

# Estudios Bolivianos y educación superior

Porfidio Tintaya Condori<sup>1</sup>

## I. Introducción

En los veinte años de la Revista *Estudios Bolivianos*, la colección bandera del Instituto de Estudio Bolivianos de la Facultad de Humanidades, UMSA, ha mostrado significativos aportes en cuanto a pensamiento, teorías y metodologías en el ámbito epistemológico, cultural, lingüístico, social y educativo. De modo que, en ese tiempo, los saberes, la lengua y la identidad de la cultura boliviana fueron comprendidos y afianzadas.

En este artículo se reflexionan y destacan trabajos realizados sobre los institutos normales de formación docente y en la universidad. Lo cierto es que hay más trabajos sobre la formación docente en las normales que sobre la educación universitaria. A continuación, se realizan ciertas puntualizaciones sobre el lugar y el papel de la universidad en el marco de las reformas educativas implementadas por el Estado en los últimos 20 años.

## II. Formación de docentes

En este apartado se describen los aportes de trabajos relacionados con la formación docente en las escuelas normales. Entre estos trabajos están los de Zacarías Alavi y otros, Blithz Lozada, Weimar Iño, Nelly Balda, Constantino Tancara, Magdalena Cajías y Jiovanny Samanamud.

El año 1994, Zacarías Alavi y un equipo, conformado por docentes y estudiantes, plantean una propuesta innovadora de formación de profesionales en Educación intercultural bilingüe. Con base en estudios de mercado, la investigación de las necesidades de la población (pueblos indígenas en la región an-

---

1 Porfidio Tintaya Condori es doctor en Ciencias del Desarrollo, por el CIDES/UMSA-UNAM.

dina), la consideración de las políticas de autonomía cultural y del modelo de Educación intercultural bilingüe, el equipo plantea un programa concreto con objetivos, líneas de formación, metodología, mapa curricular y una estructura administrativa relativamente consistente. En su momento, fue una propuesta novedosa que finalmente se expresó como una mención del “Plan Magisterio”, programa de licenciatura para maestros de la carrera de Ciencias de la Educación, UMSA a partir de 1995.

El perfil académico profesional del licenciado en Educación intercultural bilingüe se reduce a tareas de análisis, reflexión, planificación e investigación; no tiene definido el conjunto de competencias de intervención específicas. Sin embargo, son atractivas las líneas de formación que se plantean, como “etnicidad y bilingüismo”, “sociedad cultura y educación”, “teorías y prácticas educativas”, “práctica docente y aprendizaje” y “formación metodológica”. El mapa curricular es una articulación de materias que bien podía ser organizada en torno a áreas de formación más explícitas. Con todo, fue una propuesta que generó distintas iniciativas y fue un importante referente de la educación intercultural.

Weimar Iño, en “Aportes de la reforma educativa liberal (1900-1920): inicios y consolidación de la formación docente”, muestra la importancia de la reforma educativa promovida por los gobiernos liberales entre 1900 y 1920. Da cuenta de la creación del sistema de educación nacional y del inicio de la formación del docente. Para los liberales, la clave del desarrollo de una calidad de la educación estaba en la formación docente. En esta dirección, en 1909 se funda la Escuela Normal de Sucre, en 1917, el Instituto Normal Simón Bolívar en La Paz y varias escuelas normales rurales en el resto del país. Si bien la formación de docente tenía como objetivo transformar la educación de ese momento y formar ciudadanos que amen su patria, también estaba orientado a reproducir la cultura de la clase dominante.

Al igual que otros historiadores, Iño destaca el significado y la esperanza que representaba la reforma educativa y la creación de las escuelas normales. La percepción de que “el maestro anterior era un obstáculo para el progreso, una enfermedad del sistema, pero el maestro profesional iba a ser el ‘fabricante de mentes’, ‘la antorcha de la ciencia’, ‘el guía de la juventud’, el ‘sublime arquitecto’. (...) los buenos maestros iban a ser los nuevos ‘apóstoles’ de la regeneración nacional” (Martínez, 1999; Iño, 2010), muestra que la formación docente y la creación de las escuelas normales fueron políticas y hechos trascendentales para la vida del país. En término de Cuellar (1910, en Iño 2010), “al fundar la escuela normal se ha creado el alma de la Instrucción Pública en Bolivia y asegurado su futuro engrandecimiento”.

