

Bolivia: La experiencia de contratación de universidades para apoyar el proceso de formación del personal docente

Nicole Nucinkis

I. INTRODUCCIÓN

Desde agosto de 1999, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECyD) de Bolivia está desarrollando una nueva experiencia como parte del proceso de transformación de los centros de formación del personal docente mediante una estrategia basada en la contratación de universidades públicas y privadas para que apoyen el proceso a fin de lograr una mayor calidad en la formación de los maestros. A partir del análisis de los logros y las dificultades que han ido surgiendo en su implementación, en el año que ha transcurrido se han aprendido varias lecciones sobre esta estrategia.

La experiencia continúa y se considera que todavía es muy prematuro tomar decisiones con alcances demasiado amplios, tanto en el sentido de revertir el proceso como en el de apostar a su éxito. Por el momento es necesario fortalecer el trabajo conjunto entre las distintos actores involucrados, sistematizar los resultados mientras se van enmendando los errores para lograr los objetivos propuestos y, finalmente, reflexionar sobre la pertinencia de la estrategia para poder incorporar cambios fundamentales cuando se consideren necesarios.

El presente trabajo tiene como propósito resumir los pasos esenciales del proceso que se está llevando a cabo en Bolivia en cuanto a la formación de maestros para los niveles inicial y primario, analizando fundamentalmente lo que ha sucedido desde la promulgación de la Ley de Reforma Educativa en 1994, para comenzar a pensar en cómo se podría encarar la transformación de la formación de maestros para el nivel secundario.

II. ANTECEDENTES

La situación del sistema educativo boliviano fue descrita y analizada mediante una serie de estudios de diagnóstico realizados entre 1991 y 1993. El análisis de los datos llevó a una conclusión clara: el sistema estaba en crisis en diversas dimensiones y, entre ellas, la formación del personal docente no fue una excepción. Como resultado de dicha crisis la calidad de la educación se encontraba en una situación límite y había que replantearse los propios objetivos del sistema, pues no respondían a las necesidades de la sociedad boliviana. Al igual que en otros países de América latina, particularmente cuando se caracterizan por ser pobres, con sociedades multiétnicas y plurilingües, inmersas en sistemas políticos que suelen beneficiar proyectos de gobierno más que proyectos de Estado, los ca-

minos para resolver los problemas presentan serios obstáculos. Estos obstáculos se explican, entre otros factores, por el arraigo y el poder de algunas tradiciones que hacen que la educación no sea pertinente, equitativa ni socialmente relevante.

Conociendo los problemas más importantes, sus causas y sus consecuencias se podía proceder a elaborar un programa adecuado para enfrentar y revertir la crisis en el largo plazo, partiendo de las tareas urgentes que había que realizar y de la desestructuración de algunas de las tradiciones del ámbito educativo.

1. Situación del sistema educativo hasta 1993

Entre los indicadores más importantes que muestran el alcance de la crisis que atravesaba el sistema educativo **hasta 1993** se pueden mencionar los siguientes (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa, 1993b):

Heterogeneidad sociocultural y lingüística

La población boliviana se caracteriza por un elevado porcentaje de población indígena (cerca del 70%), que corresponde, en general, a la población más pobre del país. De la población total, sólo el 40% es monolingüe castellano-hablante, mientras que el 60% restante habla una de las 34 lenguas originarias. La educación ofrecida por el sistema no contempla los intereses, necesidades ni capacidades propias de estas poblaciones, por lo que está completamente descontextualizada y desvinculada del entorno y se considera alienante. Los contenidos y estrategias que se desarrollan en las escuelas provocan procesos de expulsión temprana ligados al fracaso escolar, particularmente entre la población indígena que no encuentra allí respuestas a sus expectativas y posibilidades.

Analfabetismo

Si bien "sólo" el 20% de la población adulta es analfabeta, se estimaba que, además, hasta un 37% de la población está constituida por analfabetos funcionales. Del total de la población analfabeta, el 70% vive en áreas rurales y el 68% está compuesto por mujeres. En promedio, la población tiene sólo cuatro años de escolaridad y en el área rural la mayoría no llega ni a tres años. Las campañas de alfabetización realizadas en años anteriores no lograron disminuir significativamente estos índices que repercuten gravemente en la economía y la calidad de vida de la población boliviana.

Cobertura y deserción

La educación es predominantemente pública (el 88% de la matrícula), a cargo del Estado y gratuita. La excesiva dispersión de la población en un territorio accidentado y con escasa infraestructura vial hace más difícil responder a las necesidades de educación, particularmente del área rural, donde la deserción es provocada también por la falta de servicios educativos (el 55% de las escuelas sólo atiende hasta el tercer grado, la mayoría con un solo maestro).

En el nivel primario, el sistema educativo escolariza a aproximadamente el 60% de los niños en el área rural y el 87% en el área urbana. En el nivel secundario –promedio nacional– esta cifra se sitúa alrededor del 45% y en el nivel inicial del 22%. Estos datos brutos no reflejan la asistencia efectiva de los alumnos, ni procesos como la deserción, que llega hasta un 70% en el área rural, ocurriendo principalmente en el primer año de escolaridad. En el área rural, sólo el 1,4% de los estudiantes varones termina la secundaria y apenas el 0,7% de las mujeres. En el área urbana, el 31% de los varones termina la secundaria y el 26% de las mujeres.

Repetición

Se estima que la repetición produce un costo adicional de alrededor de 30 millones de dólares anuales¹ al país. En congruencia con el primer indicador mencionado anteriormente, los efectos de la repetición son mayores entre la población indígena, donde el riesgo de repetir es el doble en comparación con el de la población no indígena.

Tiempo para formar un alumno

Como consecuencia de la repetición se emplea en promedio 12,8 años por cada alumno que completa 6 años de escolaridad primaria (compárese con los 9,5 años de Guatemala o los 7,5 años de Costa Rica).

Maestros interinos

Alrededor del 25% de los maestros del sistema educativo son interinos, es decir, sin título de normalista y, por tanto, sin la formación pedagógica pertinente. Aunque algunos son profesionales de otras áreas, la mayoría no tiene título académico alguno. Asimismo, la mayoría se encuentra en zonas alejadas y en departamentos pobres como Pando, donde esta cifra llega hasta el 65%.

