

**umsa**



**ieb**

**La  
transformación  
de  
la  
educación  
secundaria  
en  
Bolivia**



**Blithz Lozada Pereira**

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS**



**LA TRANSFORMACIÓN  
DE LA EDUCACIÓN  
SECUNDARIA EN BOLIVIA**

**BLITHZ LOZADA PEREIRA**

**2006**

Depósito legal: 4-1-397-05 P.O.

**LA TRANSFORMACIÓN  
DE LA EDUCACIÓN  
SECUNDARIA EN BOLIVIA**

Autor: Blithz Lozada Pereira  
Diseño y diagramación: Fernando Diego Pomar Crespo  
Impresión: Raúl Miranda Cuba  
Diseño de la tapa: Blithz Lozada Pereira  
Dibujo de M. C. Escher  
Editorial: Instituto de Estudios Bolivianos

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Mayor de San Andrés  
2006

Este libro se terminó de imprimir en  
el mes de mayo de 2006 en la  
imprenta del Instituto de Estudios Bolivianos.  
Av. 6 de Agosto N° 2080  
Tel. 2441602, Fax 591-2-440577  
e-mail: [ieb160@hotmail.com](mailto:ieb160@hotmail.com)  
La Paz - Bolivia

A Lorena

“La organización curricular de la educación secundaria no atiende las diferencias educativas, lingüísticas y culturales de los alumnos. Todos se someten a una educación unicultural y monolingüe en castellano, que no recibe los aportes de culturas locales y regionales (originarias indígenas, migrantes, trabajadores y otras) y se priorizan saberes y contenidos foráneos incluyendo las lenguas extranjeras como inglés y francés”.

*Por una educación indígena originaria: hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y socio-cultural*

CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB  
y otras organizaciones indígenas

---

## PRESENTACIÓN

---

*La transformación de la educación secundaria en Bolivia* es la tercera publicación que presenta el M. Sc. Blithz Lozada Pereira, Investigador Titular del Instituto de Estudios Bolivianos de la UMSA, en el marco de una temática por demás conflictiva y altamente polémica cual es la de la educación primaria, secundaria y superior en Bolivia.

En los dos primeros volúmenes referidos a la problemática educativa en Bolivia, *La formación docente en Bolivia* y *La educación intercultural en Bolivia* (este último también publicado por el Instituto de Estudios Bolivianos), Lozada incide en develar, aclarar e informar sobre procesos, virtudes y vacíos de la formación docente en Bolivia, en el primer caso, y en reflexionar sobre el paradójico desarrollo de las relaciones interculturales en la educación boliviana, en el segundo.

A partir de un determinado estado de situación, en este tercer ensayo el autor desarrolla un marco teórico para la transformación de la educación secundaria basado en las propuestas tanto de actores sociales como institucionales con el objetivo de ofrecer una formación integral de tipo humanista que no se detenga en la

conclusión de la secundaria ni en la inserción del bachiller en ámbitos laborales, sino que se proyecte a subsiguientes etapas en la vida del educando, como la continuación de sus estudios superiores, y el posterior desempeño profesional. En esta perspectiva, el presente ensayo incluye una serie de lineamientos tanto de tipo filosófico como científico que se orientan a una propuesta educativa global que incluya transformaciones estructurales de características interculturales, técnicas, participativas, políticas, etc., a objeto de consolidar un bachillerato de formación integrada que incorpore capacidades de índole tanto cognoscitivas, técnicas y científicas, como proyecciones de orden cultural, psicológico y espiritual.

Otra de las importantes contribuciones de la presente publicación es que, por un lado, ésta ofrece una importante bibliografía teórica con relación a la problemática educativa, pero además, por otro, recoge un significativo número de documentos publicados tanto por el Ministerio de Educación como por otras instituciones, publicaciones que, lamentablemente, carecieron de difusión y sistematización y no llegaron a aquellos sectores de la sociedad verdaderamente interesados en la temática educativa del país.

Acorde con su tarea de publicación y difusión de las investigaciones que promueve y apoya, el Instituto de Estudios Bolivianos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSA se complace en presentar y poner a consideración este nuevo volumen que de seguro enriquecerá el esencial debate de la educación en Bolivia.

Dr. Juan Carlos Orihuela  
DIRECTOR  
INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS

---

## PRÓLOGO

---

Como se sabe, la Reforma Educativa desarrollada durante los últimos diez años en Bolivia no llegó a secundaria. En este nivel educativo los estudiantes continúan formándose con los planes y programas del año 1973 y, aunque existen experiencias innovadoras, se trata de iniciativas aisladas, pues a nivel general el carácter enciclopedista del currículum y el enfoque memorístico siguen vigentes. El deterioro de la calidad educativa del nivel secundario es evidente, lo cual reduce cada vez más las oportunidades para que los estudiantes se desarrollen integralmente y participen en mejores condiciones en la vida ciudadana y el mundo laboral.

La transformación de la educación secundaria no solamente es una tarea pendiente, se ha convertido hoy en un requerimiento imperioso y ha pasado a ser un mandato social, según confirman las conclusiones de ocho congresos departamentales de educación realizados el año 2004. La importancia asignada por la población boliviana a la educación y la voluntad de participar en las decisiones concernientes al ámbito educativo han generado una oportunidad propicia para construir el modelo de cambio en un proceso de construcción colectiva.

Con tal orientación, el Ministerio de Educación ha elaborado una estrategia que contempla el desarrollo de un proceso democrático y ampliamente participativo para construir el currículum, orientar la formación docente y establecer la nueva modalidad de gestión educativa en la educación secundaria. Este proceso, cuyo inicio está previsto para el año 2006, se inscribe en un contexto de profunda crisis política en el país. La esperanza de solucionar esta crisis está puesta en la realización de una Asamblea Constituyente que redefinirá los principios constitutivos del Estado boliviano, considerando los planteamientos de los pueblos indígenas y originarios, los distintos sectores sociales y las diferentes regiones. La transformación de la educación secundaria en ese contexto no puede pasar por alto la necesidad de una visión compartida por todos los actores sociales acerca del futuro deseado para el país como el horizonte hacia el cual se oriente la educación de los futuros bachilleres.

No se trata simplemente de constatar los vacíos y las limitaciones existentes para trazar el rumbo del cambio educativo, sino de orientar la educación secundaria hacia el país y la sociedad que se aspira a construir. A pesar de la diversidad cultural, socio-económica, de género y de generación, cabe pensar que en Bolivia existen ideales y sueños comunes que permiten configurar una visión de futuro compartida. No implica negar la pluralidad de las diferencias, sino asumir la unidad en la diversidad y encontrar la manera de sumar esfuerzos y voluntades para formar a las nuevas generaciones. Probablemente no hay otro camino para evitar que la calidad y la equidad en la educación permanezcan indefinidamente incompatibles.

*La transformación de la educación secundaria en Bolivia* de Blithz Lozada constituye un valioso aporte para debatir el tema. Se trata de un trabajo que sistematiza los planteamientos recogidos durante

los ocho congresos departamentales de educación y el conjunto de talleres realizados el año 2004 sobre la educación secundaria y con esa base elabora un planteamiento integral de cambio, profundizando en la interculturalidad y la educación productiva, dos aspectos que fueron subrayados de manera coincidente en todos los eventos.

Para el diseño de la propuesta de cambio, Blithz Lozada ha realizado un análisis profundo de las distintas corrientes que hoy toman posición en torno al tema en Bolivia, sin dejar de lado el contexto internacional. La perspectiva crítica asumida por el autor le ha permitido develar y cuestionar, sin actitudes complacientes, las posturas inflexibles y autoritarias, así como las tendencias que abierta o solapadamente pretenden reproducir modelos educativos clientelares y etnocéntricos. El contenido del libro, por otro lado, no se reduce a una síntesis de planteamientos diversos, sino que constituye el resultado de una auténtica reflexión teórica sobre las ideas y las prácticas sociales en torno a la educación secundaria, que refleja la amplia experiencia profesional de Lozada en el ámbito educativo, tanto en la docencia del nivel secundario como en la cátedra del nivel universitario y en la investigación

Por ello y mucho más, la lectura de este libro resulta ser hoy imprescindible.

La Paz, diciembre de 2005

Patricia Marín Naeter  
VICEMINISTRA a.i.  
EDUCACIÓN ESCOLARIZADA Y ALTERNATIVA  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

---

## INTRODUCCIÓN

---

Existen dos causas que dificultan la realización de cualquier propuesta de cambio educativo para el nivel de educación secundaria en Bolivia: por una parte se ha advertido renuencia y oposición pasiva de los profesores, y en casos más ostensivos; por otra, resistencia activa que entorpece el proceso y lo frustra. Se trata, en primer lugar, de la cultura institucional extendida, sutil y recurrente que prevalece como sólido substrato ideológico del mencionado sector socio-profesional; y, en segundo lugar, de la acción consciente, voluntaria e intencional de determinados grupos organizados que influyen sobre los profesores del país para frustrar todo intento de cambio promovido por la sociedad o el gobierno.

Dicho de otra forma, para que cualquier estrategia de cambio de la educación secundaria tenga viabilidad, se requiere que el proceso no sea restringido a una acción gubernamental. Se necesita la participación anuente de los principales actores: los profesores, contribuyendo a llevarla a cabo. Es imprescindible que sus intereses y visiones, prejuicios y acciones gremiales, tendencias abiertas y sutiles no se orienten específicamente en contra de tal

estrategia: es necesario dispersar o neutralizar su resistencia para que, a pesar de la espontánea proclividad del magisterio a luchar contra los gobiernos que impulsan cualquier proceso transformador, tales procesos comiencen, se sostengan y sigan un curso exitoso expectable.

La historia reciente del magisterio en Bolivia desde la promulgación de la ley de Reforma Educativa a mediados de 1994, se ha caracterizado por una evidente complejidad. En dicha historia se reúnen tendencias de oposición decreciente, oscilante y espasmódica a las acciones de los gobiernos que quisieron implementar las normas promulgadas.

Por lo demás, en lo concerniente a la educación secundaria, aparte de modificaciones indirectas dadas en la formación inicial que imparten los INS, no se ha incidido de manera eficiente, para que se generen nuevos estilos de desempeño de los profesores, la capacitación permanente se ha reducido a una consigna retórica y la desvaloración social de la actividad docente ha influido sobre la escasa autoestima del profesor, en un contexto en el que la participación cívica, social y cultural de los actores involucrados en el quehacer educativo, no ha tenido ningún protagonismo ni relevancia.

Hasta hoy día, no se ha producido una sinergia de voluntades y acciones que permita la confluencia de las comunidades educativas, las políticas del gobierno, la participación de instancias intermedias y mínimas, o la realización de los propósitos de actores sociales, cívicos, profesionales, populares e indígenas del entorno local. A pesar de que el enfoque intercultural es el eje curricular de la transformación de la educación boliviana, en el nivel de secundaria, su realización ha dependido de iniciativas individuales sin que se haya auspiciado una política cultural

sostenida, apropiada y viable que fomente las identidades y promueva el diálogo entre los saberes tradicionales, las visiones del mundo originarias y el conocimiento teórico y científico de Occidente.

Debido a que la cultura institucional del magisterio tiende a ser conservadora del estado de cosas prevaleciente, enarbolando, a veces, de modo circunstancial y paradójico, discursos de tinte revolucionario; pese, por otra parte, a que desde fines del año 2003, se abrió una coyuntura política que promueve la democracia participativa y el ascenso de la muchedumbre, pese a esta coyuntura política favorable, los dirigentes del magisterio son responsables de la suspensión reiterada del Congreso Nacional de Educación.

Debido a que no tuvieron certeza de las posibles conclusiones a las que llegaría dicho evento, dado que algunos actores involucrados en educación podrían haber exigido nuevas condiciones en la formación y desempeño docente, pero fundamentalmente, debido a que el gremio del magisterio no tenía hegemonía prevista por una participación minoritaria de dirigentes y profesores de base, el gremio incidió para que se perdiera la gran oportunidad de promover auténticos cambios educativos reorientando la educación boliviana según estrategias que motiven el desarrollo humano con sustentación, otorgando calidad y equidad a la más importante función del Estado.

A partir de las propuestas de los actores sociales e institucionales que participaron en distintos eventos regionales y nacionales, este libro ofrece la síntesis de la nueva secundaria, constituida como un campo institucional de intersección, propedéutico y terminal, con el propósito de ofrecer una formación humanista integrada. Dado el escenario global en el que actualmente Bolivia ubica su

existencia, teniendo en cuenta, por otra parte, las condiciones específicas de la realidad nacional; la propuesta de educación secundaria surge como la síntesis de distintas visiones, en cuanto éstas se vertieron los años 2004 y 2005 en varios eventos de amplia participación.

Las tesis centrales enunciadas por diferentes actores sociales, y manifiestas en dichos eventos, fueron las siguientes: la nueva secundaria formará tanto para el *trabajo* inmediatamente después de concluirla; como para que, posteriormente, cuando el profesional haya alcanzado una mayor calificación, se desempeñe laboralmente. Así, la educación secundaria será un componente intermedio y final simultáneamente: parte de la *escuela* donde confluyen salidas terminales, inmediatas y mediatas, y parte de un *sistema* que incluye en sus proyecciones, a la universidad y a la investigación científica y tecnológica.

Por otra parte, la educación secundaria debe ser concebida como un sistema de formación humanista y técnico que promueve el desarrollo integral y armónico de los adolescentes y jóvenes para su crecimiento intelectual, cultural, psicológico, corporal y espiritual. Se trata de un tramo que prepara al estudiante para continuar estudios superiores, aunque eventualmente ofrezca elementos valiosos para enfrentar los retos de la vida y el futuro.

Su misión es ofrecer un bachillerato único, integrado y flexible que permita al estudiante realizar actividades para alcanzar competencias cognoscitivas, axiológicas y prácticas. En este sentido, en primer lugar, el perfil del bachiller indica una dimensión cognoscitiva de preparación científica para continuar estudios y para insertarse en ámbitos laborales. La dimensión axiológica, en segundo lugar, lo forma como un sujeto asertivo, reflexivo, consciente, crítico, creativo y sensible frente a los

problemas de la realidad. Cultiva los valores de honestidad, solidaridad, y tolerancia, sin dejar de ser emprendedor, competitivo y libre; y construyendo simultáneamente, su identidad cultural según el ser boliviano. En tercer lugar, en la dimensión práctica, el bachiller enfrenta los problemas de la vida con una actitud de cambio, construye sus aprendizajes y tiene conciencia ecológica; además, reproduce gestos de equidad de género mostrando una actitud de responsabilidad social y de compromiso por la paz y la justicia.

Los principios deducidos de la síntesis de las discusiones y conclusiones alcanzadas en los eventos participativos, muestran la necesidad de construir una educación secundaria con las siguientes características: *equitativa*, ya que ofrece oportunidades y posibilidades sin discriminación de género, cultura, lengua o religión; *holística*, porque sintetiza las tres dimensiones: cognoscitiva, axiológica y práctica; *científica*, puesto que provee una sólida base de contenidos para desarrollar los talentos; *democrática*, porque motiva y prepara al estudiante a que tenga una participación ciudadana activa; *intercultural*, puesto que favorece el diálogo entre saberes y valores fortaleciendo las identidades étnicas y las lenguas originarias; *comunitaria*, porque integra a la comunidad educativa vinculándola con el entorno; y *flexible* puesto que permite desarrollar procesos específicos según la realidad del contexto, las necesidades sociales y el emprendimiento local.

En lo concerniente a las bases de la educación secundaria, los actores sociales remarcaron en más de veinte eventos nacionales y departamentales realizados los años 2004 y 2005, que en Bolivia dicho nivel debe ser obligatorio, fiscal y gratuito. Además, la nueva secundaria será participativa porque promoverá la concurrencia de visiones sociales, sindicales, estamentales,

culturales, étnicas, municipales e institucionales. Respecto de sus fines, estará orientada a desarrollar hábitos de libertad, buscando autonomía de la conciencia y la construcción de la vida, formando con consistencia, los fundamentos de la dimensión axiológica y espiritual de los estudiantes.

Por último, ha sido sustentado con unanimidad en todo evento de participación social amplia que ha tratado la transformación de la educación secundaria, que ésta debe ser concebida como *intercultural* por principio y *bilingüe* según decisión institucional. El enfoque intercultural es articulador y transversal en la construcción del currículum, promoviendo la auto-posición y afirmación de identidades culturales en el juego de varias relaciones en interacción. Coadyuva a construir tendencias, reaviva afirmaciones históricas e influye en los efectos sociales de conjunto. Los adolescentes y jóvenes aceptan las diferencias culturales, las valoran y las aúnan en la búsqueda de coincidencias y situaciones inclusivas.

Quien concluye la educación secundaria en Bolivia, será consciente de que vive y aporta a un mosaico de matices y cuadros, hibridaciones y anfibologías culturales en un escenario de complejas relaciones interétnicas. Será consciente de constituir un sujeto con protagonismo en varios juegos de poder, en los que asume libremente adscripciones políticas y culturales; forjará su situación social y económica con principios, valores y actitudes propios, y coadyuvará a construir una sociedad libre, democrática y equitativa.

El **primer capítulo** del presente libro desarrolla las características de la cultura institucional del magisterio como factor que refrena el cambio de la educación secundaria en Bolivia. Sin embargo, frente a esta fuerza ideológica se contraponen las experiencias y la

certidumbre social respecto de que la participación ciudadana es el vector político que garantiza constancia y sentido en cualquier proyecto. La segunda parte de este capítulo hace consideraciones teóricas sobre la actual visualización de la educación secundaria como un tramo formal intermedio y final, respecto de la necesidad de aunar el enfoque de calidad educativa con una estrategia de equidad y respecto de la conveniencia de elaborar un plan decenal de cambio.

Las directrices colectivas expresadas en los eventos de amplia participación social son tratados sistemáticamente en tres acápite del **segundo capítulo**: en el primero se desarrollan los principios filosóficos y los fundamentos pedagógicos de la nueva secundaria, analizándose a renglón seguido, las expectativas políticas del cambio. En el segundo acápite, una redacción verbal en tiempo presente resume los lineamientos de la nueva secundaria tal y como fueron expresados por los actores sociales: se trata de la visión, misión, principios, bases, fines, objetivos y valores del nivel estudiado. Aquí también en tiempo presente, se expresa el perfil del nuevo bachiller.

Por último, el tercer acápite del capítulo sintetiza el diagnóstico gubernamental efectuado hasta la gestión del Presidente Rodríguez Veltzé inclusive, y la planificación de metas que los dos últimos gobiernos sistematizaron para llevar adelante el proceso de transformación de la secundaria.

El **tercer capítulo** del libro ha sido titulado “El enfoque intercultural en secundaria”, en él se plasman orientaciones teóricas, políticas, ideológicas e institucionales respecto del enfoque intercultural. Aparte de los aspectos jurídicos vigentes, explícitos en la ley 1565 de Reforma Educativa y en la Constitución Política del Estado, es importante en el capítulo, el

desarrollo conceptual de categorías andinas y amazónicas empleadas con proyección educativa y curricular: se trata de las categorías de *pachacuti*, *taypi*, *yanantin*, *tinku* y *ayni*. El capítulo termina explicitando el enfoque intercultural aplicado a la formación docente de profesores de secundaria.

En el **cuarto capítulo** titulado “La formación técnica en la nueva secundaria” se exponen aspectos teóricos y políticos de la formación técnica. Aquí destaca el rigor conceptual, según nociones internacionalmente estandarizadas, con el que se critica el uso arbitrario en documentos sobre educación secundaria, de conceptos tales como “formación tecnológica”, “educación científica”, “instrucción técnica” y otros.

El modelo “clientelar” desplegado por el Ministerio de Educación es también blanco de varias críticas, remarcándose en contraste, el enfoque y la experiencia de varios años dada especialmente en los colegios de convenio como bachillerato “técnico-humanístico”. Al final del capítulo se indica el lugar, alcance y sentido de la formación técnica en la secundaria transformada siguiendo las orientaciones vertidas por los eventos participativos.

El **quinto capítulo** se aboca a tratar la gestión institucional y la formación docente en la nueva secundaria. Incluye un diagnóstico y varias propuestas gubernamentales y sociales respecto de la nueva gestión en secundaria, explicitándose los niveles y las competencias de participación y control social. Diseña la nueva formación inicial: principios, valores y perfiles de los INS abocados a formar profesores de secundaria, incluyéndose las estrategias y las tareas señaladas por los eventos participativos para cambiar la formación docente.

Similar en algunas reflexiones respecto del segundo capítulo, el **sexto**, titulado “Contexto político para la elaboración de propuestas ideológicas de cambio”, ofrece análisis respecto de la coyuntura que se inició en octubre del año 2003 y tuvo una cristalización sorprendente en los resultados electorales de diciembre del año 2005. Tal escenario político sirve de plataforma para analizar las posibilidades y los problemas emergentes, respecto de que el gobierno conduzca, desde el año 2006, la transformación de la secundaria con responsabilidad, alcance estratégico y, sobre todo, aunando los intereses y las visiones de los actores comprometidos con el quehacer educativo. Se trata de evitar las hegemonías gremiales, el faccionalismo coercitivo y enfrentar los intereses velados que cobijados en discursos radicales, asfixian toda potencialidad de la educación para que nada cambie.

El **penúltimo capítulo** del libro desarrolla tres acápites con el título general “La visión indígena y originaria del cambio educativo”. En el primer acápite se esboza la realidad multicultural y plurilingüe del escenario boliviano actual, caracterizándolo como híbrido y en permanente cambio. A partir de tales constataciones teóricas, el capítulo analiza los fundamentos de la visión indígena y de los pueblos originarios respecto de la educación en general, y de la educación secundaria en particular. Si bien dichas apreciaciones son valoradas, algunos conceptos referidos con excesiva ligereza teórica han merecido una crítica incisiva; tal es el caso, por ejemplo, de las nociones de “naciones originarias”, “plurinacionalidad” y “ciudadanía intercultural”. Con todo, la visión indígena y originaria es apreciada habiéndose insertado en los capítulos precedentes importantes contenidos de su propuesta.

El **octavo** y último capítulo del libro titula “El enfoque sindical y otras visiones del cambio de la educación”. En el primer acápite se desarrolla una crítica incisiva al discurso sindical y a las prácticas

políticas refractarias, dadas contra la modernización de la educación. Se trata de prácticas que en muchos casos son responsables de protagonizar procesos regresivos tendientes a precautelar un poder sindical enseñoreado en su propia inercia, causa de perversas consecuencias sobre la calidad de la educación secundaria. Especial atención ha merecido la coartada trotskista que evade toda responsabilidad educativa y que justifica una inmovilidad anquilosada de los profesores respecto de mejorar su desempeño. En el segundo acápite, redondeando el libro, se vuelve a tratar el tema de la cultura institucional desarrollado en el primer capítulo, esta vez recomendando acciones gubernamentales que permitan implementar una estrategia docente que auspicie posibilidades de éxito y sustento a una política estratégica de transformación.

Finalmente, el tercer acápite trata sobre los discursos y las posiciones institucionales advertidas en los eventos de amplia participación sobre el cambio educativo. Especial atención ha merecido en esta parte, por ejemplo, la visión de las organizaciones confesionales como las instituciones educativas de la Iglesia católica.

En la bibliografía se señalan cerca de noventa entradas. La mayor parte corresponde a libros o artículos de carácter teórico o científico, y a informes de varias consultorías auspiciadas desde el año 1998. Cabe destacarse, sin embargo, que fue sustantivo para el desarrollo del libro, el medio centenar de documentos elaborados, sistematizados y en algunos casos inclusive publicados por el Ministerio de Educación y otras instituciones, sobre las exposiciones, tendencias, discusiones y conclusiones que se dieron en más de veinte eventos de amplia participación social; eventos llevados a cabo los años 2004 y 2005 y en los cuales se

establecieron las bases para la transformación de la educación secundaria en Bolivia.

El presente libro, junto a los ya publicados, *La formación docente en Bolivia* y *La educación intercultural en Bolivia*, forma parte de un conjunto de análisis, interpretaciones y propuestas teóricas del autor para desarrollar los complejos temas que se entrelazan conformando una trama tan intrincada como decisivo es el cambio de la educación para una transformación profunda del país.

La Paz, diciembre de 2005

---

## **I. MARCO POLÍTICO Y TEÓRICO PARA EL CAMBIO EN SECUNDARIA**

---

### **1. ACCIÓN POLÍTICA Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS**

#### **a) La cultura institucional del magisterio frente a la transformación**

Para llevar adelante un proceso de transformación de la secundaria en Bolivia se debe tener en cuenta que ningún cambio es irreversible y que la acción de los factores de fuerza en curso no sólo pueden retenerlo o desviarlo, sino inclusive revertirlo respecto del lugar de inicio. La experiencia de implementación de la Reforma Educativa en el nivel de primaria, por ejemplo, ha mostrado que es un factor protagónico decisivo, la lectura ideológica y la acción consecuente de los profesores. Por consiguiente, una estrategia de cambio viable y auspiciosa no puede prescindir o simplemente enfrentar las tendencias del magisterio fiscal en general, y en particular, del magisterio urbano.

Desde que la ley de Reforma Educativa fuera promulgada en julio de 1994, se ha manifestado, tanto en el plano ideológico y gremial, como en el práctico y político, un conjunto de apreciaciones y acciones colectivas lideradas, especialmente, por los dirigentes del magisterio urbano de La Paz en contra de la ley<sup>1</sup>. Tal resistencia expresa la confrontación de saberes, la lucha por hegemonía ideológica, el enfrentamiento de una nueva visión con la cultura institucional tradicional, expresa asimismo, las pulsiones de poder de facciones conservadoras y el temor o incertidumbre de los actores frente al cambio.

Por lo demás, el discurso y la acción política liderada por los dirigentes del magisterio en el escenario de la democracia actual, constituyen una paradoja respecto de la repetida proclama del mismo sector, que indica que “la educación en Bolivia debe cambiar”. Pareciera que aquí se cumple con absoluta claridad la incisiva cita de Marx, quien señala: “la teoría materialista del cambio de las circunstancias y de la educación olvida que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y que el educador necesita, a su vez, ser educado”<sup>2</sup>.

Que la transformación de la educación secundaria no considere la experiencia del nivel primario, garantiza su fracaso. Por lo demás, es imprescindible tener en cuenta que el magisterio ha desplegado

---

<sup>1</sup> Véase mi libro, *La formación docente en Bolivia*, UNESCO y Ministerio de Educación. Multimac, La Paz, 2005, pp. 50 ss., 87 ss.

<sup>2</sup> Tercera tesis sobre Feuerbach. Primera versión de Marx, quien prosigue: “Las coincidencias del cambio de las circunstancias con el de la actividad humana o cambio de los hombres mismos, sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como *práctica revolucionaria*”. Véase la obra *La ideología alemana*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p. 634.

una posición ideológica que cuestiona la vigencia jurídica de la ley de Reforma Educativa, precipitándose un incierto futuro respecto de la factibilidad y conveniencia de iniciar un proceso que involucra no sólo cambiar la cultura institucional de un sector de amplia experiencia de lucha política, sino afectar sus expectativas de poder.

Asimismo, es necesario señalar que actualmente no existe una coyuntura de gobernabilidad que permita el uso de la represión como mecanismo legal para que el gobierno implemente sus políticas. Peor aún, la crítica incapacidad de algunos protagonistas para proponer soluciones efectivas y realizables ya ha sido descubierta, por lo que parece irrefrenable la acción opositora de facciones o la instrumentación de viejas lógicas atentatorias contra cualquier construcción democrática abierta y respetuosa de la diferencia.

La cultura institucional y la experiencia histórica del magisterio alinean específicas y previsibles posiciones comenzando por el ejemplo que los dirigentes imparten. Así, respecto del cambio en secundaria, es muy probable que no importe la calidad de la argumentación, no tendrá relevancia la calidad del diseño curricular que se proponga; en verdad, ni siquiera será un paliativo para conseguir anuencia docente, posibles medidas de incremento salarial. Es seguro en contraste, que varios dirigentes reaccionarán contra todo proyecto que el gobierno plantee y trate de aplicarlo porque es una reacción mecánica colectiva oponerse a cualquier política gubernamental. La visión gremial especialmente de los dirigentes, hace que ante proyectos de transformación impulsados por el gobierno, el político se sienta disminuido en su protagonismo y se difunda la creencia de que el docente será usado como un mero agente reproductor del diseño curricular que elaboraron algunos técnicos contratados muy bien pagados.

Sin embargo, es necesario también remarcar que estas tendencias no son las únicas. Por ejemplo, la experiencia del cambio en primaria ha mostrado que profesores de base e inclusive organizaciones civiles como asociaciones disciplinares, han tenido gestos anuentes frente a la reforma, se han involucrado con actividades como las asesorías pedagógicas, y han mostrado actitudes críticas y de ruptura frente a la lógica sindical, rechazando la demagogia de líderes plebiscitarios. En estas otras tendencias radica la posibilidad de que la transformación de la educación secundaria sea asumida, desplegada y defendida por los propios actores y beneficiarios como un patrimonio de los de abajo, dándole en consecuencia, expectable viabilidad política.

A esto se suma favorablemente la experiencia de participación ciudadana en la educación, aparecen como antecedentes expectables las propuestas de grupos institucionales y de pueblos indígenas para dirigir el cambio, también constituyen una experiencia colectiva relevante la participación de sectores sociales y populares que inclusive han desplegado cierta capacidad de decisión.

Aunque se valore las orientaciones de la ley 1565 para dirigir el cambio en secundaria, no es aconsejable reivindicarla, tampoco se trata de promulgar otra ley o crear Reglamentos complementarios nuevos. La experiencia participativa y el escenario político actual hacen evidente que es deseable que la demanda de transformación surja desde lo local, exprese la voz de los actores populares, de la gente de base, los grupos indígenas y originarios, y de las comunidades formadas en torno a las unidades educativas. En este sentido, las demandas expresadas en cabildos, asambleas, reuniones de las organizaciones vivas de los municipios, los territorios y los barrios en las ciudades, no se orientarán a escribir

una lista de necesidades, sino a asumir responsabilidades por mejorar de manera profunda, la calidad, la cobertura y la equidad de la educación secundaria.

Se trata de que la mayor cantidad de actores comprometa su concurso para el control social y el aporte diverso y creativo; se trata de que en la nueva secundaria estén involucrados, según convenga en la realidad local, por ejemplo, unidades productivas o empresas privadas interesadas en que el colegio del lugar imparta formación técnica. Es posible también de que se involucren institutos de investigación, academias de artes, instituciones cívicas, organizaciones deportivas y muchas otras.

Para esto será imprescindible articular a los actores sociales para que las fuerzas populares y ciudadanas, con visión, aporte y exigencia propia, transformen e innoven en la secundaria. Será deseable también avanzar en la descentralización administrativa, la autonomía curricular, la flexibilidad para auspiciar proyectos piloto y la apertura para aunar los esfuerzos de los profesores que se sumen a la construcción de dicha labor.

El cambio será fragmentario sin duda, pero aquilatará la presencia y orientación de los docentes comprometidos, de los actores, comunidades, indígenas, grupos e individuos interesados en promover una transformación tendiente a convertir a la educación secundaria en un factor de desarrollo humano y nacional. Por lo demás, el gobierno tendría que diseñar alternativas curriculares flexibles, motivar libertad en la gestión institucional local, difundir las ventajas y proyecciones del cambio, y mostrar que ha llegado el tiempo en el que los escasos recursos financieros se emplearán inteligentemente beneficiando de modo sustantivo a los destinatarios.

## **ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

- Sistematizar con claridad, los fines de la secundaria a partir de los eventos participativos y de las propuestas sectoriales, indicando la conveniencia de combinar la formación humanística con la preparación técnica.
- Encarar la transformación de secundaria como una estrategia abierta: existirán amplios márgenes de flexibilidad para innovaciones de gestión que beneficien a los destinatarios según sus propias demandas.
- Impulsar el desarrollo curricular local en las unidades educativas, núcleos o redes.
- Desplegar una estrategia de cambio que fomente una educación secundaria con innovación y evaluación de resultados.
- Desarrollar la formación inicial y permanente de los profesores de secundaria según criterios de calidad: autonomía profesional, pertinencia de contenidos, creatividad en el desempeño, innovación pedagógica e investigación educativa.
- Visualizar la relevancia política, profesional, social y pedagógica del profesor en el proceso de transformación de la secundaria.
- Motivar a que los actores locales participen en la oferta de formación secundaria según las demandas existentes y los aportes institucionales.
- Incorporar en el currículum local, los contenidos culturales, sociales y geográficos que prioricen los actores del entorno.
- Delimitar las atribuciones de los actores en las Juntas Escolares y de instancias de gestión para el diseño curricular, la evaluación y el control social.

- Responsabilidad compartida en procesos y resultados, disponibilidad de recursos, idoneidad profesional de docentes y constitución de comunidades con autonomía curricular y administrativa.
- Privilegiar alianzas estratégicas, particularmente entre los actores vinculados a los Municipios, las fuerzas vivas locales, y los grupos originarios e indígenas, para impulsar la transformación de secundaria desde abajo garantizando su éxito.

#### **b) La participación ciudadana como esperanza para el cambio**

En Bolivia, a partir del mes de octubre del año 2003, la participación ciudadana se ha convertido en el factor determinante para definir políticas públicas, tanto de modo directo como a través de las organizaciones, los mecanismos y los eventos que la promovieron. En lo concerniente a la educación, el evento que ha generado la mayor expectativa fue el Congreso Nacional de Educación. Retrasos en su organización, cálculos políticos sectarios y posiciones ideológicas confrontadas, influyeron para que dicho evento se postergara varias veces, dándose finalmente su cancelación en marzo del año 2005.

Sin embargo, hubo varias actividades anteriores al Congreso, eventos de amplia consulta, en los cuales se expresó la visión y propuestas de los principales actores en torno a cómo podría encararse la transformación de la secundaria.

En junio del año 2004 se realizó en Cochabamba, el “Taller de Planificación Estratégica en Educación Secundaria” para tratar la problemática específica en la región de los valles del país (Cochabamba, Chuquisaca y Tarija). Pocos días después en Oruro, se hizo lo propio para el altiplano (Oruro, La Paz y Potosí), tratándose la planificación estratégica de la región de los llanos (Santa Cruz, Beni y Pando) al final de ese mes en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra.

Además, a mediados de julio hubo en la Universidad de Aquino de Bolivia (La Paz), el “I Encuentro Nacional de Planificación Estratégica en Educación Secundaria”, evento que contó con la asistencia de 250 personas quienes representaron a los diez departamentos, a más de medio centenar de instituciones, diez reparticiones gubernamentales, siete asociaciones de docentes, trece organizaciones sociales y cinco organismos internacionales<sup>3</sup>.

Los eventos se realizaron con la finalidad de servir a la preparación del Congreso Nacional de Educación. Como culminación de los tres talleres de planificación estratégica y del “I Encuentro Nacional” se efectuó a fines del año 2004, en la ciudad de Cobija, el “Taller Nacional de Educación Secundaria”.

En este evento se establecieron orientaciones para la transformación de dicho nivel; hubo un diagnóstico preliminar y se acordaron los valores que la secundaria transmitiría a los estudiantes según la definición previa del perfil del bachiller. También se fijaron los lineamientos de la transformación, las bases del modelo curricular, el estilo de la gestión institucional y la

---

<sup>3</sup> Véase la documentación sistematizada por el Ministerio de Educación de los tres talleres mencionados y los documentos de la *Memoria* del “I Encuentro” (pp. 6 ss.).

vinculación de las unidades educativas con el entorno<sup>4</sup>. Finalmente, en julio del año 2005, el gobierno organizó la realización del “Seminario Internacional sobre experiencias y modelos validados de bachillerato integral en Educación Secundaria” con la finalidad de analizar y sistematizar las “experiencias y los modelos de bachillerato integral humanístico y técnico”<sup>5</sup> tanto en instituciones nacionales como en experiencias de Argentina y Colombia.

Con el propósito de motivar la mayor participación ciudadana, social, cívica y cultural, para organizar además, la realización del Congreso Nacional, desde el año 2003, se institucionalizó el funcionamiento del Consejo Nacional de Educación. Con una muy amplia convocatoria, el CONED se convirtió en la principal instancia de mediación entre el Estado y la sociedad civil, y retuvo el poder suficiente para agilizar la realización del Congreso, motivar la consecución de consensos previos, o por el contrario, decidir su postergación o eventual cancelación.

Antes de la realización del Congreso Nacional, el Ministerio de Educación previó efectuar nueve Congresos Departamentales, de los que quedó frustrada la realización del Congreso del Departamento de La Paz. Asimismo, se efectuaron ocho talleres nacionales el mes de noviembre de 2004 para tratar temas específicos, de modo que las organizaciones sindicales del magisterio, los pueblos originarios, las instituciones de la sociedad civil, la Iglesia católica, los propios estudiantes y los padres de éstos, además de otros actores educativos, tuvieran la oportunidad

---

<sup>4</sup> Véanse los documentos de las Comisiones del “Taller Nacional de Educación Secundaria”.

<sup>5</sup> Véase la documentación del evento señalada en la bibliografía.

de expresar sus ideas, desarrollaran sus propuestas y difundir sus puntos de vista respecto de las políticas públicas que orientarían la educación en Bolivia y guiarían la transformación de la secundaria.

En resumen, para la discusión específica de los temas sobre educación secundaria se han llevado a cabo seis eventos nacionales durante los años 2004 y 2005: cuatro talleres, un encuentro y un seminario. Este último, con la presencia de invitados internacionales. A fines del año 2004 se trataron varios aspectos concernientes al mencionado nivel en seis eventos específicos

Por otra parte, al tratarse temas de la transformación de la educación boliviana, tópicos concernientes, por ejemplo, a la formación docente, la educación superior o la formación técnica, de manera indirecta, los participantes hicieron referencia a la secundaria.

Lo propio aconteció en los ocho Congresos Departamentales que se efectuaron a fines del año 2004. Los participantes expusieron propuestas generales incluyentes de políticas concernientes a la secundaria, o específicamente se discutieron aspectos referidos a dicho nivel. A continuación se señala una lista de los eventos nacionales que motivaron la participación de distintos actores involucrados con la educación en Bolivia (los que no se indica la fecha de realización se llevaron a cabo en noviembre o diciembre del año 2004):

### **EVENTOS NACIONALES SOBRE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

1. “Encuentro Nacional de Planificación Estratégica en Educación Secundaria” realizado en la ciudad de La Paz en julio del año 2004.
2. “Taller de Planificación Estratégica en Educación Secundaria: Región del altiplano” efectuado en la ciudad de Oruro en junio del año 2004.
3. “Taller de Planificación Estratégica en Educación Secundaria: Región de los valles” efectuado en la ciudad de Cochabamba en junio del año 2004.
4. “Taller de Planificación Estratégica en Educación Secundaria: Región de los llanos” efectuado en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra en junio del año 2004.
5. “Seminario Internacional sobre experiencias y modelos validados de bachillerato integral en educación secundaria” realizado en La Paz en julio de 2005.