Blithz Lozada revela los avances y retrocesos que tuvo la formación docente en Bolivia desde inicios del siglo XX hasta 2010. En su artículo, “La historia de la formación docente en Bolivia compara las tendencias educativas de Latinoa-

mérica y el Caribe”. Muestra el modo en que la participación de la organización sindical de los profesores fue uno de los factores importantes que cambió tanto la imagen y misión de los maestros como la calidad de la educación. Con la fundación de la Escuela Normal de Maestros y Preceptores de Sucre en 1909 y del Instituto Normal Superior Simón Bolívar de La Paz en 1917, se consolida la creación de un sistema educativo nacional importante. Una de las bases de este proceso es la formación docente. A pesar de la visión darwinista de la educación y de la orientación a reproducir y ampliar la cultura de la clase dominante de inicios de siglo, la formación estaba orientada a formar maestros con una verdadera vocación docente. Sin duda, la formación de cultura general, formación profesional (psicología, pedagógica y didáctica) y la práctica docente definían la imagen del profesor como verdadero apóstol e intelectual.

Pero, a partir del proceso político de la Revolución Nacional de 1952, se forja un nuevo imaginario colectivo entre los maestros, especialmente urbanos. “Del paradigma vocacional de principios de siglo (el apóstol e intelectual), paradigma marcado por el liberalismo de sesgo modernizante, se constituyó un nuevo modelo signado con un tinte revolucionario” (Lozada 2010: 134). El maestro urbano boliviano, sin ser trabajador manual ni intelectual, se define como un luchador revolucionario. Basado en un discurso corporativista, espera, presiona y exige la máxima concesión gremial de parte del estado. Precipita movilizaciones y huelgas que le eximen de sus responsabilidades y se opone tenazmente a toda evaluación de calidad (Lozada 2010: 134).

Con la ley 1565 de Reforma educativa de 1994, la formación docente da un giro significativo. Se define un sistema nacional de formación docente con el currículo base de formación de profesores para el nivel primario. Se busca optimizar la calidad de educación mejorando la formación docente. Para tal efecto, se logra que muchas normales sean administradas por las Universidades. La administración del Instituto Normal Superior Simón Bolívar por parte de la Universidad Mayor de San Andrés, es un ejemplo de los esfuerzos por mejorar la formación docente. Tuvo falencias y dificultades, pero, la formación docente mejoró notablemente con un currículo que se ocupó de la formación general, pedagógica, de especialidad y de desarrollo personal. La investigación y la práctica docente fueron complementadas con eventos académicos importantes que contribuyeron a la buena formación teórica, pedagógica y personal. Sin embargo, como da cuenta Lozada, el sindicato del magisterio a nivel departamental y nacional generó una movilización hasta lograr que las universidades dejen de administrar los institutos normales. Vuelve la antigua dirigencia relegada a dirigir las normales para hacer de ella un espacio de realización personal y política basada en el cuoteo político y sindical. De acuerdo con los testimonios de muchos profesores que formaron parte del INS Simón Bolívar, después de la administración de la UMSA, la calidad de la formación docente se corrompe y cae en

una estrechez que generó otra impotencia generalizada. La educación boliviana deja el camino del paradigma de la vocación docente por el paradigma sindical.

El artículo de Nelly Balda, en “La gestión académica del Instituto Normal Superior Simón Bolívar durante la administración de la Universidad Mayor de San Andrés”, es un testimonio de la espléndida labor desarrollada en el INSSB durante la administración de la UMSA. La gestión desarrollada por la Dirección Académica es una muestra del trabajo centrado en la calidad de la formación docente. La planificación institucional, las evaluaciones anuales, semestrales, así como los trabajos de coordinación y evaluación semanal con distintas jefaturas (educación primaria, educación secundaria, investigación, formación docente y práctica docente) y las reuniones de coordinación de las jefaturas con responsables de áreas (formación general, pedagógica, especialidad y formación personal), fueron actividades orientadas a fortalecer la formación pedagógica, personal y disciplinar del docente. A través de las jefaturas de investigación, formación docente, práctica docente y del Centro de Integral de Psicología, la calidad de la formación docente afianzó la imagen de un profesor capaz de realizar su vocación (práctica pedagógica) a través de la investigación e innovación educativa.