Baja calidad de la formación de los maestros normalistas y de los formadores en las Escuelas Normales

Los maestros que trabajan en los diferentes niveles del sistema, incluido el superior no universitario, muestran importantes deficiencias en su formación, desactualización en general, así como necesidad de capacitación permanente y de acceso a material didáctico adecuado. El Estado no responde eficazmente a la satisfacción de estas necesidades. La práctica pedagógica es tradicional, basándose en la transmisión de contenidos y su memorización, metodologías obsoletas que no estimulan la participación, y se funda en propuestas curriculares totalmente descontextualizadas y homogeneizantes.

2. Situación de la formación del docente hasta 1993

En este contexto, y teniendo en cuenta los propósitos de este trabajo, es conveniente hacer hincapié en algunos in-

dicadores del proceso de formación del personal docente que también se relacionan con la crisis mencionada:

Hay 23 Escuelas Normales (EN) en funcionamiento

La formación del personal docente se realiza exclusivamente en las EN, urbanas y rurales. Éstas no cuentan con planes institucionales ni elaboran informes sobre el manejo institucional y curricular. Ninguna de ellas ofrece formación en el área de educación bilingüe ni formula estrategias para atender las escuelas multigrado. No existen servicios de capacitación posteriores al egreso, por lo que las EN tampoco se vinculan con las cambiantes necesidades que surgen en las escuelas. Muchas de estas EN están en condiciones lamentables en cuanto a recursos humanos, financieros y materiales, lo que no permite que cumplan con sus objetivos ni cambien por sí solas para mejorar su situación. El mantenimiento de muchas de ellas es extremadamente costoso.

Planes de estudio para la formación del docente

En las EN se utiliza como base de la formación los planes de estudio elaborados por el MEC, que consisten en largas listas de contenidos rígidos, desactualizados y descontextualizados. Predomina el enfoque positivista y cada profesor elabora sus propios programas con metodologías tradicionales. La formación varía mucho de una EN a otra. Las EN rurales y las EN urbanas trabajan con planes diferentes; las EN rurales tienen menos posibilidades de acceso al apoyo requerido para poder innovar.

Estructura institucional de las EN

La organización es rígida, verticalista y autoritaria, en concordancia con el currículo. No se promueve el trabajo en equipo y los roles de las autoridades no se cuestionan. No existen proyectos institucionales propios, con metas congruentes con las necesidades de las escuelas, de los profesores o de los alumnos.

El papel del MEC

Se dedica solamente a aprobar los programas desarrollados en las EN y no implementa acciones de apoyo y seguimiento *in situ*. Por consiguiente, el MEC está distanciado de la realidad de cada EN, de sus necesidades y de los procesos que allí se desarrollan. No asume responsabilidad en relación con la calidad de la educación que se genera en las EN.

Contratación automática de los egresados de las EN

Como parte de los derechos logrados por el gremio del personal docente, desde 1955 la contratación de los egresados por parte del MEC es obligatoria y automática, lo que ha contribuido al deterioro de la formación, pues la aleja de los aspectos vocacionales y de aptitud que requiere un educador. Formarse como docente es la única oportunidad de trabajo inmediato para la mayoría de los postulantes; se trata, pues, no tanto de una opción individual motivada por la vocación, sino de una decisión tomada por falta de otras opciones y basada en necesidades económicas.

Ante este panorama se formuló la propuesta de Reforma Educativa con características de totalidad, globalidad y gradualidad, esto es, dirigida a todos los niveles del sis-

tema, a los aspectos curriculares y a los institucionales-administrativos y, dadas las limitaciones de recursos humanos y físicos, planificada para ser implementada año tras año, extendiendo su cobertura de forma paulatina.

III. 1994: LA LEY DE REFORMA EDUCATIVA

En julio de 1994 se promulgó la Ley 1565 de Reforma Educativa. Entre sus bases se establece que la educación boliviana asume la heterogeneidad sociocultural y lingüística del país, en una posición democrática, revolucionaria y progresista. Además, entre los fines de la reforma se plantea la búsqueda de la formación integral de los bolivianos, la equidad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la formación del pensamiento crítico, el tratamiento de temas transversales importantes en el contexto nacional. A partir de estas bases y fines se previó un giro sustancial en cuanto a las tradiciones que se mantenían en el sistema educativo, que eran las causas, y no sólo los síntomas, de los problemas educativos del país.

En coherencia con estos fines y las bases mencionadas, la ley estableció nuevos objetivos para el sistema educativo que deben cumplirse en el largo plazo. Estos objetivos son:

1. **Cobertura** plena de la población en edad escolar.
2. **Calidad** de la educación expresada en la relevancia social, la pertinencia cultural y lingüística y la permanente actualización del currículo.
3. **Equidad** sin discriminación entre la educación pública y privada, entre mujeres y hombres, entre las áreas rural y urbana, entre los castellanohablantes y los hablantes de una lengua originaria, y entre niños con necesidades educativas especiales y los que no las tienen.
4. **Eficiencia** en el uso de los recursos humanos, materiales y financieros cuya asignación debe ser coherente con las prioridades del desarrollo nacional.

Para poner en marcha el trabajo necesario para cumplir con los objetivos establecidos en la reforma se formuló un conjunto de políticas concebidas como dinamizadoras del sistema educativo. Éstas han constituido el referente fundamental para la posterior elaboración de las propuestas de transformación curricular e institucional de todos los niveles del sistema, pues contemplan los aspectos principales que el MECyD debe tener en cuenta para lograr el cambio deseado. A continuación se presentan algunos de estos aspectos, dada su relevancia en relación con el tema de la formación del personal docente.

1. Aspectos relevantes de la reforma

La Reforma Educativa tiene dos **ejes vertebradores: la interculturalidad y la participación social**. Ambos se adoptan como expresión del reconocimiento y la valoración de la diversidad dentro de la unidad nacional y del proceso de modernización democrática que vive el país.

Mediante el *eje de la interculturalidad* se propicia que la educación valore y aproveche la riqueza de la diversidad de las culturas y lenguas del país. Es el intercambio, el aprender sobre quien es diferente, el respeto por la diferencia y la comprensión de los aspectos compartidos y los divergentes lo que permitirá que en Bolivia los diversos grupos socioculturales puedan estar en condiciones dife-

rentes a las que tuvieron siempre y se pueda comenzar a hablar de una sociedad más justa e integrada. El currículo de cada uno de los niveles del sistema adquiere relevancia social y pertinencia cultural en la medida en que incorpora objetivos, contenidos y metodologías específicas que relacionan la educación con la realidad de la vida cotidiana del alumno, sus necesidades e intereses, y abre las puertas a otras culturas, sin imponer un modelo en particular ni despreciar a los otros.