### **TALLERES TEMÁTICOS PREPARATORIOS DEL CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN**

1. “Taller Nacional de Educación Secundaria” efectuado en la ciudad de Cobija.
2. “Taller Nacional de Educación Superior” efectuado en Santa Cruz de la Sierra.
3. “Taller Nacional sobre el Marco Filosófico, Político y Pedagógico de la Educación Boliviana” evento efectuado en la ciudad de Oruro.

4. “Taller Nacional de Formación Docente” efectuado en Santa Cruz de la Sierra.
5. “Taller de Gestión Institucional” efectuado en la ciudad de Tarija.
6. “Taller Nacional de Participación Social” efectuado en la ciudad de Potosí.
7. “Taller Nacional de Interculturalidad y Bilingüismo” efectuado en Trinidad.
8. “Taller Nacional de Educación Técnica y Tecnológica” efectuado en Oruro.

### **CONGRESOS DEPARTAMENTALES DE EDUCACIÓN**

1. “Congreso Departamental de Educación de Chuquisaca” efectuado en Sucre.
2. “Congreso Departamental de Educación de Cochabamba” en Cochabamba.
3. “Congreso Departamental de Educación de Tarija” efectuado en Tarija.
4. “Congreso Departamental de Educación de Santa Cruz” efectuado en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra.
5. “Congreso Departamental de Educación del Beni” efectuado en Trinidad.
6. “Congreso Departamental de Educación de Pando” efectuado en Cobija.
7. “Congreso Departamental de Educación de Oruro” efectuado en Oruro.
8. “Congreso Departamental de Educación de Potosí” efectuado en Potosí.

Desde que Gonzalo Sánchez de Lozada fuera forzado a renunciar y huyera del país en octubre del año 2003, hubo un nuevo escenario político que obligó a cuatro Ministros de Educación, hasta fines de diciembre del año 2005, a desplegar una política que no sólo tuviese en cuenta la opinión de determinados sectores protagonistas de la educación nacional, sino inclusive a que diera curso, a veces en situaciones de extrema presión, a las *reivindicaciones* gremiales exigidas.

Por lo demás, aparte de que el Ministerio de Educación fuera objeto de presiones desde distintos ámbitos, pese a que la coyuntura favorece el ímpetu político de demandas expresadas por las organizaciones sindicales, también la democracia participativa dio lugar a que en poco menos de dos años, se multiplicaran los proyectos populares adquiriendo connotación de propuestas sociales, culturales, étnicas e ideológicas.

Por su parte, el Ministerio ha elaborado orientaciones de trabajo y documentos preliminares para enriquecer la discusión. Para esto ha encargado la realización de trabajos especializados desde 1998 y ha elaborado más de una decena de documentos, disponiéndose de una sistemática producción bibliográfica e informativa<sup>6</sup>.

Dicho en pocas palabras, a pesar de que no se realizó el Congreso Nacional de Educación, hasta mediados del año 2005, se dio un conjunto de eventos de amplia participación en los que se expresaron las opiniones, expectativas e intereses de los actores sociales vinculados directa e indirectamente, con el quehacer educativo. Al Ministerio de Educación le correspondió impulsar tal participación, reuniendo en poco tiempo, una notable riqueza de

---

<sup>6</sup> Véase, en la bibliografía al final del texto, las entradas del Ministerio de Educación.

enfoques, posiciones y proyectos para dirigir la transformación de la secundaria variando significativamente la tendencia predominante desde fines de los años 90, de encarar el cambio a partir del trabajo contratado asignado a técnicos especialistas.

## **2. MARCO TEÓRICO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE SECUNDARIA**

### **a) Visualización teórica de la educación secundaria**

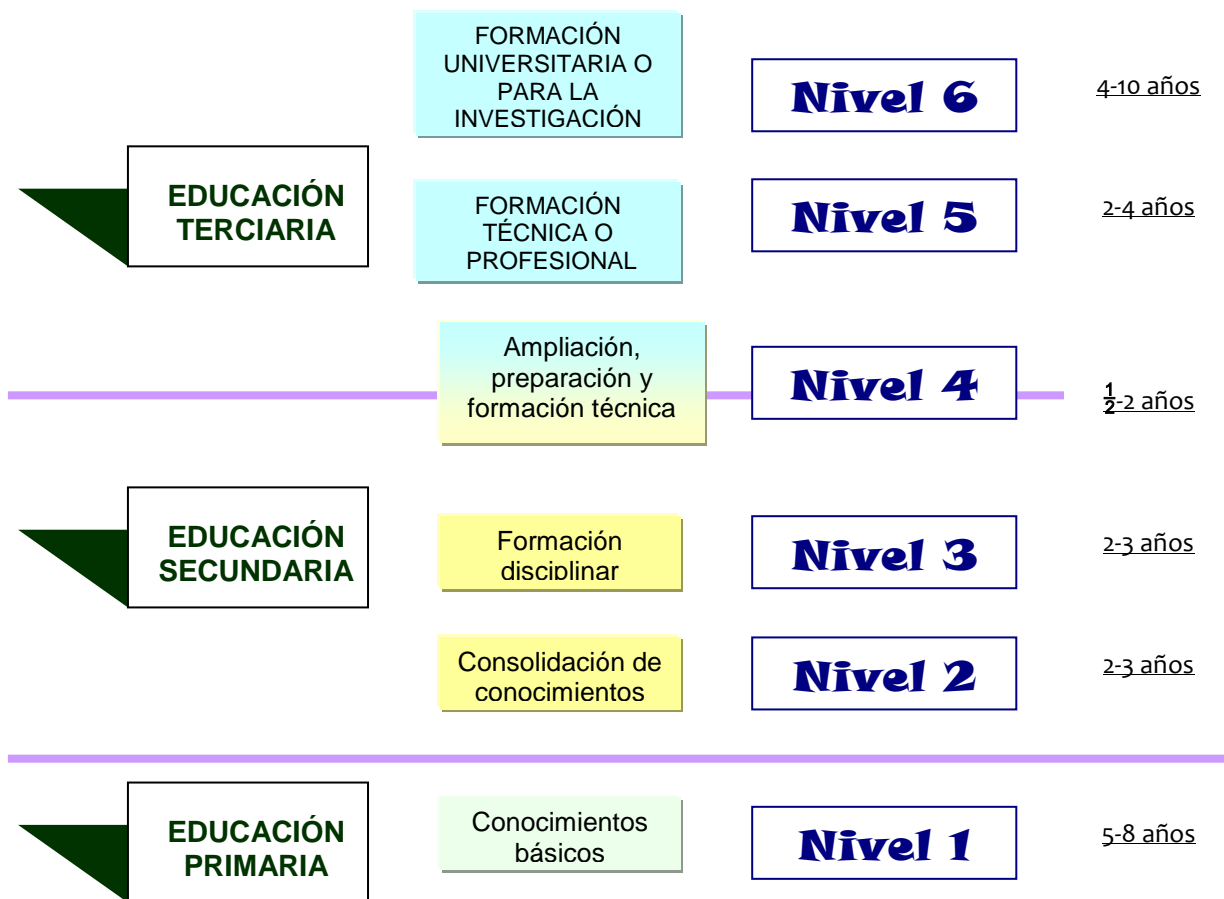
A mediados de la década de los años 70, la UNESCO creó un sistema de medición y comparación de indicadores internacionales para temas educativos: “Clasificación Internacional Normalizada de Educación”. Tal sistema, revisado a fines de los años 90, refiere la formación secundaria con los niveles 2 y 3.

El nivel 2 consolida los conocimientos básicos de los programas de primaria (nivel 1), desarrollando un diseño curricular articulado para la enseñanza disciplinaria gracias a la especialización de los docentes. Por lo general, el nivel 2 se identifica como el primer ciclo de secundaria, hasta el cual se fija la obligatoriedad de la educación<sup>7</sup>. El segundo ciclo de secundaria (nivel 3), define programas para profundizar una formación disciplinaria. Esto exige incrementar la formación especializada y la titulación de los docentes en comparación a los niveles 1 y 2. El nivel 4 de la clasificación internacional indica la enseñanza “posterior” a la secundaria, aunque no necesariamente corresponde a la formación terciaria (niveles 5 y 6), dándose la posibilidad de que a veces sea parte de la secundaria.

---

<sup>7</sup> Las definiciones establecidas por la UNESCO se han tomado de *web site theme, Education for All, Global Monitoring Report*.

## CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE EDUCACIÓN



Se ha normalizado que el nivel 4 desarrolle programas posteriores al segundo ciclo de secundaria, y anteriores a la formación técnica o profesional que se ofrece como educación terciaria o superior.

Así, es posible que los países asuman el nivel 4 como parte de la secundaria o como parte de la educación terciaria. Respecto del nivel 3, los programas del nivel 4 no son más complejos, aunque sirven para que los estudiantes, en un periodo de 6 meses a 2 años, amplíen sus conocimientos.

Sin tener en cuenta las distinciones que pudieran surgir entre los ciclos, la secundaria se extiende en tres niveles con una duración entre cuatro y ocho años, incluyéndose en ella desde la consolidación de conocimientos básicos adquiridos en la educación elemental, hasta la formación técnica y la preparación para estudios superiores. Es frecuente que en el nivel 4 comience a desarrollarse la formación técnica.

Sin embargo, en algunos países esta diversificación se da previamente, gracias a una elección temprana. J. Azevedo ha establecido una tipología que refiere la más temprana diversificación en países como Alemania y Austria (a la conclusión de la enseñanza primaria o inicio del primer ciclo de secundaria). Una situación similar se constata en Holanda y en Francia donde la diversificación se da en la secundaria inferior.

La más tardía formación técnica se verifica en países como Japón y Estados Unidos donde aparece sólo como parte del nivel terciario, correspondiendo a Suecia y a Portugal, una diversificación sólo después de concluir la secundaria superior<sup>8</sup>. En todo caso, la conclusión del nivel 4 cuando existe, con diversificación temprana

---

<sup>8</sup> Véase el artículo "Continuidades y rupturas en la enseñanza superior en Europa" en *La educación secundaria, ¿cambio o inmutabilidad?*, Santillana, 2001. Buenos Aires, p. 103. Citado por Marco Salazar en *Documento de lineamientos curriculares e institucionales para la transformación de la educación secundaria*. Ministerio de Educación, La Paz, 2002, p. 8.

o tardía, ofrece la inserción de los titulados en el mercado laboral, suponiendo que podría ser el máximo nivel regular que cursen varias personas.

En un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo efectuado el año 2002<sup>9</sup>, Caroline Fawcett, establece que en los países latinoamericanos las políticas públicas deben allanar la distancia abrupta entre la escuela y el trabajo. Los jóvenes enfrentan incertidumbres y dificultades, por lo que el BID recomienda aplicar cambios para facilitar la transición de la escuela al trabajo, con la posibilidad de que los titulados de secundaria tengan competencias laborales y expectativas de empleo a largo plazo, contribuyendo a incrementar la productividad del país.

Según el estudio, los factores clave para que dicha transición tenga éxito, radican en lo siguiente: posibilidad de ofrecer alternativas laborales a jóvenes con secundaria incompleta; que el mercado estimule la permanencia en la escuela y que debido a la extensión de la economía informal, se priorice el nivel secundario estimulando la formación de capital humano para dicho mercado. Además, el texto recomienda elaborar políticas públicas favoreciendo de manera preferente, a los jóvenes rurales, a las personas de más bajos ingresos y a quienes tienen menor grado de instrucción (con frecuencia, las mujeres).

El estudio concluye estableciendo que los países latinoamericanos deben renunciar a aplicar programas a gran escala con diseños fijos de instrucción, facilitando innovaciones curriculares que incorporen a amplios grupos dentro del mercado laboral local.

---

<sup>9</sup> Se trata de la publicación del BID, *Los jóvenes latinoamericanos en transición: un análisis sobre el desempleo juvenil en América Latina y el Caribe*, Washington, 2002. Véase el resumen ejecutivo.

En resumen, para el BID, los programas de reforma de secundaria deben seguir políticas laborales procurando integrar la escuela y el trabajo según una orientación que promueva impacto sustentable y auspicio proyectos piloto.

El lugar y relevancia de la secundaria pública quedaría señalado en la región como la formación que reciben adolescentes y jóvenes, como una educación para el trabajo más que para el conocimiento, y el desarrollo de aprendizajes congruentes con estrategias económicas globales, antes que la dispersión de contenidos inútiles. Así, la secundaria formaría para la ocupación laboral, capacitando a los jóvenes de sectores mayoritarios deprimidos y subalternos de América latina.

En verdad, no importa cómo la educación secundaria se organice en los niveles 2, 3 y 4 de la clasificación internacional. Para entidades como el Banco Interamericano de Desarrollo, las políticas públicas deben priorizar una educación vinculada al trabajo y al desarrollo estratégico. Esta prioridad queda, sin embargo, cuestionada por otras visiones que tensionan el modelo, apreciaciones que establecen otra visión de la secundaria en los países de la región.

Por ejemplo, en el *Encuentro de Educación Secundaria* realizado a mediados del año 2003 en la ciudad de Santo Domingo, evento auspiciado por la UNESCO, los representantes de 16 países latinoamericanos coincidieron en que la secundaria es el eslabón más débil del sistema formal. Definiéndola como un puente de tránsito hacia nuevos horizontes para los jóvenes, indicaron la necesidad de transformarla según criterios de calidad y de acuerdo al principio de equidad. Esto es, con diseños curriculares que

incluyan valores, actitudes y habilidades de vida, y según el propósito estratégico de incrementar su cobertura<sup>10</sup>.

La educación es imprescindible para la vida de las personas y el futuro de las sociedades, constituyendo a la secundaria en un tramo decisivo: se da en un tiempo de encrucijada que encamina a los jóvenes hacia alguna ruta entre varias. Los Estados deben viabilizar su realización según criterios de calidad, obligatoriedad y acceso *para todos*, motivando la formación ciudadana y el desarrollo humano en sus distintas facetas.

Debe insistir, asimismo, en una cultura de paz que dé lugar a un desempeño gratificante en ámbitos académicos y laborales. De la tradicional visualización de la secundaria como un tramo temporal, un “lugar de paso”, se requiere representarla como un escenario decisivo de formación donde concurren actores responsables del aprendizaje de los jóvenes y de su permanencia en la escuela. Finalmente, es imprescindible escuchar las voces de los estudiantes para responder con ofertas viables de desarrollo humano.

Entre la visión del BID y de la UNESCO se da una tensión entre la preeminencia de una formación *para el trabajo* o la formación de valores, actitudes y habilidades de los jóvenes, quienes asumieran decisiones trascendentales en este periodo de su vida. Tal tensión genera dos modelos polares: en primer lugar, la diversificación temprana con un diseño curricular especializado, sin salidas laterales y concebido para mejorar la **calidad** según competencias laborales; y, en segundo lugar, el modelo *integrado* que promueve

---

<sup>10</sup> Véase el informe del mencionado *Encuentro de Educación Secundaria* elaborado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl).

la formación de las bases cognoscitivas, actitudinales y axiológicas “para todos” los estudiantes en aras de la **equidad**.

Sin embargo, es posible evadir la tensión señalada evitando la polaridad indicada. En efecto, para Bolivia, es deseable el diseño de una secundaria útil para el país y que integre la equidad con la calidad. En este sentido, asumiendo que el nivel es un tramo que intercepta la realidad del estudiante y el diseño ideal de su perfil, las políticas educativas tendrían que tratarlo como el campo de mediación entre el trabajo y la escuela.

El *trabajo* podrá ser promovido de modo inmediato, después de concluida la secundaria, o, posteriormente; es decir, cuando la continuación y conclusión de estudios superiores así lo permita. Por lo demás, la *escuela*, entendida como una oferta específica, dará lugar a múltiples conclusiones institucionales según la identidad de las unidades, posibilitando al bachiller, tanto la ocupación laboral inmediata, como la opción de continuar estudios posteriormente, en instituciones técnicas o universitarias.

Finalmente, respecto de la peculiaridad de la educación secundaria en Bolivia, cabe destacar que se la concibe como el campo de reproducción social donde se forma a los estudiantes tanto para la vida democrática y la libertad individual, como para la relación cultural y el diálogo entre las visiones del mundo que concurren en escenarios locales influidas por las tendencias de las identidades juveniles en construcción.

## **b) La tensión entre la equidad y la calidad**

La realización de la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* efectuada en Jomtien, Tailandia el año 1990, ha marcado el

contenido y las tendencias de los próximos eventos internacionales y regionales. En Jomtien se enfatizó el propósito de desarrollar acciones para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje según el principio de acceso universal a la educación y en pos de ofrecer igualdad de oportunidades.

En efecto, según la *Declaración de Jomtien*, los niños, jóvenes y adultos deben beneficiarse de las oportunidades educativas ofrecidas en su entorno. Tal ofrecimiento satisfará en primer lugar, sus necesidades básicas de aprendizaje.

Éstas son las herramientas esenciales para aprender y los contenidos básicos para desarrollar capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones y proseguir aprendiendo. Al satisfacer tales necesidades se forma la responsabilidad de las personas para que respeten y enriquezcan su herencia cultural, lingüística y espiritual, y para que se comprometan a promover la educación de otros, fomentar la justicia, proteger el medio ambiente y a tolerar los sistemas sociales, políticos y religiosos distintos a los propios. Así, la educación conduce a trabajar por la paz y la solidaridad<sup>11</sup>.

Los encuentros internacionales posteriores realizados en América latina sobre educación secundaria, han remarcado que la prioridad de este nivel de formación radica tanto en ampliar la cobertura del sistema, como en reformular los modelos existentes, focalizando y satisfaciendo las necesidades de los adolescentes y jóvenes entre 11 y 17 años.

---

<sup>11</sup> Véase la *Declaración Mundial de Educación para Todos: la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia, marzo de 1990. pp. 2-3.

Los avances al respecto, están marcados por la creación del *Foro de Educación Secundaria* en la reunión de Santiago de Chile en marzo del año 2001; y por la realización de varios eventos de la región: un año más tarde, la *Reunión del Grupo Consultivo Interagencial sobre la Reforma de la Educación Secundaria y la Educación de Adolescentes*, y, posteriormente, la *Primera Reunión del Foro de Educación Secundaria* (Montevideo, agosto de 2002), la *Reunión Regional de Ministros de Educación* (La Habana, noviembre del mismo año), y los encuentros de Santo Domingo en julio de 2003 y de La Habana en febrero del año 2004.

Las orientaciones internacionales indican que un aspecto central para la transformación de la educación secundaria en Bolivia, radica en que este nivel debe considerar el contexto de los destinatarios, ofreciendo a los alumnos que concluyen la primaria, la oportunidad de proseguir estudios. Así, la organización de secundaria considerará que se dirige a personas que atraviesan una situación crucial. La formación se da en un momento de la vida en que los estudiantes comienzan a conocerse a sí mismos, delinean sus gustos, intereses y aptitudes en contextos que influyen o determinan sus proyectos de vida.

El tránsito desde la primaria ocasiona rupturas percibidas de modo diferente, dando lugar a que aparezcan dificultades distintas de acuerdo a la procedencia familiar, el nivel económico y social, la herencia cultural y simbólica, y según la madurez y desarrollo psicológico.

Como señalan Beatriz Macedo y Raquel Katzkowicz<sup>12</sup>, los problemas de la secundaria en América latina no son nuevos. Ya se

---

<sup>12</sup> Véase el texto, "En búsqueda de la equidad en la educación secundaria" presentado al Encuentro Regional sobre Educación para Todos en

plantearon hace décadas, cuando se la visualizaba como un tramo eminentemente propedéutico. Esta función de preparación era exclusiva para las minorías privilegiadas que continuarían estudios superiores, quedando al margen la población mayoritaria de los países pobres, debido a su precaria situación social y económica.

Pero, cuando se amplió la cobertura de la secundaria, se precipitaron profundos problemas de calidad. Las reflexiones de Macedo y Katzkowicz se aplican también a Bolivia, donde jurídicamente desde hace medio siglo, el acceso a la secundaria no tiene restricciones, aunque esto no garantiza una calidad aceptable ni homogénea.

Que la secundaria tenga abruptas diferencias de calidad se confirma al considerar la distancia entre los colegios rurales y urbanos de hoy día; de igual modo, las diferencias saltan a la vista al tomarse en cuenta unidades educativas privadas o públicas, o al analizarse aspectos pedagógicos, curriculares, o la disposición de medios y recursos. Las condiciones son radicalmente distintas y tienen una profunda incidencia sobre la calidad del servicio.

Al margen de las orientaciones confesionales de los colegios privados, sus innovaciones pedagógicas, las motivaciones comerciales que los dirigen o los vínculos con modelos extranjeros, la secundaria en Bolivia tiene la calidad del grupo de unidades educativas que se establezca para ser analizado, colocando a la educación pública en el rango más bajo.

Según agregan las autoras mencionadas, en Latinoamérica, los países variaron el elitismo de la secundaria estableciendo la

---

América Latina y el Caribe, llevado a cabo en Santiago de Chile el año 2001. pp. 5 ss.

obligatoriedad y ofreciendo respuestas eficientes a las exigencias de la vida social y política. Esto fomentó la equidad abriendo las puertas a más estudiantes. Pero, el aumento de la matrícula implicó incorporar poblaciones heterogéneas con capitales culturales diversos en unidades educativas diseñadas para destinatarios homogéneos. Así, se precipitó una crisis institucional ocasionada por la transformación de la función social de los colegios.

### **c) Alcance de la transformación**

La equidad y la calidad son las bases rectoras del cambio en la secundaria. Pero, es imprescindible asimismo, explicitar los principios que articulen los objetivos de dicho nivel, con alcance nacional, regional y local. De modo general, los objetivos refieren la consecución de competencias, ofreciendo una formación científica sólida, una educación humanista integral y la formación de valores, actitudes y habilidades para la vida libre, democrática, intercultural y dialógica.

Tales objetivos son congruentes con los fines de la educación boliviana explicitados en distintos documentos y particularmente, en la ley de Reforma Educativa el año 1994.

La articulación de los objetivos indica la necesidad de efectuar diseños curriculares integradores de la visión nacional con la especificidad local según el modelo de desarrollo económico estratégico para el país. En este sentido, la organización curricular de la nueva secundaria ofrecerá en contextos determinados, respuestas adecuadas ante expectativas de desempeño laboral de los jóvenes, satisfará necesidades del entorno en búsqueda de sinergias con las vocaciones productivas, los requerimientos sectoriales y las cadenas productivas.

### **PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA<sup>13</sup>**

- Formación integrada en interacción social, desarrollo de las dimensiones intelectual, afectiva, estética, espiritual y física.
- Salud del pueblo como condición necesaria para una educación de calidad.
- Motivación de estimaciones axiológicas según el contexto histórico y local.
- Promoción de la riqueza multicultural y plurilingüe con diseños curriculares interculturales que en lo nacional fomenten la conciencia de ser bolivianos; y, en lo local, se centren en los contenidos, valores y lengua originarios.
- Estímulo de la creatividad y la vocación para las artes.
- Desarrollo de competencias para el bilingüismo y la comprensión lógica.
- Valoración del trabajo como actividad que dignifica al hombre y a la mujer.
- Equidad de género en contenidos, pedagogía y oportunidades académicas.
- Respeto, amor y defensa de la naturaleza y del medio ambiente.
- Formación para fortalecer la soberanía, libertad y unidad de la patria, y para construir hogares de justicia y equidad.

---

<sup>13</sup> Véase el texto de Enrique Ipiña Melgar, *Paradigma del futuro: Reforma Educativa en Bolivia*. Santillana, Aula XXI. La Paz, 1996. pp. 17, 33 ss.

Es deseable que la nueva secundaria imparta formación con visión estratégica para el país y ofrezca expectativas de vida para sectores desvalidos. Preparará a los futuros ingenieros y técnicos sin exclusiones sociales ni favoritismo. Permitirá avizorar la meta de que Bolivia tenga un desarrollo científico y tecnológico según el modelo industrial de las sociedades modernas, sin dejar de ser realista y prácticamente eficiente: brindará opciones de capacitación técnica y capitalizará los talentos de quienes serán los investigadores del mañana, orientando su preparación científica. El nuevo sistema será flexible, múltiple, simultáneo, activo, conexo, en constante mejora de su calidad, y constituido *con y para* la equidad.

La falta de equidad en secundaria actualmente, advertida en la cobertura y la permanencia, exige elaborar políticas que reduzcan los abismos de desigualdad de oportunidades, tanto para ingresar al nivel como para concluir los estudios. Respecto de la calidad, es necesario desarrollar acciones que aminoren las diferencias enormes entre colegios rurales y urbanos, privados y públicos, tendiendo a que en todas exista una disposición mínima de medios y recursos.

El acceso a secundaria y la permanencia están definidos por factores de orden económico y cultural. Si bien las familias y los jóvenes visualizan al nivel como una forma de facilitar la promoción social y económica, las condiciones de acceso no son iguales. En Bolivia, según los datos estadísticos del año 2001, la cobertura del nivel secundario es de casi el 39%<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> El Instituto Nacional de Estadística, con base en el censo del año 2001 establece una cobertura bruta de matriculación en secundaria de 38,44% (Véase [www.ine.gov.bo](http://www.ine.gov.bo)). Para el Ministerio de Educación en cambio, la cobertura neta en secundaria es de 54,9% y la cobertura bruta del 58,8% (“Aproximación al enfoque estratégico de la Reforma Educativa en el nivel

Se evidencia la mayor incidencia negativa de la cobertura en los sectores menos protegidos: el área rural en general y, particularmente, el acceso de las mujeres campesinas, además de la población emigrante asentada en sectores peri-urbanos carentes de servicios básicos<sup>15</sup>, las minorías étnicas y culturales marginales<sup>16</sup>, y las clases sociales urbanas empobrecidas que han sido forzadas a

---

secundario”, Dirección de Desarrollo Curricular de Secundaria, Documento de trabajo, pp. 19 ss.).

<sup>15</sup> En el área urbana cerca al 40% de la población no ha satisfecho sus necesidades básicas. En el área rural el porcentaje es del 91%. *La educación en Bolivia, indicadores, cifras y resultados. Op. Cit. p. 36.*

<sup>16</sup> En el Departamento de Pando por ejemplo, subsisten varios grupos étnicos marginales como los ese ejja, los machineri y los yuminahua, todos tienen características culturales típicas de las agrupaciones amazónicas. En tal Departamento se encuentran los indicadores educativos más bajos del país, por ejemplo, el analfabetismo es mayor al 30%, algunos municipios no superan el promedio de tres años de estudio para casi la totalidad de la población, y la cobertura neta de la educación secundaria es inferior al 20% (*La educación en Bolivia, estadísticas municipales*. Ministerio de Educación, La Paz, 2004. pp. 369, 379 y 399).

Según estudios antropológicos, los machineri de San Miguel carecen de todo servicio de salud, apenas disponen de una pequeña escuela con un profesor pagado por la institución que patrocina la explotación de la goma y su economía se basa en una agricultura de subsistencia. Aunque su carácter es semi-nómada, su hábitat es depredado por cazadores y madereros nacionales y brasileros (*Pueblos indígenas de tierras bajas, características principales*, de Álvaro Diez Astete y David Murillo. Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación. HISBOL, La Paz, 1998, pp. 143 ss.). El municipio de Bolpebra donde por lo general se encuentran los machineri, tiene una población de 1,200 habitantes, en él no existe ningún establecimiento de educación secundaria, la incidencia de pobreza atinge a casi el 96% de la población y sólo el 23% de los alumnos que se inscriben en primaria, la concluyen. (*La educación en Bolivia, estadísticas municipales, Op. Cit. p. 456*).

incorporarse a la economía informal<sup>17</sup>. Por lo demás, en algunos segmentos de la población rural con fuertes rasgos culturales, la escuela ocasiona la pérdida de identidad originaria<sup>18</sup>, siendo simbólicamente más importante que un joven efectúe el servicio militar obligatorio a que obtenga el título de bachiller.

Que, por ejemplo, se oriente parte de la educación secundaria a la formación técnica sólo podrá realizarse con éxito si antes se ha previsto que la gestión institucional y curricular fomenten opciones laborales según decisiones independientes y gracias a compromisos y emprendimiento institucional. Pero inclusive en estos casos será necesaria la formación de las dimensiones afectiva, cognitiva y axiológica para fortalecer las identidades culturales de Bolivia. Tal, la función social de la secundaria en un país que busca mejorar la calidad priorizando un enfoque de equidad.

Los indicadores muestran que la calidad de secundaria, pese a haber mejorado por acciones indirectas (calidad de primaria e innovaciones en la formación docente), es todavía precaria. De una muestra razonable, sólo la mitad de los estudiantes del último grado de secundaria evidenció una buena comprensión lectora, sólo poco más de un tercio tuvo un adecuado uso del vocabulario y

---

<sup>17</sup> En Bolivia existe un alto índice de pobreza. El 63% de la población es pobre en extremo (segundo lugar en América latina después de Honduras). Pero, se ha reducido la cantidad de necesidades básicas insatisfechas. Considerando la situación de los hogares, una muestra aleatoria ha permitido establecer que más del 60% de las familias en las ciudades disponen hoy de agua por red, energía eléctrica y servicio sanitario. Véase *La educación en Bolivia, indicadores, cifras y resultados*. Op. Cit. p. 35.

<sup>18</sup> En torno al tema de la interculturalidad en la escuela, véase mi libro, *La formación docente en Bolivia*, Op. Cit. pp. 92 ss.

la sintaxis; la misma proporción se dio respecto de la geometría y menos de un tercio tiene conocimiento de aritmética, álgebra y estadística aplicada<sup>19</sup>.

### **ORIENTACIONES PARA DEFINIR LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

- Preeminencia de los principios de equidad y calidad para dirigir el proceso de cambio de la educación secundaria.
- Objetivos formativos orientados a la consolidación y proyección de competencias.
- Formación científica básica que otorgue al estudiante fundamentos para múltiples desempeños académicos y laborales.
- Formación de valores, actitudes y habilidades que permitan al bachiller desplegar una vida libre y democrática, intercultural y dialógica.
- Articulación de objetivos nacionales con el modelo de desarrollo económico estratégico para el país.
- Consonancia de objetivos con las necesidades de las empresas y las expectativas de desempeño laboral de los jóvenes.
- Contenidos articulados según las necesidades de aprendizaje de quienes buscan competencias para el desempeño profesional futuro y de quienes serán la masa crítica de intelectuales, científicos e investigadores.

---

<sup>19</sup> Véase, *La educación en Bolivia, indicadores, cifras y resultados. Op. Cit.* p. 35.

Por último cabe remarcar que, respecto del tema lingüístico, el 60% de la población sabe una lengua originaria y sólo el 12% ignora el castellano<sup>20</sup>.

### **MEJORA DE LA EQUIDAD Y LA CALIDAD EN SECUNDARIA**

- Igualdad de oportunidades sobre las posibilidades de acceso a la secundaria, permanencia en el nivel, conclusión de estudios y egreso.
- Incremento de la cobertura del servicio, fomentando la permanencia a través del estímulo a la demanda.
- Estimular la conclusión de estudios otorgando certificaciones que habiliten al desempeño laboral inmediato.
- Mejora de la calidad de secundaria mejorando la preparación en primaria.
- Posibilidad de ofrecer formación técnica según las definiciones institucionales de las unidades educativas.
- Educación diversa y flexible, disponiendo de medios y recursos necesarios y suficientes para mejorar la calidad continuamente.

---

<sup>20</sup>

Véase, *Iguals aunque diferentes. Op. Cit.*, pp. 15 ss.

### **ESTRATEGIAS DE GESTION INSTITUCIONAL PARA CAMBIAR LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

- Innovaciones en los Institutos Normales Superiores según las orientaciones de formación humanística, científica, intercultural y técnica.
- Elaboración de los diseños curriculares diferentes, según las definiciones y particularismos locales, asumiendo, sin embargo, directrices nacionales y la extensión de un mismo Diploma de bachiller.
- Ampliación de la participación de los actores del entorno para enriquecer los enfoques, incrementar el apoyo, y corresponsabilizar a otras instituciones.
- Impuso a los procesos de descentralización administrativa y autonomía académica de las unidades educativas piloto.

---

## **II. DIRECTRICES COLECTIVAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE SECUNDARIA**

---

### **1. ORIENTACIONES FILOSÓFICAS, POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS**

#### **a) Principios filosóficos de la nueva secundaria**

En varios eventos participativos las organizaciones de representación gremial y los dirigentes del magisterio, han ratificado en documentos y en discursos, el carácter conservador de la escuela. En efecto, ésta sintetizaría y reproduciría las estructuras de poder prevalecientes en la sociedad. Así, en Bolivia, los colegios por ejemplo, expresan las tensiones del capitalismo y las contradicciones de una sociedad dependiente con un exiguo desarrollo humano. Sin embargo, inclusive estas representaciones y con mayor énfasis los docentes de base que participan en distintos eventos, aceptan implícita o explícitamente, la posibilidad de que la educación secundaria sea transformada con relativa independencia, respecto de los cambios estructurales<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Sobre la paradoja de la educación como aparato ideológico del Estado y como instrumento de liberación de la conciencia, véase la discusión que efectúo en torno a las ideas de Louis Althusser, Pierre Bourdieu y Michel

Es una apreciación generalizada de que la secundaria puede cumplir el rol de factor de liberación de las cadenas ideológicas que oprimen la conciencia, aplastan la autoestima y condenan a la mayoría de los adolescentes y jóvenes del país, a reproducir prejuicios y complejos en un contexto de relaciones de subalternación que explotan y discriminan. Más aún, la secundaria podría convertirse en un instrumento eficaz para que amplios sectores de la población mejoren la calidad de su vida, tengan actitudes asertivas e inteligentes, y valoren los contenidos impartidos en la escuela porque son útiles para el futuro.

Prevalece en la mayoría de los actores que están involucrados con la educación secundaria, una concepción filosófica que la considera un derecho imprescriptible del pueblo boliviano y un instrumento para la liberación. Su cobertura tendría que ser universal para todos los adolescentes y jóvenes bolivianos en edad de recibirla; su desarrollo, gratuito y su carácter, obligatorio. Así, la filosofía educativa que la dirige despliega un enfoque integrador y humanista que forma todas las dimensiones de la persona, correspondiéndole al Estado boliviano, la obligación de impartirla y de priorizarla como parte de la más alta de sus funciones.

### **b) Expectativas políticas que ofrece el cambio**

Asumiendo que la educación es un factor determinante del desarrollo humano y que impulsa el crecimiento integrado y sustentable del país en sus dimensiones social, económica, política y cultural, la secundaria se constituye en un instrumento que ofrece

---

Foucault en mi artículo, "Orientaciones de la filosofía política para la transformación del sistema educativo". *Estudios Bolivianos* N° 11, UMSA, La Paz, 2004, pp. 41 ss.

amplias expectativas teóricas y políticas para tratar los problemas profundos de la realidad boliviana. Motiva a que el bachiller se cuestione sobre el orden social en el que vive, a que construya pautas de conducta diferentes, contestatarias y alternativas a la reproducción de la opresión y explotación que soportan los grupos culturales y las clases subalternas. Enseña al estudiante a aceptar las diferencias y a valorar lo propio, dando lugar a que entienda y critique las relaciones de poder prevalecientes, aprenda a resistirlas y las canalice según actitudes y valores.

La secundaria enseña a apreciar los movimientos históricos y las tendencias culturales para comprender la diversidad de posiciones e intereses, diferenciándolos y promoviendo que los estudiantes las asumen para forjar su identidad. La secundaria forma para valorar las pulsiones indígenas, las identidades regionales y la cultura occidental moderna con sus coincidencias y discrepancias, según los principios de libertad y pluralidad, respeto a los derechos ajenos, defensa de la autonomía, protección del medio ambiente, valoración de la soberanía nacional, integración y equidad de género. Orienta a los futuros ciudadanos para que ejerzan sus derechos y participen en las instancias sociales que sea posible, motivándoles a que se adscriban a determinadas prácticas étnicas, usos, costumbres y creencias que en conjunto, indican los sentidos de identidad local, regional y nacional.

### **c) Fundamentos pedagógicos**

Varias orientaciones pedagógicas de la Reforma Educativa se asumen de manera implícita o explícita al tratar los fundamentos de la nueva secundaria. Por ejemplo, el docente dinamiza y desarrolla el currículum como instrumento de mediación entre la institución educativa y el entorno local. Los profesores explicitan

los objetivos e ideas rectoras del proceso que desarrollarán a partir de la conveniente selección de actividades que enriquezcan la experiencia de los estudiantes; promueven el descubrimiento colectivo, el diálogo y la confrontación de opiniones en escenarios de concurrencia de visiones culturales múltiples.

También estimulan que los estudiantes aquilaten las experiencias propias y ajenas para analizarlas, reflexionar sobre ellas y expresarlas en pautas de acción. Con un enfoque constructivista, los profesores enseñan a aprender para que los alumnos sean artífices de su propio aprendizaje. El proceso considera las características lingüísticas, socio-económicas y culturales del entorno, y se da según las costumbres, raíces y creencias compartidas.

Habiendo caracterizado al país como multiétnico, pluricultural y multilingüe, y a la escuela con los mismos rasgos, el enfoque pedagógico prevaleciente valora la impronta cultural. El profesor facilita la autonomía e innovación; optimiza su trabajo con investigaciones creativas, gestiona en el aula un currículum original, inteligente y transformador y promueve la dinamización curricular<sup>22</sup>.

El modelo pedagógico de secundaria es integral: concibe al estudiante como una totalidad compleja y lo ubica como parte de una unidad educativa relacionada con el entorno. La persona es formada según el enfoque de la pedagogía crítica enriquecida con las experiencias educativas nacionales. El estudiante es constructor de sus conocimientos, se forma a si mismo y, conscientemente, se convierte en agente de transformación de la sociedad y la

---

<sup>22</sup> Véase la ley 1565 y el texto del Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa, *Dinamización curricular: lineamientos para una política curricular*. Editorial Offset Boliviana, La Paz, 1998.

naturaleza. Construye sus aprendizajes según relaciones causales, interpreta y valora los contenidos, evalúa sus logros y establece pautas de aplicación en contextos externos o internos. Sintetiza creativamente la teoría con la práctica, desarrolla el pensamiento crítico y cultiva su creatividad, apreciando los saberes culturales y las tecnologías tradicionales, e involucrándose con los actores del medio cultural, social y regional.

### **ORIENTACIONES PEDAGOGICAS PARA DINAMIZAR EL CURRÍCULUM**

- ❖ El estudiante es el principal constructor del aprendizaje: dialoga, se informa, conoce teórica y prácticamente y valora los saberes culturales del entorno.
- ❖ La formación satisface necesidades de aprendizaje respecto de los valores y del conocimiento científico, humanista y cultural.
- ❖ Estimula la conciencia nacional, fortalece las identidades y crea competencias, dominios, capacidades y destrezas para el desarrollo humano.
- ❖ Activación de situaciones de aprendizaje con responsabilidad compartida en procesos y resultados.
- ❖ Idoneidad profesional y constitución de comunidades con libertad pedagógica, evaluación permanente e infraestructura funcional.