Constantino Tancara, en “Modelo de formación docente basado en la teoría de la actividad”, plantea una interesante propuesta de formación docente basado en la teoría de la actividad. De acuerdo con Tancara, la teoría de la actividad fue desarrollada por Vygotski a partir del concepto de trabajo formulado por Marx. La “actividad” es entendida como un “proceso de solución por el hombre de tareas vitales impulsado por el objetivo a cuya consecución está orientado” (Talízina 1988, en Tancara 2010: 301). En este proceso se encuentran cinco elementos: a) el sujeto que realiza la actividad, b) el objeto que es transformado, c) el objetivo que guía la actividad, d) el sistema de acciones y herramientas para la transformación del objeto por el sujeto, y e) el contexto en el que se realiza la actividad. Para Tancara, la actividad del sujeto sobre el objeto, para transformarlo, está mediada por el sistema de acciones y herramientas, según el objetivo planteado; y el resultado de la actividad es el objeto transformado en un contexto determinado.

Según Tancara, el manejo experto de las acciones y herramientas se adquiere en un centro de formación profesional. Pero, en el ámbito de la formación del maestro, el manejo experto de las acciones y herramientas debe ser concretizada en un Centro de formación del maestro. Entre las acciones sobre las cuales el maestro debe desarrollar sus destrezas están: a) el manejo de nuevas tecnologías de la información y comunicación; b) la investigación evaluativa y la investigación científica; c) la gestión de centros educativos y el aula; d) atención a las necesidades educativas especiales; e) la atención para la diversidad cultural; f) la gestión del comportamiento y disciplina escolar; y g) la preparación y elaboración de materiales educativos. Las herramientas sobre las que el docente debe tener un dominio experto son: a) la didáctica para el aprendizaje significativo y

vivencial; b) proyectos educativos y de aula; c) modelos y teorías de las disciplinas o áreas científicas y tecnológicas; y d) saberes de frontera.

De modo general, la propuesta de Tancara plantea elementos y líneas generales para definir el currículo de formación docente. De forma específica, ayuda a definir las competencias a desarrollar en los futuros maestros, así como la metodología de enseñanza. En síntesis, es un aporte teórico y metodológico que puede afianzar la formación docente y contribuir en la construcción de la calidad de la educación. Cuando menos, es una propuesta que puede generar debate con otras propuestas constructivistas, con el modelo educativo sociocomunitario productivo y con el enfoque educativo de desarrollo del sentido de vida del sujeto.

Con la Ley 070 de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, la visión unilateral, sectaria y gremial de la educación se impone. Con una concepción más sindical que pedagógica y científica, el magisterio logra que la educación esté a cargo exclusivamente de los profesores. Movilizada por la inseguridad, los celos y la dificultad de trabajar en equipo, marcado por el paradigma de la obcecación sindical, se prohíbe que los profesionales sin formación normalista participen en la planificación, dirección y ejecución de la educación. En esta dirección, Magdalena Cajías, en “Transformación curricular en Ciencias sociales e Historia en las políticas educativas actuales”, muestra la forma sectaria con que se diseña el currículum del sistema educativo en diversas áreas de formación. El privilegiar la mirada de los profesores, excluyendo la participación de profesionales especialistas en ciencias sociales y humanas, es una condición que explica la visión simplificadora del ser humano. En esta dirección, es lógico que los mismos técnicos que diseñan el currículum afirmen que las dimensiones del “ser” y “decidir”<sup>2</sup> no sean medibles inmediatamente y que requieren de mayor tiempo para su desarrollo.

La ponencia de Jiovanny Samanamud, “Transformación actual de la educación”, no trata específicamente sobre la formación docente, pero, como actor de la revolución educativa, plantea cuestiones que inevitablemente llevan a reflexionar sobre ciertos aspectos de la educación universitaria. En su ponencia señala que los fundamentos de la nueva idea de educación integral giran en torno al desarrollo del ser, saber, hacer y decidir de los/as estudiantes. Es una idea inspirada en la educación de los pueblos indígenas (*chakana*) de intelectuales indígenas (aymaras) y de la crítica a la propuesta de Delors sobre la necesidad de desarrollar el saber saber, saber hacer y el saber ser y el saber convivir.