El *eje de la participación social* está dirigido, sobre todo, a abrir espacios a la sociedad civil dentro del sector educativo para poder democratizar la gestión educativa, instaurar mecanismos de control social por parte de los padres de familia y las organizaciones de base, e invertir paulatinamente la “lógica” del sistema que estuvo basada en la oferta del Estado más que en la demanda de las bases. Con este propósito se crean juntas escolares y diversas organizaciones en los distintos niveles del sistema, con funciones y derechos que les permiten intervenir de manera efectiva en el quehacer educativo. Entre estas organizaciones se contempla la creación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) que, por ejemplo, participan en la formulación de las políticas educativas y velan por su adecuada ejecución, particularmente en los temas de interculturalidad y bilingüismo.

Consecuente con los objetivos y ejes de la reforma, se establece que el sistema educativo brindará dos modalidades de lengua, **la modalidad bilingüe y la monolingüe**, que se aplicarán en las escuelas según las características lingüísticas de la población atendida.

En la **modalidad bilingüe** se comienza el proceso de alfabetización en lengua originaria, introduciendo paralelamente el castellano con una metodología de segunda lengua. A medida que los alumnos avanzan en su aprendizaje varía la intensidad del uso de ambas lenguas y los fines que se persiguen, pues se trata de afianzar el uso de ambas con calidad, sin ignorar el peso importante que tiene el castellano y el manejo de los contenidos en dicha lengua para integrarse en los ámbitos político y económico del país y el mundo. En esta perspectiva, el castellano es concebido como la lengua del “diálogo y la comunicación intercultural”. La modalidad monolingüe se desarrolla en castellano.

La importancia de la introducción de la modalidad bilingüe y el desafío que significa tanto para el Ministerio de Educación como para todos los maestros del sistema – además de la sociedad en general –, son temas complejos que exceden los propósitos del análisis de este trabajo. Sin embargo, se debe tener en cuenta que esta política tiene como consecuencia la creación de centros de formación de personal docente bilingües para atender la formación de maestros con competencias específicas para desempeñarse en escuelas que aplican esta modalidad. Por lo demás, los centros que forman maestros monolingües también deben desarrollar actividades dirigidas a construir competencias básicas en el manejo de las lenguas originarias.

La reforma también **quiebra la tradicional división urbano-rural** que existió durante décadas en el sistema y propone más bien una base igual para todos, mediante un tronco curricular común. Éste contiene los objetivos, competencias y contenidos mínimos y fundamentales que

aseguran que la educación brindada sienta las bases para lograr una educación integral, de calidad y equitativa.

Con este cambio se revierte la situación de desventaja en la que se encontraban las EN rurales y se busca formar un maestro único, que trabaje desde un enfoque intercultural, aplicando la modalidad de lengua pertinente a la población atendida por la escuela.

Se establece una **nueva organización** del sistema en ciclos de aprendizaje, con nuevas áreas de conocimiento que superan el tradicional aislamiento de las materias o disciplinas, y se introducen temas transversales en el currículo.

El *nivel inicial* se estructura en dos ciclos que atienden a niños de 0 a 4 años y de 4 a 6 años, respectivamente.

El *nivel primario*, de ocho años obligatorios, se divide en tres ciclos, con una duración de tres, tres y dos años, respectivamente.

El *nivel secundario* comprende dos ciclos de dos años cada uno.

Se introduce también un nuevo modelo de *organización pedagógica*, mediante el cual se cuestionan los conceptos de aprendizaje, enseñanza, rol del maestro y del alumno, y se busca nuevas alternativas que fomenten el aprendizaje activo, significativo y situado en la realidad diversa de cada escuela. Se basa en gran parte en teorías constructivistas y cognitivas, aunque se busca también el rescate de algunos aspectos de otras teorías. En consecuencia, cambia también el enfoque de la evaluación, se promueve la integración educativa mediante procesos de adaptación curricular, se cambia la relación maestro-alumno, etc.

La Ley establece que el **currículum es abierto y flexible**. Estas características son las que permiten que se desarrollen procesos educativos que, asentados en un tronco común, incorporan diferencias en respuesta a las características socioculturales, lingüísticas, económicas y ecológicas de las regiones, contemplando las necesidades y demandas de las comunidades, en general, y de los niños, en particular.

Por ello se dispone la elaboración de ramas diversificadas del currículo a nivel de cada escuela, núcleo, distrito y departamento, con la participación de los maestros, los directores y la comunidad en general.

La ley también dispone la elaboración de **nuevas propuestas** curriculares e institucionales **para la formación del personal docente** a fin de responder a la transformación de los niveles inicial, primario y secundario. De esta forma se asegura que los nuevos maestros puedan desarrollar los procesos de enseñanza de manera coherente con la propuesta de transformación del nivel educativo en el cual se desempeñarán. Se trata, fundamentalmente, de formar maestros creativos e innovadores, respetuosos de la realidad diversa del país, que promueven una educación intercultural, críticos, facilitadores, organizadores y guías de los procesos de enseñanza para generar aprendizajes activos basados en el intercambio, la investigación y la discusión en vez de la simple transmisión de contenidos, que trabajan en equipo y están abiertos a la participación de la comunidad en la escuela.

Este punto es central para lograr los objetivos de la reforma, pues son los maestros los que les darán vigencia en las aulas y en las escuelas. El desafío planteado

implica la construcción de nuevos currículos, en concordancia con los enfoques introducidos en los currículos para niños y jóvenes, la reorganización de la administración de los centros de formación para cambiar el modelo de gestión verticalista que predominaba y la realización de procesos de capacitación con el personal de estos centros.

Como parte de una estrategia para mejorar la calidad de la formación del personal docente, la ley posibilita que ella se articule con el sistema de formación universitario. Se establece que se pueden realizar **convenios entre las instituciones de formación del personal docente y las universidades** con el fin de mejorar la calidad, la eficiencia y el prestigio o status del proceso de formación de los maestros. Es en este contexto que se contrata a las universidades para apoyar al MECyD en la transformación planteada. Este tema se analiza en los próximos acápite.