## **2. LINEAMIENTOS DE LA TRANSFORMACIÓN DE SECUNDARIA**

### **a) Visión**

La secundaria es un tramo de la educación escolarizada financiada por el Estado y que sirve al desarrollo del país sintetizando tanto una finalidad intermedia como otra terminal; tanto un enfoque técnico como otro humanístico. Simultáneamente, la educación secundaria mejora su calidad y está en constante procura de la excelencia.

Es intercultural, bilingüe, integral, holística, equitativa, democrática, participativa, productiva y promotora de valores. Sus resultados son bachilleres que aprenden por sí mismos, individuos reflexivos, creativos, críticos, laboriosos, emprendedores y productivos; personas que han desarrollado, gracias al estudio, las prácticas y la investigación, competencias para la vida y el trabajo. Responde a las necesidades, expectativas e intereses de los adolescentes y jóvenes formándolos para que se aprecien a sí mismos y sean capaces de enfrentar los problemas del presente, especialmente, los retos de los derechos humanos, la diversidad cultural, la conservación del medio ambiente y el desarrollo humano sostenible.

Les motiva a formar su identidad cultural de acuerdo a la realidad local, regional y nacional, respetando los derechos de los otros para construir escenarios de convivencia cívica, vocación democrática, compromiso con la comunidad y cumplimiento de obligaciones morales individuales. Gracias a la secundaria se fortalece la identidad boliviana promoviéndose aprendizajes para la producción de la ciencia y la tecnología.

### **VISIÓN DE LA NUEVA SECUNDARIA**

- Tramo de formación humanista y técnica que promueve el desarrollo integral y armónico de los adolescentes y jóvenes.
- Estimula el crecimiento intelectual, cultural, psicológico, corporal y espiritual de los estudiantes respondiendo a sus expectativas y necesidades.
- Prepara al estudiante para continuar estudios superiores en centros de formación docente, en universidades o en Institutos de formación técnica, otorgándoles el Diploma de bachiller.
- Articula funciones, procesos y acciones para alcanzar los fines del sistema, construyendo una gestión participativa de calidad.
- Las unidades realizan el perfil del bachiller, con progresiva autonomía académica.
- Articula los objetivos y contenidos precautelando el diseño nacional con el enfoque local según las particularidades del contexto.

#### **b) Misión**

La misión de la educación secundaria es formar bachilleres con competencias científicas, tecnológicas, humanísticas, laborales, técnicas y productivas. Para lograr las tres primeras se desarrollan contenidos cognoscitivos y teóricos, habilidades, actitudes y

valores que preparan al bachiller para que continúe estudios superiores, con sólidas bases morales para una vida responsable, libre y comprometida con el entorno social y cultural. Para lograr las últimas tres competencias, la secundaria forma bachilleres con capacidad de emprendimiento, trabajo y mejora de su productividad, *en y para* la vida. Esto implica realizar conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que procuren el crecimiento personal, enriquezcan la vida de los jóvenes, fomenten la democracia, aumenten la producción y el empleo, redunden en iniciativas de beneficio económico, motiven el ejercicio ciudadano, permitan una convivencia plural, coadyuven a la comunidad, la sociedad y el país, y respondan a los desafíos del presente.

La secundaria emplea y mejora continuamente, un currículum abierto, flexible y contextualizado, recurre a estrategias metodológicas según los nuevos enfoques pedagógicos y emplea tecnologías de información y comunicación. Ofrece un bachillerato único, integrado y flexible, que da los cimientos para profundizar contenidos: otorga bases cognoscitivas, axiológicas y prácticas que permiten a los bachilleres incorporarse en el mercado laboral, profesionalizarse después de continuar estudios superiores, o proyectar para el futuro mediato, actividades de investigación científica y tecnológica.

### **c) Principios**

Los principios generales que guían la educación en Bolivia enfatizan, por ejemplo, su carácter *nacional*, su sentido *transformador* y su contenido *científico*. Es **nacional** porque si bien procura la valoración de rasgos parciales (regionales, culturales o sociales), promueve también la formación de una conciencia colectiva de pertenencia a la nación boliviana. Su

sentido **transformador** radica en ser un medio para desarrollar la certidumbre sobre la necesidad de liberación del pueblo boliviano respecto de las estructuras internas y externas de explotación y dominio. Por último, pese a que reivindica los saberes tradicionales y el acervo de las culturas y pueblos originarios, reconoce el valor de las teorías **científicas** de Occidente, de las tecnologías correspondientes y del desarrollo experimental que se ha dado en la historia universal.

Aparte de los mencionados, los principios que dirigen el desarrollo de la educación secundaria son los que se indican a continuación:

#### **PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

- **Educación intercultural**, porque forma para la convivencia y relación activa de distintas visiones del mundo, saberes y valores, posibilitando al bachiller construir su identidad en el contexto multicultural en el que se encuentre con gestos de tolerancia y pluralismo. Fortalece las identidades étnicas y el cultivo de las lenguas originarias; favorece el diálogo, la equidad, el respeto y la unidad del país en la afirmación de la diferencia.
- **Educación plurilingüe**, porque al desarrollar diseños curriculares bilingües o trilingües según el contexto, forma para la convivencia idiomática equitativa reivindicando la valoración del bachiller de culturas espirituales distintas, y dándole la posibilidad de desenvolverse en contextos multiétnicos.

- **Educación integral**, porque promueve competencias y capacidades técnicas y humanísticas, laborales y tecnológicas, productivas y científicas. Integra el estudio y el trabajo, la teoría y la práctica, la formación manual con la intelectual. Realiza la integración referida, formando simultáneamente los valores y la moral, asumiendo determinados gestos y actitudes, y cultivando hábitos y principios de vida.
- **Educación holística**, porque forma las dimensiones intelectual, corporal, psicológica, axiológica, espiritual y social del bachiller. Integra estas dimensiones humanas entendiendo que el crecimiento de las personas se da de modo equilibrado y sinérgico, involucrando tanto al estudiante como a la familia, la comunidad educativa y el entorno social y cultural. Busca que el estudiante se forme de manera cohesionada para el ejercicio de sus derechos y para el cumplimiento de sus responsabilidades sociales.
- **Educación de equidad**, porque impulsa al bachiller a que se comprometa con la construcción de una sociedad justa, tolerante, sin discriminación y con igualdad de oportunidades. Rechaza todo tipo de discriminación: de género, cultura, situación socio económica, lengua o religión; aunque favorece como prioritarios a los grupos más deprimidos del país.
- **Educación democrática**, porque forma *en y para* la participación social y ciudadana. Forma líderes asertivos y democráticos, constituyendo una conciencia colectiva participativa y representativa. También es democrática porque se dirige a toda la población boliviana en edad de recibirla, sin discriminación, aunque privilegia a los grupos más pobres.

- **Educación participativa**, porque estimula a que la comunidad educativa y el entorno social y cultural tomen parte en el proceso educativo, desde la planificación hasta la evaluación. Invita a que los actores se comprometan y corresponsabilicen con la mejora de la calidad, estrechando los vínculos de la comunidad interna, en particular de docentes, directivos, administrativos, estudiantes y padres de éstos. Estimula vínculos con el entorno construyendo una comunidad inclusiva de pueblos originarios, Municipios, juntas vecinales, ONGs, Iglesias, instituciones públicas y privadas, empresas y otras organizaciones.
- **Educación productiva**, porque coadyuva al desarrollo humano sostenible formando competencias laborales. Dirige los conocimientos teóricos, intelectuales y científicos necesarios, a favor de la práctica. También enseña para que los pueblos indígenas y originarios procuren autosuficiencia productiva y autodeterminación respecto de sus decisiones económicas y políticas.
- **Educación orientada a formar valores**, porque concibe que los individuos son personas libres, con derechos propios y responsables respecto de las decisiones que adopten. La secundaria cultiva valores morales, espirituales y sociales.
- **Educación flexible**, porque da lugar a implementar procesos de aprendizaje específicos según la realidad de cada unidad educativa y el entorno. Ofrece formación técnica con certificación de aprendizajes, preparando a los estudiantes con competencias básicas para el desempeño laboral y el emprendimiento. Estimula que los colegios, núcleos y redes constituyan sus identidades institucionales ofreciendo itinerarios académicos para formación diversificada.

#### d) Bases

Las **bases** de la secundaria establecen que siendo obligación del Estado boliviano, patrocinar un servicio de calidad con equidad, es imprescindible que dicha educación sea fiscal y gratuita. El pueblo y particularmente los adolescentes y jóvenes en edad de recibirla, tienen el derecho de acceder a las instituciones educativas que la imparten, gozan del derecho de recibir una educación de calidad y de concluir el nivel obteniendo el Diploma de bachiller. La secundaria no discrimina circunstancias sociales ni económicas de los estudiantes, garantiza el acceso, la cobertura, la gratuidad y la calidad del servicio en todo el país, permitiendo la continuación de los estudios superiores y la adquisición de competencias útiles para la vida.

#### e) Fines

Los **fines** de la educación secundaria se refieren a desarrollar competencias en el bachiller considerando sus intereses y potencialidades. Pretende que sea apto para el trabajo o para la continuación de estudios en el nivel superior. Los bachilleres se forman para la convivencia intercultural, la vida ciudadana y democrática, y para contribuir al desarrollo social enriqueciendo la comunicación, el diálogo y la vida del entorno. Asimismo, la secundaria:

### FINES DE LA NUEVA SECUNDARIA

- **Desarrolla principios de libertad.** Forma la autonomía de la conciencia para que los estudiantes construyan su futuro. Remarca la importancia de la responsabilidad social y la necesidad de cambiar situaciones de dependencia y subdesarrollo. El fin liberador también se expresa en la asertiva afirmación de los pueblos indígenas y originarios, herederos de un legado cultural valioso por sí mismo.
- **Forma la dimensión axiológica y espiritual.** Valora las costumbres, usos y tendencias sociales fortaleciendo la independencia de criterio en la conducta moral. Estimula las prácticas rituales y religiosas de los estudiantes según la espiritualidad y las creencias de sus culturas, fomentando el respeto por las manifestaciones de fe de otros pueblos.
- **Alcanza progresiva autonomía.** El entorno local de la unidad asume compromisos y responsabilidades progresivamente, para fortalecer la gestión, especialmente en lo referido a la formación técnica, la impronta cultural de los grupos indígenas y originarios, la vinculación con unidades productivas, la construcción de saberes tradicionales y las actividades en campos científicos y tecnológicos.

#### f) **Objetivos**

El **objetivo** principal de la secundaria es desarrollar competencias y capacidades en el bachiller para que continúe estudios o para que se inserte en el mundo del trabajo y del emprendimiento. Se trata

de que mejore su capacidad de aprender por sí mismo con autonomía, neutralidad y responsabilidad. También es un objetivo importante, formar los valores morales de los futuros ciudadanos para que sean individuos íntegros y respetuosos de los derechos humanos, la democracia, las diferencias culturales y la convivencia comunitaria.

La educación secundaria está dirigida a construir un modelo integrado, diferenciado y flexible. Esos objetivos los realiza de modo sistémico. El modelo es **integrado** porque desarrolla la formación técnica y la humanística articulando competencias de estudio, trabajo y ciudadanía; es integrado además, porque vincula a la unidad con el contexto. El modelo es **diferenciado** porque la formación que ofrece cada unidad educativa se da según sus propias decisiones, tanto en lo concerniente a las competencias que desarrolla, como respecto de las modalidades y alternativas que elija con los enfoques culturales y lingüísticos que prefiera. Finalmente, el modelo de secundaria es **flexible** porque permite tránsitos, entradas y salidas con una formación técnica realizada a través de un currículum modular con certificación de competencias.

### **g) Valores**

Los **valores** que forma la educación secundaria corresponden a las dimensiones individual, social, cultural y laboral. En el ámbito individual se propugna formar los valores de autoestima, autenticidad, veracidad, integridad, libertad, autodeterminación, amistad, equidad y sensibilidad. En la dimensión social la secundaria forma los valores de solidaridad, amabilidad, tolerancia, honestidad, civismo y espíritu crítico.

Los valores de las culturas tradicionales también se inculcan en la educación secundaria, en particular los de amor por la naturaleza, reciprocidad, complementariedad, equilibrio en cada parte de la vida humana, y consenso como objetivo político. Respecto del ámbito del trabajo, se incentiva el cultivo de valores como la creatividad y la laboriosidad. A continuación se refiere una breve descripción de algunos valores importantes en el nivel:

### VALORES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

- **Solidaridad.** Induce a una convivencia en la que el bachiller tiene la capacidad y la voluntad de ponerse en el lugar del *otro*; en especial, de quienes ocupan posiciones menos favorecidas. Incentiva la colaboración, ayuda y apoyo en aras de la dignidad de uno mismo y los demás.
- **Honestidad.** Promueve la consecuencia, transparencia e integridad en las acciones morales del estudiante. Estimula la denuncia y la crítica de la corrupción en el cuerpo social, motivando una exigencia sincera con relación a los principios que guían la vida y la conducta.
- **Civismo.** Orgullo del estudiante por ser boliviano: aprecia la riqueza del país, la diversidad natural y cultural del entorno y la herencia de una historia común. Si bien la historia nacional rebosa de frustraciones, conflictos y opresión, la secundaria la muestra como la base sobre la que es posible construir un proyecto nacional de justicia y plenitud humana.

## **h) Perfil del nuevo bachiller**

El perfil del bachiller tiene tanto una orientación humanística como técnica. La finalidad de la formación humanística son bachilleres con capacidad para continuar estudios superiores para un recorrido futuro profesional o de crítica e investigación. Los estudiantes han llegado a la certeza de que se constituyen a sí mismos y de que aprenderán a lo largo de la vida. La finalidad de la formación técnica son bachilleres autónomos, con capacidad de desenvolverse en el mundo del trabajo, competentes para el desempeño en empleos dignos y con iniciativa de generar emprendimiento productivo para sí mismos y el entorno.

En la secundaria se advierten las potencialidades de los estudiantes y se estimula su desarrollo, sin coartar sus capacidades ni inquietudes. Tal nivel forma individuos física e intelectualmente plenos, con identidad cultural pero también con valoración de la diversidad, preocupados por conservar el medio ambiente y con la motivación de ser solidarios con las personas del contexto social. Son bachilleres conscientes de su realidad histórica, económica, política y cultural. Realizan los valores y las capacidades que han cultivado proyectando su vida de un modo constructivo, creativo y con la decisión suficiente para encarar desafíos personales y grupales.

Se trata de bachilleres que despliegan sus aprendizajes en la dimensión *axiológica* (aprende a ser), *cognoscitiva* (aprende a aprender) y *práctico-tecnológica* (aprende a hacer),

- **Aprender a ser** significa asumir y desplegar una identidad como forma de la personalidad. Implica respetar y preservar la propia cultura interactuando con las demás.
- Se trata de llegar a ser una persona moral, crítica, creativa y reflexiva, con conciencia de la realidad y sensible a los problemas y necesidades.
- Los nuevos bachilleres cultivan los valores de la honestidad, la solidaridad, el civismo, el espíritu democrático, la tolerancia, el aprecio de los demás y la autoestima.
- Son personas tolerantes y pluralistas. Promueven la convivencia intercultural y aceptan y valoran otras visiones, identidades y culturas.

### **DIMENSIÓN AXIOLÓGICA**

El bachiller es asertivo, reflexivo, consciente, crítico, creativo y sensible a los problemas. Cultiva la honestidad, la solidaridad, y la tolerancia, siendo emprendedor, competitivo y libre. Construye su identidad cultural valorando su adscripción al ser nacional como boliviano; con responsabilidad y compromiso. Valora, preserva, asume, respeta y desarrolla los rasgos de su cultura, interactuando con las demás. Tiene una autoestima objetiva y aprecia las acciones que coadyuvan al bien común, mostrando rechazo frente a la corrupción y la obsecuencia. Respeto el estado de derecho, los principios individuales, sociales y culturales de la democracia, y coadyuva al desarrollo nacional.

- **Aprender a aprender** significa crear las condiciones, predisposición y estrategias para conocer, sistematizando y aplicando los contenidos aprendidos.
- El bachiller observa, interpreta y reflexiona sobre la realidad natural y social. Construye sus aprendizajes de modo continuo.
- Aprecia la diversidad cultural y valora los saberes del entorno. Afirma las proyecciones de los saberes para beneficio económico y social de los pueblos.
- Sintetiza las humanidades y los contenidos científicos y técnicos de Occidente con el lenguaje simbólico andino y el acervo de los saberes tradicionales.
- Aprende una segunda lengua y adquiere competencia comunicativa.

### **DIMENSIÓN COGNOSCITIVA**

El bachiller tiene una sólida preparación científica para continuar estudios en el nivel terciario y ha alcanzado competencias para insertarse en ámbitos laborales empleando adecuadas estrategias de resolución de problemas con autonomía de criterio. Comprende los contenidos científicos y valora la tecnología. Tiene solvencia intelectual respecto de los conocimientos humanísticos occidentales, pero también amplitud de visión para conocer, interpretar y valorar la diversidad cultural y los saberes del contexto. Alcanza competencia comunicativa y se expresa en lengua materna y en segunda lengua.

- **Aprender a hacer** significa optimizar los aprendizajes con fines prácticos, aplicar los conocimientos científicos perfilando innovaciones tecnológicas y usar los métodos y las técnicas apropiadas con finalidad productiva.
- El bachiller, gracias a sus competencias, enfrenta los problemas de la vida cotidiana con una actitud asertiva. Desarrolla una visión y una actitud emprendedora procurando generar capital económico y cultural.
- Comprende que tiene opciones como insertarse en el mundo del trabajo de modo inmediato después de concluida la secundaria, o mejorar su formación técnica en la educación terciaria para un desempeño futuro más calificado.

### **DIMENSIÓN PRÁCTICO-TECNOLÓGICA**

El bachiller recurre a métodos y técnicas que le permiten obtener resultados prácticos. Emplea los conocimientos que ha aprendido de manera útil según sus intereses y decisiones. Se solidariza con las actividades laborales, profesionales y técnicas de su entorno y familia, proveyendo sugerencias inteligentes y acciones adecuadas que mejoren las condiciones de trabajo. Se involucra activamente en los procesos formativos que decide, y emplea las oportunidades ofrecidas por la unidad educativa para estimular su inventiva técnica. Recurre al lenguaje oral, escrito y simbólico para crear una clara conciencia acerca del uso de los recursos naturales, procurando que su entorno establezca una relación sustentable y armónica con el medio; para esto, motiva el consenso y el compromiso de las personas con quienes interactúa en distintos contextos.

- El estudiante de secundaria cultiva actividades deportivas, musicales, artísticas y artesanales, generando una actitud de sincera valoración de todo producto del trabajo humano.

### **3. INFORMACIÓN DE DIAGNÓSTICO Y METAS GUBERNAMENTALES**

El Ministerio de Educación ha mostrado en los eventos participativos del año 2004, que durante esa gestión, la educación secundaria tuvo una cobertura neta del 44,6%. La matrícula urbana fue del 69,1% y el promedio nacional de abandono en los cuatro años llegó al 18% con un 11% correspondiente al primer grado. Una limitación muy importante es la baja aptitud académica de los profesores para enseñar contenidos científicos de las especialidades encargadas; además, el 48% son interinos y la mayoría de los normalistas (17% son profesores de secundaria), se concentraba en el eje nacional de las tres principales ciudades.

Pese a que los indicadores de eficiencia muestran 11 estudiantes por cada profesor en el campo, y 33 por cada uno en la ciudad, los asistentes a varios eventos de amplia participación social, criticaron que el Ministerio de Educación no atiende convenientemente la secundaria, que el presupuesto municipal asignado a las unidades es insuficiente para satisfacer las necesidades más apremiantes y que no se corrigen los errores estructurales de distribución de ítems.

Una opinión generalizada entre los destinatarios de la educación secundaria piensa que los contenidos que los profesores enseñan

no están actualizados, son repetitivos y obsoletos. Además, la oferta técnica es aislada y librada a la iniciativa de ejecutores más privados que públicos, sin vinculación con el sector productivo. Por otra parte, la infraestructura, el mobiliario y el equipamiento que disponen las unidades educativas, son insuficientes, mínimos e incluso inexistentes para efectuar las actividades de tan importante función estatal. Para colmo, se carece de una normativa común para el nivel, los INS no ofrecen formación permanente y en la evaluación prevalece la concepción de que se debe cuantificar el volumen de aprendizaje que los estudiantes son capaces de repetir.

El diagnóstico de las debilidades de secundaria se prolonga con otras similares a las indicadas. En distintos eventos de amplia participación, frente a tal diagnóstico, el Ministerio de Educación ha presentado metas de transformación para un programa de diez años. Tales metas, aceptadas en general por los participantes, son las siguientes:

## **METAS PARA LA SECUNDARIA HASTA EL AÑO 2015**

- Aumentar los años de escolaridad de la población comprendida hasta los 24 años de edad, de 9 años el 2005 a 12 años el 2015.
- Aumentar los años de escolaridad para la población comprendida hasta de 65 años de edad, de 8 años el 2005 a 10 años el 2015.
- Aumentar la tasa bruta de término de la educación secundaria del 48% dada el 2005 hasta el 62% para el año 2015.
- Aumentar la tasa neta de término de la educación secundaria del 17% dada el 2005 hasta el 27% para el año 2015.
- Aumentar la cobertura neta de la educación secundaria del 51% dada el 2005 hasta el 60% para el año 2015.
- Mejorar la calidad de Lenguaje de una estimación del 50% el año 2005 hasta el 72% para el año 2015.
- Mejorar la calidad de Matemática de una estimación del 43% el año 2005 hasta el 67% para el año 2015.

---

### **III. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN SECUNDARIA**

---

#### **1. BASES LEGALES Y LOGROS INSTITUCIONALES EN EL ENFOQUE INTERCULTURAL**

##### **a) El desarrollo teórico de la EIB a partir de la ley 1565**

Desde 1994, la Constitución Política del Estado y la ley de Reforma Educativa reconocen el carácter intercultural y bilingüe de la educación boliviana. Aunque sus antecedentes se remontan a mucho antes, desde ese momento, la EIB se constituyó en una política de Estado. Esta educación es concebida como un instrumento político, cultural y social que permite desarrollar experiencias de valor e impacto. Al aumentar la participación de los actores sociales e indígenas, de manera que se involucran activamente en el quehacer educativo, mejora la participación popular incrementándose también la fértil interrelación cultural.

Para secundaria, la Reforma Educativa establece dos ciclos sin pérdida de año: el de aprendizajes tecnológicos y el de

aprendizajes diferenciados. El primero consolida la formación de primaria y ofrece conocimientos técnicos otorgando un Diploma de Técnico Básico para que el joven de 15 ó 16 años se incorpore al trabajo. Si continúa estudios, puede obtener en el ciclo de aprendizajes diferenciados, a los 17 ó 18 años, el Diploma de Bachiller Técnico o el Diploma de Bachiller en Humanidades.

En el primer caso, se trata de una certificación que avala su formación de técnico medio en algún área que responda a las necesidades locales. En el segundo, se trata de una formación científica, humanística y artística para que continúe estudios en la universidad<sup>23</sup>.

Si bien hubo desde 1994 importantes logros en el Diseño Curricular Base para la formación de maestros del ciclo inicial y de primaria; si bien han sido notorios los logros de las unidades en transformación dedicadas a la educación primaria, logros respecto de los lineamientos establecidos por la Reforma Educativa; en secundaria, los cambios establecidos por la ley 1565 han sido mínimos. El más importante fue que el Ministerio de Educación haya delegado a varias universidades la administración, en 1999, de diez INS; lo cual implicó realizar cambios curriculares en esos centros de formación docente<sup>24</sup>.

Sin embargo, aparte de esto, la aplicación de la normativa de la Reforma Educativa en los colegios que imparten educación

---

<sup>23</sup> Véase la ley 1565, *Op. Cit.* Art. 13, pp. 15-6.

<sup>24</sup> A finales de la gestión 2005, los INS administrados por seis universidades (cuatro públicas y dos privadas), son ocho (cuatro de entorno urbano y cuatro de entorno rural, cinco en la modalidad de educación bilingüe y tres en la modalidad monolingüe). Al respecto, véase mi libro, *La formación docente en Bolivia*, *Op. Cit.* pp. 110-1, 193.

secundaria, ha sido irrelevante. No se han implementado los dos ciclos establecidos por la ley. Debido a los acontecimientos políticos surgidos en circunstancias diversas, dada la tenaz resistencia del gremio y los frecuentes cambios ministeriales y de gobierno, no sólo se retrasó la implementación de la Reforma en primaria sino que se postergó indefinidamente el cambio en secundaria hasta la supuesta realización del Congreso Nacional de Educación que nunca se dio.

Sin embargo, el enfoque intercultural enfatizado por la ley 1565 ha sido asumido por todos los sectores populares, inclusive por los más resistentes y opositores a la Reforma.

Según este enfoque, en secundaria se tendría que fortalecer representaciones colectivas que permitan al bachiller actuar en escenarios culturales atiborrados, divergentes e híbridos. Los elementos simbólicos de las identidades tendrían que ser visualizados por los estudiantes como preferencias, particularismos y prerrogativas grupales, étnicas, sociales y generacionales, tan circunstanciales y contingentes como legítimo es otro conjunto cualquiera de identificadores culturales.

Entendiendo que la educación intercultural bilingüe pone en juego múltiples relaciones y estimula la interacción de identidades, asumiendo que coadyuva a construir tendencias, reaviva afirmaciones históricas e influye en efectos de conjunto; en agregados multiculturales atiborrados de diferencias y con pluralidad de gestos; en mundos sociales y económicos dependientes y subdesarrollados, los adolescentes y jóvenes se predisponen, gracias a la educación intercultural, a aceptar las diferencias, valorarlas y aunarlas en la búsqueda de coincidencias y situaciones inclusivas.

La secundaria se constituye en el principal medio para incentivar prácticas anuentes y reivindicativas de la *otredad*, orientando a los adolescentes y jóvenes a oponerse a la exclusión y a todo gesto de opresión y discriminación.

El enfoque intercultural permite al profesor de secundaria plasmar una educación que motive en los estudiantes la libre construcción de sus identidades, estimula una objetiva visualización de sus expectativas personales sin perder de vista el horizonte de las utopías y forjando su carácter según valores de compromiso social. El profesor es el principal mediador para que el estudiante sueñe con un mundo mejor y construya manifestaciones simbólicas asertivas donde las diferencias son legítimas y valiosas para la colectividad.

El bachiller formado con el enfoque intercultural descubre las grandezas y límites de su identidad cultural. Es consciente de que vive y aporta a un mosaico atiborrado de matices, hibridaciones y anfibologías culturales: se trata de un escenario de complejas relaciones interétnicas donde es parte de varios juegos de poder. Es consciente de su libertad para asumir adscripciones políticas y culturales, forja su situación social y económica, para lo que traza y realiza expectativas viables.

Los jóvenes que terminan su formación en secundaria tienen una sólida formación axiológica, defienden los derechos propios y ajenos, y se oponen a toda forma de abuso u opresión de sí mismos o de los *otros*. Construyen una sociedad multicultural y plurilingüe con manifestaciones simbólicas que expresan la renovación profunda de las personas.

A partir de la competencia comunicativa bilingüe ofrecida por la primaria, el aula de los colegios se constituye en el lugar natural

para la germinación académica y la práctica de crecimiento de las identidades autóctonas e híbridas. Investigaciones especializadas proveen la sistematización teórica de los saberes tradicionales, con una proficua producción de materiales didácticos que incorporan en la ciencia y la cultura occidental, los contenidos etno-científicos y el acervo autóctono. Con el propósito de resguardar la unidad del país en el marco de la tolerancia, en la nueva secundaria, el enfoque cultural se completa con la formación para la democracia y la vida ciudadana.

#### **b) Implementación del enfoque intercultural y bilingüe en secundaria**

En casi doce años posteriores a la ley, hubo una considerable y creciente participación social en educación, particularmente a través de las Juntas Escolares y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios. Esta nueva lógica de la educación en Bolivia, ha favorecido un fértil intercambio cultural que redundó en beneficio colectivo.

Sin embargo, otra vez, esto se ha dado sólo en primaria. Aunque se refiera que en una década se realizaron alrededor de 30 proyectos educativos interculturales, concluyeron plenamente varios proyectos indígenas y se graduó una considerable cantidad de bachilleres pedagógicos y licenciados en educación intercultural bilingüe; los logros en secundaria siguen ausentes.

En primaria, a partir de 1996 hasta el año 2004 se cuenta tres mil escuelas que funcionan según el enfoque de educación intercultural bilingüe, beneficiando a 160 mil alumnos. Actualmente, por otra parte, existen 12 mil maestros que enseñan L<sub>2</sub> y se ha concluido

satisfactoriamente la elaboración de módulos, textos y guías de auto-instrucción de significativo valor.

Aunque respecto de la implementación del enfoque de EIB en secundaria, no existen logros destacados, los profesores del nivel en los eventos participativos que asistieron, mencionaron que el enfoque intercultural les permite desarrollar nuevas estrategias pedagógicas para enseñar al joven a ser libre, a mejorar su autoestima, y a valorar y ser orgulloso de su cultura originaria. Por iniciativa individual de los profesores, algunos bachilleres aprenden a convivir afirmando su identidad. Pero, tales consecuencias son colaterales puesto que no se implementó una planificación progresiva y sistemática del enfoque de EIB para dicho nivel.

Aunque los últimos años se desarrollaron diseños curriculares con importantes innovaciones pedagógicas, apropiados sistemas de evaluación y adecuadas estrategias didácticas y metodológicas; la situación del nivel, impidió consolidar y proyectar los logros. Por ejemplo, no hay suficientes docentes de las especialidades que garanticen una formación con calidad disciplinar, tampoco se ofertan cursos de formación permanente a los profesores para que mejoren el nivel científico de la educación que imparten, ni existen políticas alternativas para facilitar una capacitación sustentable.

En el área rural no existen incentivos especiales, muchos profesores son interinos y reproducen contenidos obsoletos. En general, los profesores no promueven la participación de los estudiantes en los procesos educativos ni estimulan establecer relaciones creativas de la teoría con la práctica.

Aunque los últimos años hubo bastante participación de los profesores para mejorar el currículum de secundaria, especialmente

a través de las Asociaciones disciplinares; todavía la presencia de actores sociales, cívicos, étnicos y locales, no ha enriquecido el diseño colectivo. Tampoco se han dado avances respecto del currículum desgraduado, salvo una o dos experiencias aisladas en el país, advirtiéndose que algunas decisiones intempestivas ocasionaron consecuencias formativas indeseables de profunda repercusión. Tal es el caso, por ejemplo, de la eliminación de hecho, de la asignatura “Filosofía y Psicología”.

El excesivo número de asignaturas y de contenidos teóricos que se dictan en el currículum de secundaria fortalece una visión tradicional: enfoque memorístico, concepción bancaria y evaluación de aprendizajes, imposibilitándose desarrollar enfoques de interacción cultural. Son contenidos que carecen de contexto, sin articulación horizontal ni vertical, obsoletos, no responden a las necesidades sociales del entorno y ni siquiera se articulan con el diseño de primaria.

Pese a las circunstancias descritas, los profesores que asistieron a los eventos de participación social amplia para tratar el cambio de secundaria, enfatizaron de modo reiterado que están dispuestos a contribuir a diseñar nuevas propuestas curriculares con enfoque intercultural.

Reconocen que las bases del currículum como un instrumento abierto, flexible, con transversales y por competencias, da lugar a efectuar dicha tarea, aunque consideran que es una grave amenaza que el nivel no sea obligatorio, que no se frene la anomia rural, no se restrinja la comercialización urbana y no existan claras pautas normativas de alcance nacional.

## **2. LINEAMIENTOS IDEOLÓGICOS Y POLÍTICOS DEL CURRÍCULUM INTERCULTURAL**

### **a) Orientaciones interculturales del currículum**

La secundaria transformada se prevé que sintetizará la ciencia occidental con las tecnologías simbólicas, la racionalidad instrumental con la cosmovisión holística, las pulsiones hegemónicas de poder con la lógica de la complementariedad y el servicio político, el monoteísmo católico con el espiritualismo panteísta de las culturas andinas y amazónicas; en fin, el liberalismo de tónica individualista y el intercambio mercantil de bienes, con la vivencia comunitaria y la economía de la reciprocidad. Estas son las proyecciones del enfoque intercultural: promoverá un giro sustantivo de las bases filosóficas que han restringido ahora el desarrollo de la secundaria.

Dicha inversión (*pachacuti*) se expresa ideológica y simbólicamente en que este nivel sea, como otros, un lugar de confluencia (*taypi*) de las diferencias culturales, sociales y competitivas, en medio de las cuales sin embargo, aparecen, se rehacen y se dinamizan, múltiples expresiones de hibridación.

Las nuevas identidades y los procesos de formación en secundaria se orientarán según el propósito de que los bachilleres sean capaces, tanto de observar y usar los contenidos de Occidente, como de escudriñar en la profundidad y el alcance de los saberes tradicionales, apropiándose de ellos. Ambos mundos se integrarán en un pensamiento holístico (*yanantin*) que exige ser consecuente con la práctica diaria.

El enfoque intercultural en secundaria, medirá, enfrentará y escenificará un combate simbólico (*tinku*), entre los modelos políticos que rigen relaciones de poder en la sociedad; brindando pautas para crear identidades políticas, formar tendencias y estimular adscripciones a proyectos nacionales. Por último, la nueva secundaria usará la cooperación del entorno y la concurrencia de los actores populares como interlocutores pedagógicos válidos (*ayni*), para construir la formación integral de los bachilleres de modo activo y participativo.

Las cinco categorías andinas y amazónicas mencionadas permiten dirigir la transformación de la secundaria según un enfoque intercultural bilingüe que reivindica los acervos amerindios buscando sinergias con Occidente. Las mismas categorías definen cinco dimensiones (filosófica, ideológica, científica, política y pedagógica), en las cuales, las categorías indígenas y originarias irrumpen con improntas inclusivas. Se trata de la visión filosófica del *pachacuti*, la noción intelectual del *taypi*, la ciencia como *yanantin* del conocimiento, la política entendida como *tinku*, y la reivindicación del modelo pedagógico del *ayni*<sup>25</sup>.

### LA FILOSOFÍA DEL “PACHACUTI”

La valoración de la diferencia, la búsqueda de relaciones dignas, la afirmación asertiva de la propia identidad; en fin, el contraste, la medición y el consenso en el currículo, orientan la visión educativa de la nueva secundaria. Se trata de extender los gestos

---

<sup>25</sup> Sobre esto, véase mi artículo, “*Pachacuti*, el otro y la mediación del *taypi* en el imaginario andino” en *Memorias del Seminario Internacional sobre Desarrollo Sostenible, Ecología y Multiculturalidad*, UMSA, 2003, pp. 190 ss.

patentes en pueblos originarios, expresivos de una tradición de tolerancia y de fértil complementación de la diferencia: tal es la preeminencia de una cosmovisión que señala las distancias, estatuye su medición y las sintetiza, promoviendo una relación diádica y múltiple que une y comparte.

La nueva secundaria asume los principios filosóficos del mundo andino y amazónico. La orientación curricular fundamental proyecta la reciprocidad y la complementariedad. Realiza un *pachacuti*, es decir, la inversión de una ideología prevaleciente en Bolivia en las relaciones sociales y en la educación, generando la impronta de una cosmovisión inclusiva. El *pachacuti* en la educación destrona el pensamiento colonial, minimiza los efectos formativos que revitalizan la opresión y la instrumentación del poder, e instaura un sentido humanista marcado por la valoración de la hibridación cultural.

La filosofía que guía el desarrollo curricular de secundaria se asienta, desde el punto de vista epistemológico, en el lugar de hibridación cultural. Enfrenta las filosofías colonialistas impuestas en la historia de América: desde el pensamiento medieval, cristiano o ilustrado, hasta los contenidos eurocéntricos de tendencia liberal, marxista o positivista.

En el currículum se identifica la multiplicidad de formas e intensidades de racismo emergentes en la sociedad boliviana, afirmándose principios distintos. La valoración de las visiones del mundo correspondientes a las culturas andinas y amazónicas no implica desconocer las diferencias; al contrario, éstas se visualizan como sustantivas para marcar las relaciones sociales y políticas como disimétricas. Gracias a la plena conciencia de la disimetría, surgen identidades culturales libres, se consolidan sujetos conscientes y autónomos, se recrean los signos de adscripción y se

ubican los roles, unos respecto de otros. La secundaria contribuye a construir un escenario de ilimitadas posibilidades de mezcla e hibridación.

### EL “TAYPI” EN EL DISEÑO CURRICULAR

La secundaria se da según un diseño curricular que incorpora los saberes y las prácticas tradicionales. Expresará y valorará las manifestaciones genuinas de las culturas originarias, estudiando como un baluarte de la nación boliviana, las formas de organización social desarrolladas en contextos pluriculturales y multilingües. Contribuye a formar a los artífices de un futuro plural, abierto, libre y democrático con expectativas de desarrollo humano.

Como núcleo ideológico del currículum aparece la categoría del *taypi*. Varias culturas indígenas y originarias de Bolivia establecen una lógica que dispone los elementos de un sistema cualquiera (incluida la educación), como la separación diádica de partes contrarias que limitan en un centro. Este ámbito liminal es también primordial: concentra los movimientos del microcosmos y es el lugar simbólico de mediación.

Respecto de la sociedad plural, la educación será el *taypi* de las culturas urbanas y rurales, modernas y tradicionales, se constituirá en la mediación de lo indígena y originario con lo Occidental, el lugar primordial en el que surge la hibridación de los grupos y las nuevas adscripciones. En el *taypi* se explicitan las diferencias, confluye la multiplicidad de rasgos y se construyen, innovan y recrean las identidades.

## LA CIENCIA COMO “YANANTIN” DEL CONOCIMIENTO

El enfoque intercultural de secundaria valora los saberes populares y tradicionales, y los sistematiza y proyecta como contenidos científicos con valor tecnológico, útiles para efectuar aplicaciones de desarrollo social. La secundaria forma al bachiller para que construya pautas de relación de sí mismo con la naturaleza y con el entorno ecológico, según principios de mutuo sustento y de equilibrio, definiendo la vida colectiva y cultural desde una perspectiva cosmocéntrica.

La secundaria asume la categoría de *yanantin* entendida como varios grupos indígenas y originarios. Se trata de la unidad de contrarios no antagónicos, de una oposición que se complementa y se refleja en espejo como partes de un todo de simetría bilateral, como miembros del cuerpo humano: el original y su imagen alcanzan la complementariedad de espejo. Metáfora de dos universos de conocimiento conciliables: por una parte, la ciencia occidental y por otra, los saberes amerindios.

