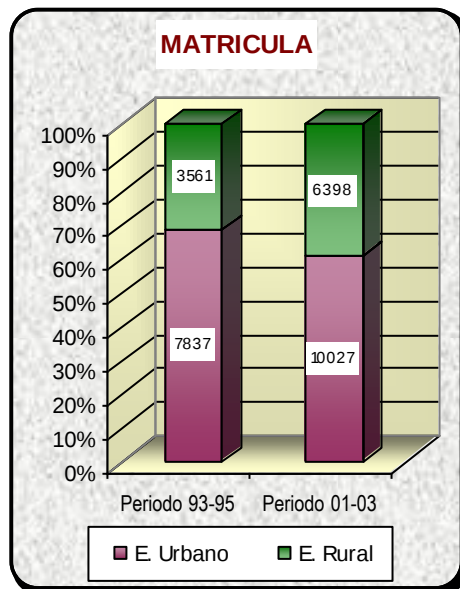
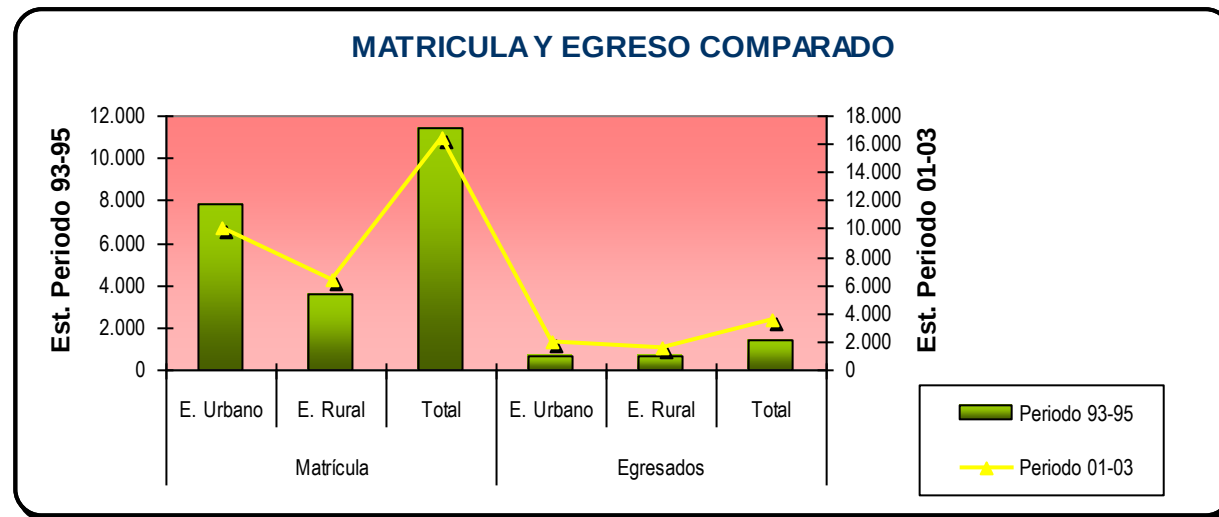
Departam.	INS	Periodo de 1993 a 1995 (Promedios)						Periodo de 2001 a 2003 (Promedios)					
		Mat.	Egres.	Est./Doc	Costo/Est	Costo/Eg	Tasa Egr.	Mat.	Egres.	Est./Doc	Costo/Est.	Costo/Eg.	Tasa Eg.
La Paz	S. Bolívar							2.733	464	15	620	3.655	17%
	A.de S. Cruz	492	92	22	220	1.180	19%	236	57	8	1.146	4.745	24%
	ENSAF	302	21	13	402	5.877	7%						
Oruro	A. Mendoza	1.779	123	25	207	2.981	7%	1.155	335	24	802	2.758	29%
Potosí	E. Avaroa	1.140	103	20	148	1.639	9%	1.511	276	23	448	2.458	18%
Chuquisaca	Univ. Pedag.	1.813	73	11	425	10.593	4%	2.152	385	22	521	2.919	18%
Santa Cruz	E. Finot	1.849	267	22	261	1.807	14%	1.726	404	21	658	2.815	23%
Beni	C. Parada	462	25	12	414	7.656	5%	514	62	16	873	7.207	12%
ENTORNO URBANO		7.837	704	17	282	3.146	9%	10.027	1.983	19	626	3.165	20%