---

2 El Modelo sociocomunitario productivo busca formar al ser integral fortaleciendo sus cuatro dimensiones: ser, saber, hacer y decidir.

### III. Objetivos holístico y las dimensiones del ser humano

Con la Ley 1565 de Reforma Educativa, promulgada el 7 de julio de 1994 e implementada a partir de 1995, la educación da un giro en muchos aspectos, como en la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la concepción del estudiante que aprende, en la organización curricular y, específicamente, en la formulación de propositos educativos. La nueva educación se basa en el modelo pedagógico constructivista en reemplazo del modelo conductista que es la base pedagógica de la educación tradicional. Las razones para implementar una educación constructivista fueron: a) la educación tradicional es de carácter conductista, b) estaba centrado en los procesos de enseñanza, c) orientado a desarrollar contenidos teóricos, d) que promueve aprendizajes mecánicos, memorísticos y repetitivos, y que está alejado tanto de la realidad social como de las exigencias de un sociedad movilizada por el mercado competitivo y la tecnología, etc<sup>3</sup>. En cambio, la educación basada en el constructivismo se afirmaba como: a) una educación centrada en el aprendizaje de los estudiantes, b) orientada a desarrollar competencias cogtivo-procesuales y transversales, c) que promueve el desarrollo de aprendizaje significativos, y d) intercultural en tanto permite rescatar y revalorizar las culturas de la sociedad boliviana, etc.

Con la Ley educativa 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez, promulgada en 20 de diciembre de 2010, se inicia un nuevo cambio en la educación boliviana. El nuevo Sistema Educativo Plurinacional tiene como fundamento pedagógico al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que reemplaza al modelo constructivista de la Reforma Educativa. Para el modelo sociocomunitario productivo, la Reforma Educativa respondía a las políticas del Fondo Monetario In-

---

3 Martiniano Román y Eloísa Diez (1994: 81) exponen los principales límites de la educación por objetivos del modelo conductual (programación clásica, programación por módulos, pseudomodelos de la Reforma).

1. El modelo de hombre que defienden es el de hombre máquina centrado en lo observable, medible y cuantificable y se olvidan del desarrollo de capacidades, valores y procesos de aprendizaje.
2. Reducen los objetivos a meros contenidos y orientan éstos hacia lo medible y cuantificable. Un objetivo operativo indica una conducta observable, medible y cuantificable.
3. El modelo de profesor que defienden es competencial: competente en enseñanza e inexperto en procesos de aprendizaje (capacidades, destrezas, habilidades,...).
4. Se apoyan en un currículo cerrado y obligatorio elaborado por administradores, pero aplicado y consumido por profesores. El profesor es un mero consumidor de programas oficiales.
5. La evaluación es por objetivos operativos, que actúan como criterio de evaluación, y por ello centrada en lo medible y cuantificable.
6. El aula se reduce a una mera suma de actividades orientadas al aprendizaje de contenidos medibles y cuantificables. El resto se denomina currículum oculto.
7. Lo nuclear y casi único de la vida del aula son los contenidos y ello ocupa la inmensa mayoría del tiempo escolar.

ternacional y del Banco Mundial, no a las necesidades básicas de aprendizaje, de interculturalidad y bilingüismo. El modelo constructivista, al estar descontextualizado de la realidad educativa, con base al desarrollo de competencias, llevó a una competitividad individualizada del aprendizaje, promovió una orientación individualista, modernizadora y globalizadora. Ante esta situación, el modelo Educativo Sociocomunitario Productivo promueve el “proceso de transformación social en convivencia comunitaria con la Madre Tierra, el Cosmos y una formación integral y holística del y la estudiante, a través del desarrollo de las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir” [capacidades potenciales que tiene el ser humano] (Ministerio de Educación 2010: 15).