Es una dualidad que reúne a las tecnologías simbólicas ancestrales con exuberantes expresiones lingüísticas e insospechadas implicaciones sociales, y a las tecnologías instrumentales del paradigma científico occidental. Se trata de la organización de la vida doméstica y comunitaria según la categoría de reciprocidad que preserva y reproduce la naturaleza y el medio ambiente, en contraste con la economía de intercambio de la racionalidad occidental, ostensiva de una esencia antropocéntrica.

## SENTIDO POLÍTICO DEL CURRÍCULUM COMO “TINKU”

La educación intercultural en una sociedad democrática con las características étnicas que existen en Bolivia, advierte la necesidad del diálogo. Es la simbiosis de formas, ventajas y soluciones que surgen en las organizaciones sociales y la vida política de las culturas. El currículum contrasta la política democrática y representativa construida y heredada de Occidente, con las expresiones, modos y mecanismos de autodeterminación comunitaria, promoviendo en los estudiantes, actitudes críticas y de búsqueda de alternativas al ejercicio del poder, a las relaciones económicas dominantes, al uso del territorio y a la práctica de la justicia.

Para las culturas indígenas y originarias, el *tinku* es una categoría política útil para la educación intercultural en secundaria. Unidad por conflicto y convergencia de lo opuesto que se alterna. En distintos imaginarios colectivos, el *tinku* permite representarse el ejercicio de funciones políticas como un servicio tradicional por turno, aportando al bien común con los propios recursos.

En educación, el *tinku* se realiza mediante la contraposición de ideas, el antagonismo de visiones del mundo de actores políticos y sociales que sustentan distintas identidades. Pero es una oposición que busca la integración y la protección de la diversidad, del conflicto surge un orden de alternancia para asumir roles según juegos de poder. En el proceso se dan momentos eruptivos y expresiones de ruptura, pero siempre se sucede la alternancia de poder. La vivencia de los pueblos tradicionales es asumida por la secundaria intercultural valorando sus formas de organización, sus gestos políticos, los poderes emergentes que se estimulan, la complementariedad de género, la democracia del consenso y la valoración de la diversidad natural.

## EL MODELO PEDAGÓGICO DEL “AYNI”

La educación intercultural en secundaria se asienta sobre categorías educativas construidas para la vida social en un mundo plural y complejo. Los rasgos y conflictos de la realidad son señalados por una pedagogía que crea escenarios con valoraciones relativas y contraposiciones que se alternan. Las comparaciones reflejan vastos mundos de vida y permiten advertir las posibilidades y limitaciones del diálogo entre las culturas. El objetivo es promover el conocimiento de los *otros*, valorar relativamente cualquier signo y dar curso al flujo dinámico de las identidades.

La nueva pedagogía recurre a dramas y guiones que rebosan los límites del aula a escenarios donde los mismos actores viven sus representaciones. Así, se advierte cómo la gestión territorial es desplegada con genuina determinación por los grupos indígenas y originarios en contraposición a una lógica jurídica que instituye la razón política, despliega un sentido comercial dirigido por el capital, y crea condiciones indeseables para el futuro ecológico y cultural del país.

Desde la perspectiva de las culturas indígenas y originarias, la práctica pedagógica que realiza el enfoque intercultural es un *ayni*. Esta categoría incluye formas de complementariedad no simétrica, formas cooperativas inclusive por rotación de turnos y movimiento en circuitos. El *ayni* implementa un currículum que valora la oralidad como forma cultural: el aula se traslada fuera de la escuela para promover una solidaridad orgánica con la comunidad según necesidades prácticas. Pedagogía desescolarizada y espontánea que enfatiza los valores simbólicos; rechaza la inculturación, promueve

la valoración de las creencias originarias, y el conjunto de prácticas híbridas, ritos, mitos y gestos de vida tradicionales.

### **b) Bases políticas para la transformación curricular**

El enfoque intercultural refiere lo esencial de la educación boliviana, constituyéndose en un instrumento que favorece el diálogo y la relación entre visiones del mundo diferentes. Gracias a la EIB se llega a articular vínculos justos y equitativos en una nueva sociedad, con liberación de los pueblos indígenas y originarios. El enfoque erradica las múltiples expresiones de racismo en Bolivia, extiende una visión colectiva que aprecia el consenso respetando el disenso, y redistribuye el poder social, político, económico y territorial, de manera que también lo detenten quienes siempre fueron excluidos.

Las identidades y los procesos de formación no se orientan según supuestos chauvinistas: la medición de diferencias y la construcción de identidades se mediatiza por competencias científicas y académicas de los bachilleres, quienes son capaces de observar y usar los contenidos de Occidente, y de comprender y proyectar la profundidad de los saberes tradicionales.

El diálogo intercultural en secundaria implica la construcción de una pedagogía que afirma y relativiza las posiciones culturales: pone en escena distintas visiones del mundo, promueve una gestión cultural consciente y participativa, estimula el desarrollo de los saberes tradicionales articula sistemas orgánicos de investigación, y fortalece las identidades, reivindicando pensamientos, sentimientos y actitudes según principios y valores de la compleja, atiborrada e híbrida realidad cultural de Bolivia.

Los últimos años se han incluido algunos contenidos interculturales en los programas de secundaria por iniciativa de las unidades educativas y de los profesores. Tales innovaciones, apoyadas por metodologías pedagógicas, han mejorado la autoestima de los estudiantes e incluso han favorecido el rendimiento. Sin embargo siendo la EIB transversal, tiende a diluirse. En segundo lugar, la imprecisión de metodologías redundan en la escasa concreción del enfoque en el aula, tampoco existen indicadores, y, en varios casos, al no satisfacer expectativas inmediatas, ha estimulado la deserción de los estudiantes.

Las estrategias que favorecen el enfoque intercultural instituyen una visión interdisciplinaria del conocimiento para que la secundaria coadyuve a construir sociedades plurales y autodeterminadas. En el diseño curricular cooperan especialistas y actores sociales que definen los conocimientos útiles para el entorno local y regional. A partir de las demandas locales y de las necesidades de aprendizaje del contexto, se delimitan contenidos curriculares. La experiencia y visión de los profesores se complementará con la impronta cultural de los actores que participan en el diseño curricular construyendo programas de alto impacto. Reuniones, cursos y otras actividades promueven el diálogo y una fructífera labor conjunta.

La secundaria valorará los conocimientos y tecnologías tradicionales de las culturas originarias. Regional o localmente, se identifican las asignaturas donde se produce la mayor concentración de contenidos culturales para desarrollar conocimientos que permitan aplicar los saberes originarios valorándolos como contenidos científicos. También se diseñan las estrategias curriculares para las transversales. El currículum es regionalizado según las características multiétnicas de las áreas

geográficas y las decisiones de las unidades y núcleos se asumen con la participación de los pueblos indígenas y originarios.

A partir del DS 25894 que oficializa y establece la necesidad de normalizar las lenguas indígenas, se ha dado un proceso de normalización que ya tiene diez años de duración. Inclusive se han elaborado alfabetos para las lenguas amazónicas. Sin embargo, que el gobierno haya encargado a algunas ONGs que elaboren módulos en lengua originaria, no ha sido una decisión conveniente. Tampoco la práctica de las lenguas indígenas se realiza de manera continua y natural.

Los eventos participativos han sugerido pautas para fomentar el estudio y práctica de lenguas originarias en secundaria: fijar una asignatura en cada grado dedicada a la lengua indígena del entorno, establecer que cada bachiller conozca una lengua originaria, promover investigaciones de carácter social y lingüístico, crear materiales educativos en lengua nativa con la participación de los actores culturales y étnicos, enseñar los conocimientos tradicionales de medicina en el propio idioma, y los contenidos de historia desde la visión de los vencidos, difundir los derechos lingüísticos y elegir apropiadas didácticas de enseñanza de L<sub>2</sub>, impulsando la sistematización de la gramática de las lenguas originarias. También sugieren impartir enseñanza de lenguas extranjeras.

El deseo de que todo bachiller conozca una lengua indígena es legítimo. Sin embargo, establecer una carga horaria nacional y obligatoria para este propósito, restringe el enfoque intercultural y atenta contra la flexibilidad de los diseños curriculares locales. Si las unidades buscan desarrollar la enseñanza de una lengua originaria como prioridad frente a otras alternativas, podrán hacerlo de acuerdo a sus posibilidades y relegando otros

contenidos. Lo propio tendría que darse respecto de la enseñanza de lenguas extranjeras. En ambos casos es decisiva la opinión y compromiso de los actores y organizaciones del entorno, quienes, de acuerdo a las necesidades locales de aprendizaje, impulsarán las acciones institucionales en la dirección que les parezca más conveniente.

### **EL ENFOQUE INTERCULTURAL Y BILINGÜE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

- El enfoque intercultural es el eje articulador y transversal de la construcción del currículum en secundaria, eje que promueve la auto-posición y afirmación de las identidades culturales en el marco de la aceptación tolerante de la diferencia.
- La secundaria forma para la vida cotidiana y para un contexto social abigarrado, pletórico de afirmaciones culturales. Los jóvenes son parte de una comunidad en la que reconocen, reproducen y aplican principios, valores y actitudes construyendo una sociedad democrática, libre y equitativa.
- La formación técnica que se impulse localmente en secundaria, se desarrollará en consonancia con la renovación y adecuación de las tecnologías, saberes y prácticas tradicionales, reivindicando la dimensión práctica de la educación, la capacitación operativa y el valor de las competencias manuales y artesanales.

- El enfoque humanístico integrará el conocimiento de las artes, las letras y la cultura occidental con los valores propios. La historia local, de la región y del país permitirá apreciar las identidades originarias, indígenas e híbridas de Bolivia, afirmándolas en el contexto global.
- La formación en segunda lengua se dará de acuerdo a los requerimientos de los destinatarios y según decisión de la unidad. Con una carga horaria diaria, tal enseñanza considerará el entorno e incentivará la discusión, reflexión y análisis de la riqueza social, étnica y cultural de la lengua elegida.
- La enseñanza de lenguas extranjeras, también con carga diaria, incluirá la especificidad socio-lingüística de la lengua, promoviendo el diálogo cultural.
- La formación común en áreas de ciencias sociales y humanidades, enfatizará la conciencia nacional y la construcción de un proyecto inclusivo de particularismos culturales, reivindicando el ser boliviano.
- La participación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios y de otras organizaciones populares permitirá desarrollar la gestión institucional y definir los diseños curriculares respondiendo a las necesidades locales de aprendizaje.

### **3. FORMACIÓN DOCENTE Y GESTIÓN INTERCULTURAL**

El año 2004 había nueve Institutos Normales Superiores de un total de veinte que incorporaron la EIB desarrollando interesantes iniciativas de capacitación a docentes bilingües para que enseñen los contenidos en lengua originaria. Sin embargo, esto se restringió sólo al nivel de primaria. Tampoco se diseñaron políticas de formación permanente que fortalezcan la educación bilingüe de manera extendida, y el enfoque de EIB se restringió a los INS indicados.

La experiencia histórica de Warisata, los procesos educativos de los guaraníes y las innovaciones dadas en las escuelas Yachay Wasi. muestran la posibilidad de que la EIB sea empleada como un instrumento de liberación para los pueblos indígenas y originarios, extendiendo su alcance hasta secundaria. Por lo demás, hay que tomar en cuenta que los padres de los estudiantes prefieren que sus hijos aprendan castellano, los niveles de participación están restringidos, y en muchos casos, la diversidad y riqueza cultural de los pueblos apenas se expresa como folklore.

Frente a esta situación, los eventos participativos plantean las siguientes estrategias: creación de Institutos de Lengua y Cultura vinculados a los INS para investigar las particularidades étnicas de los pueblos indígenas y originarios, también es necesario incentivar los estudios culturales con el propósito de operar mejor la EIB.

A nivel de gestión institucional, proponen crear Departamentos de EIB en cada SEDUCA y asignar responsabilidades a las autoridades tradicionales. Es necesario, por otra parte, validar la

organización educativa indígena, apoyar la descentralización administrativa y la autonomía relativa en la gestión territorial. A nivel gubernamental, es fundamental evitar que ninguna lengua indígena perezca, y que la formación bilingüe e intercultural en secundaria se articule tanto con primaria como con la educación superior. En secundaria se necesita, finalmente, un plan de EIB con prioridades de carácter curricular y de gestión.

Asimismo, los eventos participativos han señalado propuestas para mejorar la formación de profesores de secundaria: diseñar y ejecutar un plan de capacitación docente en EIB para aplicar materiales interculturales, elaborar planes y programas para tierras bajas, designar a los profesores según competencias lingüísticas y considerando sus características sociales y culturales, y fijar los contenidos (saludos, alabanzas, leyes, literatura, canciones, proverbios, curaciones, tecnología, etc.) de los saberes tradicionales, para enseñarlos regularmente.

Al respecto, si bien sería ventajoso que los profesores trabajen en contextos similares a su procedencia, esto sin duda restringe la riqueza del enfoque intercultural; por lo demás, está claro que el diseño específico del currículum en cada unidad educativa o núcleo, incluirá contenidos diferentes según la realidad del entorno, de acuerdo a los principios de flexibilidad y perfectibilidad.

### **BASES DE LA FORMACIÓN DOCENTE INTERCULTURAL**

- La formación docente impartida en los centros de formación para profesores de secundaria integrará contenidos científicos disciplinares con diseños curriculares culturales definidos según la especificidad del entorno local.
- Los docentes tienen una señalada responsabilidad en la innovación pedagógica que combina, de modo creativo y articulado, la formación científica y humanista con los saberes populares, las cosmovisiones y las tecnologías tradicionales.

Respecto de la gestión curricular con finalidad intercultural, los eventos participativos sugirieron las siguientes acciones: crear materiales educativos según la cultura de los destinatarios de la secundaria, ampliar la EIB al área amazónica, e impulsar los cambios curriculares con flexibilidad, motivando una amplia participación, implementando mejor los Centros de Recursos Pedagógicos, y sistematizando y difundiendo las experiencias innovadoras.

Por lo demás, el diseño curricular nacional incluiría contenidos que precautelen la salud corporal y psíquica de los estudiantes, incentivará la actividad múltiple y el empleo de tecnologías de información y comunicación, estableciéndose mecanismos de orientación vocacional que permitan a los estudiantes, construir sus conocimientos eligiendo recorridos formativos según sus intereses individuales.

---

## **IV. LA FORMACIÓN TÉCNICA EN LA NUEVA SECUNDARIA**

---

### **1. ASPECTOS TEÓRICOS Y POLÍTICOS DE LA FORMACIÓN TÉCNICA**

#### **a) Enseñanza de la ciencia, formación técnica y conocimiento tecnológico**

El *Manual de Frascati* actualizado y reeditado varias veces por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico a partir de 1963, ha sistematizado un lenguaje común sobre conceptos como “técnica”, “tecnología” y “ciencia”. No sólo existe una normalización de los significados, sino que se los ha relacionado con la educación. La *técnica*, por ejemplo, es el conjunto de conocimientos, métodos, procedimientos y habilidades que entran en juego para la realización de una operación relacionada con actividades de producción, distribución o

servicio: se trata de la capacidad intelectual para realizar un producto o fabricar un artefacto<sup>26</sup>.

La *tecnología* es el conocimiento sistemático requerido para la producción de bienes, la aplicación de procesos o la prestación de servicios. Se expresa en una invención, un diseño industrial, un modelo de utilidad, una nueva planta o en información técnica. También la tecnología se expresa en la instalación, operación o mantenimiento de plantas industriales, y en la gerencia, las actividades y el mantenimiento de fábricas y empresas comerciales. Además, contribuye al conocimiento tecnológico, la asistencia de expertos de diseño.

Otro concepto importante es el de *actividades científicas y técnicas* (ACT); éstas están relacionadas con la “producción, promoción, difusión y aplicación de conocimientos científicos y técnicos en todos los campos de la ciencia y la tecnología. Incluyen la investigación científica y el desarrollo experimental (I+D), la enseñanza y la formación científica y técnica (EFCT), y los servicios científicos y técnicos (SCT)”<sup>27</sup>. Una parte de las ACT es la EFCT, esto significa que para el desarrollo científico y tecnológico de un país, son fundamentales las actividades de enseñanza y formación. El *Manual de Frascati*, indica que las actividades de EFCT incluyen tanto a la universidad como a las instituciones no universitarias

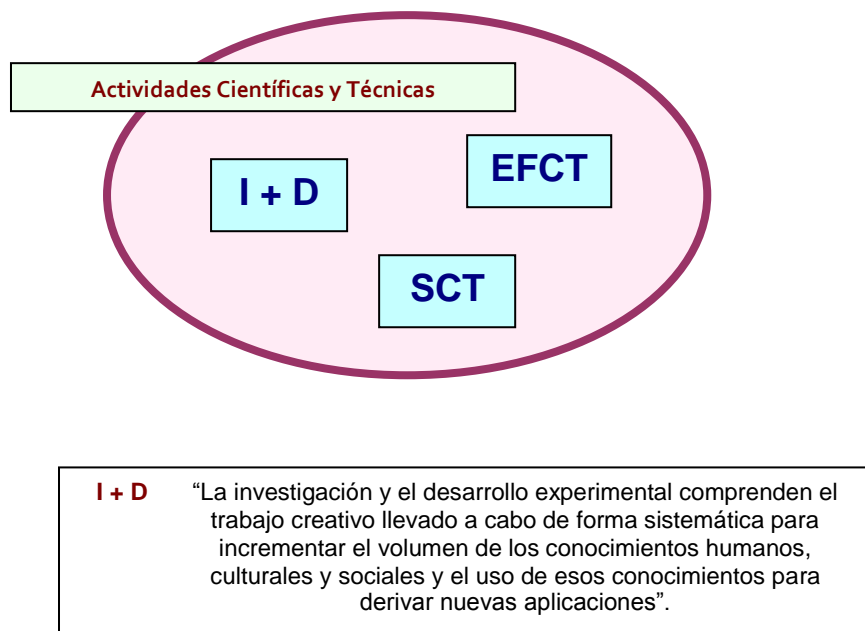
---

<sup>26</sup> *Manual de Frascati: Medición de las actividades científicas y tecnológicas*. OCDE, Paris, 1993. Véase también el libro de José Luis Tellería-Geiger, *Manual razonado sobre ciencia, tecnología, innovación y educación superior en Iberoamérica*. CEUB, La Paz, 2002. p. 151.

<sup>27</sup> *Manual de Frascati, Op. Cit.* p. 4. Véase también mi libro escrito en co-autoría con Gonzalo Taboada, *Bases para un sistema de gestión de la investigación en la Universidad Mayor de San Andrés*, CEUB, La Paz, 2004, p. 36. El *Manual* reconoce seis campos de la ciencia: Ciencias naturales y exactas, Ingeniería y tecnología, Ciencias médicas, Ciencias agrícolas, Ciencias sociales y Humanidades. p. 12. Véase también mi libro, *Educación e investigación*, INSSB, La Paz, 2004. pp. 12 ss.

para que los científicos e ingenieros obtengan títulos<sup>28</sup>. Es decir, en sentido estricto, la enseñanza y formación científica y técnica impartida en universidades e institutos de educación superior titulan profesionales para que activen, recreen e innoven los sistemas productivos. Esta definición se aplica de modo preciso, a los países que disponen de un sistema productivo industrial como eje de su economía y base de su desarrollo.

### DISPOSICIÓN CONCEPTUAL DE INDICADORES DE CIENCIA, TECNOLOGIA, INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN



<sup>28</sup>

*Manual de Frascati, Op. Cit. p. 4.*

La formación *científica* especializada culmina cuando quienes se titulan están habilitados y han mostrado capacidad para producir conocimiento nuevo, relevante y validado por pares de la misma comunidad. Para alcanzarlo se requiere concluir el nivel 6 de enseñanza del sistema de clasificación internacional<sup>29</sup>. Dicho nivel incluye programas de estudios avanzados y trabajos de investigación originales que conducen a la obtención de títulos de investigadores de alta calificación. Sin embargo, la dinámica económica global y la tendencia por democratizar el conocimiento, han ampliado el sentido de la EFCT.

En la estandarización de indicadores se admite que la formación en niveles inferiores a 5 y 6, es *científica* en sentido propedéutico. Por ejemplo, la formación que ofrece la educación secundaria es *científica* –y técnica- en la medida que brinda los fundamentos para continuar estudios en institutos superiores o en universidades. Que esa formación sea “terminal”, habilitando de manera inmediata al trabajo del joven, es un rasgo del subdesarrollo industrial del país, el cual focaliza la dimensión *técnica* en actividades de servicio, en oficios y labores artesanales, o en actividades emergentes de la economía informal.

Según el sistema de clasificación internacional, los niveles 5 y 6 conciernen a la enseñanza terciaria o superior. El nivel 5 desarrolla programas que por lo general, incluyen contenidos teóricos para que los estudiantes cursen otros programas de investigación avanzada en el nivel 6. Pero, también es frecuente que al acabar el nivel 5 el egresado tenga competencias elevadas para ejercer una

---

29

Véase el Cap. I del presente texto.

profesión. Se da posibilidad, también frecuente, que el nivel 5 diseñe programas y contenidos con una orientación práctica, técnica o profesional según las necesidades del mercado.

El sistema de clasificación internacional define la enseñanza técnica como el conjunto de programas destinados a preparar a los estudiantes para un oficio específico. Esta enseñanza no difiere sustantivamente de la formación profesional; de hecho, es posible comprender que el desempeño de un oficio (o de ciertas actividades técnicas) refiere también el ejercicio de una profesión técnica (o de una categoría de profesiones). El estudiante titulado de tales programas adquiere la calificación suficiente para ingresar en el mercado de trabajo gracias al reconocimiento que le otorgan las autoridades competentes de su país. Por lo general, corresponden a la formación técnica, los niveles 4 y 5; y en ningún caso, dicha formación carece de contenido *científico*. Aquí, la formación *científica* es entendida como los fundamentos que dan consistencia a los “métodos, procedimientos y habilidades” para realizar actividades de producción, distribución o servicio.

*La Reunión Regional de Consulta de América Latina y el Caribe de la Conferencia Mundial sobre la Ciencia*, llevada a cabo en Santo Domingo en 1999, en la declaración titulada, *La Ciencia para el siglo XXI: una nueva visión y un marco para la acción*, señala:

“El nuevo compromiso mundial con la ciencia ha de incluir, como una de sus grandes aspiraciones, la disminución de la brecha que tiende a separar cada vez más a los países desarrollados del resto del mundo, en lo que se refiere a la capacidad de generar y utilizar conocimientos científicos y tecnológicos. El impulso renovado a la investigación en los países periféricos debe vincularse estrechamente con las contribuciones que científicos y tecnólogos deben hacer a

la gran meta de generalizar la educación avanzada, de calidad, y continua a lo largo de toda la vida. La renovación de la enseñanza de la ciencia y la tecnología, por vías formales e informales, debe apuntar también a promover la comprensión pública de la ciencia y la tecnología como parte de la cultura... Resulta necesario desarrollar la educación científica y tecnológica de los ciudadanos y promover y motivar el desarrollo de las vocaciones científicas y tecnológicas”<sup>30</sup>.

En conclusión, para nuestro país, la secundaria es una etapa de preparación pero también un tramo formativo final que permite la inserción de los bachilleres en el mercado laboral, toda vez que egresen de colegios que planifiquen sus actividades formativas con esta oferta. Es decir, la secundaria ofrecerá formación técnica certificada por decisión institucional; y, en todo caso, proveerá los fundamentos *científicos* para que también los futuros técnicos con alta calificación, los profesionales universitarios y los investigadores tengan una base sólida de conocimientos.

La secundaria impartirá formación con visión estratégica para el país. Dará lugar a la inserción laboral y ofrecerá expectativas de vida para los sectores más desvalidos, pero también preparará a los ingenieros y técnicos del futuro sin exclusiones sociales ni favoritismo. De modo flexible, permitirá avizorar la meta de que Bolivia tenga un desarrollo científico y tecnológico según el modelo industrial de las sociedades modernas, con realismo y eficiencia: capitalizará los talentos científicos de quienes serán los investigadores del mañana, sin descuidar los conocimientos de quienes tendrán un desempeño técnico calificado.

---

<sup>30</sup> Páginas 13 y 14. Véase la bibliografía al final del texto.

## **b) La formación técnica alternativa y la visión del gobierno**

El Ministerio de Educación ha sistematizado la experiencia de formación técnica en el país y ha desarrollado propuestas para mejorar su implementación. La mayor parte de las instituciones que ofrecen esta formación, la desarrollan como educación alternativa o como educación formal de nivel 4 desarticulada de la secundaria. Los colegios que la imparten como bachillerato diferenciado en el país, no alcanzan ni al 6% del total de unidades educativas.

El Ministerio de Educación ha visualizado la educación técnica como un subsistema de la educación nacional con la finalidad de mejorar las oportunidades de formación de quienes requieren un desempeño laboral casi inmediato. La mayoría de la población que se incorpora a alguna institución de formación técnica no secundaria, lo hace consciente de su deficitario capital cognoscitivo. En consecuencia, se reproduce una apreciación colectiva devaluada respecto de dicha formación: ser técnico en Bolivia es visto como una ocupación de poco valor económico y social.

Mujeres campesinas, miembros de pueblos originarios y bachilleres con perfiles de baja escolaridad son los principales clientes de la formación técnica fuera de la secundaria<sup>31</sup>. Además,

---

<sup>31</sup> El Instituto Nacional de Estadística, según el censo del año 2001, indica que ese año la escolaridad promedio en Bolivia fue de poco más de siete años y medio. La población económicamente activa entre 15 y 24 años que sólo adquirió instrucción básica de cinco años era el 36%. De este mismo segmento etáreo, el 25% tenía instrucción hasta el bachillerato, en tanto que el 22% trabajaba sin haberse incorporado al nivel secundario. Véase, [www.ine.gov.bo](http://www.ine.gov.bo).

debido a que el desempeño en Bolivia no se articula con actividades especializadas de mantenimiento e innovación industrial, adquirir un título técnico apenas ofrece un mínimo estatus para trabajar en oficios saturados por la oferta laboral<sup>32</sup>.

El imaginario colectivo se representa el conocimiento técnico como algunas pocas competencias de artesanos para trabajar en oficios específicos. Lo más conveniente para alcanzar tales habilidades es incorporarse a unidades de servicio, talleres o recintos artesanales donde empíricamente los *maestros* (por lo general, parientes reales o simbólicos), enseñan a los *aprendices*, los “secretos” del oficio.

Así, en Bolivia ser *técnico* implica tener competencias que reflejan un conocimiento práctico sobre recursos y procesos, formas baratas de mantener y ampliar la vida útil de los bienes, cómo efectuar reparaciones, habilitar y acondicionar tecnología transferida, habilidades para ensamblar, adaptar o recrear partes, y también para producir bienes de consumo a bajo costo ofreciendo servicios asequibles y múltiples, además de un conjunto amplio de otras tareas similares.

---

<sup>32</sup> La tasa de desempleo abierto en el país es de 8,5% y la tasa de subempleo, de 32,75%. En 1992, de una población económicamente activa que superaba los dos millones y medio de habitantes mayores de 7 años, cerca al 40% se dedicaba a las actividades vinculadas con la agricultura y la ganadería. No especifican su ocupación, casi el 12% y entre la manufactura, el comercio y los servicios, el porcentaje se aproxima al 27%. Hoy, se estima que la población económicamente activa mayor de 7 años supera los 3,6 millones de personas en Bolivia. Los trabajadores por cuenta propia o que realizaban actividades familiares no remuneradas el año 2001, del grupo entre 15 y 24 años de edad de la población económicamente activa, representaba el 39%. *Idem*.

La formación técnica no secundaria, impulsada por el Ministerio de Educación, incluye un conjunto de ricas experiencias de educación alternativa especialmente en el entorno rural. Pero, en los documentos gubernamentales hay errores conceptuales; por ejemplo, a la formación para los oficios se denomina “técnico-tecnológica” como si se plasmara el modelo de los países desarrollados. Según este modelo, las competencias técnicas básicas y medias, constituyen el fundamento para desarrollar después, actividades profesionales encaminadas al trabajo industrial, a la útil aplicación de contenidos científicos en la inventiva productiva, al desarrollo de modelos de ingeniería y a la innovación tecnológica.

Pero en Bolivia, pese a que existan rubros productivos con destacadas unidades industriales; tanto por las representaciones del imaginario colectivo como porque el trabajo técnico-profesional de mantenimiento, innovación y expansión de la ingeniería de los procesos y las partes está confiada a profesionales con estudios universitarios; no es honesto ofrecer una débil formación para oficios y suponer que así se está desplegando una decisiva formación *técnica*, con las connotaciones tecnológicas de los países desarrollados y con los nexos indisolubles tendidos entre la enseñanza de la ciencia y la preparación para las actividades productivas industriales.

Suponer que la transformación de la secundaria deba darse con la incorporación de una formación técnica orientada para un país industrializado que no existe; generalizar alguna experiencia local de formación técnica, aplicando sus implicaciones organizacionales y pedagógicas a la educación secundaria fiscal a escala nacional; significa en verdad, cometer nuevos y más grandes errores.

Un programa de formación técnica fuera de la secundaria, impulsado por el Ministerio, estuvo dirigido a jóvenes del campo y la ciudad, quienes habían abandonado la educación formal. Gracias al interés de empresas productivas y de servicios, se dio el financiamiento para desarrollar la capacitación. Los cursos tuvieron una duración de 6 a 7 meses, con una carga de 230 a 260 horas, y posteriormente hubo tres meses de práctica en las empresas.

En siete departamentos de Bolivia, más de mil jóvenes fueron capacitados según los requerimientos empresariales locales, promoviéndose que a la conclusión de los cursos, la mayoría de ellos (82%), se insertara en el mercado laboral provisto por 350 empresas productivas y de servicios que financiaron el proyecto. En la segunda fase, el programa se extendió a todo el país, se capacitó a más de mil cien jóvenes, hubo casi 400 empresas que tomaron parte y las acciones de formación crecieron y se diversificaron auspiciosamente.

Otro programa gubernamental exitoso, se dio con mujeres campesinas a quienes se les brindó formación para el “fortalecimiento de sus competencias sociales, productivas básicas y de desarrollo de habilidades emprendedoras”<sup>33</sup>. Se capacitaron 250 mujeres campesinas e indígenas en elaboración de telas y mantillas, selección de fibra de alpaca, crianza de animales, producción de hortalizas en cultivos intensivos, transformación de alimentos, recuperación de tejidos, cerámica, contabilidad básica y manejo de base de datos en computación.

---

<sup>33</sup> “Programa de Formación Técnica y Tecnológica”, Presentación en *power point*. Unidad de Desarrollo Curricular, Ministerio de Educación.

La evaluación de éste y otros programas es que siempre se alcanzan los objetivos: se lograron competencias básicas (lectura, escritura y matemática), hubo la certificación gubernamental del proceso (que redundó en mejorar la autoestima étnica e individual), las personas conocen mejor sus derechos, se recuperaron los conocimientos y saberes ancestrales, y los padres se sienten mejor preparados y con mayor seguridad para apoyar las actividades de aprendizaje de sus hijos.

Cabe referirse a otras experiencias que tuvieron similares resultados. Un programa de formación técnica agropecuaria respondió a las demandas locales de capacitación para la producción rural. Gracias a su implementación en cinco centros, hubo la dotación de equipos de última generación y la construcción de infraestructura; concurrieron docentes con formación técnica, pedagógica y productiva, incluyéndose el desarrollo de módulos con visión empresarial.

Entre los resultados cabe remarcar la capacitación de diez mil productores de Sucre y Potosí, las experiencias de formación técnica semi-presencial con internado para jóvenes; la acreditación del Ministerio; la participación de instituciones con aporte financiero (universidad, municipio, cooperación internacional y gobierno), y la formación de Comités con pequeños productores, municipios, autoridades educativas, estudiantes del programa, docentes y cooperantes.

También el Ministerio de Educación estimuló la confluencia de empresas grandes, medianas, pequeñas y micro-empresas, con institutos de formación técnica. El objetivo fue efectuar diseños curriculares y normalizar la certificación de competencias laborales. Los resultados son una valiosa experiencia de desarrollo curricular compartido y el producto del proceso: el diseño de

*Ensamble de piezas en prendas de vestir*, incluidas las competencias laborales. Hubo también avances en lo concerniente al cultivo y producción de uvas, vinos y singanis. Por último, la experiencia posibilitó la publicación del libro, *Gestión de la Calidad en Organizaciones Educativas*.

### **c) Crítica al modelo “clientelar”**

Los destinatarios de la formación técnica en las experiencias descritas, son hombres y mujeres que obtuvieron el bachillerato o carecían de escolaridad completa (la mayoría abandonó la secundaria). En algún momento de sus vidas decidieron seguir un “programa” de formación técnica que les permitiera cierto desempeño laboral o gracias al cual podrían mejorar las actividades que ya realizaban. Varios de ellos, mientras recibían formación técnica, cursaban también estudios de primaria o secundaria en sistemas acelerados, y por norma, no abandonaron sus actividades ocupacionales.

Es decir, ya tenían un campo de trabajo y se capacitaban para alcanzar legítimas –y pequeñas- aspiraciones personales. Así, la formación que recibían les permitiría mejorar su situación de empleo, y si laboraban por cuenta propia, diversificarían sus ocupaciones con nuevo emprendimiento. En otros casos, carecían de empleo y lo buscaban, o estando subempleados pensaban que gracias a ciertas competencias certificadas, podrían desempeñarse en algún oficio que implique cierta seguridad económica en sus vidas.

La formación técnica impartida cumplió, según el análisis del Ministerio, varios objetivos:

### LOGROS DE LA FORMACIÓN TÉCNICA ALTERNATIVA

- Permitió alcanzar competencias básicas que por distintas razones, los destinatarios no pudieron lograr previamente (lectura, escritura y matemática).
- Los asistentes aprendieron ciertos comportamientos y actitudes que deberían mantener siendo trabajadores. Los programas desarrollaron capacidades de relación social y ocupacional que facilitarían el desempeño, preservando y eventualmente mejorando el empleo en el rubro (agricultura, actividades industriales o servicios).
- Los programas enseñaron contenidos, procedimientos, métodos y habilidades relacionadas con la labor técnica que efectuarían los asistentes en el futuro.

Estos objetivos son parte de un modelo de formación técnica que constituye una respuesta efectiva a las necesidades de trabajadores y a las expectativas de varias empresas y organizaciones, siendo una atractiva alternativa para sectores marginados de la educación formal o que detentan un paupérrimo capital cognoscitivo. Por estas características, el modelo implementado es *clientelar*, es decir, responde estrictamente a las demandas de los clientes.

Si este modelo se aplicaría sin más en la secundaria del país, se precipitaría un horizonte económico y cultural también de paupérrimas connotaciones. Suponer que tendría ventajas la reunión de adolescentes y jóvenes con trabajadores y desempleados para articular la “capacitación en un solo sistema”,

es un despropósito que no beneficiaría a ninguno de los dos grupos. Inclusive asumiendo que el modelo “clientelar” responde a las necesidades de sus destinatarios, no existe razón alguna para creer que las demandas de los adolescentes y jóvenes sean las mismas.

Además, es inadmisibles que un objetivo “básico” de la formación humanística en secundaria, sea compensar o resolver el déficit de lecto-escritura de los estudiantes. Si la primaria no cumple el objetivo respectivo, la transformación de secundaria tendrá que esperar nuevos cambios en primaria hasta alcanzar resultados razonables. Si la realidad educativa del bachiller boliviano es tan deprimente que la secundaria debe diseñarse con la finalidad de enseñarle a leer y escribir –lo cual al parecer, también se da en la universidad-, entonces tendrán que buscarse soluciones alternativas como cursos *remediales*, complementarios o propedéuticos. Pero en ningún caso se justifica presentar la secundaria con esta tarea como si fuera el objetivo estratégico primordial.

Tampoco se puede aceptar que adolescentes por ejemplo de 14 años, sean tratados según el mismo propósito y pedagogía diseñados para capacitar a personas maduras en una situación de desempleo o con premura para una mejora laboral. En consecuencia, es absurdo que las consignas de “educación a lo largo de la vida” o “educación para la empleabilidad y el emprendimiento”, se conviertan en los principios de la educación secundaria.

Desde una perspectiva crítica, sin embargo, es posible encontrar aspectos interesantes en el modelo “clientelar” de formación técnica como parte de la educación alternativa:

### **CRÍTICA AL MODELO “CLIENTELAR” DE FORMACIÓN TÉCNICA**

1. Es dudoso que las empresas y unidades productivas abran sus puertas para que los estudiantes de colegio hagan uso de sus instalaciones. Si bien hubo apoyo privado para las experiencias descritas, esto fue posible por la conveniencia para las empresas. En el caso de la secundaria, existen grandes incertidumbres respecto, por ejemplo, a los nexos contractuales con las unidades y peor aún, con personas menores de edad.
2. Si existiera alguna empresa que ponga a disposición del colegio parte de su infraestructura o invierta para apoyar la formación técnica de adolescentes y jóvenes, la iniciativa tendría que ser aprovechada por las unidades del entorno, pero en ningún caso esta excepción sirve de modelo para la oferta de formación técnica a nivel nacional.
3. Inclusive en los países desarrollados, ofrecer formación técnica en secundaria o fuera de ella, no implica incrementar la producción de conocimiento científico y tecnológico (I+D). Los indicadores de I+D no incluyen gastos de formación: las actividades educativas no generan ciencia ni tecnología. En consecuencia, por muchas unidades técnicas que se creen para el “mundo del trabajo y la vida”; el I+D de Bolivia no aumentará.
4. Si Bolivia fuera un país industrializado, la formación técnica que impartiría tendría una natural prosecución formativa y ocupacional, en la innovación tecnológica. En tal contexto, la secundaria ofrecería formación técnica de nivel 4.

Pero Bolivia no tiene tal característica, además, considerando que los recursos financieros para el nivel 6 (en cuanto se refiere a institutos de investigación y desarrollo experimental) son exiguos, creer que la formación técnica va a generar conocimiento tecnológico es un error teórico y una ingenuidad política.

5. Es un lugar común exagerar discursos sobre el conocimiento y la ocupación técnica sin que esto influya sobre las políticas educativas. Sin embargo, si la transformación de la secundaria se diera según el modelo “clientelar” de bajo perfil, entonces este nivel educativo perdería parte sustantiva de su misión: otorgar a la sociedad bachilleres con conocimientos humanísticos y científicos, capaces de responder en el futuro, a una alta exigencia universitaria para profesionalizarse, investigar y aportar al conocimiento (I+D).
6. La formación técnica “clientelar” de bajo perfil impele a un diseño curricular tan restrictivo como restringido es el sentido de su existencia como sistema. Afirma que sería beneficioso para la secundaria asumir “esquemas modulares”<sup>34</sup> flexibles basados en competencias, que se tiene que emplear tecnologías de información y comunicación y que se debe “transversalizar” los enfoques de género y medio ambiente. Sin embargo, los módulos, las transversales ni las competencias; tampoco la organización por ciclos o la desgraduación, son soluciones imperativas o axiomas ineludibles para “garantizar” el éxito de la formación técnica.