La ley posibilita la **contratación de profesionales no normalistas** como docentes del sistema. Esto permite revertir el tradicional monopolio que tenían los maestros normalistas en el sistema educativo, tanto a nivel local como central. Además, esta apertura a otras especialidades permite tener mayor riqueza en los intercambios en los equipos de docentes en las escuelas y en todos los niveles, así como reconocer oficialmente la labor educativa que vienen realizando profesionales de otras ramas en algunas escuelas del país donde no hay maestros.

Finalmente, se establece un **examen para los egresados** de los centros de formación del personal docente como condición previa para su contratación e incorporación al sistema, a fin de asegurar que los maestros tengan las competencias fundamentales. Esto rompe con la tradición de la contratación automática que no permitía al MECyD conocer las reales capacidades de los docentes antes de su incorporación al sistema. Con esta medida también se pretende que se valore más el logro de dicha incorporación.

En cuanto a este último punto –que hasta el momento no se ha implementado–, una vez que se haya contratado a las universidades para apoyar la formación de los maestros y se haya evaluado los resultados de dicho proceso, es posible que se revise la necesidad de efectuar dichos exámenes.

IV. TRANSFORMACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES EN INSTITUTOS NORMALES SUPERIORES

En el marco descrito hasta aquí se desarrolló el proceso de transformación de las Escuelas Normales en **Institutos Normales Superiores (INS)**, proceso por el cual se entiende que las EN se incorporan a la Reforma Educativa, asumen el desafío de cambiar al buscar la realización de nuevos objetivos, implementan nuevas formas de trabajo y de organización, y se vinculan de una manera renovada tanto con el MECyD como con otras instancias involucradas en la formación del personal docente, como las universidades y las escuelas del entorno.

La transformación fue un proceso de cambios que se ha dado en los últimos años y, a fin de comprenderlo mejor, se puede estructurar en cuatro momentos. Éstos no fueron planificados desde el inicio, sino que fueron el resultado del aprendizaje realizado por el propio MECyD y de las posibilidades reales con las que cada EN contaba.

En otras palabras, la estrategia se flexibilizó ante las condiciones reales que encontró el MECyD. Cada momento tiene logros y dificultades diferentes, y se caracteriza por las acciones emprendidas tanto por el MECyD² como por las propias EN y los INS. En este apartado se describen brevemente estas acciones para luego centrarnos, en el próximo acápite, en el análisis del último momento –que corresponde al momento actual–, en el que se trabaja de manera conjunta con las universidades en el mejoramiento de la calidad de la formación del personal docente.

1. Primer momento: 1994-1995

La propuesta fundamental de esta primera etapa, iniciada tras la promulgación de la ley, se asentó en los siguientes principios: la reforma debía ser muy participativa, tanto de los docentes como de los alumnos de las EN; los elementos de la transformación debían generarse a partir de y en cada una de las EN, y, finalmente, era necesario abordar como tema principal la incorporación del enfoque intercultural en la formación del personal docente.

En esta perspectiva, en todas las EN se crearon los “Equipos Monitores”, compuestos por tres docentes y el director académico. Su función principal fue participar en los 15 talleres nacionales de capacitación y análisis de la transformación institucional y de la elaboración de currículos de formación para el personal docente, que fueron implementados por el MEC en apoyo al proceso, con técnicos del nivel central y consultores internacionales. En las EN, los equipos debían reproducir los talleres y promover la aplicación experimental de las propuestas que surgían para transformar la escuela en un INS.

Este trabajo debía plasmarse en la elaboración de un Proyecto Académico Institucional (PAI), para lo cual el equipo monitor brindaba asesoramiento y en el que se debía incluir la propuesta para transformarse en INS, contemplando los aspectos institucionales, curriculares, de factibilidad del proyecto y el tema de la formación permanente, entre otros.

A fines de 1995, cada EN, excepto una, presentó su proyecto al MEC. Sin embargo, debido al desgaste de las personas, a problemas internos y a su constitución en una especie de élite, los equipos monitores dejaron de funcionar.

2. Segundo momento: 1996 a 1997

El MEC procedió a conformar una comisión técnica interdisciplinaria³ cuya función fue evaluar los PAI. Con este propósito elaboraron indicadores e instrumentos de evaluación sobre los puntos requeridos y se implementó la evaluación.

Ninguno de los PAI cumplió con los requisitos mínimos de aprobación para convertirse en un INS. Las debilidades eran notorias. Por ejemplo, no se había analizado el contexto sociocultural y lingüístico de la EN, por lo que tampoco se reflejaba una propuesta intercultural; no se había analizado los recursos humanos existentes; las propuestas curriculares no tomaban en cuenta nuevas corrientes pedagógicas y no se presentaba un presupuesto completo para la transformación.

Aun así, se consideró que el esfuerzo del autodiagnóstico realizado era valioso y se habían dado pasos positivos en cuanto a la reflexión sobre la necesidad de la transformación de las EN. La comisión logró realizar un análisis de cada EN y formuló una serie de criterios a partir de los cuales se podía comenzar la transformación de los INS con apoyo del MEC, pues las debilidades internas no permitirían generar “desde adentro” las alternativas de cambio, como se había pensado al principio. Se procedió, entonces, a efectuar cambios en la estrategia.

El MEC elaboró un currículo de base para la formación del personal docente del nivel primario. Éste fue el primer intento destinado a plantear la formación del personal docente a partir de los nuevos enfoques y lineamientos de la Reforma Educativa. Se organizó una malla curricular en áreas de conocimientos, con ejes transversales (como la investigación, la práctica y la participación social), núcleos organizadores por semestre y se trata de incorporar el enfoque intercultural en toda la malla. Además, se planteó el tema de la formación de maestros bilingües, por lo menos en términos de lineamientos.

Paralelamente, el MEC seleccionó –para una primera etapa– a siete EN y las incorporó como INS con una nueva estructura institucional, propuesta desde el nivel central, y se comenzó a aplicar el nuevo currículo. Esto se plasmó en el Estatuto de Formación Docente y fue el fruto de diversas negociaciones.

A fin de fortalecer el desarrollo de la formación de maestros bilingües se creó el Proyecto INS-EIB con apoyo de la GTZ de Alemania, que empezó a funcionar a mediados de 1997 y cuya intervención se centró en cuatro de los INS de la región andina de habla quechua y aimara. Este proyecto continúa hasta hoy y ha sido uno de los aspectos más positivos de la transformación implementada. Los temas principales de apoyo son la interculturalidad y la modalidad bilingüe. Los objetivos giran en torno a la capacitación de los profesores de los INS, el apoyo a la implementación del nuevo currículo y el fortalecimiento de la participación comunitaria, especialmente la que se basa en el trabajo con organizaciones indígenas.