La Paz	Warisata	624	87	20	256	1.844	14%	1.102	216	27	500	2.529	20%
	B. Saavedra	495	72	17	304	2.078	15%	672	229	21	414	1.210	34%
Oruro	R. Barrientos	603	121	23	227	1.136	20%	876	221	24	355	1.411	25%
Potosí	F. Tamayo	289	86	11	443	1.495	30%	456	82	30	334	1.783	18%
	A.de S. Cruz	226	43	12	354	1.858	19%	415	229	27	418	760	55%
Chuquisaca	S. Bolívar	87	26	5	1.006	3.422	30%	146	3	15	1.024	35.615	2%
Cochabamba	I. Montes	192	47	8	558	2.294	24%	539	122	21	386	1.705	23%
	M. Villarroel	354	26	14	329	1.519	7%	536	81	19	383	2.546	15%
Tarija	J.M. Saracho	240	68	10	455	1.598	28%	682	131	31	655	3.401	19%
Santa Cruz	INSPOC							200	52	18	1.094	4.243	26%
	R. Chávez	282	70	12	387	1.558	25%	430	83	26	654	3.376	19%
Beni	Riberalta	169	28	11	457	2.791	17%	344	46	14	531	3.971	13%
ENTORNO RURAL		3.561	674	14	354	1.879	19%	6.398	1.495	23	494	2.085	23%

TOTAL DE BOLIVIA		11.398	1.378	16	305	2.526	12%	16.425	3.478	20	574	2.701	21%
------------------	--	--------	-------	----	-----	-------	-----	--------	-------	----	-----	-------	-----

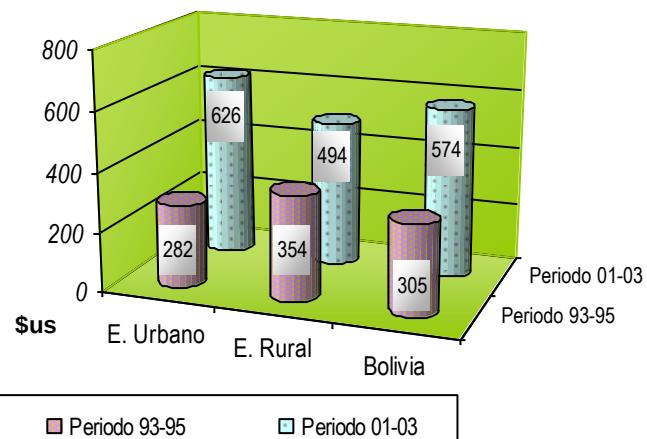
(^*) En el INS de Cororo no hubo egresados los años 2002 y 2003, sólo 10 el año 2001

COMPARACIÓN DE LA MATRÍCULA Y EL EGRESO EN LA FORMACIÓN INICIAL

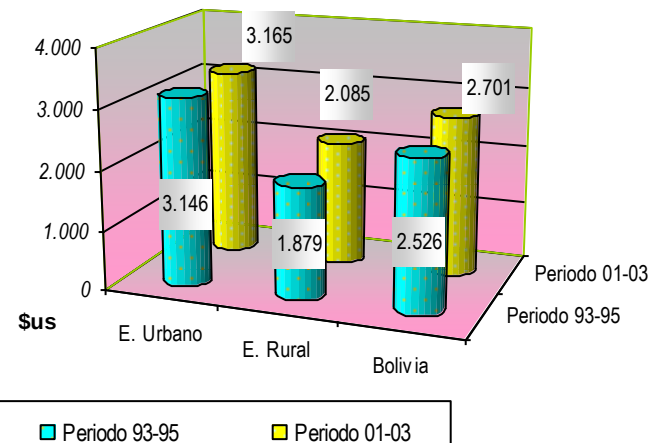


INDICADORES COMPARADOS DE DOS PERIODOS (1993-1995 Y 2001-2003)

