

Magisterio boliviano y Reformas Educativas en el siglo XX

Bolivian teachers and Educational Reforms in the XX Century

María Luisa Talavera S.¹

Resumen

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

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

Abstract

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

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

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

Introducción

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

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

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

Estado e institución escolar

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

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

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

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

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

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

Los debates sobre la educación

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

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

Posicionamiento en el debate

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

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

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

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

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

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

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

3 Traducción mía del inglés.

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

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

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

Profesionalización, desprofesionalización, profesionalidad

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A manera de cierre

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

Continuidades

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

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

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

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

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

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

Rupturas

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

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

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

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

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

Recomendaciones

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

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

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

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

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

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

Tabla resumen

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

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

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

Bibliografía

BOURDIEU, Pierre, Jean-Claude Passeron

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

BOWLES, S. y H. Gintis

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

CALDERÓN, Raúl

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

CANESSA, Andrew

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

CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE EDUCACIÓN URBANA DE BOLIVIA

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

CONTRERAS, Manuel

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

CONTRERAS, Manuel E., María Luisa Talavera

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

CHÁVEZ T., César

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

DONOSO, Vicente

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

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

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

GEERTZ, Clifford

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

GIDDENS, Anthony

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

GIROUX, Henry

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

HELLER, Agnes

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

HYMES, Dell

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

IÑO, Weimar, G.

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

LARSON, Brooke

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

LEVINSON, B., D. Holland

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

MARTÍNEZ, Françoise

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

MENDIETA, Pilar

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

MERCADO, Ruth

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

MINISTERIO DE DESARROLLO HUMANO

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

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y BELLAS ARTES

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

PÉREZ, Elizardo

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

PUIGGRÓS, Adriana

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

QUEZADA, Humberto

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

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

ROCKWELL, Elsie

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

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

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa

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

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth

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

SALAZAR, M., Carlos

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

SCHROEDER, Joachim

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

SERRANO, T., Servando (Ed.)

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

TALAVERA, S., María Luisa

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

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

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

TAMAYO, Franz

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

TEDESCO, Juan Carlos

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

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

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

VILLAGÓMEZ, Guido

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

ZEMELMAN, Hugo

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