---

<sup>34</sup> “Programa de Formación Técnica y Tecnológica”. *Op. Cit.*

En resumen, no conviene visualizar a la educación secundaria como un componente del sistema nacional de formación técnica; tampoco se debe suponer que este nivel servirá de “apoyo” a aquel sistema o que se orientará con el propósito de proveerle recursos humanos con formación básica o media. No es recomendable diseñar el componente técnico de la secundaria siguiendo la estructura de las experiencias “clientelares” de bajo perfil, debido a que éstas se explican en gran parte, por el contexto en el que se generaron. Si existieran elementos útiles, tendrán que satisfacer los requisitos propios de la secundaria como un nivel de educación de calidad y equidad.

#### **d) La experiencia de colegios “técnico-humanísticos”**

Hace seis años, un informe presentado al Ministerio de Educación<sup>35</sup>, indicaba que la formación técnica desplegada en los colegios de Bolivia se encontraba en una profunda crisis: el Estado la había abandonado a su destino y los actores principales no comprendían los papeles que protagonizaban. Rencillas entre profesores de materias humanísticas y técnicas, lucha por espacios, discrepancias en torno a los cambios curriculares y los ítems, son algunos ejemplos del conflicto gremial interno. Hoy, la situación de los pocos colegios de Bolivia que ofrecen bachillerato “técnico-humanístico” no ha variado<sup>36</sup>. Sin embargo desde hace también

---

<sup>35</sup> Se trata del *Informe final de resultados sobre la educación secundaria en Bolivia*, redactado por Noel Orozco y presentado a la Unidad de Desarrollo Curricular, 1999.

<sup>36</sup> Según datos oficiales, en Bolivia existían el año 2002, 1180 unidades educativas rurales para el nivel de secundaria; mientras que el número de establecimientos en el área rural era de 1112. (*La educación en Bolivia: indicadores, cifras y resultados*, Op. Cit. p. 60). Si el total de unidades

mucho tiempo, subsisten esfuerzos parciales encomiables por afirmar y mejorar la formación técnica.

Pese a que la Reforma Educativa autoriza la extensión del Diploma de Técnico básico a la conclusión de los primeros dos años del nivel secundario, no existe ninguna norma que regule y avale la emisión de certificados o niveles de capacitación. También por esto, frecuentemente, se cuestiona la formación técnica que reciben los estudiantes. Así, las decisiones de los colegios resultan arbitrarias y la variedad de títulos que se extiende no está normalizada ni certificada: Técnico medio, Mano de obra calificada, Técnico básico o Técnico auxiliar<sup>37</sup>.

Naturalmente, también el diseño curricular de los establecimientos que ofrecen formación técnica expresa absoluta arbitrariedad. No hay criterios pedagógicos que sustenten la correlación de tiempo de estudio, carga horaria, grado académico, nivel de especialización, contenidos aprobados y la respectiva certificación. Cobijados en su propia experiencia y en el criterio del profesor, alrededor de 90 colegios fiscales y poco menos de la mitad, colegios de convenio, llevan adelante el bachillerato “técnico humanístico” en Bolivia.

La enseñanza está restringida por notorias carencias de materiales, recursos e infraestructura. Aparte de la dispersión y la anomia

---

educativas “técnico-humanísticas” en Bolivia era el año 2001 de 125 (86 unidades fiscales y 39 de convenio), entonces había 5,5% de unidades educativas en Bolivia dedicadas a la formación técnica en siete departamentos (con excepción de Beni y Pando, *Cfr. de Marco A. Salazar, Documento de lineamientos curriculares e institucionales para la transformación de la educación secundaria, Op. Cit. p. 70*).

<sup>37</sup> *Idem*, pp. 71-2.

curricular, la preparación pedagógica de los profesores es inverosímil (no diferencian entre el nombre de la especialidad y la asignatura); además, la autoestima de los estudiantes es bajísima siendo incierto para ellos mismos si se desempeñarán en el futuro en la actividad para la que se preparan.

Las peores dificultades conciernen a la administración de las unidades. Desde la promulgación del Código de la Educación Boliviana en 1955<sup>38</sup>, se remarcó la importancia de la formación técnica sin creer en ella. El gremio y la sociedad civil configuraron un imaginario de Estado benefactor con actitudes de una cultura institucional reactiva a la modernidad y el cambio<sup>39</sup>.

Así, en instituciones como el Servicio Nacional de Educación Técnica, encargado de dirigir la formación técnica en el país, prevalecieron la incompetencia administrativa, la venalidad y la incomprensión de la misión confiada. Los institutos herederos de un estilo con favoritismo y auspicio político, sin requisitos académicos o profesionales para ejercer funciones, son el antecedente que dio lugar al surgimiento de las unidades educativas fiscales encargadas de desarrollar la formación técnica.

Los colegios “técnico-humanísticos” son de dos tipos: los que dependen totalmente del Estado –los fiscales- y los que gracias a un convenio, son administrados por alguna iglesia o por algún organismo internacional. Para estos últimos, el Estado sólo provee

---

<sup>38</sup> El Art. 17 establecía que la secundaria urbana incluía “dos grandes secciones: a) La educación humanística; b) La educación vocacional, que inicia con la capacitación para la vida económica y para adquirir un oficio, arte o profesión”. *Código de la Educación Boliviana*, D.S. 3937. Edición del Ministerio de Educación Pública y Bellas Artes. La Paz, 1955. p. 42.

<sup>39</sup> Véase mi libro, *La formación docente en Bolivia*, *Op. Cit.* pp. 39 ss.

recursos que solventan los ítems del personal<sup>40</sup>. La formación técnica es impartida por profesores que casi siempre carecen de un título de licenciatura; la mayor parte (34%), tiene sólo formación básica en el ámbito que enseñan, correspondiendo la mejor preparación a quienes trabajan en colegios de convenio, donde se promueve de modo regular, la renovación de planes y la capacitación del personal académico.

La mayor cantidad de ingenieros y licenciados (4,4% de un total de docentes titulados que sólo representa el 7,2% del total), enseñan agro-pecuaria. Las otras especialidades que cuentan con docentes con título, son computación y electrónica. En campos como carpintería, soldaduría, corte y confección, peluquería, artesanía, e incluso administración y mecánica, más del 75% de los docentes no tiene una preparación superior a la de técnico medio. A nivel nacional, el año 2002, había 1080 docentes, de ellos, recibieron formación normalista técnica sólo el 16,5%; el 13% eran técnicos superiores; 21%, técnicos medios, el 2% asistió a alguna normal rural y 10% eran profesores empíricos<sup>41</sup>.

Las especialidades más difundidas en el país son carpintería, corte y confección, agropecuaria, electricidad, mecánica y dactilografía. En estos casos, entre 31 y 48 colegios las ofrecen. El segundo grupo está constituido por la oferta de especialidades relacionadas con computación, repostería y nutrición, mecánica automotriz, tejido y bordados, artesanía y soldaduría. En este caso, entre 14 y

---

<sup>40</sup> Véase el texto, *Aproximación al enfoque estratégico de la reforma educativa en el nivel secundario*. Documento de trabajo de la Dirección de Desarrollo Curricular de Secundaria del Ministerio de Educación, p. 53.

<sup>41</sup> Véase de texto de Marco Salazar, *Documento de lineamientos curriculares e institucionales para la transformación de la educación secundaria*, Op. Cit. p. 73.

23 unidades de las 125 existentes en el país, las ofrecen. Finalmente, el tercer grupo es ofertado por muy pocos colegios, contándose peluquería y belleza, dibujo técnico, construcción, comunicación, informática, electrónica, puericultura, administración, secretariado, auxiliar de enfermería, bioecología y turismo<sup>42</sup>.

Considerando los dos primeros grupos, el Departamento que tiene la mayor diversidad de oferta en la formación técnica secundaria es Cochabamba (101 ofertas); Potosí es el Departamento de más restringida oferta (22 opciones). Resulta curioso que solo un colegio en el Departamento de Santa Cruz ofrece formación técnica en agropecuaria, mientras que en La Paz, lo hacen 24 unidades educativas. También es curioso que en La Paz sólo exista la oferta de 41 opciones de especialización y no haya ningún colegio que ofrezca computación ni mecánica automotriz. Otros datos paradójicos indican que la mayor oferta de Santa Cruz radica en corte y confección (10 colegios) y que en Oruro existen 61 opciones de formación técnica en secundaria.

Según Noel Orozco, los Institutos de Aprendizaje Industrial dependientes de las escuelas de Fe y Alegría han desarrollado experiencias destacadas en el país. Al considerarlos, aparecen nuevas y halagüeñas tendencias para la formación técnica. Diferenciándose de otros colegios fiscales o de convenio (ofertas de “bachillerato técnico-humanístico”, “humanístico con apoyo técnico” o sólo “técnico”), los Institutos de Aprendizaje Industrial otorgan un “bachillerato técnico-industrial” de calidad.

---

<sup>42</sup> *Idem*, pp. 70-1. Los datos que continúan se basan en el mismo documento de Marco Salazar.

Se trata de unidades que desarrollan las dimensiones académica y productiva, llegando a comercializar los bienes que producen los estudiantes. Este aspecto es muy importante puesto que debido a la incompetencia y corrupción históricamente recurrente, la cultura institucional gremial estableció la prohibición de producir y comercializar cualquier producto<sup>43</sup>.

Los institutos mencionados en opinión de Noel Orozco, titulan bachilleres de calidad, en contraste con los bachilleres de colegios fiscales técnicos que, por lo general, carecen de competencias mínimas y de autoestima.

Los estudiantes de los Institutos de Aprendizaje Industrial acceden a talleres con equipos en continua renovación, su capacitación es permanente y su inserción laboral, inmediata. La mejora curricular en las unidades es periódica, está favorecida por las autoridades y posibilitada por los recursos que disponen. La Iglesia católica administra el programa favoreciendo proyectos que efectúan innovaciones pedagógicas y actualización tecnológica<sup>44</sup>.

Esto contrasta con las unidades fiscales que carecen de ambientes adecuados y materiales, y donde los equipos son obsoletos. En los colegios de convenio en general, existen talleres, laboratorios y equipamiento completo para desarrollar una enseñanza articulada que cubre procesos terminados; inclusive se han dado acuerdos con

---

<sup>43</sup> *Informe final de resultados sobre la educación secundaria en Bolivia, Op. Cit.* pp. 75 ss.

<sup>44</sup> Para Noel Orozco, los aspectos decisivos que marcan la diferencia entre los Institutos de Aprendizaje Industrial y los colegios técnicos son los siguientes: autonomía administrativa, gestión que consigue donaciones (10 millones de \$us en equipos en 1999), venta de bienes (en un año se produjeron 40 calefones solares de 900 \$us cada uno), y dirección ejecutiva que lideriza el cambio. *Idem*.

empresas de modo que los colegios les proveen de insumos y artefactos.

Los profesores en los colegios técnicos tienen iniciativa y mucha habilidad, pero carecen de los conocimientos disciplinares que les permitan explicar los procesos o las estructuras. No hay vinculación de las actividades prácticas predominantes con contenidos teóricos, menos aún con contenidos científicos. En contraste, salvo excepciones, las evaluaciones son teóricas y siguen las concepciones tradicionales siendo los exámenes escritos, la norma más frecuente.

En resumen, existe una absoluta dispersión, arbitrariedad e incongruencia entre los Diplomas de formación técnica que se ofrecen, las competencias logradas y los diseños curriculares. En un contexto donde prevalece un imaginario colectivo que desvalora el trabajo manual y la formación técnica, las autoridades gubernamentales no sólo no han normado las bases que permitirían articularla como un componente eficiente del sistema de educación secundaria; sino que han facilitado el libre flujo de iniciativas y conflictos con resultados inciertos.

Por lo demás, los colegios de convenio, unidades que funcionan en parte con recursos de la Iglesia católica, ofrecen logros valiosos que habrá que tener en cuenta para la transformación de la secundaria. Asimismo, las dificultades e imposibilidades que se presentan en los colegios fiscales servirán para prever los posibles escollos y anticipar las formas más convenientes de allanarlos.

## **2. LINEAMIENTOS ESTABLECIDOS POR LOS EVENTOS PARTICIPATIVOS**

Los asistentes a los eventos participativos que trataron directa o indirectamente la transformación de la secundaria, remarcaron que no existen logros importantes respecto de la formación técnica; las iniciativas desplegadas carecen en su opinión, de pertinencia y calidad; además, su gestión institucional y curricular debe superarse cualitativamente para ofrecer mucho más que algunas competencias para oficios. Las experiencias educativas nacionales son valiosas para construir un sistema que se extenderá entre la educación formal y no formal, desde el nivel de secundaria hasta el nivel superior, con una apropiada formación docente y con una finalidad funcional para la educación boliviana, fomentada por el Estado y valorada ideológicamente por la sociedad.

El diagnóstico sobre la formación técnica en general, el año 2004 ha enfatizado en los eventos participativos, que pese a que el gasto estatal anual por cada técnico formado es alto (140 \$us), la proporción de licenciados respecto de los técnicos es inviable para el desarrollo económico estratégico del país (10 licenciados por cada técnico); además, de la población ocupada sólo el 1% ha logrado formación técnica y apenas el 20% ha concluido la secundaria, nivel que por lo demás, no responde a las expectativas culturales regionales ni a las demandas productivas locales.

Las políticas nacionales tendrán que diferenciar su aplicación en el área dispersa y en el área concentrada. En el nuevo sistema, el estudiante tendría que transitar de un lugar a otro con facilidad gracias al reconocimiento y certificación de los aprendizajes logrados. Recibiría orientación ocupacional de acuerdo a las posibilidades de inserción en el mercado laboral o según sus

intereses de capacitación superior. La formación técnica será universal en la secundaria, visualizada como sustantiva de la formación integral y con contenidos curriculares que provean competencias genéricas *en y para* el trabajo.

También habrá unidades articuladas en red para ofrecer formación especializada: competencias de técnico medio con certificación de aprendizajes.

La formación técnica creará competencias laborales para proyectos de vida, permitirá que el bachiller trabaje con seguridad para el emprendimiento y la producción, motivará una revaloración de la técnica, el trabajo manual y la práctica; recuperará los saberes y tecnologías tradicionales evidenciando su valor, desarrollará un enfoque intercultural, responderá a la demanda de empleo y certificará bachilleres responsables y eficientes para cumplir tareas complejas. Así se elevará la autoestima de los estudiantes, los bachilleres y los trabajadores.

La oferta de formación técnica dependerá de la decisión de los actores y de la unidad educativa. El marco legal nacional será flexible, orientado a responder a las demandas del mercado local y a las necesidades específicas de aprendizaje. Cada unidad suscribirá convenios según las vocaciones productivas regionales, definirá la oferta de formación técnica, se articulará con primaria y brindará orientación ocupacional a los estudiantes, sin desestimar su preparación para estudios superiores posteriores. Así, la formación técnica será pertinente, de calidad, equidad e impacto, y promoverá innovaciones para mejorar la vida de los estudiantes y sus familias.

El currículum técnico será flexible, abierto, transitable, por competencias y diseñado según el enfoque modular. La parte

común permitirá alcanzar competencias genéricas que habiliten al bachiller a un desempeño laboral auspicioso. Sus contenidos serán prácticos y satisfarán las necesidades laborales generales. El currículum para la formación tecnológica, dará los fundamentos para que los bachilleres se encaminen hacia la investigación y el desarrollo científico.

Las unidades educativas o las redes que desarrollen diseños curriculares opcionales, lo harán según las demandas locales para que los bachilleres logren competencias específicas. En la decisión de implementar tal currículum, de diseñarlo, aplicarlo, evaluarlo y mejorarlo, tomarán parte los actores sociales y culturales valorando las tecnologías y los saberes tradicionales. Las unidades educativas ganarán autonomía, tendrán conciencia de su importancia, y se constituirán en entidades donde concurren la responsabilidad y el aporte de los actores del entorno. Los Centros de Recursos Pedagógicos dispondrán los materiales, insumos, equipos e infraestructura según las cadenas y vocaciones productivas de la región.

La participación y aporte de los actores sociales, culturales, económicos, cívicos y municipales, de los representantes de ONGs, Iglesias y otras instancias del gobierno local e intermedio, de los empresarios, indígenas y de delegados de instituciones educativas, no exime al Estado de solventar los gastos de la educación técnica. El Estado extenderá certificados de aprendizaje que avalen el logro de competencias, constituirá sistemas informativos, establecerá normas generales, creará un escalafón para profesores técnicos e incrementará la cobertura y mejora de la calidad en beneficio de los jóvenes más excluidos.

La articulación de redes según cadenas productivas u ofertas diferenciadas, los vínculos geográficos, por áreas culturales o

según las modalidades de enseñanza, las alianzas entre la educación y los sectores productivos y laborales, favorecerán la provisión y circulación de recursos humanos y materiales, permitirán la sistematización académica de las ofertas, la normalización de los diseños, y la regularización de los procesos institucionales incluida la evaluación compartida y la acreditación por pares. Así, se regulará el impacto de la formación técnica, dando lugar a cambios de marcha, reajustes, evaluaciones y control del sistema.

Los centros de formación docente no preparan adecuadamente a los futuros profesores para una secundaria técnica de calidad. Se desprecia a los profesores de “ramas técnicas” y en el aula no se dinamizan las actividades manuales ni las prácticas. Persisten altas tasas de profesores interinos y tampoco hay políticas de formación permanente. Los asistentes a los eventos participativos sugirieron definir el perfil de los postulantes a los INS, incluir en los diseños contenidos técnicos, generalizar la valoración de las actividades prácticas y manuales, y ofrecer programas y cursos de formación permanente. Los técnicos que trabajan como profesores se capacitarán en metodologías didácticas y recursos pedagógicos, mejorarán sus conocimientos científicos e incorporarán el seguimiento y la evaluación académica; recíprocamente, los profesores con estudios pedagógicos, se actualizarán sobre los cambios tecnológicos en las cadenas productivas.

Las tecnologías tradicionales serán parte sustantiva del diseño curricular en los INS. Se motivará una valoración de tales productos con valor científico. La gestión institucional en los INS tendrá nexos con las universidades e institutos técnicos, incluirá prácticas periódicas, gestionará pasantías y creará unidades de producción e industrialización para la formación docente.

---

## **V. GESTIÓN PARTICIPATIVA Y NUEVA FORMACIÓN DOCENTE**

---

### **1. DIAGNÓSTICO Y PROPUESTAS PARA UNA NUEVA GESTIÓN INSTITUCIONAL**

#### **a) Análisis y evaluación de la gestión institucional en secundaria**

La gestión institucional en secundaria se da dentro de un contexto que los eventos participativos han señalado que se debe preservar: el sistema es gratuito, existe infraestructura, se ha extendido la motivación de la comunidad por construir una nueva gestión, se han institucionalizado los cargos directivos y técnicos, existen valiosas experiencias de gestión; además, se cuenta con reglamentos, normas, proyectos y planes institucionales, aumentándose la cobertura y mejorando el impacto. Las leyes, por

otra parte, promueven el control social, permiten el funcionamiento de Comités de Padres, Juntas Escolares, Juntas de Núcleo, Juntas de Distrito y otros órganos. Finalmente, se han reconocido los derechos de las organizaciones territoriales y se ha efectivizado la transferencia de la infraestructura física a favor de las Municipalidades.

Sin embargo, respecto de la normativa vigente es necesario especificar las prerrogativas de los representantes de los padres de familia, sistematizar el funcionamiento de las unidades educativas privadas y de convenio, establecer las atribuciones y responsabilidades de los funcionarios vinculados con la secundaria, y garantizar la imparcialidad de los Tribunales Disciplinarios.

La nueva gestión institucional se desarrollará en un escenario de descentralización administrativa. Se enfocará a resolver los problemas de infraestructura, mobiliario, laboratorios, bibliotecas y equipos. Enfrentará la escasez de recursos humanos y financieros, también constituirá equipos multidisciplinarios para el diseño curricular y proveerá una información fluida al sistema. Se regularizará la evaluación institucional con participación inclusive de los estudiantes.

Los eventos participativos han criticado el centralismo del Ministerio de Educación, indicaron que favorece un ejercicio vertical de poder; es burocrático e incapaz de ejecutar los planes trazados de modo participativo. Los distritos educativos no funcionan adecuadamente, existe una imprecisa dependencia de los SEDUCA y se ha verificado un escaso compromiso de las Prefecturas y de otras instituciones por el cambio en secundaria. En resumen, el modelo de gestión es desarticulado y no promueve la coordinación pedagógica, administrativa ni contextual.

Tal modelo no integra la dimensión institucional con el currículum y la participación, no promueve el seguimiento ni la evaluación y ahonda la distancia entre el ámbito urbano y rural. La carencia de políticas departamentales, la injerencia partidaria y la deficiente atención a las unidades educativas dispersan los esfuerzos y convierten la gestión en improvisada y mal planificada. La participación de los actores sociales en secundaria es escasa y no existe difusión informativa; los sistemas de control no funcionan y la asignación de ítems es arbitraria.

Además, persisten la negligencia y la verticalidad gubernamental; la ausencia de recursos humanos, materiales y financieros es una limitación estructural, y las periódicas protestas de organizaciones sindicales, las huelgas y paros gremiales son una grave amenaza.

Los eventos participativos también se han pronunciado en contra de apoyar la oferta privada, por resolver la ausencia de normas para el trabajo de ONGs, la injerencia partidaria y sindical, la indiscriminada apertura de institutos de mala calidad y la carencia de obligatoriedad del nivel secundario. Asimismo, criticaron los diseños curriculares obsoletos, la deficiente administración de las Alcaldías y la dispersión de recursos,

Sin embargo, existen situaciones favorables para mejorar la gestión institucional. Por ejemplo, las autoridades desean completar las bases legales, la participación de ciertos actores inclusive en el diseño curricular es auspicioso, la oferta de cursos y programas para la actualización docente puede tener efectos multiplicadores considerables, y los recursos financieros para las unidades pueden aumentar a través de los Programas Municipales de Educación y el apoyo de las ONG.

## **b) Propuesta del nuevo modelo de gestión institucional**

El nuevo modelo organizacional para secundaria será un sistema descentralizado para el cual el Estado establecerá sólo lineamientos generales. Responderá a las necesidades culturales, étnicas, regionales y lingüísticas, desplegando un modelo relacional, eficaz, eficiente, transparente, participativo y de calidad. Se promoverán cambios en la estructura, se proyectará modificar la cultura institucional y se integrarán los contenidos e intereses sociales, culturales, locales y regionales.

Los eventos participativos asimismo, han reiterado la necesidad de evitar la injerencia partidaria y sindical, de diversificar la oferta de modalidades de la educación secundaria, de efectuar seguimiento, supervisión y evaluación de cada gestión con monitoreo interno y externo, y de evaluar el desempeño de los profesores. Para incrementar los ingresos de los Servicios Departamentales de Educación y de los Centros de Recursos Pedagógicos sugirieron que la extensión del Diploma de bachiller esté a cargo de las Direcciones Distritales.

Otras tareas sugeridas son: rendición de cuentas periódica estableciendo mecanismos de control y responsabilidad, difusión de las convocatorias a cargos públicos sin restricciones ni favoritismo y con la anticipación suficiente, implementación de las bibliotecas de aula, y el incremento de la carga horaria para la formación docente.

Será necesario encarar problemas cruciales como la escasa cantidad de recursos humanos para la secundaria, la deficiente preparación científica y disciplinar, la excesiva cantidad de profesores interinos, la inutilidad económica de las evaluaciones de desempeño, la ausencia de administrativos y técnicos idóneos en

cargos de responsabilidad, y la irracional distribución de recursos humanos; aparte de la carencia de perfiles regionales para definir políticas de formación.

Las estrategias propuestas por los eventos participativos para construir el nuevo modelo de gestión institucional son las siguientes: será necesario promover la autonomía regional y local tendiendo al fortalecimiento autogestionario de las unidades. Será conveniente conformar redes para mejorar la calidad con nuevos materiales y servicios, expandir el acceso y garantizar la permanencia y conclusión del nivel. También se tendrá que diversificar el incentivo y fomentar la demanda; establecer la obligatoriedad de la secundaria y flexibilizar el modelo de gestión por resultados según las particularidades de cada región.

El gobierno tendría que incrementar el presupuesto, promover la institucionalización abierta y transparente de los cargos, fortalecer los equipos multidisciplinarios y crear nuevos Centros de Recursos Pedagógicos. Reestructurará el escalafón con criterios de mérito, aplicando sistemas de promoción, valorando económicamente la formación permanente de los docentes, incrementando el salario de los profesores del área rural y asignando ítems a los Directores de Núcleo. Habrá que incluir en el escalafón, a los profesionales con formación que les habilite al ejercicio de la docencia después de completar su preparación pedagógica. También el gobierno tendría que establecer la obligación de los egresados de los INS, de trabajar dos años en provincia y frontera; velando de que los profesores de secundaria sean designados según la especialidad para la que estudiaron

Las estrategias de cada unidad establecen lo siguiente: formar líderes y personas comprometidas, ofrecer programas de actualización a autoridades, capacitar al personal docente y

administrativo con programas, talleres y otros cursos; apoyar la realización de investigaciones multidisciplinarias y analizar los procesos de evaluación de los estudiantes. Mejorar el clima institucional dando fluidez a la comunicación y a la información, planificar el trabajo individual y colectivo de docentes, administrativos y directivos; evaluarlo regularmente y prestarle apoyo para su prosecución.

Las estrategias externas que vinculan a las unidades educativas con el entorno remarcan buscar apoyo de agentes externos impulsando una gestión participativa y autónoma, regular, eficaz y eficiente; elaborar proyectos que responsabilicen al Municipio, mejoren la infraestructura y asignen recursos a las unidades; también, difundir los logros y las experiencias innovadoras para crear una nueva imagen institucional y para suscribir convenios con universidades y otras instituciones.

## **2. COMUNIDAD EDUCATIVA Y PARTICIPACIÓN SOCIAL**

### **a) Análisis y evaluación de la participación social en secundaria**

La opinión de los asistentes a los eventos participativos sobre la participación social en la gestión institucional de secundaria, señala que el Ministerio no ha concertado con la sociedad, políticas de participación. Falta un sistema normativo que especifique los roles de los actores en los órganos constituidos, dichos órganos son considerados como instancias de consulta solamente y, peor aún, los pueblos indígenas y originarios han quedado al margen de la elaboración de proyectos educativos para las unidades, los núcleos o las regiones.

Pese a que se han constituido, en promedio, mil Juntas Escolares por año en la última década; 160 Juntas de Núcleo y 30 Juntas Distritales, pese a que se erigieron los cuatro CEPOs, los nueve CODEDs y el CONED según establece la ley; es necesario ampliar y profundizar la participación social en la gestión. Se sugiere establecer las atribuciones de cada órgano, efectuar el seguimiento y la evaluación de las unidades educativas mediante los Consejos Educativos, e influir para que los gobiernos municipales amplíen los recursos financieros a favor de la educación. Es necesario que los actores tengan conciencia de su responsabilidad compartida en la gestión de secundaria, que su labor no se restrinja al control y que construyan un sistema integrado con impacto social.

La participación social es parte esencial de la democracia boliviana, es un derecho del pueblo que permite acercar el Estado a la sociedad. Son las orientaciones que ofrecen sectores sociales, culturales, étnicos, cívicos y ciudadanos, para que mejore la educación que el Estado imparte a sus hijos. Se trata de un derecho irrenunciable que corresponsabiliza a varios protagonistas, tanto en la planificación y ejecución de los proyectos, como en su seguimiento y evaluación.

La opinión de los asistentes a los eventos que trataron la transformación de la secundaria, establece que el clima institucional es propicio para mejorar la participación popular y comprometerse con el cambio. Los estudiantes esperan presenciar y ser partícipes de importantes innovaciones, los docentes son entusiastas profesionales para desarrollar nuevas actividades; los actores sociales desean aumentar sus responsabilidades y los representantes culturales pretenden teñir con su propia impronta, el contenido y sentido de la educación secundaria. También existe expectativa de potenciales actores vinculados con actividades

productivas, tecnológicas, científicas y humanísticas para compartir tareas que redunden en el impacto del servicio.

Aunque la asunción de responsabilidades no es general; aunque en el campo no existen suficientes medios para viabilizar la participación y se han dado interpretaciones equivocadas sobre los roles de las Juntas Escolares; aunque incluso hubo injerencia partidaria y sindical en diferentes instancias, una gestión participativa auspicia grandes logros para la secundaria. Algunos de ellos son los siguientes: amplia oferta educativa incluyendo formación técnica, empleo de TICs, realización de programas especiales, diversificación de la oferta de formación permanente, suscripción de convenios interinstitucionales y capacitación de los actores sociales y cívicos.

Entre las críticas vertidas, destaca que el Estado ha prestado poco apoyo en la asignación de recursos para los Consejos Departamentales y el Consejo Nacional de Educación. Los gobiernos de turno impusieron los términos de la participación social y el control, restringiendo por lo general, ambas, a la gestión de infraestructura y a una planificación sólo parcialmente ejecutada. Tampoco han sido capaces de erradicar las huelgas del magisterio, la injerencia partidaria y sindical y el celo profesional para el ejercicio de la docencia, advirtiéndose por el contrario, un recurrente incumplimiento de los compromisos contraídos.

Entre los factores que dificultan una participación constructiva de los estudiantes en la gestión institucional se remarca la deficiente orientación vocacional, la maternidad precoz, la deserción, los problemas económicos, la influencia nociva de los medios de comunicación y el escaso apoyo que los padres prestan a sus hijos. A eso contribuye que los estudiantes se concentren en las ciudades y, particularmente, en el eje urbano del país; que los problemas

económicos de las familias sean enormes, y que los adolescentes y jóvenes no valoren su legado cultural. Por su parte, los docentes no se actualizan, enfrentan graves dificultades económicas, sus familias se desintegran y los postulantes que se inscriben a los INS lo hacen por motivos de seguridad laboral y económica.

La proyección de una mejor participación debe considerar, por ejemplo, la experiencia de los Comités de Padres. Estas instancias influyen en las unidades educativas a través de las Juntas Escolares donde se da la presencia, entre otras, de representantes de las Organizaciones Territoriales de Base. Por su parte, los Comités de las Unidades Educativas con participación de representantes externos e internos, deciden el Plan Operativo Anual y el Proyecto Educativo de la unidad, eligen al personal y evalúan la gestión.

Las atribuciones son sistémicas en una estructura que incluye de abajo hacia arriba, a los Comités de Núcleo (aprueban los Proyectos de Núcleo y vigilan el calendario regional), al Comité Municipal de Educación (con atribuciones en infraestructura, material, equipos y alimentación escolar), al Consejo Distrital (delinea el Programa Municipal de Educación), al Consejo Departamental (fija líneas, estrategias y políticas para el Departamento), y al Consejo Nacional de Educación (establece líneas nacionales promoviendo fructíferas relaciones interinstitucionales).

## **b) Estrategias para mejorar la participación social**

Las estrategias propuestas por los asistentes a los eventos que trataron el cambio de la educación secundaria en lo concerniente a la participación social, son las siguientes: desarrollar capacidades de los representantes, desplegar mecanismos de relación entre

sectores para coordinar los aportes y aunar esfuerzos, socializar las normas para que produzcan beneficios interculturales, y difundir una cultura de participación que valore el consenso y sea consciente de la importancia del control social y la corresponsabilidad con el quehacer educativo.

La educación secundaria en la próxima década tendría que llegar a construir una sociedad activa, participativa y comprometida con mejorar su calidad. Articulará un sistema normativo completo y funcional orientando el enfoque intercultural para que prevalezca en el país, una sociedad de conocimiento plural. En los órganos de gestión institucional y curricular se valorará la impronta cultural, los usos y costumbres de los actores étnicos y la multiplicidad lingüística. Los padres de los estudiantes y los representantes indígenas propiciarán una interacción dinámica entre las unidades y el contexto respondiendo a las demandas locales y regionales.

La vinculación de la educación secundaria con el nivel de primaria y de estudios superiores, definirá nuevas relaciones institucionales. La articulación del sistema será coherente, sólida y prospectiva. Esto se facilitará a través de la suscripción de convenios; se consolidará con alianzas con otras organizaciones y se promoverá mediante el trabajo en equipo que cristalice espacios de diálogo de la comunidad educativa con actores sociales.

Respecto de los profesores, es deseable que la sociedad valore la función docente y que se estimulen imaginarios colectivos de prestigio respecto de la labor en secundaria. Para esto se insistirá en la vocación, la capacitación científica, la interacción cultural, la autoestima, la responsabilidad del desempeño y en la necesidad de ofrecer programas y cursos de formación permanente.

Sobre el estamento estudiantil los eventos participativos indicaron la necesidad de apoyar las actividades de las instituciones que los representan, la conveniencia de escuchar el punto de vista de los estudiantes y de emplear medios de comunicación adecuados que disminuyan la movilidad, deserción y el embarazo de las adolescentes. El concurso de los padres es crucial en esta tarea. Asimismo, las unidades educativas efectuarán innovaciones pedagógicas, organizarán Ferias, Olimpiadas y Concursos abriéndose al entorno con liderazgo desde la Dirección y fortaleciendo un estilo de corresponsabilidad que democratice el poder y logre la autogestión.

### **3. HACIA UNA NUEVA FORMACIÓN DOCENTE PARA SECUNDARIA**

#### **a) Diagnóstico de la formación docente**

El diagnóstico de la formación docente dado en los eventos participativos ha señalado que los profesores de secundaria, en general, aplican un modelo tradicional conductista que se basa en la memorización y la repetición de los contenidos. La innovación es escasa y con dificultad se da el enfoque del constructivismo. Por otra parte, las limitaciones y restricciones de la secundaria pública son evidentes, correspondiéndole al entorno rural el peor escenario. En este ámbito, muchos nombramientos son improvisados dando lugar a que los docentes interinos no tengan casi ninguna preparación disciplinar o pedagógica.

La secundaria no es un sistema coherente. Los catedráticos universitarios encargados de los módulos carecen de conocimientos pedagógicos y los contenidos que imparten no responden a las necesidades de aprendizaje de los destinatarios ni a

los desafíos sociales. Tampoco todos los docentes tienen una preparación disciplinar y científica adecuada y la evaluación docente enfrenta muchas dificultades. No existe un Diseño Curricular Base para el nivel y es muy difícil encarar actividades de trabajo cooperativo. Los recursos en los INS son escasos y no se dan programas de formación permanente. Tampoco los egresados de los INS tienen opciones plausibles para continuar estudios de licenciatura.

Los INS que imparten formación inicial para profesores de secundaria no han tenido avances en el enfoque intercultural, la formación de valores es débil, lo mismo que el compromiso de mejorar la educación. El Ministerio no sigue ni evalúa los centros de formación docente, y en muchos de ellos, los estudiantes están conformes con el grado que alcanzarán al graduarse. En pocos casos hubo beneficiosas innovaciones curriculares y de gestión, procedentes de la delegación de la administración a favor de las universidades. Pero en estos casos, no se ha preservado la fortaleza pedagógica de los INS; tampoco se dio una relación equitativa entre tales centros y las universidades para auspiciar la movilidad estudiantil.

Los eventos participativos han señalado que la injerencia sindical en los INS pone en riesgo el proceso de cambio. Otros factores de peligro son la carencia de diseños curriculares pertinentes, la ausencia de recursos económicos suficientes y de una normativa específica para los INS. Han criticado la ausencia de políticas nacionales, la deficiente coordinación gubernamental y la grande liberalidad para las ONGs y universidades privadas que ofrecen licenciatura para profesores. Por lo demás, prevalece la idea de que estudiar para ser profesor ofrece la única ventaja del salario seguro en una actividad desvalorada ideológica, económica y socialmente.

Sin embargo, existen algunos indicios de mejora. Por ejemplo, se han dado opciones académicas para los catedráticos y movilidad docente en los INS gracias al apoyo de agencias de cooperación internacional; la participación popular y la institucionalización de órganos de control son auspiciosas, lo mismo que la relación con las universidades para mejorar la gestión institucional y curricular; la infraestructura, finalmente, puede mejorar a través del apoyo municipal. En resumen, se recomienda proyectar la predisposición favorable de los profesores con el cambio, sostener y ampliar la formación permanente, mejorar las innovaciones curriculares, fomentar el trabajo de las Asociaciones de Docentes y ampliar la gestión participativa explorando nuevos campos para el enfoque intercultural y las transversales.

#### **b) Principios, valores y perfiles de los nuevos INS**

Los **principios** enfatizados en los eventos participativos que guiarán la nueva formación docente para secundaria, son los siguientes:

##### **PRINCIPIOS DE LA FORMACIÓN DOENTE PARA SECUNDARIA**

- Educación centrada en el estudiante, orientada a su formación humanística y técnica, y plasmada con pedagogías de constitución del ser de las personas.
- Formación inicial que crea la predisposición a la formación permanente, que valora las culturas tradicionales y las lenguas nativas, motivando a actualizar sólidos

conocimientos disciplinares, experticia pedagógica para desempeño de calidad, y enriquecimiento docente con las innovaciones y las investigaciones educativas.

- Formación ética para la comunicación, el encuentro, la búsqueda de consenso y el respeto a los derechos humanos.
- Síntesis de conocimiento moderno universal con el acervo originario, sin descuidar la valoración y reproducción futura de una educación productiva y tecnológica.

De acuerdo a la opinión de los asistentes a los eventos de amplia participación, los **valores** sociales que la formación docente para secundaria debe promover en el futuro profesor, son los siguientes: solidaridad, equidad, justicia, tolerancia, respeto, compromiso por el bien común y espíritu democrático. Con relación a la formación de valores morales, los centros deben abocarse a la libertad, honestidad, lealtad, dignidad, responsabilidad, disciplina y consecuencia. Finalmente, respecto de los valores profesionales destacan la creatividad, reflexión, amor a la verdad, integridad, laboriosidad y sentido crítico.

Para plasmar los principios y valores de la formación docente de secundaria los eventos de amplia participación social han sugerido organizar a los INS como un sistema de alcance nacional, sin limitar las relaciones regionales, departamentales o locales. Las orientaciones respectivas los constituyen en centros de formación de futuros profesores como líderes, personas que motivan a los estudiantes a dudar sobre lo que aprenden, a formularse nuevas preguntas y a plantearse estrategias de solución. También es recomendable que la formación docente para secundaria proyecte

experiencias pedagógicas como la de Paulo Freire, Warisata, y el modelo de investigación-acción desarrollando una clara cultura de trabajo colectivo.