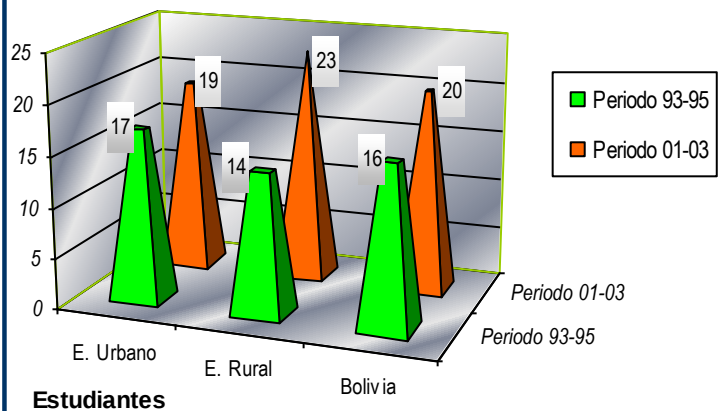
COSTO PROMEDIO POR ESTUDIANTE



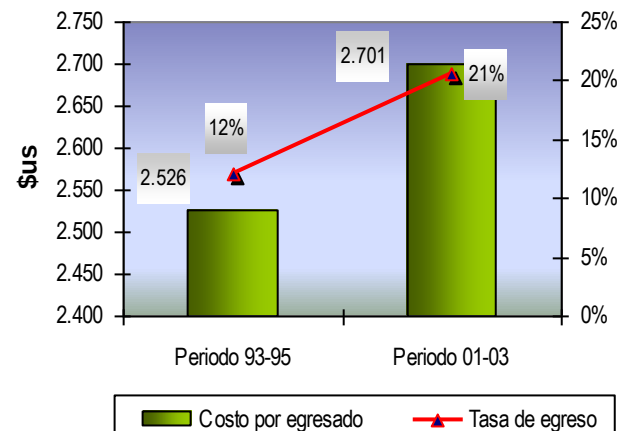
COSTO PONDERADO POR EGRESADO



Nº DE ESTUDIANTES POR CADA DOCENTE



RELACION ENTRE EL COSTO Y LA TASA DE EGRESO



DISPONIBILIDAD Y ACCESO A LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (2004)

Anexo 9a

Entorno	Departam.	INS	SEDE	Datos Gestión 2004			Recursos TIC							
				Nº de Matríc.	Nº Doc.	Nº de Adm. (*)	Nº de Comput.	Acceso Internet.	Estudiantes		Docentes		Administrativos	
									C.Disp.	%	C.Disp.	%	C.Disp.	%
Urbano	La Paz	<i>S. Bolívar</i>	La Paz	3.739	176	48	63	SI	24	1%	20	42%	19	40%
		<i>A.de S. Cruz</i>	La Paz	642	30	13	14	NO	8	1%	8	62%	5	38%
		<i>ENSAF</i>	La Paz	649	23	9	6	NO	0	0%	0	0%	6	67%
	Oruro	<i>A. Mendoza</i>	Oruro	1.305	53	25	36	NO	21	2%	5	20%	10	40%
	Potosí	<i>E. Avaroa</i>	Potosí	1.752	71	15	28	SI	16	1%	2	13%	10	67%
	Chuquisaca	<i>Univ. Pedag.</i>	Sucre	2.620	102	53	98	SI	55	2%	2	4%	41	77%
	Cochabamba	<i>S. Sapientiae</i>	Cochabamba											
		<i>Adventista</i>	Vinto											
	Santa Cruz	<i>E. Finot</i>	Santa Cruz	2.061	78	33	46	SI	19	1%	1	3%	26	79%
Total				13.442	567	203	293		143	1,1%	38	19%	119	59%
Rural	La Paz	<i>Warisata</i>	Warisata	1.229	39	23	1	SI	0	0%	0	0%	1	4%
		<i>B. Saavedra</i>	S. de Huata	918	32	17	24	SI	15	2%	15	88%	9	53%
	Oruro	<i>R. Barrientos</i>	Caracollo	1.277	41	18	27	NO	18	1%	18	44%	9	50%
	Potosí	<i>F. Tamayo</i>	Llica	688	18	15	13	NO	6	1%	2	11%	5	33%
		<i>A.de S. Cruz</i>	Chayanta	946	21	12	16	NO	7	1%	1	5%	8	67%
	Chuquisaca	<i>S. Bolívar</i>	Cororo	330	14	12	15	NO	11	3%	1	7%	3	25%
	Cochabamba	<i>I. Montes</i>	Vacas (***)											
		<i>M. Villarroel</i>	Paracaya	761	33	13	27	SI	22	3%	1	3%	4	31%
	Tarija	<i>J.M. Saracho</i>	Canasmoro	776	26	22	15	SI	7	1%	5	19%	3	14%
	Santa Cruz	<i>INSPOC</i>	Camiri	345	14	7	7	SI	0	0%	7	50%	7	100%
		<i>R. Chávez</i>	Portachuelo	538	17	6	18	SI	7	1%	5	29%	6	100%
	Beni	<i>Riberalta</i>	Riberalta	441	24	9	9	SI	0	0%	6	25%	3	33%
Total				8.249	279	154	172		93	1,1%	61	40%	58	38%
Total				21.691	846	357	465		236	1,1%	99	28%	177	50%