En esta etapa también surgieron problemas. En el marco de la descentralización administrativa, se transfirió la administración de las EN e INS al nivel departamental –las Prefecturas– y luego, por problemas serios de politización en la selección de los profesores de los INS y la mala administración, las EN volvieron al MEC a fines de 1998. Esto provocó cierta inestabilidad y contradicciones en las normas que llegaron a los INS durante más de un año.

Así se llegó a finales de 1998 y todos los centros continuaban funcionando, aunque no era claro si lo hacían en dirección de los objetivos de la transformación. Además, el apoyo técnico del MEC todavía era restringido.

3. Tercer momento: 1998-1999

Frente al proceso implementado y debido a la existencia de información contradictoria en el nivel central sobre los logros alcanzados, en 1998 se emprendió un año de diagnóstico dirigido a sistematizar lo sucedido desde 1994. Este diagnóstico incluyó el seguimiento de los siete INS, con el trabajo de diferentes consultores y durante varios meses. Se comprobó que continuaban existiendo proble-

mas en la aplicación de la estrategia, aunque en menor grado en los cuatro centros apoyados por el PINS-EIB. En todos los INS:

- continuó el verticalismo en la administración y coexistieron dos estructuras institucionales, la tradicional y la nueva propuesta;
- la admisión de alumnos era caótica, algunos rendían examen, otros asistían a cursos vestibulares y otros más no tenían requisitos de ingreso;
- coexistieron varios planes curriculares, porque no todos aplicaron el nuevo, ni estaban en condiciones de hacerlo por falta de recursos humanos capacitados y de recursos materiales, tales como bibliotecas actualizadas;
- los formadores en los INS continuaban sin ser licenciados, como se había establecido en la ley, por lo que no se estaba logrando el equipo de excelencia deseado.

En síntesis, no se comprendía ni aplicaba la transformación curricular e institucional.

Se encontró que no había grandes diferencias entre los INS y los centros que aún tenían el estatus de EN. Excepto por los PINSEIB, que recibieron apoyo directo mediante capacitación, recepción de guías para dinamizar el currículo, etc., los demás INS continuaban alejados del entorno local, de la propuesta intercultural y de los objetivos planteados.

Como cierre de esta etapa se planteó la necesidad de introducir una nueva estrategia para lograr la transformación deseada. Se contaba con un estudio bastante completo de la situación de los INS en cuanto a su eficacia, eficiencia e impacto, sus condiciones humanas y físicas, las necesidades de cada departamento del país, entre otros aspectos. Este estudio sentó las bases necesarias para proceder de manera más fundamentada y con líneas de acción más claras en la nueva estrategia, teniendo en cuenta los desaciertos de los años anteriores.

4. Cuarto momento: 1999-2000

A principios de 1999 se comenzó la selección de los centros de formación docente que presentaban las condiciones más adecuadas para mejorar sus servicios y constituir el Sistema Nacional de Formación Docente (SNFD). Aunque no se siguieron estrictamente las recomendaciones de la comisión –pues se utilizaron algunos criterios complementarios–, se logró la selección de once INS, además de una que se convirtió en Universidad Pedagógica (que corresponde a la primera escuela normal creada en el país en 1909 en Sucre). Paralelamente, algunas EN se convirtieron en institutos técnicos, debido a los problemas detectados en ellas y por considerar que podían contribuir de mejor manera al desarrollo de sus regiones ofertando otro tipo de formación. Sobre algunas EN aún quedan decisiones por tomar.

Debido a la urgencia de reordenar y reencauzar el funcionamiento de estos centros, se consideró conveniente poner en marcha lo que estaba previsto en la Ley, es decir, el establecimiento de convenios para vincular los INS a instituciones de educación superior universitaria, con solvencia académica, técnica e institucional.

En este marco se realizaron las siguientes acciones:

- Se invitó a 16 universidades para que presentaran la manifestación de su interés por administrar los INS bajo contrato con el MECyD.
- Once universidades presentaron propuestas que fueron evaluadas por el MECyD en relación con la calidad técnica y los costos, sobre la base del pliego de licitación y los términos de referencia.
- Se desarrolló un proceso de negociación de varios meses con las universidades sobre los aspectos curricular, institucional y administrativo, así como sobre las responsabilidades de cada instancia y, sobre todo, los costos.
- En agosto de 1999 se consolidó la contratación de cuatro universidades públicas y cuatro privadas en el marco legal y normativo de funcionamiento del SNFD. Ellas se hacen cargo de la administración de los once INS. Los objetivos centrales de los contratos son:
 - a) Mejorar la calidad de la formación docente.
 - b) Mejorar el estatus de la formación del docente vinculándola a la universidad.
 - c) Eficiencia en la administración.
 - d) Matrícula racional en respuesta a las necesidades regionales y nacionales, así como en función de la capacidad de las instituciones.
 - e) Contar con equipos de formadores de excelencia.

Paralelamente, a partir de la experiencia de los años anteriores, de propuestas y demandas recogidas en los INS y de los problemas detectados en la aplicación del currículo en 1997, en el MECyD se elaboraron nuevos diseños curriculares para la formación de maestros, primero para el nivel primario (terminado en noviembre de 1999 y en aplicación en todos los centros de formación de personal docente desde febrero del 2000) y luego para el nivel inicial (terminado en julio de 2000 y en aplicación a partir de agosto del mismo año).

Los nuevos diseños curriculares de base son más estructurados que la propuesta de 1997. En ellos se diferencia con mayor claridad las áreas de formación y se introducen varias innovaciones, tales como tiempo de libre disponibilidad, para el cual cada INS define los contenidos y la realización de una práctica desde el primer semestre, vinculado permanentemente a la investigación educativa. El eje intercultural está presente en los lineamientos de cada área de formación, con orientaciones para que se hagan las concreciones necesarias en los INS. También incluyen mayores orientaciones respecto a cómo trabajar en las modalidades monolingüe y bilingüe. Además, se establecen nuevos títulos para el egreso, acordes con las necesidades del sistema (por ejemplo, se forman maestros para el nivel inicial –para atender a niños de 0 a 6 años, en vez de limitarlos al nivel preescolar, que estaba dirigido sólo a niños de 4 a 6 años). Estos diseños curriculares conforman la base para la formulación de planes y programas, tarea que es realizada en las universidades y los INS, y se constituyen en el espacio para aprovechar la flexibilidad y la apertura de los diseños.

V. EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES Y LAS UNIVERSIDADES

En el trabajo desarrollado en el último año y medio se han detectado una serie de logros y dificultades desde que se

inició la implementación de los contratos con las ocho universidades. Se están haciendo esfuerzos tanto en el MECyD como en las universidades para superar los problemas que han surgido y se espera que en los próximos meses se pueda sistematizar de manera más completa el proceso que se está desarrollando a fin de introducir algunos cambios. Para ello se está comenzando a realizar trabajos de seguimiento en los propios INS, con el apoyo de consultores externos contratados por el MECyD, quienes tienen como objetivos tanto la supervisión de la correcta implementación de los contratos, como el apoyo al desarrollo de los nuevos diseños curriculares de base.

A continuación se describen los logros y las dificultades más importantes detectadas hasta el momento.

1. Logros

A fin de adjudicarse los contratos, las universidades elaboraron un **plan institucional y académico** para cada INS, que incluye la propuesta relativa a la definición de la estructura organizativa de la institución, la distribución de responsabilidades, las actividades que hay que realizar tanto en lo curricular como en lo extracurricular –por ejemplo, la capacitación–, criterios para la contratación de autoridades y miembros de la planta docente del INS, la programación anual de gastos, entre otros puntos que se solicitaron desde el pliego de licitación. Estos planes son un importante instrumento de gestión de cada INS.

Se ha realizado un mayor **trabajo en equipo** en los INS con el apoyo de profesionales de las universidades. Las primeras actividades de capacitación organizadas por el MECyD y, en algunos casos, por las propias universidades, han fomentado este tipo de trabajo, particularmente al abordar el tema de la metodología que hay que utilizar en las aulas del INS.

Se institucionalizó el **examen de ingreso** para la formación del personal docente, aplicado por el MECyD o por una institución contratada para tal fin. Los alumnos consideran que este examen ha sido un requisito que revalorizó el ingreso al proceso de formación del personal docente y los profesores estiman que es un buen mecanismo de selección que permite contar con alumnos en mejores condiciones al comenzar la carrera docente.

Se está logrando la **regulación de la matrícula** al establecer criterios claros sobre la calificación mínima para ingresar al INS y un máximo de cupos en función de la capacidad física de cada instituto.

Se lograron acuerdos respecto a la realización de un **curso de nivelación** antes de dar inicio formal a la carrera. Ante la necesidad de paliar el bajo nivel académico de los egresados de la educación secundaria, el MECyD elaboró planes y programas para cinco asignaturas básicas (lenguaje, matemática, orientación vocacional, sistema educativo nacional y actividad física) de un curso de nivelación. Estos planes fueron discutidos con las universidades, replanteados en algunos aspectos, reorganizados en cuatro asignaturas (se unieron orientación vocacional y sistema educativo) y se dejó como optativa la de actividad física. Algunas universidades agregaron otros temas, e incluso otras asignaturas, a la propuesta inicial. Desde agosto de 1999 se está dando el curso de cuatro meses de duración,

después de la aprobación del examen y antes de ingresar al primer semestre de la carrera. El curso no tiene carácter selectivo; sólo tiene como propósito paliar algunas dificultades que tienen los alumnos, presentarles el sistema educativo y permitir que comiencen a estudiar y aprender con una nueva metodología acorde con la Reforma Educativa.

Hay una **mayor difusión de la propuesta de la Reforma Educativa** y de los diseños curriculares de base de la formación del personal docente en el ámbito universitario. Durante los últimos años, las universidades no se involucraban en la reforma; sólo se limitaban, en muchos casos, a criticarla sin participar en ella. Desde que tienen una responsabilidad en el proceso, se ha logrado que catedráticos y autoridades de las universidades se interesen más en el tema y comiencen a difundir, dentro de sus instituciones y en los medios, las acciones que están emprendiendo en el marco del trabajo con los INS. Este punto es importante, ya que permite al ministerio llegar a ámbitos que antes estaban cerrados, sencillamente porque sus propuestas eran “del gobierno”.

Como consecuencia de lo señalado en el punto anterior, se han abierto algunos **espacios para discutir la formación del personal docente en las universidades**. Algunos catedráticos, a partir de una posición crítica o de apoyo a las propuestas curriculares, están analizando con mayor detalle la propuesta de la reforma y han comenzado a trabajar conjuntamente con el MECyD. Este proceso está en sus inicios y debe ser fortalecido mediante actividades de capacitación (que las propias universidades comienzan a solicitar) y la intensificación de las discusiones.

En algunos casos se ha designado a **profesores universitarios** para trabajar en los INS, por carga horaria o a tiempo completo, para trabajar con los alumnos o para capacitar a los formadores. De esta manera se está fortaleciendo el vínculo entre las instituciones y mejorando la calidad de los procesos de enseñanza en los INS, ya que los profesores universitarios, en general, han tenido una mejor formación que los profesores de los INS.

Se ha logrado dar **mayor estatus** a los INS desde que tienen el aval de una universidad. Los alumnos y profesores de los INS han comenzado a ver a algunas universidades como un referente de calidad, que implica más exigencia en la formación y que permitirá mejorar el trabajo que se realiza en la institución de formación.

Las universidades y los INS están elaborando **informes curriculares e institucionales** (bimensuales o mensuales, según los contratos que se negociaron con cada universidad), siguiendo formatos preestablecidos que permiten al MECyD contar con la información que requiere y sirven para orientar el análisis de los logros en cada INS. Estos informes se están mejorando gracias a la revisión permanente que efectúa el ministerio y están sirviendo para realizar un primer seguimiento de las acciones de las universidades.

Se está logrando formar el **equipo de excelencia** que se busca, pues muchos profesores ya han concluido la licenciatura, se ha contratado nuevos profesores de ese nivel y los demás, en su mayoría profesores antiguos, están en proceso de obtener la licenciatura en un año.

El **nuevo diseño curricular de base (DCB) para la formación de docentes de nivel primario se está desa-**

rrollando y próximamente se comenzará a utilizar también el de maestros de nivel inicial. El trabajo de elaboración de planes y programas a partir de estas bases ha sido un desafío para las universidades y los INS. Algunos han ampliado en forma coherente dicha base, mientras otras han cuestionado algunos aspectos del DCB. Sin embargo, se percibe el esfuerzo de la mayoría por compenetrarse de los diseños y desarrollarlos de la mejor manera posible.