El **nuevo catedrático** de los centros de formación docente, encargado de formar a los futuros profesores de secundaria, tendrá el siguiente perfil:

#### **PERFIL DEL CATEDRÁTICO EN LOS ÍNSTITUTOS NORMALES SUPERIORES DE SECUNDARIA**

- Clara vocación profesional: conciencia de su responsabilidad en impartir una educación científica, con proyección política, cultural y ética.
- Profesional que investiga y se capacita de modo regular, comprometido con mejorar su desempeño, y preocupado por el enfoque intercultural bilingüe.
- Educador de los futuros profesores para que sean agentes de cambio, les motiva a que aprendan a aprender y se constituye en ejemplo de vida moral e íntegra.
- Persona que elabora materiales educativos, actualiza el diseño curricular que desarrolla en interacción con el entorno, y coopera con su evaluación periódica.
- Sus actitudes muestran convicción respecto de cuidar el medio ambiente y defender los derechos humanos.

Los **postulantes** a los centros de formación docente que pretendan estudiar para ser profesores de secundaria deben satisfacer

condiciones psicológicas e intelectuales para ser admitidos. Desde el punto de vista psicológico se destaca la estabilidad emocional y la vocación para enseñar. Sobre los conocimientos previos, el postulante debe haber alcanzado rigor lógico en la argumentación, un razonamiento matemático consistente, y una evidente competencia comunicativa que lo habilite para un uso apropiado del lenguaje.

El **perfil del egresado** de los centros de formación docente, habilitado para el desempeño como profesor de secundaria, tiene, según lo que señalaron los asistentes a los eventos participativos respectivos, las siguientes características:

#### **PERFIL DEL EGRESADO DE LOS INSTITUTOS NORMALES SUPERIORES DE SECUNDARIA**

- Calidad profesional y humana.
- Conocimientos disciplinares sólidos y una adecuada preparación psicopedagógica.
- Capacidad para comprender la realidad social, cultural y psicológica de los estudiantes.
- Suficiente competencia bilingüe para desempeñarse en contextos multiculturales.
- Valoración de la diversidad de identidades culturales.
- Habilidad para el uso de tecnologías de información y comunicación.
- Competencias técnicas y tecnológicas.
- Disposición a capacitarse de modo permanente.
- Conciencia de su responsabilidad docente y de las necesidades del entorno.
- Sólida formación axiológica.

- Compromiso social y estímulo de libertad.
- Ejemplo de vida con ideales de justicia y solidaridad.
- Autoridad pedagógica, creatividad e innovación.
- Asertividad de líder, comunicación y promoción de la autoestima.
- Espíritu democrático, autónomo, crítico y promotor del diálogo.
- Carácter emprendedor.

### **c) Gestión institucional y curricular en los centros de formación docente**

El principal desafío para la formación docente de secundaria es construir un sistema integrado y móvil de educación superior, inserto y dúctil dentro del proceso de descentralización administrativa. Se trata de un sistema que capitalice las orientaciones y perspectivas culturales provenientes de la participación social, que promueva la investigación y la producción de conocimiento, facilite a los egresados la continuación de estudios de licenciatura y que mejore los resultados y aumente la calidad del servicio: sistema nacional que incorpora variaciones locales según las particularidades del contexto, forjando nuevas representaciones ideológicas colectivas y una cultura institucional propia del nivel de estudios superiores.

El **currículum de formación docente** para profesores de secundaria, según lo enfatizado en los eventos participativos, tendrá las siguientes características:

### **CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DOCENTE PARA SECUNDARIA**

- Integra los saberes tradicionales con la ciencia y la tecnología occidental.
- Es bilingüe de acuerdo al contexto y promotor del enfoque intercultural.
- Tiene las características de un currículum de nivel superior para cuatro años. Es flexible, abierto y en constante revisión, reajuste y perfeccionamiento.
- Está diseñado para integrar las innovaciones educativas con la pedagogía crítica.
- Permite el desarrollo local según las necesidades de aprendizaje del contexto, cristalizando los aportes de profesores, universitarios y otros actores sociales y culturales.
- Estimula la crítica, la sensibilidad social, el compromiso y el cumplimiento del deber moral.
- Está orientado a alcanzar progresivos logros de investigación e innovación, sin descuidar su desarrollo *para, en y desde* la práctica.
- Forma competencias y consolida los aprendizajes significativos, conceptuales, teóricos, técnicos, prácticos, tecnológicos y científicos.

Las **estrategias** de gestión institucional que se implementarán en los centros de formación docente para secundaria son las siguientes:

### **GESTIÓN INSTITUCIONAL EN CENTROS DE FORMACIÓN DOCENTE**

- Reelaboración de la misión y visión de los centros.
- Fortalecimiento de los vínculos de relación equitativa y beneficiosa entre los centros de formación docente y las universidades.
- Establecimiento de nuevos nexos que articulen los sistemas y generen redes.
- Implementación de tecnologías de información y comunicación.
- Integración institucional de las disciplinas científicas.
- Seguimiento y evaluación institucional.
- Certificación de aprendizajes y acreditación académica.

Entre las tareas institucionales de gestión, señaladas como las más importantes que se deben realizar a la brevedad posible, los eventos participativos han indicado las siguientes:

### **TAREAS INSTITUCIONALES PARA LA GESTIÓN**

- Creación de incentivos para los profesores que mejoren su formación, realicen innovación pedagógica o efectúen investigación educativa.

- Disposición de información actualizada de la demanda de educación secundaria para establecer apropiadas políticas sectoriales.
- Prioridad de atención a favor del área rural incentivando la demanda y suspendiendo todo nombramiento de profesores interinos.
- Establecimiento de cinco años como el lapso máximo para implementar programas de profesionalización de interinos que hayan cumplido varios años de ejercicio.
- Fortalecimiento y ampliación de las redes de los INS.
- Extensión y profundización de la educación intercultural bilingüe en los INS.
- Implementación de unidades de orientación que esclarezcan opciones de especialización que disponen los futuros profesores del nivel secundario.

**d) Estrategias y tareas para el cambio de la formación docente**

En lo concerniente a la proyección estratégica de los centros de formación docente, la mayor parte de los eventos participativos ha mencionado el propósito de perfilar procesos de transformación tendientes a convertir a los INS en universidades pedagógicas. Serán entidades que permitan proseguir estudios de especialidad científica a nivel de licenciatura, después de que se hayan logrado los objetivos de formación inicial. En lo que concierne a aplicar mejoras sustantivas inmediatas se requiere diseñar planes y programas de calidad, propios del nivel superior.

Simultáneamente, sin embargo, las tareas institucionales inmediatas indican la necesidad de crear un sistema nacional de formación inicial y permanente que incorpore una nueva gestión institucional y curricular en aras de la calidad y la equidad. La formación inicial para secundaria se impartirá con un diseño curricular nacional flexible en su desarrollo, según las necesidades locales y valorando las experiencias institucionales.

La formación permanente elaborará programas de capacitación y profesionalización docente realizados de modo interinstitucional

En los INS se implementarán sistemas de gestión institucional, eficientes y transparentes, con mecanismos de seguimiento y evaluación. Se impulsará la investigación y la innovación pedagógica, mejorándose la comunicación y coordinación. Se hará un uso extendido de las tecnologías de información y comunicación. Se seleccionará a los catedráticos con especialidad científica y con preparación pedagógica. Se les motivará a mejorar sus logros, a reajustar el currículum vigente y a capacitarse de modo permanente.

Como tareas de la integración del sistema de formación superior se sugiere que los INS compartan programas de formación permanente con otras instituciones de educación superior en todas las modalidades. También se plantea proyectar nexos con las universidades para aunar responsabilidad compartida y beneficio mutuo; por ejemplo, a través del asesoramiento científico. Otras formas de integración son diseñar programas de asistencia técnica involucrando a múltiples actores, y relacionar a los INS con los colegios en procura de beneficios colectivos.

---

## **VI. CONTEXTO POLÍTICO PARA LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS IDEOLÓGICAS DE CAMBIO**

---

### **1. DETERMINACIONES POLÍTICAS DE UN ESCENARIO EN MOVIMIENTO**

Gonzalo Sánchez de Lozada fue Presidente constitucional de Bolivia en dos ocasiones. Su primera gestión, de 1993 a 1997, aprobó varias leyes que cambiaron el Estado boliviano consolidando un programa neoliberal que el líder de su partido, Víctor Paz había iniciado ocho años antes, con la finalidad de dismantelar el Estado nacional. El cuerpo legal de Sánchez de Lozada incluyó una nueva Constitución Política en la que, por primera vez en la historia, se reconocía el carácter “multiétnico” y “pluricultural” de Bolivia<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> 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

La ley 1544 de Capitalización promulgada por Sánchez de Lozada, buscaba atraer capitales extranjeros para introducir innovaciones tecnológicas en las empresas del Estado revirtiendo su condición deficitaria y haciéndolas rentables. Sin embargo, la venta del 50% del patrimonio nacional se dio sin especificar el resguardo de la otra mitad. Las empresas estatales se convirtieron en sociedades de economía mixta y, posteriormente, en sociedades anónimas sujetas a las vicisitudes del mercado.

La mitad de los monopolios públicos estratégicos y naturales fueron vendidos a precios bajos, beneficiando a empresas privadas y a consorcios internacionales en rubros como hidrocarburos, aviación, electricidad y telecomunicaciones. Fue paradójico que sólo diez años después de la privatización más importante –la de Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos- efectuada en un contexto de apatía popular, Sánchez de Lozada en su segundo mandato, tuvo que renunciar a su cargo y huir del país. En octubre del año 2003, en su décimo quinto mes de gobierno, la efervescencia popular dio lugar a la sucesión constitucional de Carlos Mesa Gisbert.

La “capitalización” restringió el papel del Estado a resguardar los intereses de empresas privadas vinculadas a transnacionales e incrementó el poder económico de una oligarquía nativa. Para frenar la reacción popular y amortiguar la creciente pobreza, el MNR impulsó otras disposiciones compensatorias como la Reforma Educativa, la Participación Popular, el Seguro materno

---

su gobierno la forma democrática representativa fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos”.

infantil, y el Bonosol. Algunas de éstas, con el tiempo, se convirtieron en políticas de Estado<sup>46</sup>.

La ley 1551 de Participación Popular permitiría planificar la acción social para que los actores del pueblo satisfagan sus demandas y necesidades. Se preveía un importante efecto en las colectividades indígenas, en las comunidades campesinas y en las juntas vecinales. Se trata de la redistribución de recursos financieros del Estado según el número de habitantes de cada sección municipal. La ley amplió las competencias municipales y estableció prerrogativas sociales; además, promovió el desarrollo rural gracias a la transferencia de recursos del Estado y a la disposición de ingresos que generara el gobierno local.

Se eliminó el centralismo del eje urbano que asfixiaba a las provincias y se fomentó el resurgimiento local, económico, político, cultural y geográfico. Se rompió la relación clientelar directa con el Estado que había prevalecido, dándose un repentino flujo de recursos financieros desde el gobierno central a los Municipios. Esto sorprendió a los dirigentes locales que se disputaron el crédito político con relación a la captación y ejecución de obras.

Se produjeron múltiples manifestaciones de corrupción como consecuencia de un insuficiente ensamblaje conceptual, institucional y político entre los gobiernos locales y la gestión

---

<sup>46</sup> Las valoraciones políticas del gobierno de Sánchez de Lozada se basan en la obra de Fabián Yaksic y Luis Tapia, *Bolivia, modernizaciones empobrecedoras: desde su fundación a la desrevolución*. Editorial Muela del Diablo. La Paz, 1997. Yaksic califica al régimen de 1993 a 1997 como "neoliberal social-reformista". pp. 128 ss., 139 ss.

central<sup>47</sup>. Otros objetivos de la ley 1551 no menos importantes, fueron amortiguar la pobreza, integrar el trabajo y los recursos de las ONGs rurales, y pagar parte de la deuda social que el ajuste estructural ocasionó sobre los sectores más débiles.

En educación, la descentralización otorgaría tuición a los municipios y prefecturas sobre las actividades regulares. Pero esto no se sostuvo, apareciendo dificultades administrativas que, en parte, obligaron a retornar a la centralización del Ministerio de Educación. Gastos para pagar el salario de los maestros o sostener a los que se constituyeron en Institutos Normales Superiores, estuvieron a cargo del gobierno central, restringiéndose la “participación popular” a temas como las obras públicas, que servían para evidenciar la eficiencia de los líderes locales.

El compañero de campaña de Sánchez de Lozada fue un indígena que ocupó la Vicepresidencia de la República; impulsando la aceptación y valoración de las culturas. Así prevaleció en el gobierno del MNR, la consigna de “unidad en la diversidad”, consiguiendo beneficios demagógicos para ese partido gracias a la pluralidad de rasgos étnico-culturales y a la multiplicidad lingüística del país por primera vez legalmente asentida. Esto se expresó con énfasis en la ley de Reforma Educativa y en los cambios aprobados en la nueva Constitución Política del Estado.

Sin embargo, lo “pluri-multi”, no se constituyó solamente en una maniobra electoral y un juego político compensatorio. El MNR tuvo la sensibilidad suficiente para canalizar movimientos de reivindicación cultural y étnica de larga duración, asfixiando sus

---

<sup>47</sup> El análisis corresponde a José Blanes quien evalúa la implementación de la ley de Participación Popular en su libro *Mallkus y Alcaldes*, PIEB-CEBEM, Editorial Offset Boliviana, La Paz, 2000.

potencialidades el mismo momento en que los reconocía. Ese fue el desenlace, por ejemplo, que tuvo la “Marcha por el territorio y la dignidad”, medida protagonizada por 700 personas de los pueblos indígenas y originarios del oriente, realizada en 1990 y que recorrió 600 Km. hacia la ciudad de La Paz<sup>48</sup>.

La sucesión constitucional que instituyera a Carlos Mesa Gisbert como Presidente de la República, aconteció en un escenario político de efervescencia y crisis. Octubre del año 2003 constituye el clímax de una tendencia de enfrentamiento y conflictos anteriores que, aparte de mostrar los límites estructurales del modelo neoliberal, evidenciaron demandas en los sectores relegados y populares..

Si bien el detonante de la crisis fue el estilo personalista de gobierno de Sánchez de Lozada y una cadena subrepticia e inverosímil de errores políticos, no cabe duda de que las causas de fondo fueron las limitaciones estructurales de un modelo económico que en casi dos décadas de implementación, agudizó la pobreza, aumentó el déficit fiscal y no produjo ningún efecto de compensación popular satisfactorio ni permanente.

Que el gobierno de Carlos Mesa no haya tenido la capacidad suficiente para encontrar salidas alternativas al modelo imperante, precipitándose en menos de dos años después de que asumiera el cargo, otra crisis política que instituyó al abogado Eduardo Rodríguez Veltzé como nuevo Presidente Constitucional de la República, permite apreciar la magnitud de la inviabilidad económica del neoliberalismo y la profunda gravedad de que no existan alternativas políticas factibles.

---

<sup>48</sup> *Bolivia: Modernizaciones empobrecedoras. Desde su fundación a la des-revolución. Op. Cit. pp. 125-6.*

Ambos gobiernos, de Carlos Mesa y Eduardo Rodríguez, han delegado la definición de políticas públicas a los actores sociales, debiendo asumir y enfrentar, de modo consecuente, los beneficios, dificultades, paradojas y límites que implica esta decisión. El escenario de la democracia participativa, por lo demás, ha sido forzado mediante la acción directa, espontánea y ascendente de la muchedumbre, la cual se ha constituido en el actor protagónico que ha obligado con revueltas y otros medios de presión, a que se precipiten dos cambios constitucionales de gobierno en apenas un año y ocho meses de la reciente historia política de Bolivia.

Desde octubre del año 2003 prevalece en Bolivia una coyuntura que en el discurso, la práctica y las representaciones ideológicas colectivas, instituye la democracia participativa como principal medio de decisión de las políticas públicas, validándose toda expresión popular, indígena y de la sociedad civil como legítima y digna de tenerse en cuenta

Los 81 muertos y 500 heridos de esos días, marcaron un escenario nuevo para cómo se desarrollarían las futuras gestiones de gobierno, definiendo también un sentimiento de éxito y optimismo popular respecto de las posibilidades de presión de la muchedumbre. Pero también el escenario es fértil para que crezcan y se multipliquen actitudes de intransigencia y radicalismo, para ejercer presión popular como el medio favorito para preservar determinados estilos de dirigencia, para generar un clima de convulsión social y crisis sin desaprovechar el oportunismo obsecuente, y para impulsar procesos que anticipan movimientos ascendentes en los que el clímax y desenlace de la crisis resultan siempre impredecibles.

El “ascenso de las fuerzas y capacidades populares”<sup>49</sup>, se expresó en el crecimiento electoral de líderes plebiscitarios. Tales fuerzas hasta hoy, se han cristalizado con la presencia popular en espacios institucionales liberales de representación y en gobiernos locales.

Hoy, las esperanzas de que *el pueblo* se represente a sí mismo, participe, demande y perfile alternativas al proyecto neoliberal, las expectativas de que cuestione el sistema de partidos y la democracia representativa, de que descubra el deterioro de las viejas instituciones convencionales, de la democracia pactada y de la lógica de gobierno forjada desde 1985, son una ilusión marcada por la radical incertidumbre respecto de su improbable realización.

El flujo popular también implica para cualquier gobierno la imposibilidad de articular intereses explosivamente manifiestos. El surgimiento de líderes plebiscitarios no requiere la elaboración de un programa viable para el país, una plataforma de gobierno que satisfaga a los movimientos regionales emergentes, ni que tenga la claridad y la fuerza para enfrentar la compleja situación internacional que se cierne precisamente en contra de dichos liderazgos. A esto se suma la acción directa de minorías y de grupos de interés y de poder que obran en el favorable contexto político de una coyuntura en la que prevalecen los intereses de quienes se benefician de la mayor convulsión y movilización por lograr sus propios objetivos.

Desde la caída de Sánchez de Lozada se ha configurado un escenario que permite la múltiple emergencia de vectores de fuerza, tendencias que pretenden consolidar o ampliar su poder a través de la acción directa, la intransigencia, las tensiones y la

---

<sup>49</sup> La expresión es de Luis Tapia en “Crisis y lucha de clases”. *Memorias de Octubre*. Muela de Diablo editores. La Paz, 2004. p. 21.

circulación de poder, aquilatando los resquicios y posibilidades que encuentren para hacerlo. El control gubernamental por la vía represiva tiene hoy no sólo rechazo, sino alternativas polares inviables a largo plazo para su uso inmediato: o no es aplicado por el gobierno, debido al cuadro ideológico imperante hoy día, o se aplica la represión de un modo irrestricto y ascendente, en una espiral irreversible que dirigiría a la democracia hacia formas totalitarias de gobierno.

Pero lo peor radica en que este cuadro impone limitaciones al gobierno para diseñar e implementar políticas públicas congruentes con su visión ideológica, visión que tendría que ser expuesta, defendida, extendida y aplicada, a través de los medios que la democracia representativa establece.

Si bien puede existir una gran expectativa por la capacidad creativa de la muchedumbre, por la hipotética explosión de propuestas irrestrictas en un clima de discusión abierta a partir del cual el gobierno aplicaría los análisis más razonables y las visiones inclusivas; lo cierto es que el momento de inflexión consumado muestra la anomia y frustración colectiva como los factores determinantes de una coyuntura con graves riesgos, en la que el Estado se convierte de nuevo, en el botín de enfrentamiento, ahora disputado, es cierto, por una gran cantidad de actores que, por primera vez en la historia, tiene la oportunidad de hacerlo.

## **2. LA EDUCACIÓN EN LA COYUNTURA POLÍTICA ACTUAL**

Desde 1985, durante más de veinte años, cinco gobiernos formaron coaliciones políticas para establecer condiciones de gobernabilidad

anuentes y fortificantes del modelo neoliberal. En este contexto, la aplicación progresiva de las políticas de Estado tuvo continuidad, favorecida por la verticalidad y la represión, pese a la resistencia activa de los sectores populares.

Hoy, después de doce años de que el MNR promulgara las leyes de Participación Popular, Reforma Educativa y Descentralización Administrativa, en lo concerniente a educación al menos, se ha extendido y consolidado una cultura política que asume la influencia decisiva de las organizaciones sociales, de las instituciones cívicas y culturales, de los actores indígenas y de un conjunto diverso de entidades ciudadanas y gremiales, para discutir las políticas públicas incorporando requerimientos y perspectivas sectoriales con fuerza vinculante ante cualquier gobierno.

La Reforma Educativa se estructuró según dos ejes de transformación: el *curricular* –referido a la interculturalidad-, y el de *gestión* –correspondiente a la participación popular-<sup>50</sup>.

En lo concerniente al eje curricular para secundaria, los logros se refieren sólo a proyecciones teóricas de cambio, sin ninguna concreción real. De diversas formas, pero en especial, gracias a la participación creativa y profesional de amplios sectores, hoy se prevé construir una secundaria flexible y pertinente, que forme bachilleres con conocimientos científicos y con calidad humanista. Un nivel educativo que tanto prepare a los estudiantes a continuar estudios universitarios, como un bachillerato abierto a alternativas técnicas y laborales.

---

<sup>50</sup> Véase el artículo de Beatriz Cajías de la Vega, "Políticas educativas en Bolivia". En *Memorias del Seminario taller, Políticas educativas en Bolivia*. Compilación del CEBIAE, La Paz, 2000, pp. 11-34.

En lo concerniente al eje de gestión institucional, sin duda se han dado los mayores logros. En más de una década, han surgido o se han revitalizado adecuándose al nuevo escenario, diversas formas de participación social como Consejos y Juntas de distinto nivel. Según información del Ministerio de Educación, las Juntas Escolares crecieron en siete años en términos absolutos, el 230% (de seis mil a casi 14 mil). En el mismo lapso, hasta el año 2003, las Juntas de Núcleo incrementaron su número en una proporción absoluta de 510% (de poco más de 350 a casi 1,800), en tanto que las Juntas de Distrito tuvieron un crecimiento relativo anual de casi 1,300% (de 3 en 1996 a 270 el año 2003).

El año en que aparecieron los cuatro Consejos Educativos de Pueblos Originarios fue 1997, habiéndose fortalecido recientemente. Los nueve Consejos Departamentales de Educación se establecieron el año 2000, constituyéndose el Consejo Nacional recién en la coyuntura de la democracia participativa el año 2004<sup>51</sup>.

El MNR y los gobiernos posteriores pactados en 1997 y el año 2002, aplicaron las líneas esenciales de la ley 1565. Aunque hubo un notable incremento en el surgimiento de instancias populares organizadas con la finalidad de ejercer control social en educación, la participación no implicó delegación alguna para discutir políticas educativas de gobierno. La acción social fue restringida a actividades de control local en el sistema escolar, produciéndose fricciones y controversias, por ejemplo, entre los padres de los estudiantes quienes demandaban cumplimiento, puntualidad y calidad educativa en el desempeño docente, y los profesores que

---

<sup>51</sup> Véase la presentación en *power point* efectuada por el Ministerio de Educación en el "Taller de Gestión Institucional" realizado en Tarija el mes de noviembre del año 2004.

cumplían los instructivos sindicales que les obligaban a efectuar paros y movilizaciones.

Pero, a partir del año 2003, se han convertido en frecuentes y vinculantes, los congresos de educación, varios talleres y seminarios, asambleas de amplia concurrencia y un conjunto diverso de reuniones. Inclusive, en algunos contextos sociales han surgido eventos masivos como cabildos u otras formas, en las cuales los actores han tenido la oportunidad de verter sus discursos y visiones con contenido ideológico, cultural, social o gremial, exigiendo consecuentemente, que se plasmen en políticas de gobierno. Se ha constituido una red compleja de tendencias y sentidos con movimiento propio y cuyos desenlaces no ocasionan necesariamente consecuencias mediatas o a largo plazo, congruentes con el hilo conductor de una política gubernamental nacional.

La gran debilidad de la Reforma Educativa desde su promulgación en 1994 fue no auspiciar el apoyo de la mayoría de los profesores que debían implementarla, en parte porque la desconocían o no la comprendían, pero en gran medida porque no participaron en su formulación y, por lo tanto, no se identificaron con ella. Históricamente se ha constatado la inviabilidad de efectuar cambios en la educación boliviana a partir de estrategias impositivas y verticales provenientes del Ministerio de Educación, aplicando diseños curriculares elaborados por expertos para que los profesores los ejecuten.

Fueron necesarios los acontecimientos de octubre del año 2003 para que se impusiera un nuevo escenario favorable a la participación, para que la palabra de los sectores sociales, las organizaciones cívicas, las improntas culturales y el acervo

enriquecedor de una sociedad multicultural, ofreciera su mayor riqueza en la construcción de políticas educativas.

Sin embargo, es necesario reconocer que aparte del contenido discursivo que alude a la democracia participativa, la necesidad de llevar adelante un cambio estratégico, efectivizar el control social o la descentralización del Estado; varias consecuencias de la coyuntura iniciada el año 2003, son erráticas respecto de un proyecto progresivo y lineal, que permitiría alcanzar etapas, metas y objetivos a partir de una planificación mensurable.

Es lamentable, por ejemplo, que los planes y las estrategias de cinco o diez años que elaboró el Ministerio de Educación para transformar la secundaria, sean sólo proyecciones gubernamentales anheladas presentadas a instituciones de financiamiento internacional, sin que haya certeza de que se lleven a cabo al menos en lo esencial.

En el campo sindical de la educación, varias acciones minoritarias vulneran una democracia intercultural que se podría construir en un escenario de amplia participación. Los derechos y las prerrogativas contrarias son ignorados, se fuerza al gobierno que tome decisiones que favorezcan reivindicaciones parciales, se genera un clima de efervescencia y violencia, y la lógica sindical obliga a asumir posiciones intransigentes como decisiones de conjunto.

El ejemplo más ostensivo fue cómo determinadas organizaciones del magisterio frustraron la realización del más importante evento de discusión y proyección estratégica para el país: el Congreso Nacional de Educación. Pero también son ejemplos ilustrativos, las movilizaciones de postulantes reprobados, quienes al constatar frustradas sus aspiraciones de ingresar a determinados centros de

formación docente, recurren a la presión y a la violencia; por otra parte, están las pugnas de interés en torno a la administración delegada de los INS, las movilizaciones sindicales por lograr reivindicaciones salariales y la ausencia de propuestas de cambio que se plasmen en proyectos verosímiles, concretos y plausibles para la secundaria.

La coyuntura actual, marcada por la democracia participativa, exige acciones maduras y responsables de los actores. Para que el cauce de las decisiones parciales tenga sentido, para que sea posible contribuir al cambio mejorando la calidad de la formación, se requiere que los actores desplieguen sus fuerzas en un diagrama de tolerancia donde es imprescindible ceder, negociar y aunar esfuerzos. Es necesario que se imponga la argumentación racional, que la presentación de motivos inteligibles guíe las discusiones con propósitos realistas e información suficiente y fidedigna; es deseable que en la conflagración de intereses exista la suficiente flexibilidad política e ideológica para constituir un sistema educativo coherente y transformador de la sociedad.

### **3. PROPUESTAS DE CAMBIO Y EXPECTATIVAS DE UNA NUEVA SECUNDARIA**

Hoy se ha difundido rápidamente una cultura de participación, corresponsabilidad, control y trabajo conjunto en el quehacer educativo, involucrando a actores hasta hace poco tiempo lejanamente distantes de la deliberación y de la toma de decisiones. Hoy funciona regularmente el CONED, existen cuatro Consejos Educativos de Pueblos Originarios, y más de catorce mil Juntas Escolares, dos mil Juntas de Núcleo y 300 Juntas de Distrito

cumplen tareas en beneficio de la educación. Sin embargo, persiste el riesgo de las pulsiones hegemónicas, legítimas por cierto, pero que pueden tornarse en actitudes reivindicativas intransigentes.

En la conformación del CONED se han dibujado fuerzas determinadas, con magnitudes, direcciones y sentidos específicos, diferenciándose los bloques gubernamental, popular, indígena y social. En torno a esas tendencias gruesas giran propuestas de cambio de la educación. Alrededor de los bloques se han aglutinado actores con visiones ideológicas más o menos similares, representantes que siguen líneas específicas y generan liderazgos personales e institucionales.

Pero tales visiones no se presentan como legítimas perspectivas solamente, el riesgo de la intolerancia y la violencia por imponer supuestas “reivindicaciones” congruentes con determinada visión, no es sólo una amenaza latente y distante, sino un peligro recurrente y evidente. En el bloque popular, su expresión sindical busca realizar, a través de presión con huelgas, ocupación de ambientes, y cuanta maniobra convenga a las circunstancias, logros que afiancen su poder. Así, la pugna por la hegemonía rebasa los límites racionales de la democracia participativa.

El derecho a la disidencia queda aplastado, la oportunidad de argumentar, deliberar y convencer que tienen las otras fuerzas concurrentes en el diagrama educativo, es rebasada. Se niega prácticamente el diálogo, desaparece la conciliación, no se cede ante razones consistentes, y el desenvolvimiento de los acontecimientos transcurre de manera tal que un grupo, una facción, una institución o una fuerza, adquiere hegemonía, no para “conducir” al resto, sino para forzar a que las demás la apoyan y la sigan. Asistimos a prácticas que no reparan en los medios para conseguir sus fines.

Un ejemplo elocuente es la cancelación del Congreso Nacional de Educación. En un momento en el que el libre flujo de programas e ideas hubiera permitido a los sectores populares explicitar sus propuestas, en una circunstancia en la que por ejemplo, el “bloque indígena” articuló una visión inclusiva y progresista, discutible en varios aspectos, pero viable y creativa para la transformación de la educación boliviana, prevalecieron en los dirigentes gremiales del magisterio, viejas lógicas sindicales, falsos protagonismos, defensa de intereses sindicales y la ausencia de propuestas viables para la educación en las actuales condiciones económicas, políticas e ideológicas del país.

Sin embargo, la actual coyuntura impide el diseño e implementación de políticas sin el concurso de los actores vinculados a la fuerza sindical o sin sus dirigentes. De esta forma, se hace frecuente la encrucijada coyuntural: o se efectúan tareas colectivas con actores que no tienen actitudes inclusivas, que no ceden en sus posiciones en aras de una construcción conjunta de una educación renovada; o, por otra parte, al prescindir de su presencia, se tiene que enfrentar la oposición que se organiza por tal prescindencia, oposición que se expresa en acciones de presión.

Al parecer, una forma de enfrentar tal disyuntiva radica en capitalizar los aportes circunstanciales, en extender la participación y compromiso de los profesores de base y en involucrar a un amplio espectro de actores locales para que se vinculen con el quehacer educativo.

El proceso de alineamiento ideológico y político es dinámico y expresa la constitución de visiones sobre la educación, concepciones históricas y políticas que determinan roles sociales, y específicas filosofías sobre la educación y el cambio. Pero,

encauzado hacia objetivos políticos excluyentes, encaminado hacia determinados intereses de poder, aplasta las posibilidades de la participación pluralista, creativa y enriquecedora. El Congreso de Educación ha dependido del cálculo de cuántos integrantes habría adscritos a determinadas tendencias.

Quienes quisieron garantizar *ex ante*, la hegemonía de su propia posición, son responsables de la cancelación del evento en el momento de mayor flujo participativo y fuerza vinculante. Posiblemente, lo que reste del proceso frustrado, sea solamente los esfuerzos inconclusos, las propuestas elaboradas en eventos previos, el intento de discutir alternativas con actitudes inclusivas, y la búsqueda de resultados compromisorios para la población civil y de líneas vinculantes para el gobierno.

Respecto de la transformación en el nivel secundario, existen documentos que expresan la sistematización de posiciones vigorosas y el enriquecimiento de propuestas que surgieron, se rehicieron y se aglutinaron, antes, durante y después de los eventos participativos, delineando el sentir colectivo de los actores vinculados directa o indirectamente, con el quehacer educativo. Tales documentos presentados por los bloques, expresan la identificación de posiciones, sentimientos, creencias y esperanzas compartidas respecto de la educación; en especial, de los destinatarios, siendo propuestas que también señalan el camino para cambiarla.

En el interior de las tendencias ideológicas que se perfilaron desde el año 2003 como potenciales protagonistas del Congreso Nacional de Educación, surgieron varias posiciones que incluyen diagnósticos y propuestas respecto de la educación en general, y de modo específico, respecto de secundaria. Si bien algunos documentos estaban terminados antes de que se convocara a los

primeros eventos participativos de alcance nacional, o al menos, su contenido esencial se encontraba en publicaciones anteriores; las actividades previas al Congreso constituyeron un desafío para que se produzca una fructífera dinámica de discusión, construcción colectiva, mejora y sistematización de las visiones que los actores en Bolivia, tienen respecto del presente y el futuro de la educación nacional.

Respecto del lugar del Ministerio de Educación en el diagrama que se presenta, cabe destacar que reúne el conjunto de la información para tratar temas específicos o generales de la transformación de la educación en Bolivia. Ofrece datos que aportan en la discusión y proyección del cambio. Pero lo más importante radica en que es la instancia de gobierno encargada de orientar, aunar esfuerzos y conjugar las fortalezas parciales logradas en unidades dispersas de un país multicultural, diverso y conflictivo, explicitando acciones colectivas que permitan elaborar, implementar, evaluar y reajustar políticas educativas nacionales.

En los documentos presentados por el Ministerio en los eventos participativos se ha advertido una visión inclusiva e integradora, pluralista, democrática, flexible y motivadora para corresponsabilizarse con los procesos.

Los documentos gubernamentales ofrecen líneas generales de orientación, procuran la participación inclusiva de los actores que quieran involucrarse en los procesos de cambio, buscan establecer pautas unánimes que permitan constituir sistemas eficientes, transparentes y funcionales; en fin, dan lugar a cambios marcados por los propios actores, sin exclusiones ni hegemonías, sin falsos protagonismos ni manipulación, sin prerrogativas de poder ni negociaciones implícitas: se trata de propuestas tendientes a

desarrollar una nueva educación con amplia participación social y sin injerencia partidaria ni sindical.

En la elaboración de propuestas de cambio de los bloques constituidos las pulsiones de hegemonía se expresan de distinta manera. En el caso de la visión indígena y originaria, existe la preeminencia de un sesgo cultural con riesgo etnocéntrico; respecto de la perspectiva sindical, la pulsión hegemónica predominante es el sesgo social con una amenaza de intransigencia gremial de la facción dirigente.

Finalmente, entre las propuestas de cambio de la educación secundaria, propuestas que surgieron de distintos actores de la sociedad civil con auspicio institucional, prevalece el sesgo de que dicho auspicio se convierta en un interés institucional con prerrogativas para favorecer a subsistemas específicos. De esta forma, en los documentos ideológicos elaborados por los distintos bloques y en los discursos manifiestos en los eventos participativos que se llevaron a cabo para tratar la transformación de la educación secundaria, se advierte la dificultad de sustentar posiciones abiertas y flexibles que respeten las tendencias distintas a la propia, y pretendan aunándola en la conciliación de perspectivas, todas orientadas por el propósito de construir una secundaria de equidad y calidad.

---

## **VII. LA VISIÓN INDÍGENA Y ORIGINARIA DEL CAMBIO EDUCATIVO**

---

### **1. LA DIMENSIÓN ÉTNICA Y CULTURAL EN BOLIVIA**

#### **a) La problemática cultural y educativa en perspectiva histórica**

El momento clave para comprender la problemática cultural y educativa en la historia de Bolivia reciente, es sin duda, la Revolución Nacional. Efectuada a mediados del siglo XX, otorgó tierras a los indios, les reconoció la ciudadanía y estableció una educación universal, gratuita y obligatoria hasta los 14 años. Los campesinos y las clases bajas de las ciudades asumieron el nuevo Estado y lo identificaron con una imagen en la que se auspiciaba protección y participación a cambio de apoyo político. Así, se erigió el principio de intercambio: educación y ciudadanía por votos a favor del MNR. Pero las jerarquías sociales secularmente forjadas no desaparecerían de improviso, se convertirían en nuevas

divisiones sociales que conservaron la carga de estigma y segregación.

Los grupos emergentes constitutivos del Movimiento Nacionalista Revolucionario afianzaron su poder social y económico exigiendo a los campesinos y mestizos apoyo para consolidar el nuevo orden, pero subsistió el desprecio y la desvaloración de los indios. La visión de darwinismo social pervivió con la profunda convicción de que existía una ingénita naturaleza superior de quienes eran *blancos* respecto de los *indios*, inclusive en los casos que pretendían mimetizarse como *cholos*.

La diferencia afloraba en el color de la piel, el apellido y la familia. Después de promulgado el Código de la Educación en 1955, sin embargo, se admitía que gracias a la educación, el componente masivo de la “nación boliviana”, llegaría a un grado básico de instrucción; mejorará el castellano, y hasta se incorporarían simbólicamente a la “sociedad”, con una nueva forma de vestir y refinando sus costumbres y hábitos

Treinta años después, con la transformación neoliberal del país a mediados de los años 80, varió de nuevo, otra vez por la acción revolucionaria del MNR, la relación de los individuos con el Estado, cambiándose el rol de Estado benefactor y remozándose la segregación étnica y cultural, en un escenario marcado por la explosión demográfica popular, el neoliberalismo y la globalización.

Los sectores que detentan poder económico o político, aunque reconocían las diferencias culturales, las despreciaban o las reducían a manifestaciones folklóricas, mostrando discriminaciones prejuiciosas y favoritismo que demarcan ámbitos y espacios, mundos de vida y límites segregacionistas. Los sectores

subalternos por su parte, han buscado formas de lucha diversas para afirmar sus entornos, ocupar los espacios y reinventar afirmaciones asertivas de sí mismos para constituirse en igualdad de condiciones, suponiendo que el Estado mantenía una deuda histórica ineludible.

Hoy día, Bolivia tiene una diversa y extendida riqueza natural y cultural afirmada como un baluarte; pero, la sistematización de los conocimientos no ha apreciado suficientemente la vida, la energía y la originalidad de las culturas que mantienen prácticas ancestrales y tecnologías tradicionales.

Las minorías étnicas y los enormes grupos originarios, parte de las colectividades relegadas y los grandes movimientos de población emigrante, personas integradas al mercado global en situación de dependencia económica y subdesarrollo social; preservan sus costumbres, sus hábitos, su racionalidad y visión del mundo. Pese a la interacción dinámica, las identidades tradicionales se afirman mostrando actitudes abiertas, tolerantes y anuentes que admiten, asimilan y rehacen las diferencias: en Bolivia, la vida y el país son eminentemente, *interculturales*.