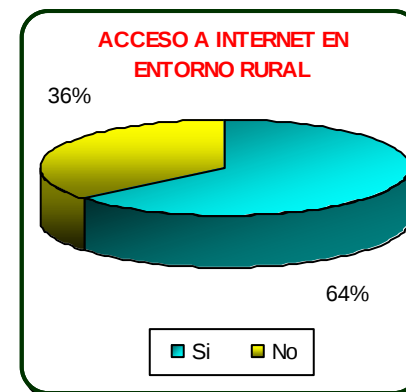
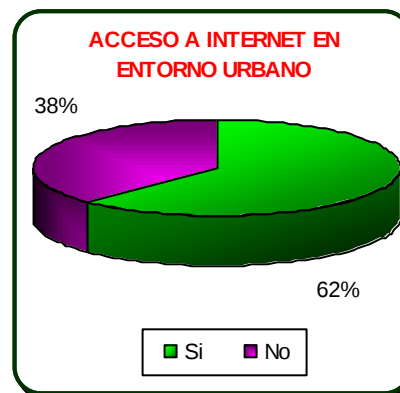
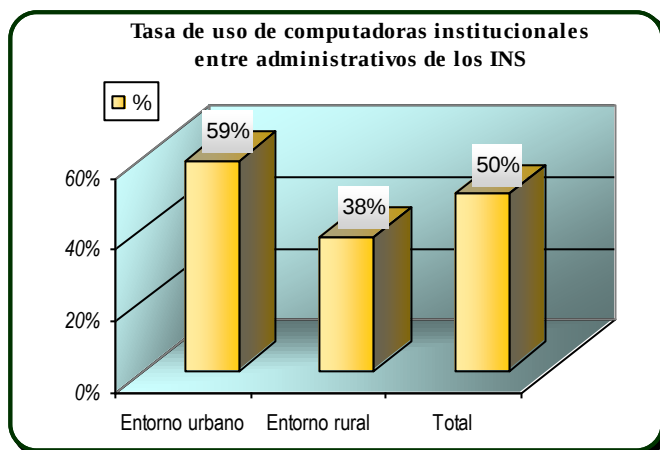
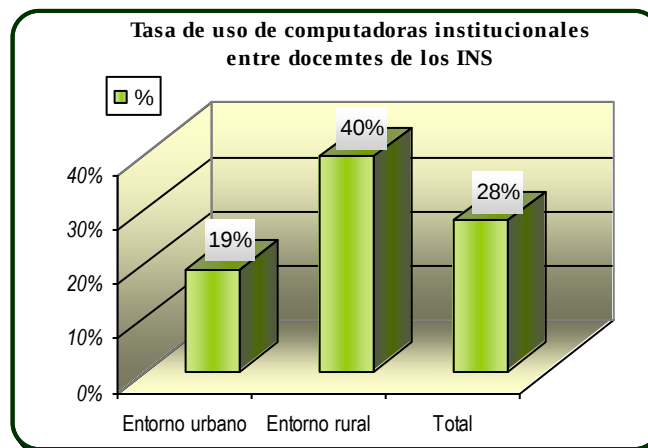
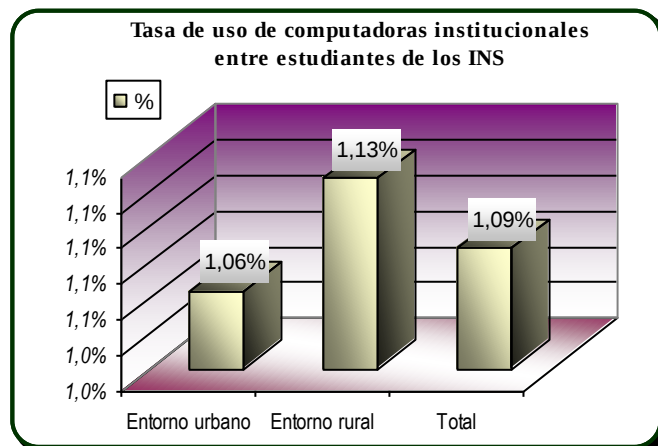
(*) Incluye personal administrativo y directivo