Aunque hubo varios cambios al principio, se comienza a perfilar un **equipo más estable** en los INS y en las universidades como interlocutores del equipo del ministerio, lo que contribuye significativamente a dar continuidad al proceso y respetar los acuerdos que se van tomando. Cabe mencionar que en el equipo del ministerio hay una estabilidad sin precedentes en Bolivia, lo que también ayuda a ser constantes en el trabajo emprendido, sin cambios de estrategia que afecten en forma drástica el logro de los objetivos. Asimismo, las universidades y los INS tienen mayor confianza en un equipo que conocen por su constancia.

2. Dificultades

Desde que se inició la ejecución de los contratos con las universidades, particularmente en lo que se refiere a los temas curriculares, se ha visto que **no existe experiencia** en las universidades en relación con los procesos de **formación del personal docente**. Esto hace que algunas universidades no tengan claridad respecto a las tareas que tienen que realizar y cómo llevarlas a cabo. Entre los indicadores que permiten fundar esta aseveración se pueden mencionar los siguientes:

- a) Se observa una importante tendencia academicista en las universidades: las sugerencias se limitan a incluir más contenidos en los diseños curriculares, de “nivel universitario”. En casi todas las áreas relacionadas con la construcción de conocimientos didácticos se subestima la importancia de las estrategias didácticas, de la metodología de trabajo apropiada para abordar determinada área con los niños y los nuevos enfoques pedagógicos. Asimismo, en algunos casos se resta importancia a la práctica en el aula frente a la necesidad de un “bagaje” de conocimientos e información básicos para luego poder desempeñarse como maestro. Es difícil romper la tradición academicista de las universidades.
- b) Las universidades no aprovechan el carácter flexible de los nuevos DCB y algunas incluso quieren reformular las propuestas de base. En vez de utilizar los planes y programas como instrumentos para incluir nuevos contenidos, ampliar otros o introducir especificidades propias de cada INS, las universidades plantean la necesidad de rediseñar el currículo. Sin embargo, no hubo avances reales en este campo, pues se quedan en las críticas sin elaborar propuestas alternativas. Esto provocó demoras en la aplicación del nuevo diseño, además de incertidumbre entre los profesores de los INS que no sabían si seguir “con lo viejo”, hacer lo que “proponía el ministerio” o esperar que la universidad formulara una propuesta.

- c) Los planes y programas elaborados por las universidades requieren permanentes revisiones, correcciones y apoyo del MECyD. Se ha visto que las universidades utilizan formatos de listas de temas para presentar sus planes y programas, que no permiten analizar la pertinencia de un plan en relación con el logro de competencias y el uso de una metodología apropiada para el nuevo diseño. Además, en varios casos se incorporan temas desactualizados o innecesarios para la formación del personal docente. De ahí que el MECyD haya propuesto formatos específicos para la presentación de los planes y programas, y haya tenido que reorientar los esfuerzos de varias universidades en relación con las “innovaciones” que han propuesto a través de extensos informes justificando las críticas a los planes recibidos. Aún así, se considera que este punto todavía necesita bastante apoyo del nivel central.

Además de la falta de experiencia en la formación del personal docente, hay un **desconocimiento generalizado de la propuesta de Reforma Educativa** que se observa a partir de:

- a) El desconocimiento de la realidad nacional en algunos aspectos, tales como las necesidades educativas de los pueblos indígenas, la importancia de la educación bilingüe en algunas regiones, las posibilidades y limitaciones del sistema educativo para brindar atención adecuada a toda la población en edad escolar (desde la dispersión geográfica de las escuelas, las limitaciones económicas para colocar un docente por curso en todas las escuelas, las limitaciones humanas y físicas en los INS, etc.), entre otros. Esto afecta la comprensión de la Reforma Educativa en todos sus componentes.
- b) Las universidades necesitan apoyo para comprender la importancia de la educación intercultural bilingüe (EIB) y la estrategia que se debe implementar en los INS para desarrollarla en forma apropiada. El trabajo, por ejemplo, con los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, que han contribuido en forma significativa a la aceptación de la EIB por parte de las comunidades, es un tema nuevo para las universidades, por lo que aún no le dan valor a la intervención de estas organizaciones ni aprovechan su apoyo
- c) Asimismo, las universidades necesitan apoyo para comprender los nuevos enfoques de las áreas de formación del DCB. El enfoque “comunicativo y textual” del área de lenguaje, “la integración de diversas disciplinas en el abordaje de los objetos de estudio” en el área de ciencias de la vida, así como la elaboración de secuencias didácticas o proyectos de aula son conceptos alejados de la tradición universitaria.
- d) De lo planteado previamente se derivan diversas necesidades de capacitación en las universidades y los INS. En algunos casos se ha contratado a especialistas y se ha comenzado a realizar algunos seminarios para abordar estos temas; en otros, sin embargo, se están apoyando únicamente en las respuestas del MECyD.

También existen **problemas institucionales**:

- a) Existen pocos esfuerzos por mejorar la situación económica de los profesores de los INS. Pocas son las

universidades que han aprovechado la libertad para regular los salarios de los profesores en el marco de un manejo más eficiente de los recursos y así aumentarlos. Esto ha generado rechazo en algunos INS frente a la administración de las universidades.

- b) Aunque han comenzado a presentar informes del avance en los aspectos institucional y académico, persisten problemas de lentitud en la presentación y dificultades en relación con la información que incluyen. A veces la información es muy escueta, mientras que en otras las universidades envían todos los documentos elaborados en un bimestre, sin ninguna selección ni sistematización. En ambos casos, los informes no permiten al ministerio analizar lo que realmente está pasando en los INS y planificar el apoyo necesario. Además, las autoridades del ministerio tienen que presionar en forma permanente para que se presenten los informes.
- c) Aún falta mejorar el sistema de información de cada INS para efectuar un buen seguimiento y hacer que funcione una red de información entre las distintas universidades, los INS y el ministerio.
- d) A veces prima todavía lo político sobre lo técnico en las decisiones que se adoptan, tanto en el orden institucional como curricular, lo que no permite desarrollar los objetivos técnicos. El peso de algunas “personalidades” y la tradición de algunas instituciones a veces interfieren con las iniciativas de cambio propuestas por las bases. Es necesario que se generen verdaderos espacios de intercambio para modificar esta situación y tomar en cuenta las posiciones y propuestas de otros actores.
- e) Por el lado del MECyD también se generan problemas por la falta de experiencia en un proceso como el que se ha emprendido. La delegación de ciertas responsabilidades y la supervisión del trabajo –avalada por los contratos–, ha llevado a importantes revisiones de dichos contratos para incorporar aspectos no previstos y ha generado cambios de estrategia en el proceso. Dado que esto se puede interpretar como la existencia de cierta “debilidad” por parte del ministerio, se están haciendo esfuerzos para analizar en forma conjunta con los INS y las universidades que los cambios no son aleatorios ni las decisiones emanan sólo del nivel central, sino que son parte del proceso normal que surge del trabajo conjunto entre distintos actores, donde todos carecen de experiencia en algún ámbito relacionado con la labor emprendida.