Hoy día, la mayoría de la población boliviana radica en las ciudades. De acuerdo al censo de 2001, la población rural de Bolivia ascendía en esa fecha a 3,1 millones de personas (38%), en tanto que la población urbana era de 5,1 millones de habitantes (62%). Diez años antes, la relación porcentual era de 57 habitantes en el campo por 43 que vivían en las ciudades. Es decir, la población urbana incrementó en razón de 185 mil habitantes por año (40% de crecimiento), y en el campo el crecimiento poblacional fue del 14%<sup>52</sup>. Los emigrantes, gente indígena andina

---

<sup>52</sup> Cfr. *La educación en Bolivia: Indicadores, cifras y resultados*, Op. Cit.

o amazónica, se han integrado al mercado en duras condiciones; trabajan en labores físicas extenuantes y en ocupaciones de la economía informal con la aspiración de que en las próximas generaciones, sus hijos y sus nietos conquistarán un futuro promisorio para ellos mismos. Naturalmente, la forma más adecuada de hacerlo es incorporándose a las oportunidades educativas.

La educación es el medio más frecuente para que la población popular proyecte mejorar su situación socio-económica. Actualmente, después de doce años de aplicación de la Reforma Educativa promulgada el año 1994, aunque se ha mejorado la cobertura, las condiciones de desempleo masivo, la carencia de medios de subsistencia y el bajo capital económico y cognoscitivo de los sectores masivos de la población, han devaluado la calidad educativa, en un escenario marcado por altos indicadores de pobreza, corrupción y crisis de credibilidad.

El cuadro nacional muestra que 13 de cada 100 niños y jóvenes en edad escolar permanecen en el analfabetismo, el 91% de la población rural no satisface sus necesidades básicas y sólo el 47% de la población mayor de 17 años ha alcanzado formación secundaria. Aunque el 86% de la población entre 6 y 13 años es atendida por el sistema escolar, sólo tres de cada diez jóvenes en el campo siguen estudios en el nivel secundario, y siete de cada diez en las ciudades. En el séptimo y octavo grado de primaria hay los mayores índices de abandono, especialmente de los varones que cumplen labores agrícolas. También en el primer grado de primaria existen altos índices de deserción, siendo frecuente que las mujeres se incorporen menos al sistema regular y ante los primeros tropiezos desistan con más facilidad<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> *La educación en Bolivia: indicadores, cifras y resultados, Ibid. pp. 25 ss.*

Por lo demás, las exigencias prácticas de la vida urbana obligan a que los hijos trabajen igual o más que los padres. Sin embargo, entre los grupos de procedencia autóctona se mantiene la esperanza de mejorar la situación social y económica de sus familias. Perdura la esperanza de que sus hijos y nietos, mediante la educación, escalen los difíciles peldaños de sociedades estratificadas en las que su situación es adversa. Deben enfrentar el carácter clasista, discriminante, segregacionista y estamental del medio.

### **b) Condiciones culturales para la acción educativa**

Bolivia es un país con poco más de ocho millones de habitantes, de los cuales el 62% adscribe su identidad a alguna cultura tradicional o pueblo indígena. Cerca de cinco millones de personas saben una lengua originaria siendo el aymara y el quechua los idiomas principales de procedencia nativa. Sólo el 2% de la población habla otros idiomas originarios distintos a los mencionados. De éstos, la diversidad lingüística supera las treinta lenguas nativas habladas por igual cantidad de minorías étnicas, con excepción del guaraní que tiene mayor profusión<sup>54</sup>.

Las culturas aymara y quechua en especial, tienen predominio en abigarrados escenarios locales, siendo las raíces comunes de una gran diversidad de manifestaciones híbridas. Existen pautas de conducta similares, categorías recurrentes en la visión del mundo y concreciones sociales expresivas de una determinada lógica de actuación histórica. La cosmovisión andina opera en el imaginario

---

<sup>54</sup> Véase el libro de Xavier Albó, *Iguales aunque diferentes: hacia unas políticas interculturales y lingüísticas en Bolivia*, UNICEF & CIPCA, La Paz, pp. 15 ss.

colectivo de amplios sectores, grupos y clases con distinta incidencia en los entornos donde habitan.

El mundo andino en Bolivia está constituido por dos millones y medio de indígenas quechuas y más de un millón y medio de aymaras, quienes son la mayoría de la población rural del país. La población urbana proveniente del campo (asentada en áreas periféricas especialmente de La Paz, Cochabamba y Santa Cruz de la Sierra), oscila entre el 40 y el 70% de la población citadina, la cual sustenta también la cosmovisión andina.

Esta visión es patente en las nociones, prejuicios, ideas, creencias y prácticas de los sectores populares, de varios estratos de clase media, e incluso de algunos sectores económicamente favorecidos. En el horizonte de varias clases, en las relaciones tejidas entre grupos culturales y en la imagen de las colectividades étnicas sobre sí mismas, se dan similares valoraciones de la vida y parecidas orientaciones volitivas.

Los grupos sociales, las minorías étnicas y los movimientos populares reproducen campos simbólicos y atesoran capital cultural gracias a las instituciones que han erigido y gracias a las prácticas reproducidas de manera sistemática, articulada y tenaz. Las estructuras simbólicas y culturales afianzan poderes segmentarios y valores disidentes a la hegemonía neoliberal configurándose formas que redefinen las identidades, permaneciendo sin embargo, en el fragor del cambio, elementos de larga duración.

La valoración de las identidades se realiza en el país gracias a la educación intercultural bilingüe. Los logros más importantes se han dado en lo concerniente a la formación docente de nueve Institutos Normales Superiores y por la elaboración de materiales

en idioma originario para los niños del área rural<sup>55</sup>. Esto contrasta con el diagnóstico de la EIB en el nivel secundario

Según opinión de los actores que concurrieron a distintos eventos participativos donde trataron temas concernientes a la transformación de la educación secundaria, en el área rural la formación que se imparte desprecia las identidades culturales, promueve la alienación y carece de profesores con solvencia científica. Tampoco existen recursos humanos ni materiales para llevar adelante la formación técnica revalorizando las tecnologías ancestrales. Los pocos colegios dedicados a dicha formación, no ofrecen una capacitación adecuada para proyectar los saberes tradicionales recuperando las tecnologías; es decir, no responden a las demandas sociales locales, no orientan los aportes culturales ni enfrentan los desafíos productivos.

La calidad del servicio es muy baja y la mayoría de los estudiantes está condenada a enfrentar un límite infranqueable: le es imposible acceder a la formación superior universitaria en las ciudades, restringiéndose la incorporación de los estudiantes indígenas a institutos del área dispersa o a programas acelerados. Por último, el calendario que fija el gobierno es atentatorio contra las prácticas tradicionales, es incongruente con las actividades productivas y restringe las expectativas laborales de los indígenas en las ciudades.

En general, la sistematización cognoscitiva y la proyección de las tecnologías es precaria. No sólo para revalorizar la autoestima de los grupos étnicos y culturales, sino para desplegar las potenciales dimensiones del enfoque intercultural en su perspectiva más enriquecedora y fértil, es necesario reconstruir los saberes andinos

---

<sup>55</sup> *Op. Cit. La formación docente en Bolivia*, pp. 116 ss.

y amazónicos, insertándolos en el acervo cultural nacional que promueva el desarrollo y la diversidad. En la sistematización de los saberes tradicionales tendrán que articularse componentes de carácter académico, intelectual y pedagógico. Se trata de que, por ejemplo, en los colegios se señalen los elementos simbólicos del entorno, de que expertos del acervo tradicional y occidental ordenen teóricamente los contenidos y de que se elaboren, apliquen y mejoren los materiales en el aula.

## **2. LA PROPUESTA INDÍGENA Y ORIGINARIA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

### **a) Aspectos generales de la propuesta**

En noviembre del año 2004 fue publicado un texto con la autoría de diez organizaciones indígenas y originarias de Bolivia: *Por una educación indígena y originaria: hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*<sup>56</sup>. Se trata de una propuesta que reúne las coincidencias de los actores respecto de la educación que proponen para el país. El contenido ha sido varias veces presentado en eventos participativos.

---

<sup>56</sup> Las organizaciones son el Consejo Nacional de Markas y Ayllus del Qollasuyo, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia, la Asamblea del Pueblo Guaraní, el Consejo Educativo Aymara, la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia Bartolina Sisa, la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia, el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico, el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní y el Consejo Educativo de la Nación Quechua. Imprenta GIG, Santa Cruz de la Sierra, 2004.

En lo concerniente a la educación secundaria, el documento indica que es necesario que el gobierno la atienda, que los jóvenes indígenas tienen dificultades estructurales para acceder y egresar de colegios, en parte porque se trata de sistemas diseñados para que funcionen en las ciudades, y en parte también porque la secundaria no ofrece una cobertura suficiente.

La situación social de los posibles estudiantes indígenas, su condición económica y las rémoras históricas de marginalidad y opresión, los excluyen del sistema. Peor aún, el documento enfatiza que cuando se incorporan a los colegios, reciben una educación “uni-cultural y monolingüe”<sup>57</sup> que no valoriza las culturas locales, aplasta la visión del mundo originaria, promueve la muerte de las lenguas de procedencia vernácula y prioriza contenidos foráneos.

La perspectiva de los pueblos indígenas y originarios señala que la secundaria en Bolivia debería transformarse en un “nivel de formación productiva”. De acuerdo al documento, en cuatro años los futuros bachilleres recibirían las destrezas y habilidades necesarias para desarrollar actividades de producción económica<sup>58</sup>. El nivel reformado, llamado precisamente *productivo*, formaría para la convivencia y la identidad siguiendo los valores que favorezcan el respeto mutuo y “generando procesos de desarrollo con autonomía”<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> *Por una educación indígena originaria. Op. Cit.* pp. 36-8.

<sup>58</sup> *Idem.* p. 56. El texto indica que el bachiller debe alcanzar pensamiento crítico y destreza en actividades productivas para favorecer la construcción de aprendizajes. Ciertamente, la relación causal es al revés.

<sup>59</sup> *Idem.*

Esta posición ideológica se comprende mejor al considerar la forma cómo los pueblos indígenas y originarios visualizan la educación. Para ellos, la nueva educación en Bolivia será invariablemente, intercultural y bilingüe. Tal contenido, dado ciertamente desde su perspectiva, representa el logro histórico y político más importante de años de lucha protagonizada por los pueblos mencionados. Entienden por enfoque intercultural, fortalecer las identidades, desarrollar la lengua originaria (con el castellano como segunda lengua), y efectuar una gestión territorial con autonomía.

Aunque el documento indica que la interculturalidad busca relaciones igualitarias y de respeto mutuo entre las diferentes culturas, restringe dicha actitud al “movimiento de las naciones indígenas”<sup>60</sup>. Evidentemente, tal concepción del enfoque intercultural tiene sentido sólo si se admite previamente como única perspectiva válida, la que se da desde la visión indígena etnocéntrica.

La educación secundaria o “productiva”, serviría para que los pueblos –llamados *naciones* sin ninguna justificación teórica-, se respeten entre sí, y formen a sus bachilleres con profesores de la misma procedencia étnica, reactivando la economía de sus comunidades con una gestión extraterritorial. Se fortalecería su identidad común que es sentida como *la* identidad cultural, se desarrollaría *su* lengua y se promovería la extendida expresión de un conjunto de rasgos propios de *sus* costumbres, creencias, ritos, prejuicios, valores, criterios y formas de organización social. La propuesta se plantea como un

---

<sup>60</sup> *Idem.* p. 9.

“cambio profundo en el actual sistema educativo del país (...) implica la fundación de un nuevo Estado a partir del reconocimiento pleno de nuestra plurinacionalidad, la profundización de la democracia comunitaria, la recuperación de los usos y costumbres, el reordenamiento territorial con autonomía, un nuevo modelo económico y social basado en la economía comunitaria y de gestión de recursos naturales”<sup>61</sup>.

La aplicación del prefijo *pluri* a “nación” y “nacionalidad” es indiscriminada en el documento de referencia. También es frecuente su uso en algunas posiciones expresadas en eventos participativos, constituyéndose, sin embargo, en parte sustantiva de la caracterización ideológica y política de la realidad del país que efectúan las organizaciones indígenas y originarias.

En el Taller Nacional de Interculturalidad y Bilingüismo llevado a cabo en la ciudad de Trinidad a fines del año 2004, se expresó una notoria influencia de la visión indígena y originaria respecto de la transformación de la educación boliviana. Hubo solicitudes como incluir la *wiphala* entre los símbolos patrios, pero lo más importante que el Taller concluyó fue la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas y originarios sobre el territorio, el sistema jurídico, la lengua y la educación, remarcando la necesidad de construir un Estado *plurinacional* con “ciudadanía intercultural”. Lamentablemente, ni en los discursos ni en la exposición de puntos de vista se dio explicación alguna sobre el significado de estos conceptos.

También en el evento de referencia hubo expresiones como “no se trata de fragmentar” Bolivia en “múltiples naciones”. Representantes indígenas y originarios dijeron que su propósito

---

<sup>61</sup> *Idem.* pp. 7-8.

político era el reconocimiento de la “plurinacionalidad”. Esto, al parecer, sólo se logrará con la acumulación de logros durante varias generaciones “manejando la libertad y el poder”. Inclusive un grupo minoritario en el Taller, abogó por lo “intra-cultural” rechazando la “interculturalidad”, lo cual implicó que atacaran la dignidad, la libertad, la democracia y la igualdad como valores de occidente y se pronunciaron a favor de la identidad y el consenso, manifestando inmediata y curiosamente, de que la complementariedad y el equilibrio eran los principios que les guiaban.

Una influencia notoria de la visión indígena y originaria sobre los eventos participativos fue la que se dio en parte del Taller Nacional sobre Marco Filosófico, Pedagógico y Político de la Educación Boliviana y en parte del Taller Nacional de Participación Social. El primero se llevó a cabo en la ciudad de Oruro a fines del año 2004.

En una Comisión hubo conclusiones que indicaron que la nueva educación boliviana debe constituirse según el perfil del nuevo hombre: un hombre formado para el “ayni”, la “mink’a” y la “minga”, un sujeto que haga suyos los preceptos de “ama sua”, “ama llulla” y “ama q’ella”<sup>62</sup>, forjando una identidad como la que se dio en el Tahuantinsuyo, reivindicativa del “yanantin” y de la visión telúrica.

Finalmente, en el Taller sobre Participación Social realizado en la ciudad de Potosí a fines del año 2004, la mencionada influencia se advirtió en dos Comisiones que reivindicaron que Bolivia debería

---

<sup>62</sup> Las referencias literales de los eventos participativos se han tomado de las presentaciones en *power point*, expuestas como conclusiones a las que llegó cada Comisión. Por lo general, pese a que hubo comentarios finales, el trabajo de cada Comisión fue considerado la “conclusión” del evento. En la bibliografía se incluye las presentaciones mencionadas.

desarrollar una “educación plurinacional, pluricultural y plurilingüe acorde con las necesidades y potencialidades socioculturales, económicas, territoriales y políticas fundamentadas en la cosmovisión, identidad y valores culturales”.

Asimismo, se recomendó “implementar un nuevo modelo de participación social de acuerdo a las realidades objetivas, en el marco de la tras-territorialidad e interculturalidad de sus expresiones orgánicas” (ayllus, suyus, marcas, etnias, etc.), sin descartar la opción de dividir el territorio según criterios y categorías *culturales*.

### **b) Crítica a la consigna de “pluri-nacionalidad”**

Con muy escasa o ninguna referencia teórica, desde hace algunas décadas en Bolivia, ciertos sectores sociales, grupos culturales, intelectuales indígenas y otros actores políticos hablan de las “naciones indígenas”, las “nacionalidades”, la “pluri-nacionalidad” y otros conceptos similares, empleándolos como si se tratara de sinónimos de “pueblos indígenas”.

Naturalmente, el concepto de “nación” no se relaciona con el contenido de “Estado-nación” emergente en el siglo XVI en Francia, ni con el concepto del siglo XVIII en Alemania y en Francia, desarrollado con la intención política de oponerle al Estado semi-feudal y semi-absoluto anterior a la revolución francesa.

La caracterización de Bolivia como un país “pluri-nacional”, se da gracias a la anfibología del concepto. Se puede referir, por ejemplo, las siguientes elaboraciones teóricas sobre la noción de *nación*, que justificarían la mencionada caracterización en el

contexto de la ambigüedad conceptual. A fines del siglo XIX, pensadores europeos como Renán, señalaron que toda nación tiene aspectos objetivos y subjetivos que la constituyen como tal, dándole unidad. La confluencia de características culturales compartidas como la procedencia étnica, la lengua, la religión, la comunidad de intereses económicos, la definición geográfica y los deberes militares, son rasgos *objetivos* de su unidad. Los rasgos *subjetivos* incluyen la valoración del pasado heroico y la voluntad colectiva de compartir la realización de proyectos para el futuro<sup>63</sup>.

Con esta definición, se justificaría que en la medida en que en Bolivia existen grupos con características culturales objetivas y subjetivas propias que les dan unidad, Bolivia sería una unidad de varias “naciones”, de tantas cuantos grupos existieran con dichas características diferenciales. Por ejemplo, que el pueblo aymara comparta determinados rasgos, lo constituiría al lado de otras, en una “nación” dentro del Estado boliviano.

Otra ambigüedad teórica que da lugar a señalar que Bolivia es un país “pluri-nacional” se refiere a la “conciencia nacional”. Definiendo este concepto como un estado emocional y volitivo que implica una suprema lealtad, se advierte mejor las intenciones de interpelación cultural de los grupos indígenas y originarios. Aquí, al parecer, la intención de afirmar que el pueblo aymara sea una “nación” o una “nacionalidad” (esto último resulta ininteligible), tiende a que los individuos de este grupo prioricen esa adscripción y lealtad cultural por encima de sus obligaciones ciudadanas.

Es difícil analizar si la caracterización de Bolivia como “pluri-nacional” tienda a ser una ideología “nacionalista”. En el siglo XX

---

<sup>63</sup> *Introducción a los estudios políticos*. Texto de Mario Justo López, Tomo I, “Teoría política”. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1970. pp. 325-7.

el surgimiento de las corrientes nacionalistas expresó la reacción en contra del liberalismo y del marxismo (nacionalismo monárquico, nacionalsocialismo, fascismo o nacional sindicalismo); por otra parte, en países del Tercer Mundo se dieron modelos nacionalistas reformistas (Kemal en Turquía), populistas (Perón en Argentina), raciales (en África) o religiosos (islamismo)<sup>64</sup>. Considerando estos aspectos no se especifica el tipo de síntesis que representaría Bolivia reuniendo a varias “naciones” o “nacionalidades”, sin que tampoco se señale si es que queda autorizado referirse al país asumiendo que tiene su propia forma “nacional”.

La situación se complica al hablar de “gestión territorial con autonomía”. Es posible admitir que en el campo educativo, sea razonable que los pueblos indígenas y originarios demanden un servicio útil para el desarrollo local, entendido de manera integral como desarrollo económico y humano; particularmente en las áreas deprimidas del país. Sin embargo, en el documento que se analiza y en varios eventos donde hubo influencia indigenista, el sentido de la consigna implica consecuencias más profundas, desde la reconstitución del Estado con cambios que sugieren interrogantes acerca de su cohesión hasta su virtual desmembramiento atendiendo a categorías “culturales”.

Cabe hacer un comentario final referido a la forma y estilo de presentación de la propuesta indígena y originaria. Se ha advertido que, con frecuencia, el documento analizado mezcla conceptos etnocéntricos con atenuantes interculturales ampliamente aceptados como los contenidos humanistas. Por ejemplo, al lado de

---

<sup>64</sup> Jean Touchard, *Historia de las ideas políticas*. Tecnos, Madrid, 1988. pp. 634 ss. De Héctor Martinotti, *Breve historia de las ideas políticas*. Claridad, Buenos Aires, 1988. pp. 191 ss.

las conclusiones que se han mencionado, se estableció que la educación intercultural bilingüe es una transversal con aspectos filosóficos, políticos, organizativos, territoriales y jurídicos que los pueblos indígenas y originarios defenderán.

Similar combinación ecléctica se precipita cuando se hace referencia, por ejemplo, a la filosofía de la solidaridad y de la unidad. Sea por referencias humanistas, o porque se presentan combinaciones sugestivas que no reparan en la viabilidad intelectual de realizarlas, las propuestas buscan fáciles adscripciones y una amplia sustentación ejemplificada por quienes las defienden: personas que muestran sus reivindicaciones como un sentido de identidad étnica incuestionable.

### **3. ESTRATEGIA CULTURAL EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA SECUNDARIA**

La estrategia de construcción de una educación secundaria que valore y proyecte la impronta cultural proveniente de los pueblos indígenas y originarios refiere sin duda en primer lugar, al enfoque intercultural que forme para la tolerancia, la convivencia y la asertiva valoración de lo propio y lo ajeno.

Se trata de poner en juego los saberes concurrentes, de equilibrar los efectos de poder y de aunar hasta donde sea posible, las visiones del mundo en escenarios culturales distintos y complejos. También es la búsqueda del diálogo y de los puentes que se podrían tender entre el conocimiento occidental y los acervos amerindios, en Bolivia, con particular importancia, en lo que concierne a las culturas andinas.

La estrategia general es el diálogo constante para la construcción de puentes que permitan transitar desde los acervos amerindios a la cultura occidental dominante y viceversa. De manera específica, se desarrollan estrategias de cambio de la educación secundaria que, en primer lugar, resuelvan la asincronía política e ideológica entre el diálogo asimétrico de actores que son parte de explícitas relaciones de poder; en segundo lugar, incentiven la formación para la democracia y la ciudadanía, y finalmente, fortalezcan la educación intercultural bilingüe y la práctica innovadora y creativa.

Los temas y ámbitos que la estrategia cultural tendrá en cuenta para la sistematización de los saberes tradicionales en diálogo con Occidente serán los siguientes<sup>65</sup>:

---

<sup>65</sup> Javier 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. Del mismo autor, *Diálogo de sordos: Occidente e indianidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe*, editorial del CEBIAE, La Paz, 2000. Mi libro, *La educación intercultural en Bolivia*. Instituto de Estudios Bolivianos, UMSA, en prensa y el artículo, "Pachacuti, el otro y la mediación del taypi en el imaginario aymara" en *Memorias del Seminario Internacional sobre Desarrollo Sostenible, Ecología y Multiculturalidad. Op. Cit.*, pp. 189-204.

### **ÁMBITOS DE DIÁLOGO PARA DESARROLLAR LA ESTRATEGIA CULTURAL DE TRANSFORMACIÓN DE SECUNDARIA**

- Tecnologías simbólicas de los saberes ancestrales con connotaciones culturales y lingüísticas. Actividades orientadas, por ejemplo, a la etno-ciencia en agronomía, medicina, botánica, astronomía, pecuaria, metalurgia y textiles. Contraste con las tecnologías instrumentales del paradigma científico occidental.
- Contenido tradicional del servicio político en la democracia participativa de las culturas andinas y amazónicas. Formas específicas de organización, sentido del consenso, justicia comunitaria, equidad de género, complementariedad y rotación de poder. Contraste con relación a la política democrática y representativa de Occidente.
- Espiritualismo panteísta manifiesto en las creencias indígenas de Bolivia como contenido religioso que trasciende a múltiples expresiones culturales. Ritos y mitos, reciprocidad con las deidades, visión de la naturaleza y de las divinidades, salud y prosperidad, ecologismo cosmocéntrico. Contraste con relación a la religión monoteísta del cristianismo, tanto en su expresión católica como protestante.
- Vivencia comunitaria de pueblos andinos y amazónicos. Organización local, actitudes inclusivas, faccionalismo, calendarios festivos, complementariedad de género, relación con los otros y poderes emergentes. Contraste con la construcción social del capitalismo que enfatiza el individualismo y la libertad.

- Economía de reciprocidad como paradigma de la organización de las facciones. Estrategias de sobrevivencia, cooperación y alternancia. Contraste con relación a la economía de intercambio de la racionalidad occidental.
- Educación impartida en contextos culturales concretos. Oralidad, vinculación con la comunidad, enseñanza desescolarizada, naturalismo, valores simbólicos y enfoque intercultural. Contraste con relación a la educación escolarizada de la cultura dominante, expresiva de un carácter *logo-céntrico*.

Respecto de las tareas y actividades que permitan desarrollar las estrategias culturales de transformación de la educación secundaria, se mencionan las siguientes:

#### **ORIENTACIONES PARA LA ESTRATEGIA CULTURAL**

- Valorizar los saberes tradicionales promoviendo el diálogo de visiones del mundo.
- Conducir el enfoque intercultural por la elaboración conceptual y teórica.
- Desarrollar la sistematización de los saberes tradicionales aunando los factores de carácter académico y práctico, intelectual y teórico, pedagógico y técnico.

- Valorar las lenguas minoritarias.
- Fortalecer las identidades culturales de Bolivia, promoviendo la reproducción de rasgos y advirtiendo el peligro de la alienación.
- Desplegar una formación coherente para la democracia y la vida ciudadana.
- Incrementar la oferta de formación secundaria para el área dispersa, ampliando la cobertura y mejorando la calidad educativa.
- Establecer un currículum flexible para el área rural y un calendario diferenciado.
- Desarrollar la formación técnica incorporando la impronta cultural, las tecnologías tradicionales y los saberes originarios, para responder a los pueblos indígenas.

---

## **VIII. EL ENFOQUE SINDICAL Y OTRAS VISIONES DEL CAMBIO DE LA EDUCACIÓN**

---

### **1. INCONSISTENCIA IDEOLÓGICA DE LA VISIÓN SINDICAL**

#### **a) ¿Es posible proponer sugerencias de cambio educativo?**

La propuesta gremial, específicamente de los profesores urbanos, se ha presentado a varios eventos educativos, en ella se incluye invariablemente, reivindicaciones del sector. Por ejemplo, en el Taller Nacional de Formación Docente, la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia presentó un documento en el que expuso con vigor la consigna de “recuperar” los INS administrados por las universidades para que el Ministerio

de Educación se hiciera cargo, nuevamente, de dicha administración<sup>66</sup>. La base de argumentación de la consigna fueron los mismos análisis que la organización sindical presenta en todo evento educativo, añadiéndose argumentos en contra de la administración que desvirtúan cualquier beneficio para la secundaria.

Para justificar que ocho INS no debían ser administrados por las universidades el año 2005, el análisis de la CTEUB señala la crisis del modelo neoliberal, enfatiza los millones de hambrientos que produce la globalización, muestra la inevitable caída del imperialismo y “demuestra” las intenciones nefastas e inhumanas de la Reforma Educativa. Curiosamente, continúa refiriendo datos del control ideológico que ejerce el imperialismo, denuncia la pérdida de soberanía y dignidad de los países como Bolivia y “desenmascara” al neoliberalismo y a la ley 1565.

Caracteriza a la educación boliviana como discriminadora y excluyente, y pone en evidencia la intención de la ley de desestructurar al Estado boliviano. Concluye que la formación docente no debe desarrollar un diseño curricular “impuesto” por el Banco Mundial, que la delegación administrativa ha servido para enriquecer a las universidades y que en el proceso de resistencia afloraron los “traidores” al movimiento popular como la Confederación de Maestros Rurales.

---

<sup>66</sup> Véase la exposición de la CTEUB en el Taller de Formación Docente llevado a cabo del 24 al 27 de noviembre de 2004 en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra, “Recuperar los INS a la administración del Ministerio de Educación: Por una pedagogía nacional para el rescate de la patria”.

El corolario de las presentaciones y los discursos efectuados por los dirigentes de la Confederación, se da con arengas como la siguiente:

“Compañeros: si todos fuéramos capaces de unirnos para que nuestros golpes fueran más sólidos y certeros, qué grande y cercano sería el futuro luminoso de victoria para los pueblos y de muerte y destrucción para los enemigos de la humanidad: el imperialismo estadounidense y sus lacayos”<sup>67</sup>.

Después del Taller de Formación Docente, transcurrieron algunos meses para que el Ministerio de Educación, con base en evaluaciones externas, ampliara para la gestión 2005, los *addenda* que suscribió con seis universidades del país. Así continuó por un año más, la administración delegada de ocho INS. Cuatro universidades públicas y dos privadas, cinco pertenecen al sistema del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, incluida la Universidad Mayor de San Andrés, continuaron la administración delegada que había comenzado a fines del año 1999.

Pese al radicalismo de la CTEUB, en el Taller de Formación Docente sólo una comisión de cuatro, discutió la posibilidad de tomar posición respecto de la cancelación de la administración delegada. Más aún, una Comisión recomendó que los INS establezcan nuevos vínculos con las universidades o incluso se amplíe tal delegación por un año más. Pero, ¿cuál era el interés de la CTEUB por cancelar la administración delegada?, ¿por qué es capaz de acusar de “traidores” a sus colegas, los dirigentes rurales, y de “lacayos del imperialismo”, a docentes y autoridades de universidades autónomas que se hicieron cargo de la

---

<sup>67</sup> *Idem*. Consigna de cierre de la exposición de la CTEUB.

administración de los INS?, ¿con qué propósito se ponen en juego recursos discursivos con conceptos tan poco verosímiles como que el “imperialismo cava su propia tumba”?, ¿por qué el discurso de la Confederación no tiene resonancia inmediata y, sin embargo, la perseverancia de sus acciones “reivindicativas” consigue resultados?

En el caso de los INS, un somero análisis de la situación anterior a 1999 ayuda a entender los prosaicos motivos de tan rimbombantes discursos. En 1998 por ejemplo, no era un requisito que los docentes y autoridades de las Escuelas Normales tengan como mínimo, el grado de licenciatura para enseñar o dirigir un centro de formación docente. Más aún, su nombramiento se daba desde el Ministerio de Educación con el aval de la organización sindical, la cual también disponía del poder para vetar a los posibles candidatos. Así, existía evidente injerencia partidaria, (las Federaciones y Confederaciones nunca han sido instancias de representación desvinculadas de los partidos políticos), y un fuerte poder sindical vulnerable a la venalidad.

Siendo la Escuela Normal un recinto de seguidores de la organización, garantizaba “disciplina sindical” y sujeción incondicional a las huelgas y paros instruidos por las instancias superiores. En el viejo orden, la respectiva Federación de Maestros Urbanos ganaba fuerza de movilización en contra del gobierno y garantizaba un poder sindical que abrazaba definitiva y permanentemente al profesor. Inclusive desde sus años de estudiante normalista, el futuro profesor reproduciría las prácticas que sus maestros le mostraban, apoyaría incondicionalmente a su organización sindical, y si actuaba con oportunidad, alcanzaría beneficios colaterales.

Por último, en el documento que elaboró la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia, presentado al Taller Nacional de Educación Secundaria efectuado en Cobija, se vertieron duras críticas al carácter y sentido de la Reforma Educativa.

Advierte sobre ciertos aspectos que la transformación de la educación secundaria debe tomar en cuenta. Por ejemplo, considera que hubo un pernicioso control social de las Juntas Escolares en perjuicio de la dignidad docente; también se habrían dado graves deficiencias conceptuales y técnicas en la organización e implementación de los módulos en primaria. Respecto de la incorporación temprana de los bachilleres al mercado laboral, el documento indica que esto incrementaría el “índice de marginalidad educativa con una tendencia sostenida hacia el analfabetismo funcional”. Sin embargo, más adelante también señala que es parte del perfil del futuro bachiller, “poseer capacidad manual, técnica y tecnológica que le permita afrontar los problemas de la vida cotidiana con una visión transformadora”<sup>68</sup>.

## **b) Las incongruencias del cambio en secundaria**

Existe algo más que discursos demagógicos para encubrir intereses gremiales. Por ejemplo, la Confederación y sus filiales tienen “propuestas” para la transformación de la educación secundaria; tal es el caso de la Federación de Trabajadores de Educación Urbana de Chuquisaca que elaboró un largo documento presentado al

---

<sup>68</sup> Documento titulado “Hacia una nueva educación secundaria para el rescate de la patria”. Las citas son de “Análisis y proyecciones de la educación secundaria”, y “Perfil del futuro bachiller boliviano”, pp. 6-7.

respectivo Congreso Departamental de Educación. En él se incluyen once páginas de propuesta de cambio de la secundaria<sup>69</sup>.

El documento dice que en cuatro años, el futuro bachiller recibirá la “formación cultural” propia del “quehacer humano” consistente en la “cultura humanística, la científica y la actividad manual”. Sin justificación sobre tales conceptos, la Federación remarca que la nueva secundaria debe educar los valores de los estudiantes, garantizar una orientación vocacional apropiada y definir los contenidos de los programas según las “condiciones de existencia del estudiante” de manera que “respondan a su estudio evolutivo, preocupaciones e intereses”.

Al margen del uso de conceptos inapropiados como “estudio evolutivo”, es razonable que los contenidos curriculares tendrán una dimensión local que se definirá según la particularidad del contexto. Sin embargo, y especialmente en secundaria, es imprescindible precautelar el nivel académico científico de los profesores, de modo que las competencias cognoscitivas de los bachilleres satisfagan un mínimo de calidad educativa. Esto, al parecer, no tiene importancia para la Federación.

El presente análisis ha mostrado con énfasis y claridad la conveniencia de que la secundaria auspicie iniciativas creativas para la promoción individual y el compromiso social de los estudiantes. Esto, sin embargo, disgusta a la visión sindical. Pese a que el documento sindical señala que es imprescindible mejorar la calidad de matemática, de las lenguas extranjeras y de las nativas;

---

<sup>69</sup> Véase el “Proyecto Educativo Revolucionario de la Federación de Maestros Urbanos de Chuquisaca: Por la justicia social y los valores humanos”. Documento presentado al Congreso Departamental llevado a cabo en la ciudad de Sucre en diciembre del año 2004. pp. 54-64.

si se piensa la educación como un medio para alcanzar estatus social y económico, si la secundaria aparece como un instrumento funcional con utilidad individual, surge el desacuerdo y la descalificación sindical. Si la educación no es un medio para que el estudiante se convierta en revolucionario, entonces no tiene sentido procurar ninguna calidad, siguiendo esta orientación la Federación de Chuquisaca, señala el desarrollo histórico de la educación secundaria

“pautado por un desdoblamiento entre una oferta educativa para unos pocos, preparatoria de la universidad, y otra destinada al aprendizaje de un oficio, a la formación de un técnico, pero en su conjunto excluyentes de la mayoría de nuestros jóvenes”<sup>70</sup>.

La visión sindical se opone a la formación técnica porque convierte a la educación en “servidora del mercado”. Sin embargo, inmediatamente afirma la conveniencia de la “enseñanza agraria” y dice que se debería pasar clases en fábricas, talleres y complejos agroindustriales. Establece la necesidad de aumentar la cobertura, revertir la tendencia a que la mayoría de los jóvenes no reciban educación estatal, e incrementar el tiempo de varias materias sin descuidar, por lo menos “una vez por día, actividades vinculadas a aspectos no asignaturales (SIC): educación sexual, talleres plásticos y musicales, deportes, recreación, educación para la música, etc.”<sup>71</sup>.

La posición sindical con relación a la educación y la política tampoco tiene coherencia. Las veces que ciertas consignas fueron

---

<sup>70</sup> *Idem*, p. 64.

<sup>71</sup> *Idem*, p. 61.

admitidas como conclusiones de alguna comisión en un evento participativo, no se asumieron las consecuencias implícitas. En el Taller Nacional de Educación Secundaria llevado a cabo en la ciudad de Cobija a fines del año 2004, una Comisión concluyó, debido a que existió una fuerte influencia de la visión sindical, que la educación secundaria es un “producto ideológico y político de las estructuras de poder del país” y que “reproduce el sistema económico, social, político y cultural vigente”<sup>72</sup>.

La misma Comisión señaló después, paradójicamente, que las tareas para que la educación “tenga un contenido y proyección emancipatorio”; incluyen desde la formación de valores, hasta el uso de nuevas tecnologías y el diseño de un currículum “con personalidad nacional, que emerja de las condiciones reales e integrales del país, de la grave problemática del aula de secundaria”<sup>73</sup>. Al parecer, quienes sustentan estas posiciones, no advierten que si admiten la existencia de una dependencia sobredeterminada de la educación respecto de las estructuras sociales y económicas, la acción transformadora en el aula resulta inocua.

Incoherencias de similares características se presentan en los documentos sindicales, aunque, con prevenciones que resguardan la imposibilidad de crítica. Respecto de la educación secundaria, la

---

<sup>72</sup> Presentación de las conclusiones de una Comisión. Los documentos de la CTEUB contienen, de modo invariable, esa caracterización de la educación. Véase los talleres de Marco Filosófico, Político y Pedagógico de la Educación Boliviana y de Evaluación del Programa de Reforma Educativa.

<sup>73</sup> Taller Nacional de Educación Secundaria. Documento de conclusiones de la Comisión presidida por el Prof. Víctor Prado. *Cfr.* la bibliografía al final del presente texto.

CTEUB condena al Programa de Reforma Educativa y “denuncia” la esencia neoliberal del gobierno, enaltecándose a sí misma con propaganda como la que indica: “el trabajo es nuestro mejor maestro; la lucha, nuestra mejor escuela”<sup>74</sup>. Sin embargo, inmediatamente los dirigentes urbanos “proponen” para la secundaria, un bachillerato integral técnico-humanístico en dos ciclos: el común y el diferenciado. Es evidente que tal “propuesta curricular” transcribe al pie de la letra, el Art. 42 de la ley 1565, la cual fue “denunciada” por la CTEUB como la principal estrategia para formar “hombres funcionales al sistema y a los valores del libre mercado”.

En la propuesta de la CTEUB presentada al Encuentro Nacional de Planificación Estratégica en Educación Secundaria llevado a cabo en la ciudad de La Paz, después de insistir en un cuadro sombrío de la secundaria en Bolivia, la Confederación enfáticamente denuncia que “los países de América latina se encuentran inmersos en procesos de cambios socio-económicos, políticos y culturales controlados por organismos internacionales”.

Dicho control pretendería “aplicar recetas de reformas educativas”<sup>75</sup>. Pese a este análisis, la Confederación hace una lista de propuestas de cambio totalmente coincidente con la ley 1565: aumentar la cobertura y permanencia, desarrollar el enfoque intercultural bilingüe, construir una educación integral, formar para el diálogo, la democracia y la convivencia ciudadana, establecer

---

<sup>74</sup> Las citas corresponden a la presentación de la CTEUB en el Taller de Evaluación del Programa de Reforma Educativa realizado a inicios del mes de noviembre del año 2004 en la ciudad de La Paz.

<sup>75</sup> Presentación en *power point* titulada “Hacia una nueva educación secundaria para el rescate de la patria”. *Cfr.* la bibliografía sobre el Encuentro.

una relación fluida de la unidad educativa con la comunidad, aplicar la formación tecnológica, implementar infraestructura, medios y recursos, realizar actividades de educación sexual, de comunicación, creatividad y recreación, además de talleres plásticos y musicales.

La doble argumentación de la Confederación es ventajosa. Es imposible identificar cualquier responsabilidad social e histórica, atribuible a los maestros y profesores bolivianos porque como dicen los documentos analizados, las condiciones de su desempeño se dan en un contexto de extrema carencia. Peor aún, si la educación es un fiel “reflejo” de las estructuras de dominio y explotación que sólo favorecen a minúsculos grupos de poder, poco o nada pueden hacer los docentes al respecto en el aula.