(**) Las computadoras son compartidas.

(***) No ha sido posible recabar la información

FUENTE: Formularios elaborados por los INS para AECL. Presentación P-INS-EIB

USO DE TIC EN CENTROS DE FORMACIÓN DOCENTE (I-2004)



EQUIPOS PARA ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN LOS INS (2004)

Anexo 9b

Entorno	Departam.	INS	SEDE	Nº de Fotocop.	Nº de d-display.	Nº de TV	Nº de VHS	Nº de Proyect.	Nº de eq. música	Otros equipos
Urbano	La Paz	<i>S. Bolívar</i>	La Paz	1	5	10	5	5	6	Varios equipos educat.
		<i>A.de S. Cruz</i>	La Paz	2	1	5	5	2	1	1 Betamax
		<i>ENSAF</i>	La Paz			3	3	3	2	
	Oruro	<i>A. Mendoza</i>	Oruro	1	2	5	4	5	4	2 mimeógrafos
	Potosí	<i>E. Avaroa</i>	Potosí	1	3	9	6	5	4	5 microscopios
	Chuquisaca	<i>Univ. Pedag.</i>	Sucre		2	13	9	13	21	3 fax y otros equipos
	Cochabamba	<i>S. Sapientiae</i>	Cochabamba							
		<i>Adventista</i>	Vinto							
	Santa Cruz	<i>E. Finot</i>	Santa Cruz	2	2	3	1	7	5	2 órganos, 1 amplif.
	Beni	<i>C. Parada</i>	Trinidad		1	2	1	1	1	
Total				7	16	50	34	41	44	

Rural	La Paz	<i>Warisata</i>	Warisata		1	2		2	1	
		<i>B. Saavedra</i>	S. de Huata		1	4	1	3	1	un mimeógrafo
	Oruro	<i>R. Barrientos</i>	Caracollo		2	4	2	4	1	proy. cinematográfico
	Potosí	<i>F. Tamayo</i>	Llica	1	1	varios	1	varios	varios	
		<i>A.de S. Cruz</i>	Chayanta	1	1	3	2	2	1	
	Chuquisaca	<i>S. Bolívar</i>	Cororo	2	1	2	2	1	4	1 amplif. 1 reprod. DVD
	Cochabamba	<i>I. Montes</i>	Vacas (*)							
		<i>M. Villarroel</i>	Paracaya	1	1	4	1	1	1	
	Tarija	<i>J.M. Saracho</i>	Canasmoro	1	1	3	2	4	1	
	Santa Cruz	<i>INSPOC</i>	Camiri	1	1	1		1	1	
		<i>R. Chávez</i>	Portachuelo			2	1	3	3	
	Beni	<i>Riberalta</i>	Riberalta		1			2	1	1 multcopiadora
Total				7	11	25	12	23	15	

Total				14	27	75	46	64	59	
-------	--	--	--	----	----	----	----	----	----	--

(*) No ha sido posible recabar la información

FUENTE: Formularios elaborados por los INS para AECL. Presentación P-INS-EIB. Entrevistas.