Para lograr la educación del hombre integral, se formulan los “objetivos holísticos” con el propósito de articular los diversos campos de saberes y conocimientos del currículo educativo. Con la formulación de estos objetivos, se evita que la educación se reduzca sólo a ciertas capacidades y cualidades de las personas. Por otro lado, al formular “objetivos holísticos” se abandona la forma tradicional de plantear objetivos que tenían carácter conductual memorístico reducido a lo cognitivo. La formulación de estos propósitos se expresan en primera persona del plural, en tiempo presente y de modo indicativo (Ministerio de Educación 2013: 30).

### Cuadro N° 1 Dimensiones del ser humano

DIMENSIONES EXISTENCIALES	DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Dimensiones del ser humano
<b>Espiritual:</b>	<b>Ser:</b> Principios y valores. No se expresa en contenidos, sino se manifiesta en sentimiento y actitudes.
<b>Conocimiento:</b>	<b>Saber:</b> Conocimientos locales y universales. Se expresa a través de contenidos y ejes articuladores.
<b>Productiva:</b>	<b>Hacer:</b> Prácticas expresadas en actividades y procedimientos técnico, tecnológicos aplicando conocimientos con pertinencia cultural.
<b>Organizativa:</b>	<b>Decidir:</b> Voluntad con sentido comunitario hacia la vida, acciones de impacto social, con pensamiento crítico, propositivo.

De entre muchos límites que tiene el constructivismo, especialmente la formulación de competencias de los proyectos educativos, al menos se pueden destacar las siguientes tres cuestiones.

Primero, las competencias responden a la necesidad de incorporar a los sujetos al circuito económico neoliberal. “Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propia-

mente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos” (Delors 1996: 100).

Segundo, la competencia, como horizonte educativo, genera la imagen de un mundo de rivalidad, eficiencia y competitividad entre las personas, empresas, sociedades, conocimientos, concepciones de mundo y modos de vida. En este marco, se establece una racionalidad individualista y egocentrista, una orientación a considerar a otros como rivales con quienes disputar y derrotarlos aun a costa de la vida de los rivales y a costa de generar mayores desequilibrios o asimetrías en la vida de la comunidad.

Tercero, el constructivismo simplifica la comprensión del ser humano como organismo humano. En su propósito de comprender y promover el desarrollo del *saber saber* (saber conceptual), del *saber procedimental* (saber hacer) y del *saber ser* (saber actitudinal),<sup>4</sup> reduce la dimensión del ser a un conjunto de actitudes o rasgos equivalentes al hacer y conocer, cuando el ser alude a la personalidad en tanto forma de ser (personalidad) que implica mínimamente una forma de pensar, sentir y actuar. En otras palabras, se magnifica las dimensiones del saber conceptual y del saber procedimental a nivel equivalente del saber ser. En este proceso, se desproporciona y desequilibra la personalidad del sujeto, se simplifican ciertas dimensiones personales y se magnifican otras. En consecuencia, se tiene una concepción distorsionada de la realidad, se impone un sujeto ideal lejos de la realidad, distante del organismo vivo mediatizado por una subjetividad con organización, dinámica y sentido de vida propio.

De igual manera, la concepción de ser humano integral, que está detrás de los objetivos holísticos, es una abstracción simplificadora. También se pueden distinguir varios límites parecidos a los de la concepción constructivista y conductista del sujeto.

Primero, para la psicología de la personalidad, las dimensiones del ser humano sólo pueden comprenderse en personas cuya personalidad está constituida por procesos, intensidades y configuraciones, y no en máquinas, computadoras, tampoco –tal como hace el modelo sociocomunitario productivo– en ideas derivadas de modelos tetralécticos, es decir, de figuras definidas con base a cuatro elementos, partes, regiones, ideas, puntos, momentos, cavidades, capacidades, emociones, fuerzas y vectores esenciales de un ente ideal. La complejidad e integración de las dimensiones personales hay que comprenderlas en los organismos

---

4 Para Delors (1996: 95-96), “la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

vivos y no en las imágenes preconstruidas, en categorías o semblanzas *a priori* que figuran al ser vivo.