Como resultado de los puntos anteriores se ha observado un **aumento en el trabajo que realiza el MECyD**. Se espera que con el tiempo este punto se supere, en la medida en que se vayan solucionando los problemas descritos, ya que el MECyD tiene un equipo pequeño que no puede responder de forma permanente a las demandas que surgen. Además, son las universidades las que deben fortalecer sus equipos, tanto dentro de la universidad como en los INS, para crear capacidad instalada, particularmente en la esfera de los recursos humanos, y que los INS, con el tiempo, sean cada vez más críticos e innovadores en el proceso de formación del personal docente.

VI. PENSAR EN EL FUTURO: LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA EL NIVEL SECUNDARIO

A partir de la experiencia realizada, se puede pensar en algunas estrategias que habrá que tener en cuenta cuando se emprenda la transformación de la formación de maestros para el nivel secundario, que es el desafío al cual la Reforma Educativa boliviana aún no se ha enfrentado. A continuación se esbozan algunas ideas sobre los puntos que se considera que deben ser objeto de análisis en el proceso que queda por implementar. Éstas deben ser complementadas, ampliadas y discutidas, pero pueden ser un punto de partida.

1. *En lo curricular*

El nuevo diseño curricular del nivel secundario debe estar claramente planteado, por lo menos en sus lineamientos, antes de pensar en las necesidades y en la estrategia para la formación del personal docente de este nivel. Este diseño debe servir de base para estructurar la nueva propuesta de formación del personal docente para que realmente sea pertinente (por ejemplo, la nueva organización por áreas y la reducción de las tradicionales materias de la educación secundaria tendrán un efecto importante sobre el tipo de maestros que se necesitará).

Es necesario organizar talleres de consulta con universidades, INS, empresas y otros actores de la sociedad civil para que el MECyD proponga lineamientos para la formación del personal docente. La experiencia ha mostrado que el aporte de otras instancias es muy valioso, pero que es responsabilidad del ministerio elaborar las propuestas de base.

Cada INS y universidad, en equipo, podrían elaborar un diseño curricular de base a partir de los lineamientos propuestos, que luego sería discutido con y aprobado por el MECyD. Habrá que tener en cuenta la necesidad de un tronco común para asegurar que en los distintos diseños se incluyan las bases fundamentales para la formación de los maestros de secundaria. Posteriormente, el MECyD podría planificar procesos de apoyo y seguimiento específicos en respuesta a cada diseño.

En el proceso que se llevará a cabo existen algunos temas que se consideran importantes para una agenda que guíe la discusión:

- a) El riesgo de posturas academicistas aumenta, porque la tradición en secundaria es más fuerte que en los niveles anteriores.
- b) Seguramente surgirán dificultades al abordar una propuesta de formación del personal docente para un nivel que debe ofrecer las salidas humanística y técnica simultáneamente. Se deberá encontrar la manera de superar la discriminación y la subestimación de la formación de bachilleres técnicos, desarrollando un proceso de formación que sea exigente, de calidad y adecuado a las necesidades de las diferentes regiones del país.
- c) Se deberá tener en cuenta que existe menor experiencia internacional en reformas de la educación secundaria y, sobre todo, en la formación del personal docente para este nivel. Esto significa que los esfuerzos nacionales tendrán que ser mayores, como lo son

los desafíos, ya que habrá menos posibilidades de contar con el apoyo y la experiencia de otros países.

2. *En lo institucional*

Se debe pensar en abrir la formación del personal docente a las universidades, ya que éstas han expresado su interés por el tema desde que se emprendió el trabajo con ellas. El interés de las universidades por la educación secundaria es mucho mayor que por el de la educación primaria. Sin embargo, no se debe dejar de lado a los INS, ya que la mayoría de los estudiantes del país no tiene acceso a las universidades.

Se deben establecer bases claras para poder efectuar convalidaciones más ágiles y fundamentadas, basadas en propuestas curriculares que han sido objeto de consenso. No debe haber mayor diferencia entre la formación que se logre en una universidad y la que se logre en un INS.

Será importante vincular el sistema nacional de formación del personal docente a las instituciones de formación técnica superior, pues ambas serán responsables de formar a los maestros del nivel secundario.

Notas

1. Estudio de la UNESCO citado en ETARE, 1993b.
2. Existen otras tareas relacionadas con la formación del personal docente que están siendo realizadas por el MECyD, como, por ejemplo, la formación de bachilleres en pedagogía (docentes que egresan de la secundaria) y la titularización de maestros interinos. Estos aspectos no han sido analizados en el presente trabajo, porque se consideran medidas de emergencia y, por consiguiente, transitorias.
3. Conformada por dos miembros del equipo técnico del nivel central a cargo de la reforma, dos miembros de la Secretaría de Educación Superior y Tecnología, y dos consultores externos.

Bibliografía

- Bolivia. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. 1998. *Diagnóstico del sistema nacional de formación docente*. La Paz, VEIPS-UNSTP. (Documento de trabajo).
- . 1999a. *Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz.
- . 1999b. *Diseño curricular base para la formación de maestros del nivel primario*. La Paz, VEIPS-UDC.
- . 1999c. *Nueva organización del sistema nacional de formación docente*. La Paz, VEIPS-UDI. (Documento de trabajo).
- Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa. 1993a. *Dinamización curricular: lineamientos para una política curricular*. La Paz, ETARE. (Serie Cuadernos de la Reforma.)
- . 1993b. *Reforma educativa: propuesta*. La Paz, ETARE. (Serie Cuadernos de la Reforma.)