INDICADORES DE LA GESTION I-2004: COMPARACION DEL ENTORNO URBANO Y RURAL

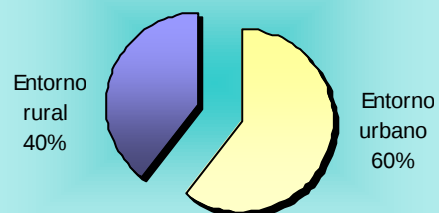
Anexo 10

Entorno	Departam.	INS	SEDE	Datos de la Gestión I-2004			Porcentaje nacional			Indicadores		
				Nº de Matriculados	Nº de Doc.	Nº de Adm. (*)	% Matric.	% Doc.	% Adm. (*)	Rel. E/D	Rel. E/A	Rel. D/A
Urbano	La Paz	S. Bolívar	La Paz	3.739	176	48	16,7	20,1	13,2	21	78	4
		A.de S. Cruz	La Paz	642	30	13	2,9	3,4	3,6	21	49	2
		ENSAF	La Paz	649	23	9	2,9	2,6	2,5	28	72	3
	Oruro	A. Mendoza	Oruro	1.305	53	25	5,8	6,1	6,9	25	52	2
	Potosí	E. Avaroa	Potosí	1.752	71	15	7,8	8,1	4,1	25	117	5
	Chuquisaca	Univ. Pedag.	Sucre	2.620	102	53	11,7	11,6	14,6	26	49	2
	Cochabamba	S. Sapientiae	Cochabamba									
		Adventista	Vinto									
	Santa Cruz	E. Finot	Santa Cruz	2.061	78	33	9,2	8,9	9,1	26	62	2
	Beni	C. Parada	Trinidad	674	34	7	3,0	3,9	1,9	20	96	5
Total y promedio				13.442	567	203	60,2	64,7	55,8	24	66	3
Rural	La Paz	Warisata	Warisata	1.229	39	23	5,5	4,5	6,3	32	53	2
		B. Saavedra	S. de Huata	918	32	17	4,1	3,7	4,7	29	54	2
	Oruro	R. Barrientos	Caracollo	1.277	41	18	5,7	4,7	4,9	31	71	2
	Potosí	F. Tamayo	Llica	688	18	15	3,1	2,1	4,1	38	46	1
		A.de S. Cruz	Chayanta	946	21	12	4,2	2,4	3,3	45	79	2
	Chuquisaca	S. Bolívar	Cororo	330	14	12	1,5	1,6	3,3	24	28	1
	Cochabamba	I. Montes	Vacas	647	30	7	2,9	3,4	1,9	22	92	4
		M. Villarroel	Paracaya	761	33	13	3,4	3,8	3,6	23	59	3
	Tarija	J.M. Saracho	Canasmoro	776	26	22	3,5	3,0	6,0	30	35	1
	Santa Cruz	INSPOC	Camiri	345	14	7	1,5	1,6	1,9	25	49	2
		R. Chávez	Portachuelo	538	17	6	2,4	1,9	1,6	32	90	3
	Beni	Riberalta	Riberalta	446	24	9	2,0	2,7	2,5	19	50	3
Total y promedio				8.901	309	161	39,8	35,3	44,2	29	55	2
Total y Promedios				22.343	876	364	100	100	100	26	61	2

(*) Incluye directivos

COMPARACIÓN DE INDICADORES DEL ENTORNO URBANO Y RURAL (GESTIÓN I-2004)