Por otra parte, mejor para las instituciones gremiales. Ante tal anomia, el documento de la CTEUB presentado al Taller de Evaluación del Programa de la Reforma Educativa señala que la única estrategia socio-profesional viable es reforzar el poder sindical. Se trata de “fortalecer el bloque popular bajo la dirección de la COB, como estrategia política del pueblo en materia educativa”, también, “realizar el Congreso Educativo para ejecutar sus resoluciones y conclusiones”.

Esto implicaría desenmascarar la aplicación de la Reforma Educativa como una política neoliberal, condenar al gobierno que pretenda seguir implementándola indicando que “prioriza la formación de recursos humanos pertinentes al mercado”; y, finalmente, convocar a “diseñar una propuesta educativa propia, crítica, de resistencia y emancipadora, con la cual el magisterio y los sectores populares se identifiquen, trabajen y luchen”, mientras tanto todo sigue igual porque mientras no se realice la revolución socialista en Bolivia, nada cambia en verdad.

Pese a que la educación “refleja” la estructura de dominio vigente, según la Confederación, sólo si se cumple la labor de vanguardia fijada por el sindicato con la COB a la cabeza, sólo si se garantiza un Congreso Nacional de Educación que oficialice la aprobación de consignas previas como resoluciones y conclusiones del evento, sólo cuando los dirigentes sindicales del magisterio urbano elaboren una “propuesta educativa” con la que todos los maestros y profesores se identifiquen, si y sólo si se cumple esto previamente, se puede esperar que la educación sea parte de un movimiento revolucionario que dé “perspectiva histórica a nuestro país”.

Ese movimiento consistirá, y éstas son las estrategias anotadas por la Confederación, en “cambiar el modelo económico de mercantilista a productivo”, en “industrializar nuestras materias primas” y en aumentar la inversión estatal para favorecer a la educación. En resumen, según la visión sindical, mientras la estructura política no cambie, en verdad es insignificante cualquier tarea sectorial y, por lo tanto, no es imputable la responsabilidad del trabajo docente dado en una estructura que sojuzga y explota a los profesores.

## **2. EDUCACIÓN, PROFESORES Y CAMBIO DE LA SOCIEDAD**

### **a) Cultura institucional y nuevo desempeño docente**

La mayoría de las teorías sociales que refieren un lugar y valor determinado a la educación, la conciben como un factor

dinamizador del cambio<sup>76</sup>. La excepción la constituyen algunas tendencias mecanicistas del marxismo y entre ellas, el trotskismo. Debido a que en Bolivia, los primeros años posteriores a la promulgación de la ley de Reforma Educativa quienes se opusieron tenazmente a su implementación, fueron los dirigentes del magisterio de ideología trotskista, resulta interesante valorar el impacto de su acción a la luz de su visión ideológica.

Según la ideología del magisterio influido por el trotskismo, debido a la sobredeterminación de la economía sobre todas las demás esferas de la vida social, no es posible esperar que las acciones educativas impliquen cambios sustantivos. La educación reproduce de manera refleja, las contradicciones y la lucha de clases, siendo imposible que un cambio revolucionario no comience por modificar el campo de la estructura económica del país. Sólo variando las relaciones de producción es posible que la educación cambie, adquiriendo la posibilidad de formar un nuevo hombre.

Peor aún, debido a que el Estado en el capitalismo debe ejercer cada vez más extensiva e intensivamente, su función represiva, es impensable de que los cambios educativos que promueva, varíen las condiciones de opresión y explotación. Debido a que el Estado representa los intereses de las clases dominantes, no podría, según los dirigentes trotskistas bolivianos, generar procesos de cambio educativo para crear condiciones sociales nuevas de una vida individual y colectiva en contra del capitalismo.

Los argumentos de la visión descrita ponen en duda la posibilidad de que los educadores formen a los nuevos hombres. Si la visión

---

<sup>76</sup> Véase mi artículo "Orientaciones de la filosofía política para la transformación del sistema educativo", en *Estudios Bolivianos 11*. Instituto de Estudios Bolivianos, UMSA, La Paz, 2004, p. 42 ss.

de los dirigentes trotskistas está en lo cierto, la educación sólo forma reproductores del sistema social establecido. Resulta inquietante en consecuencia, saber cómo los educadores serían catalizadores del cambio si ellos mismos son parte de una estructura social e ideológica que tiende a preservarse y fortalecerse. Más aún, todas las acciones del Estado boliviano, serían sólo coartadas que aparentan transformar la educación para que nada varíe.

Sin embargo, una parte importante de la paradoja se resolvería al considerar que el Estado puede adquirir un carácter político inclusivo, y puede focalizar su atención en las demandas de los sectores populares tradicionalmente oprimidos y explotados.

Al plantear la transformación de la educación secundaria en Bolivia, se apunta al corazón del futuro, un futuro posible, dirigido y valorado por nuevos actores. Se trata de hombres y mujeres cuyas prácticas de vida expresan sólidas convicciones morales, continuas exigencias de trabajo y lucha por la vida, haciéndose a sí mismos en el despliegue individual y colectivo de la libertad, la tolerancia y el compromiso social. De este modo, la transformación de un segmento de la educación formal está causalmente relacionada con procesos concomitantes que recomponen la educación y tienen importantes repercusiones sociales.

Sin el propósito de resolver la paradoja de que los maestros deben educarse primero a sí mismos para enseñar después nuevos sentidos de vida, gracias a la experiencia, es comúnmente aceptado de que en la educación formal, la función docente sea decisiva para el cambio. El argumento a favor refiere que por brillantes diseños curriculares que se establezcan, por excelentes procesos de gestión institucional que se desplieguen, la educación secundaria

contribuirá a construir un nuevo país, sólo si los profesores que la imparten, asumen, creen, se solidarizan y aportan a desarrollar el proceso. La norma instituida por la ley 1565 no tuvo sustento progresivo por la disfunción de este factor, lo cual redundó para que, por ejemplo, la transformación de primaria fuera, ante todo, el resultado azaroso de una serie de vicisitudes políticas.

Los momentos de constitución de la cultura institucional del magisterio fiscal en Bolivia<sup>77</sup> siguen un curso que se inicia con el paradigma de vocación del profesor normalista y heredero de la tradición liberal. Se consumó el primer cambio de paradigma al configurarse el modelo de actuación social marcado por la interacción con el Estado a través de la mediación de la prebenda política.

La reconstitución de un imaginario devenido como efecto de los cambios de 1952, hasta constelar un universo simbólico con contenido ideológico cargado de elementos revolucionarios siguió un proceso en el que se perfilaron algunas reivindicaciones comunes. Por ejemplo, rechazar la evaluación de desempeño y mantener los equilibrios relativos mediante el poder de los dirigentes. Particular interés ha merecido estudiar los movimientos de La Paz proclamados de “vanguardia” en la lucha contra la ley 1565 los primeros años<sup>78</sup>. Noel Orozco ha mostrado, por ejemplo, que la mayoría de los profesores de La Paz hasta fines de los 90, creía que sus dirigentes los conducían de manera provechosa

---

<sup>77</sup> Véase mi libro *La formación docente en Bolivia. Op. Cit*, pp. 50 ss.

<sup>78</sup> Véase *Al maestro sin cariño: Movimiento social del magisterio*. Instituto de Investigaciones Sociológicas. UMSA. La Paz. pp. 30 ss., 98, También de Mario Yapu, *En tiempos de Reforma Educativa: Escuelas primarias y formación docente*. Vol. II, pp. 35 ss. Refiere las transformaciones históricas de la formación docente, según los modelos de profesor.

orientando la acción para alcanzar, especialmente, objetivos salariales del sector.

Por el ímpetu de algunas Federaciones de Maestros, la Confederación Urbana y otras representaciones intermedias calificaron a la Reforma como una ley “maldita” y convocaron a los profesores a luchar inquebrantablemente hasta derrotarla. Sin embargo, la ley, gracias a la fuerza represiva del Estado, terminó por imponerse produciendo el resquebrajamiento de los estilos de dirigencia y participación sindical: “el magisterio paceño, el *más combativo del país*, comenzó a dividirse, a desorganizarse y su acción colectiva se debilitó”<sup>79</sup>.

Consignas como que el gobierno que fuere “pretendía privatizar la educación” para convertir a la docencia en una “profesión libre”, terminaron por perder efecto de movilización y cayeron en el descrédito.

Las acciones moderadas de maestros renuentes a la Reforma no motivaron ningún cambio en la educación primaria, manteniéndose los viejos estilos de enseñanza. Pero también hubo maestros entusiastas que se incorporaron al proceso, desplegaron importantes innovaciones pedagógicas, favorecieron el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe y se sumaron a experiencias nuevas como la de los asesores pedagógicos. Ellos constituyeron un mecanismo eficaz para involucrar a amplios sectores del magisterio que de otra forma, hubieran permanecido indiferentes o renuentes al cambio, produciendo importantes innovaciones curriculares<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup> Noel Orozco, *Al maestro sin cariño*, Op. Cit. p. XVII.

<sup>80</sup> Véase del Ministerio de Educación el libro, *La educación en Bolivia: La experiencia de la asesoría pedagógica*. La Paz, 2004, p. 13. Por su parte,

Las vicisitudes del paradigma de desempeño docente, con sus cambios y revoluciones, focalizan y dan centralidad al rol del profesor. Esta centralidad pedagógica y la formación integral establecen que las estrategias de cambio ofrecerán incentivos académicos, profesionales y económicos para que los docentes se involucren en un proceso largo y complejo.

El proceso político y el estilo de ejercicio de poder de la dirigencia sindical produjeron el decaimiento del profesor de base a aceptar con predisposición el sistema emergente, inclusive si el nuevo sistema fuera flexible y fomentara una participación constructiva. La acción del magisterio hasta el año 2003 como una tendencia *funcional* congruente, paradójicamente, en último término, con la posibilidad de modernizar el Estado y la educación. Noel Orozco indica que el magisterio se *refuncionalizó*, “colocándose en la misma línea de modernización del Estado”<sup>81</sup>.

La nueva coyuntura de democracia participativa abierta en octubre del año 2005 marca una asincronía entre la tendencia de los dirigentes con viejas lógicas sindicales, y el flujo de la muchedumbre. Un triunfo de la vieja racionalidad sindical fue la frustración del Congreso Nacional de Educación.

El clásico estilo discursivo y opositor, no advierte cómo sus contenidos ideológicos se entrampan. El estilo sindical se convierte

---

María L. Talavera y otros investigadores, estudiaron el desempeño de maestros en escuelas primarias peri-urbanas para implementar la Reforma. Véase, *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*. PIEB. La Paz, 1999, pp. 57 ss.

<sup>81</sup> Cfr. *Al maestro sin cariño, Op. Cit.* p. 121.

a veces en el principal mecanismo de conservación de la cultura institucional renuente al cambio, opuesta a la capacitación de los profesores y opositora de cualquier forma de enseñanza, diseño curricular o gestión institucional que altere el modo de vida que se haya logrado

### **b) Pautas para la estrategia docente**

En la cultura institucional del magisterio se ha advertido que los maestros no se representen a sí mismos como los principales ejecutores de un proyecto educativo de cambio. La reacción inicial del magisterio a cualquier proceso es de oposición, mostrando un perfil contestatario y de resistencia ante cualquier política de Estado. Debido a que en ciertos momentos de enfrentamiento con el gobierno de turno aparecen intereses particulares, deserciones y disensos; surgen ciclos en los cuales las energías se debilitan y la convicción se realinea.

Es posible que los resquicios se agranden y muchos individuos se reacomodan a las nuevas relaciones de poder. Así se advierte el proceso de una cultura compleja. Sin embargo, en los resquicios cabe el espacio suficiente para desplazar una estrategia docente viable tanto de parte del gobierno como de la sociedad.

Las oscilaciones de desarticulación y reconstitución gremial aconsejan desplegar estrategias políticas y sociales que traten al sector, encauzando el protagonismo de los profesores. Por ejemplo, será conveniente fomentar la adscripción a procesos haciendo visible que mayores responsabilidades profesionales implican mejor reconocimiento económico y gratificaciones expectables. De manera sucinta, las bases de la estrategia docente radicarían en lo siguiente:

### **ORIENTACIONES PARA LA ESTRATEGIA DOCENTE**

- Claridad de posiciones ante los dirigentes del magisterio urbano.
- Incentivos para que los profesores se incorporen a los procesos de cambio.
- Estímulos académicos y económicos al desempeño.
- Opciones de capacitación docente y trabajo en secundaria.
- Autoestima, independencia de criterio y competitividad de los profesores del magisterio fiscal.
- Gestión social con participación de las Juntas Escolares y otros órganos.
- Ámbitos de participación involucrando a múltiples actores.
- Recursos y formación que permitan aplicar la modalidad modular.
- Programas de formación permanente flexibles y diversificados.
- Cambios en la formación inicial impartida por los INS.
- Enfoque intercultural y formación práctica para el trabajo y la productividad.

### **3. LAS PERSPECTIVAS INSTITUCIONALES**

En los eventos participativos se organizaron para la transformación de secundaria se han presentado, ocasionalmente, propuestas institucionales. En general, las exposiciones provinieron del bloque

social, destacándose los documentos de instituciones como el Foro Educativo Boliviano, el Centro de Multiservicios Educativos, la Comisión Episcopal de Educación, el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, la Asociación Nacional de Colegios Privados de Bolivia y otras.

La actitud de las entidades que aportaron a esclarecer y llevar adelante el proceso de transformación de la educación secundaria fue constructiva y abierta. Ha sido frecuente encontrar coincidencias respecto de que el nivel debe ofrecer una apropiada formación para la vida; que el currículum será flexible, intercultural, por competencias, humanista, constructivista, integrador y orientado a formar valores.

Asimismo, hubo convergencias respecto de que la educación es un bien social que incumbe a varios actores y no solamente al Estado y al magisterio; que es conveniente involucrar a otros participantes para contar con su visión y aporte, y que como tramo de formación regular, el nivel coadyuva a desarrollar las identidades de los adolescentes y jóvenes. Finalmente, que sea una responsabilidad colectiva de primera importancia, tampoco va en desmedro del papel protagónico del profesor ubicado en el centro del proceso.

Aunque no lo enfatiza taxativamente, la visión institucional asume el enfoque intercultural en la nueva secundaria para favorecer el diálogo entre los saberes y la convivencia entre las personas. Sin embargo, las instituciones de carácter confesional, por ejemplo, no explicitan el objetivo de que la secundaria valore la diversidad de identidades culturales y étnicas, motivando en el estudiante una libre apreciación de las concepciones religiosas tradicionales, de las visiones del mundo originarias, de los ritos, las creencias y las prácticas del entorno. Tampoco se desarrollan diseños en los cuales aparezcan y se valoren las tecnologías milenarias, las lenguas

nativas, las tradiciones ni las costumbres de los pueblos indígenas. De modo eminentemente declarativo se indica que la educación debe motivar actitudes de tolerancia de la diferencia, enseñando al futuro ciudadano boliviano a convivir asertivamente y en paz con los otros miembros y grupos de la sociedad.

Las propuestas institucionales insisten en la formación para la vida, en que se despliegue una visión integral del ser humano, en la que se valoren las experiencias y orientaciones esenciales de la Reforma Educativa para secundaria. A veces se repite insistentemente contenidos de detalle de la ley 1565, por ejemplo, las mismas áreas de aprendizaje, los mismos ciclos del nivel, una similar organización de la participación social, el único enfoque curricular desgraduado y por módulos propuesto, la certificación de aprendizajes técnicos, y el énfasis en el conocimiento práctico, en las actividades manuales y en la orientación ocupacional.

De acuerdo a la procedencia de las propuestas, se enfatiza uno u otro aspecto, y, sin duda, se dan interpretaciones a partir del horizonte de visibilidad de la perspectiva abierta gracias a la experiencia institucional de los actores. Por ejemplo, cuando las entidades vinculadas a la Iglesia católica se refieren a la formación de valores, sobreentienden que se trata de que la secundaria forme y consolide valores *cristianos*, guíe espiritualmente a los estudiantes y les inculque la religión católica, motivándoles a dar testimonio de fe y amor.

Asimismo, si se trata de colegios de convenio que han desarrollado una larga historia de formación técnica, entonces su perspectiva aboga por fortalecer el sistema, dotarlo de recursos, facilitar convenios con empresas e instituciones, y generalizar una enseñanza concentrada en contenidos prácticos, conocimientos tecnológicos y el desarrollo de competencias para trabajar en

oficios. Si se trata de algún centro de recursos pedagógicos, es infaltable la solicitud de que el gobierno incremente el presupuesto para estas unidades, favorezca convenios interinstitucionales a través de subsidios indirectos. Existe coincidencia en que no se debe convertir la formación técnica en secundaria en un imperativo obligatorio para todos los colegios fiscales de Bolivia. El Estado la fomentará donde sea posible, procurando elevar la autoestima de los bachilleres, ofreciéndoles la oportunidad de continuar estudios y facilitándoles incorporarse al trabajo si las condiciones de vida así lo exigen.

Hay acuerdo generalizado en que el currículum, siendo flexible, permita desarrollar aprendizajes según la realidad del entorno y las necesidades sociales locales. A nivel nacional, tendrá que darse una base común que precautele competencias cognoscitivas teóricas y científicas del bachiller con una sólida formación humanística. De manera local, será necesario impulsar la participación social para desarrollar el enfoque intercultural que combine la calidad con la equidad; la cobertura con la exigencia, y la permanencia con la certificación. Representantes locales, culturales y étnicos, actores del entorno municipal y personas e instituciones de la sociedad civil contribuirán a que la secundaria mejore desarrollando diseños con enfoque humanístico y técnico.

En la nueva secundaria, los bachilleres recibirán formación técnica básica y lograrán competencias genéricas para desenvolverse en ámbitos laborales después de concluido el colegio. Tanto en las unidades educativas que lo hacen actualmente, como en futuros centros de formación, el bachiller recibirá formación técnica media, adquirirá competencias especializadas y logrará experticia para tareas en oficios definidos según las demandas del mercado local. Para esto habrá relaciones con empresas, iglesias, ONGs, institutos superiores, el gobierno local y otros actores.

La gestión de la nueva secundaria incrementará las posibilidades de acceso al colegio, garantizará la permanencia de los estudiantes, especialmente de quienes provienen de sectores desprotegidos; y velará por la conclusión exitosa de estudios ofreciendo opciones de trabajo o continuación de estudios. Los adolescentes y jóvenes bolivianos elevarán su autoestima y estarán preparados para el mundo del trabajo disponiendo de competencias laborales; en tanto que al Estado le corresponderá mantener, mejorar y ampliar los medios y recursos de la secundaria. Así, se logrará en paralelo, cambios en procura de la equidad incrementando la calidad.

La experiencia de unidades educativas dirigidas por la Iglesia católica, ha mostrado la importancia que tiene para los actores institucionales que la educación secundaria se conduzca según proyectos específicos, que las entidades opten por dirigir sus servicios a favor de los sectores más deprimidos y marginales; y que se perfilen identidades activas incentivando la dignidad, la autoestima y el logro de competencias para proyectos de vida viables. En Bolivia, existe una enorme variedad y cantidad de innovaciones que muestran la creatividad de los docentes y directivos para hacer que los procesos formativos se realicen con placer por el aprendizaje, compartiendo valores de fraternidad y equidad, y motivando a que el estudiante interactúe con los otros.

Respecto de la nueva formación docente, la perspectiva institucional remarca que es necesario implementar cambios que introduzcan un diseño curricular de acuerdo a los desafíos de un nivel de calidad con orientación humanística y técnica. Los actores de la sociedad civil valoran el contenido disciplinar y científico que las universidades han impreso a la formación de profesores de secundaria, sin embargo anotan también que en algunos casos la administración delegada se ha convertido en un negocio para

instituciones privadas. Hubo coincidencias sobre diversificar la formación permanente manifestándose solicitudes para que el gobierno apoye, por ejemplo, a la Red de Programas Superiores para la Calificación de Educadores Alternativos, programa de la Iglesia católica para educación de adultos, especial, comunitaria y radial.

Finalmente, ha correspondido a enfoques corporativos como el que se manifiesta entre los colegios privados de Bolivia, remarcar que la secundaria debe preparar a los futuros ingenieros, científicos y profesionales. En este sentido, el sistema que se construya no deberá descuidar mejorar la oferta de alta calidad del servicio.

---

## BIBLIOGRAFÍA

---

ALBO, 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 y PNUD. HISBOL. La Paz.

ALVAREZ DE ZAYAS, Carlos.

2004 *Diseño curricular*. Grupo editorial Quipus. 4ª edición. Cochabamba.

ARRATIA, Marina

2001 *Diagnóstico sobre gestión institucional en unidades educativas de Fe y Alegría seleccionadas para la experiencia: Base de datos*. Informe de consultoría remitido al Ministerio de Educación. La Paz.

AZEVEDO, J.

- 2001 “Continuidades y rupturas en la enseñanza superior en Europa”.  
En *La educación secundaria, ¿cambio o inmutabilidad?*,  
Santillana, Buenos Aires.

BARÓ BARÓ, Wildo.

- 2000 *Adecuación y complementación de los lineamientos curriculares para desarrollar la Reforma Educativa en el nivel de educación secundaria en lo que se refiere a la formación de bachilleres técnicos*. Informe de consultoría internacional al Ministerio de Educación. 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.

BEDREGAL, Carlos.

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

CAJIAS DE LA VEGA, Beatriz.

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

CEBIAE – AYUDA EN ACCION 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 – INSTITUTO DE ESTUDIOS BOLIVIANOS.

- 1999 *Compilación de textos del Seminario Taller, La transición de la educación secundaria a la superior.* Compilación del CEBIAE-IEB. UMSA. Editorial del IEB. La Paz.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA CIENCIA.

- 1999 *La Ciencia para el siglo XXI: una nueva visión y un marco para la acción.* Declaración de la Reunión Regional de Consulta de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, República Dominicana.

CONTRERAS, Manuel & TALAVERA, María Luisa.

- 2004 *Examen parcial: La Reforma Educativa Boliviana. 1992-2002.* Programa de Investigación Estratégica en Bolivia y Asdi-SAREC. Impresión EDOBOL. La Paz.

CSUTCB, CIDOB, CONAMAQ et al.

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

DIES ASTETE, Álvaro & MURILLO, David.

- 1998 *Pueblos indígenas de tierras bajas, características principales.* Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación. HISBOL, La Paz.

EDUCACIÓN PARA TODOS.

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

EQUIPO TECNICO DE APOYO A LA REFORMA EDUCATIVA.

- 1993 *Dinamización curricular: lineamientos para una política curricular.* Editorial Offset Boliviana Ltda. La Paz.

- FAWCETT, Caroline.  
 2002 *Los jóvenes latinoamericanos en transición: un análisis sobre el desempleo juvenil en América Latina y el Caribe*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington.
- FERNANDEZ, Benito, PINTO, José, OVIEDO, María et al.  
 2001 *Sistematización de innovaciones educativas en educación secundaria*. Informe al Ministerio de Educación. Centro de Promoción de Técnicas de Arte y Cultura. La Paz.
- FORO PERMANENTE DE EDUCACION SECUNDARIA.  
 2002 *Primera Reunión del Foro de Educación Secundaria*. Montevideo.
- GARCÍA, Álvaro; PRADA, Raúl & TAPIA, Luis.  
 2004 *Memorias de Octubre*. Muela de Diablo editores. Colección Comuna. La Paz.
- GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A.  
 1992 *Comprender y transformar la enseñanza*, Editorial Morata, Madrid.
- IPIÑA MELGAR, Enrique.  
 1996 *Paradigma del futuro: Reforma educativa en Bolivia*. Santillana, Aula XXI. La Paz.
- KATZKOWICZ, Raquel & MACEDO, Beatriz.  
 2001 “En búsqueda de la equidad en la educación secundaria”, *Encuentro Regional sobre Educación para Todos en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile.
- LA FUENTE, Mario.  
 2003 *Apoyo en la experimentación de innovaciones en unidades educativas del nivel secundario de Fe y Alegría: Análisis y sistematización de la experiencia*. Informe de consultoría al Ministerio de Educación. La Paz.

LOZADA, Blithz.

- 2005 *La formación docente en Bolivia*, Publicación de la UNESCO y el Ministerio de Educación de Bolivia. Impresiones Multimac, La Paz.
- 2004 *Educación e investigación: crítica de la metodología positiva*. Instituto Normal Superior Simón Bolívar. Editorial Calama, La Paz.
- 2004 “Orientaciones de la filosofía política para la transformación del sistema educativo”. En *Estudios Bolivianos*. IEB-UMSA, N° 11. La Paz.
- 2003 “*Pachacuti*, el otro y la mediación del *taypi* en el imaginario andino” en *Memorias del Seminario Internacional sobre Desarrollo Sostenible, Ecología y Multiculturalidad*, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz,

LOZADA, Blithz & DOMIC, Galia.

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

LOZADA, Blithz & SAAVEDRA, Marco Antonio.

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

LOZADA, Blithz & TABOADA, Gonzalo.

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

MARTÍNEZ, Juan Luis.

- 1996 *Contribución sobre la educación intercultural bilingüe en Bolivia: Estado del arte*. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas. Garza Azul. 2ª ed. 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.

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

2002 *Aula reformada: Actitudes y prácticas innovadoras en educación.* Red Latino-americana de Información y Documentación Educativa. Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. Estudios Educativos N° 40. La Paz.

MENGOA, Ana María.

2002 *Investigación diagnóstica en Escuelas de Secundaria de Fe y Alegría.* Informe de consultoría al Ministerio de Educación. La Paz.

2002 *Plan diagnóstico del área de metodología y didáctica para las unidades educativas de secundaria de Fe y Alegría consideradas en la experiencia.* Informe de consultoría al Ministerio de Educación. La Paz.

MARX, Kart.

1982 *La ideología alemana: Crítica a la novísima filosofía alemana.* Seguido de las *Tesis sobre Feuerbach.* Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

MASSON, Rosa María.

2000 *Documento de análisis de la propuesta de lineamientos curriculares para desarrollar la Reforma Educativa en el nivel de educación secundaria.* Informe al Ministerio de Educación. La Paz.

MINISTERIO DE EDUCACION.

2004 *La educación en Bolivia: Indicadores, cifras y resultados.* Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. Artes Gráficas Sagitario. 2ª edición. La Paz.

- 2004 *La educación en Bolivia, estadísticas municipales*. Dirección de Análisis y Dirección de Comunicación Social. Impresión Bolivia Dos Mil. La Paz.
- 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 Documentos del *Taller Nacional de Educación Secundaria*. Cobija.
- 2004 Documentos del *Taller Marco Filosófico, Político y Pedagógico de la Educación Boliviana*. Oruro.
- 2004 Documentos del *Taller Nacional de Formación Docente*. Santa Cruz de la Sierra.
- 2004 Documentos del *Taller de Gestión Institucional*. Cochabamba.
- 2004 Documentos del *Taller Nacional de Participación Social*. Potosí.
- 2004 Documentos del *Taller Nacional de Interculturalidad y Bilingüismo*. Trinidad.
- 2004 Documentos del *Taller Nacional de Educación Técnica y Tecnológica*. Oruro.
- 2004 Documentos del *Encuentro Nacional de Planificación Estratégica en Educación Secundaria*. La Paz.
- 2004 Documentos del *Taller de Planificación Estratégica en Educación Secundaria. Región del Altiplano, Oruro. Región de los Valles, Cochabamba. Región de los Llanos, Santa Cruz de la Sierra*.
- 2004 *Proyecto de apoyo a la transformación de la educación secundaria*. Documento de trabajo. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. La Paz.
- 2003 *Informe sobre la educación secundaria*. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. La Paz.
- 2003 *Implementación del proceso de transformación de la educación secundaria*. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. La Paz.
- 2003 *Lineamientos curriculares e institucionales para la transformación de la educación secundaria*. Vice-ministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. La Paz.

- 2003 *Para abrir el diálogo: Estrategia de la educación (2004-2015)*. Documento preliminar en Compact Disk. La Paz.
- s.d. “Aproximación al enfoque estratégico de la Reforma Educativa en secundaria”. Documento de trabajo de la Dirección de Desarrollo Curricular de Secundaria. La Paz.

#### MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTES.

- 2002 *Proyecto inicial de Reforma de la Educación Superior*. Reforma Educativa, Editorial Artes Gráficas Sagitario. 1ª edición. 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 EDUCACION 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.

#### ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

- s.d. *Perfiles Técnico-Profesionales. Nivel Medio. Orientaciones Didácticas*. “Educación y trabajo en el Mercosur”. Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral.

#### ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN DEL DESARROLLO ECONÓMICO

- 1993 *Manual de Frascati. Medición de las actividades científicas y tecnológicas: Propuesta de normas prácticas para encuestas de investigación y desarrollo experimental*. Trad. al español de la versión editada en 1994. París.

#### OROZCO MEDINACELLY, Noel.

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

1999 *Primer componente sobre el estado de situación de la educación secundaria en Bolivia.* Informe de consultoría al Ministerio de Educación. La Paz.

1999 *Informe final de resultados sobre la educación secundaria en Bolivia.* Informe de consultoría remitido al Ministerio de Educación. La Paz.

OVIEDO, María.

2004 *Sistematización de trece experiencias de educación secundaria.* Informe de consultoría presentado al Ministerio de Educación. 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 Educativas. Prisa Ltda. 1ª edición. 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.

QUINTANILLA, Víctor Hugo (ed.).

2001 *Interculturalidad: Itinerarios críticos.* Centro de Investigaciones Educativas. Instituto Normal Superior Simón Bolívar. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz.

REPÚBLICA DE BOLIVIA.

1994 *Constitución Política del Estado.* Promulgada en febrero de 1967 y reformada en agosto de 1994. Publicación de La Razón. La Paz.

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

SAGARNAGA, Jedú.

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

SALAZAR, Marco

2002 *Documento de lineamientos curriculares e institucionales para la transformación de la educación secundaria*. Informe de consultoría, La Paz.

SECRETARÍA NACIONAL DE EDUCACIÓN

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

TALAVERA, María Luisa.

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

TALAVERA, María Luisa; URQUIOLA, Miguel; JIMENEZ, 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.

TALAVERA, María Luisa; VERA, Gilberto; SANCHEZ, Ximena; JURADO, Erick et al..

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*. Ed. Muela del diablo – SOS FAIM. La Paz.

TELLERÍA-GEIGER, José Luis.

2002. *Manual razonado sobre ciencia, tecnología, innovación y educación superior en Iberoamérica*. Imprenta del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, La Paz.

UNESCO ([www.unesco.org](http://www.unesco.org).)

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

1999 *Reunión Regional de Consulta de América Latina y el Caribe. Conferencia Mundial sobre la Ciencia*. Santo Domingo.

2004 *Encuentro de Educación Secundaria*. La Habana, Cuba.

2003 *Encuentro de Educación Secundaria*. Santo Domingo, República Dominicana.

2002 *Reunión del Grupo Consultivo Interagencial sobre la Reforma de la Educación Secundaria y la Educación de Adolescentes*. Santiago de Chile.

2002 *Reunión Regional de Ministros de Educación*. La Habana, Cuba.

s.d. *Clasificación Internacional Normalizada de Educación*, web theme, Education for All, Global Monitoring Report.

YAPU, Mario.

2003 *En tiempos de Reforma Educativa: Escuelas primarias y formación docente*. En dos volúmenes. PIEB. 1ª edición. Producciones Edobol. La Paz.

---

## ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

---

• Estrategias para la transformación de la educación secundaria	30
• Lista de eventos nacionales sobre educación secundaria	35
• Lista de talleres temáticos preparatorios del Congreso Nacional de Educación	35
• Lista de Congresos Departamentales de Educación llevados a cabo	36
• Diagrama de la Clasificación internacional normalizada de educación	39
• Principios de la educación boliviana	49
• Orientaciones para definir los objetivos de la educación secundaria	53
• Mejora de la equidad y la calidad en secundaria	54

• Estrategias de gestión institucional para cambiar la educación secundaria	55
• Orientaciones pedagógicas para dinamizar el currículum	60
• Visión de la nueva secundaria	62
• Principios de la educación secundaria	64
• Fines de la educación secundaria	68
• Valores de la educación secundaria	70
• Dimensión axiológica del perfil del bachiller	72
• Dimensión cognoscitiva del perfil del bachiller	73
• Dimensión práctico-tecnológica del perfil del bachiller	74
• Metas para la educación secundaria hasta el año 2015	77
• El enfoque intercultural y bilingüe en la educación secundaria	95
• Bases de la formación docente intercultural	99
• Diagrama de la disposición conceptual de indicadores de ciencia, tecnología, investigación y formación	102
• Logros de la formación técnica alternativa	112
• Crítica al modelo “clientelar” de formación técnica	114
• Principios de la formación docente para secundaria	139
• Perfil del catedrático de los INS de secundaria	141
• Perfil del egresado de los INS de secundaria	142
• Currículum de formación docente para secundaria	144
• Gestión institucional en centros de formación docente	145
• Tareas institucionales para la gestión	145
• Ámbitos de diálogo para desarrollar la estrategia cultural de transformación de secundaria	183
• Orientaciones para la estrategia cultural	184
• Orientaciones para la estrategia docente	203

---

## ÍNDICE GENERAL

---

<b>Presentación</b>	9	
Dr. Juan Carlos Orihuela Director del Instituto de Estudios Bolivianos		
<b>Prólogo</b>	11	
Lic. Patricia Marín Naeter Viceministra a.i. de Educación Escolarizada y Alternativa del Ministerio de Educación		
<b>Introducción</b>	14	
<b>Capítulo I</b>	<b>MARCO POLÍTICO Y TEÓRICO PARA EL CAMBIO EN SECUNDARIA</b>	25
<b>1. Acción política y estrategias educativas</b>	25	
a. La cultura institucional del magisterio frente a la transformación		
b. La participación ciudadana como esperanza para el cambio		

<b>2. Marco teórico para la transformación de secundaria</b>	38
a. Visualización teórica de la educación secundaria	
b. La tensión entre la equidad y la calidad	
c. Alcance de la transformación	
<b>Capítulo II            DIRECTRICES COLECTIVAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE SECUNDARIA</b>	56
<b>1. Orientaciones filosóficas, políticas y pedagógicas</b>	56
a. Principios filosóficos de la nueva secundaria	
b. Expectativas políticas que ofrece el cambio	
c. Fundamentos pedagógicos	
<b>4. Lineamientos de la transformación de secundaria</b>	61
a. Visión	
b. Misión	
c. Principios	
d. Bases	
e. Fines	
f. Objetivos	
g. Valores	
h. Perfil del nuevo bachiller	
<b>5. Información de diagnóstico y metas gubernamentales</b>	75

<b>Capítulo III</b>	<b>EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN SECUNDARIA</b>	78
<b>1.</b>	<b>Bases legales y logros institucionales en el enfoque intercultural</b>	78
a.	El desarrollo teórico de la EIB a partir de la ley 1565	
b.	Implementación del enfoque intercultural y bilingüe en secundaria	
<b>2.</b>	<b>Lineamientos ideológicos y políticos del currículum intercultural</b>	85
a.	Orientaciones interculturales del currículum	
•	La filosofía del “pachacuti”	
•	El “taypi” en el diseño curricular	
•	La ciencia como “yanantin” del conocimiento	
•	Sentido político del currículum como “tinku”	
•	El modelo pedagógico del “ayni”	
b.	Bases políticas para la transformación curricular	
<b>3.</b>	<b>Formación docente y gestión intercultural</b>	97
<b>Capítulo IV</b>	<b>LA FORMACIÓN TÉCNICA EN LA NUEVA SECUNDARIA</b>	100
<b>1.</b>	<b>Aspectos teóricos y políticos de la formación técnica</b>	100

a.	Enseñanza de la ciencia, formación técnica y conocimiento tecnológico	
b.	La formación técnica alternativa y la visión del gobierno	
c.	Crítica al modelo "clientelar"	
d.	La experiencia de colegios "técnico-humanísticos"	
<b>2.</b>	<b>Lineamientos establecidos por los eventos participativos</b>	<b>123</b>
<b>Capítulo V</b>	<b>GESTIÓN PARTICIPATIVA Y NUEVA FORMACIÓN DOCENTE</b>	<b>127</b>
<b>1.</b>	<b>Diagnóstico y propuestas para una nueva gestión institucional</b>	<b>127</b>
a.	Análisis y evaluación de la gestión institucional en secundaria	
b.	Propuesta del nuevo modelo de gestión institucional	
<b>2.</b>	<b>Comunidad educativa y participación social</b>	<b>132</b>
a.	Análisis y evaluación de la participación social en secundaria	
b.	Estrategias para mejorar la participación social	
<b>3.</b>	<b>Hacia una nueva formación docente para secundaria</b>	<b>137</b>
a.	Diagnóstico de la formación docente	
b.	Principios, valores y perfiles de los nuevos Institutos Normales Superiores	
c.	Gestión institucional y curricular en los centros de formación docente	
d.	Estrategias y tareas para el cambio de la formación docente	

<b>Capítulo VI</b>	<b>CONTEXTO POLÍTICO PARA LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS IDEOLÓGICAS DE CAMBIO</b>	147
1.	<b>Determinaciones políticas de un escenario en movimiento</b>	147
2.	<b>La educación en la coyuntura política actual</b>	155
3.	<b>Propuestas de cambio y expectativas de una nueva secundaria</b>	160
<b>Capítulo VII</b>	<b>LA VISIÓN INDÍGENA Y ORIGINARIA DEL CAMBIO EDUCATIVO</b>	166
1.	<b>La dimensión étnica y cultural en Bolivia</b>	166
a.	La problemática cultural y educativa en perspectiva histórica	
b.	Condiciones culturales para la acción educativa	
2.	<b>La propuesta indígena y originaria para la educación secundaria</b>	173
b.	Aspectos generales de la propuesta	
c.	Crítica a la consigna de “pluri-nacionalidad”	
3.	<b>Estrategia cultural en la transformación de la secundaria</b>	181

<b>Capítulo VIII</b>	<b>EL ENFOQUE SINDICAL Y OTRAS VISIONES DEL CAMBIO DE LA EDUCACIÓN</b>	186
<b>1.</b>	<b>Inconsistencia ideológica de la visión sindical</b>	186
a.	¿Es posible proponer sugerencias de cambio educativo?	
b.	Las incongruencias del cambio en secundaria	
<b>2.</b>	<b>Educación, profesores y cambio de la sociedad</b>	196
a.	Cultura institucional y nuevo desempeño docente	
b.	Pautas para la estrategia docente	
<b>3.</b>	<b>Las perspectivas institucionales</b>	203
	Bibliografía	209
	Índice de cuadros y gráficos	220
	Índice general	222