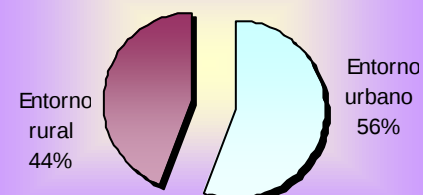
Matrícula nacional



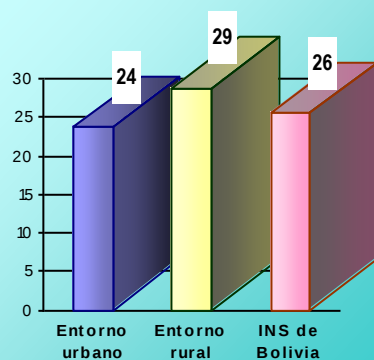
Catedráticos de los INS



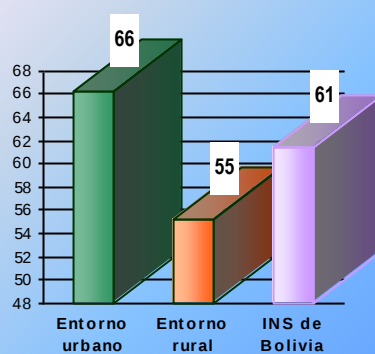
Funcionarios administrativos



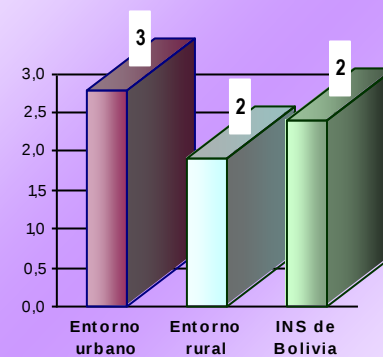
Número de estudiantes por cada docente



Número de estudiantes por cada administrativo



Número de docentes por cada administrativo





LISTA DE CUADROS



Fines de la educación boliviana establecidos por la Ley de Reforma Educativa.....	67
Metodología de organización de las clases señalada por Enrique Ipiña Melgar.....	70
Ámbitos para dinamizar el currículum señalados por el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa.....	72
Disposiciones de la Ley de Reforma Educativa concernientes a la formación docente.....	74
INS públicos en capitales de Departamento.....	106
INS públicos en capitales de Provincia o en localidades rurales.....	107
INS privados de Bolivia	108
Universidades públicas que administran INS	109
Universidades privadas que administran INS	109
Áreas de formación general en el Diseño Curricular Básico.....	130
Diseño Curricular de la práctica docente y la investigación.....	131
Nomenclatura de los Títulos en Provisión Nacional otorgados por el Ministerio de Educación.....	132
Áreas de formación especializada en el Diseño Curricular Base	134
Áreas de formación personal en el Diseño Curricular Base	135
Diseño Curricular Base de la formación inicial para el nivel de primaria.....	136



LISTA DE ANEXOS



ANEXO 1

Institutos Normales Superiores de Bolivia.....	187
--	-----

ANEXO 2 Información institucional..... 190

- a. Instituto Normal Superior Simón Bolívar
- b. Escuela Normal Superior Técnica Mariscal Andrés de Santa Cruz y Calahumana
- c. Escuela Normal Superior de Actividad Física
- d. Instituto Normal Superior Ángel Mendoza Justiniano
- e. Instituto Normal Superior en Educación Intercultural Bilingüe Eduardo Abaroa
- f. Universidad Pedagógica Nacional Mariscal Sucre
- g. Instituto Normal Superior Enrique Finot
- h. Instituto Normal Superior Clara Parada de Pinto
- i. Instituto Normal Superior en Educación Intercultural Bilingüe Warisata
- j. Instituto Normal Superior en Educación Intercultural Bilingüe Bautista Saavedra
- k. Instituto Normal Superior en Educación Intercultural Bilingüe René Barrientos
- l. Instituto Normal Superior en Educación Intercultural Bilingüe Franz Tamayo
- m. Instituto Normal Superior en Educación Intercultural Bilingüe Mariscal Andrés de Santa Cruz
- n. Instituto Normal Superior en Educación Intercultural Bilingüe Simón Bolívar
- o. Instituto Normal Superior en Educación Intercultural Bilingüe Ismael Montes
- p. Instituto Normal Superior Manuel Ascencio Villarroel
- q. Instituto Normal Superior Juan Misael Saracho
- r. Instituto Normal Superior Pluri-étnico para el Oriente y el Chaco
- s. Instituto Normal Superior Rafael Chávez Ortiz
- t. Instituto Normal Superior de Riberalta

ANEXO 3

Disposiciones legales concernientes a la formación docente	253
--	-----

ANEXO 4

Oferta de formación docente: Especialidades y Títulos en Provisión Nacional.....	259
--	-----

ANEXO 5

Comparación de la demanda y la cobertura a inicios de gestión en los INS de Bolivia Primer semestre de la gestión 2002 y primer semestre de la gestión 2003.....	264
---	-----

ANEXO 6 266

- a. Matrícula y egreso en las Escuelas Normales Urbanas y Rurales
(periodo de 1991 a 1998)
- b. Matrícula de los INS de Bolivia (periodo de 1999 a 2003)

ANEXO 7 Indicadores comparados de eficiencia y eficacia
Periodo 1993-1995 y periodo 2001-2003 272

- a. INS-SB
- b. ENS-MASCC
- c. ENS-AF
- d. INS-AMJ
- e. INS-EIB-EA
- f. UPN-MS
- g. INS-EF
- h. INS-CPP
- i. INS-EIB-W
- j. INS-EIB-BS
- k. INS-EIB-RBO
- l. INS-EIB-FT
- m. INS-EIB-MASC
- n. INS-EIB-SB
- o. INS-EIB-IM
- p. INS-MAV
- q. INS-JMS
- r. INS-POC
- s. INS-RChO
- t. INS-R

ANEXO 8
Comparación de la eficiencia y la eficacia de la formación docente en Bolivia
Periodo 1993-1995 y periodo 2001-2003 312

ANEXO 9 315

- a. Disponibilidad y acceso a las TIC
- b. Equipos para actividades educativas en los INS

ANEXO 10
Matrícula y personal docente y administrativo en los INS (I Semestre de 2004) 318



ÍNDICE



Presentación de María Soledad Quiroga.....	5
Ministra de Educación de Bolivia	
Prólogo de Claudio Rama.....	7
Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la educación superior en América latina y el Caribe	
Introducción.....	15

CAPÍTULO 1

De la vocación a la revolución La educación y la formación docente en la historia de Bolivia

1.	La tendencia liberal a inicios del siglo XX.....	19
2.	Irrupción de la educación indígena.....	27
3.	El nacionalismo revolucionario y el Código de la Educación de 1955.....	36
4.	Reconfiguración del imaginario colectivo	48

CAPÍTULO 2

Estado benefactor y Estado neoliberal Implementación de la Reforma Educativa de 1994 en los últimos años del siglo XX

1.	La Reforma Educativa como parte de la consolidación del Estado neoliberal	54
2.	La educación y la formación docente a fines de los años 80	54
3.	La ley 1565 y las expectativas del nuevo sistema de formación inicial.....	59
	a. Los principios de la Reforma y la función de la educación	
	b. Bases del sistema de formación docente	
	c. Características de la formación inicial en los INS	
4.	Procesos de implementación de la Reforma Educativa.....	85

- a. Problemas de implementación y valoración de los logros
- b. Controversia en torno al sentido estratégico de la educación intercultural y el bilingüismo en la escuela
- c. La calidad de la formación inicial

CAPITULO 3

Tiempo de estudio y empleo seguro

Situación actual y perspectivas de la formación docente en el siglo XXI

1. La transformación de las Escuelas Normales de Bolivia en Institutos Normales Superiores.....	104
2. El sistema de capacitación docente	109
a. Los asesores pedagógicos y la formación permanente	
b. Formación permanente para la Educación Intercultural Bilingüe	
3. Logros del sistema de formación docente para el entorno rural	116
4. Consolidación del sistema de formación docente	119
a. Estructura, gobierno, organización y cambios normativos.	
b. Diseño curricular y oferta de formación inicial.	
c. Régimen docente y cultura institucional del magisterio urbano	
d. Gestión, cooperación y clima institucional	
e. Financiación y calidad de la formación inicial	
5. Perspectivas de la formación docente en Bolivia	160
a. Administración universitaria, evaluación e integración del sistema	
b. Privatización, acreditación y nuevas tecnologías	
6. Conclusión.....	175
Bibliografía.....	181
Anexos.....	187
Índices.....	320