Segundo, el llamado enfoque integral del ser humano expresa los fundamentos del constructivismo contextual, corriente pedagógica española postulada por Martiniano Román Pérez y Eloísa Diez López, que promueve una educación integral. Para estos autores, el currículo es una organización de *contenidos y procedimientos* que facilitan el desarrollo de *capacidades y valores*.<sup>5</sup> “Los fines de la educación integral son el desarrollo de capacidades y la interiorización de los valores. Pero, estos fines necesitan unos medios adecuados para su consecución y éstos no pueden ser otros que los contenidos y los métodos-procedimientos” (Román y Diez, 1994: 58). Estos cuatro elementos, de la cultura social y de la cultura escolar, son asumidos por el modelo educativo sociocomunitario productivo como dimensiones del ser humano.<sup>6</sup> Los cuatro elementos o fuerzas de la cruz cuadrada andina se acoplan al modelo curricular del constructivismo contextual. En este terreno, es difícil distinguir entre el *bovarysismo*<sup>7</sup> pedagógico y la prolongación de la dependencia en un colonialismo pedagógico.

Tercero, el excesivo apego a los cuatro elementos curriculares del constructivismo contextual hace difícil concebir al ser humano cuya identidad es la dimensión central de la personalidad. Tanto las capacidades y los valores de Román y Diez, como la magnificación de los valores del modelo educativo sociocomunitario productivo, no agotan la forma de ser o la personalidad del organismo humano. Es difícil comprender cómo una educación descolonizadora que reivindica la identidad cultural, no considere fortalecer la identidad personal como la dimensión central del ser humano.<sup>8</sup> La educación de la personalidad del sujeto (forma de ser y convivir) no es concebible a partir de la simple inocula-

5 Para Román y Diez (1994: 58), “tanto las capacidades como los valores actúan como objetivos que deben ser desarrollados por medio de contenidos y procedimientos”.

6 De acuerdo con Román y Diez (1994: 58-59), para favorecer una educación integral se deben incorporar a la escuela los contenidos culturales propios de una cultura social son múltiples y complejos, ya que por un lado deben asumir la tradición cultural (saberes históricos acumulados) y por otro su actualización a la sociedad actual. Por eso, los saberes culturales se pueden organizar de maneras y modos diferentes: disciplinas (asignaturas), áreas (saberes interdisciplinarios) y modelos globalizados (a partir de la experiencia, los intereses de los alumnos, capacidades a desarrollar). De igual forma, se debe incorporar a la escuela de modo explícito el aprendizaje de métodos-procedimientos entendidos como formas de saber hacer (métodos y técnicas) y como formas de enseñar a pensar (procedimientos y estrategias).

7 De acuerdo con Franz Tamayo (1981: 25), el *bovarysismo* “consiste en aparentar, respecto de sí mismo y de los demás, tal vez sinceramente –no se sabe–, una cosa que no es realmente, y es la simulación de todo: del talento, de la ciencia y de la energía, sin poseer naturalmente nada de ello”.

8 La personalidad del organismo humano está conformado por capacidades y conocimientos, necesidades y motivos, por la identidad, autoestima, valores, vocación, memorias, proyecto de realización, etc. Esto es distinto del ser ficticio o formal reducido a valores.

ción o subjetivación (plegamiento) de un tipo de valores sociales. Esto no está lejos del conductismo soviético que modela conciencias a partir de normas de sistemas sociales restringidos.

Cuarto, por las dificultades que tienen el desarrollar y evaluar las dimensiones del ser y del decidir,<sup>9</sup> la formación del ser integral se reduce en el desarrollo del saber (conocimientos en términos de contenidos) y del hacer (prácticas expresadas en la aplicación de conocimientos mediante actividades y procedimientos técnico y tecnológicos). En los hechos, el modelo educativo sociocomunitario productivo es la extensión de la educación tradicional (conductista) que se centra en el desarrollo de conocimientos (saber) y habilidades (hacer), la forma de ser y convivir del sujeto quedan a la zaga. A corto o mediano plazo, las dimensiones del ser y decidir dejan de ser aspectos a desarrollar, dejan de ser parte de la integralidad del ser humano y no tienen lugar en la formulación de los objetivos holísticos, quedan reducidos a actividades o materiales generadores de experiencias a aprenderse.

#### **IV. Educación universitaria y Reforma Educativa**

Con relación a la educación universitaria, una de las cuestiones controversiales que llama la atención es el modelo educativo o de formación profesional que se arrastra desde 1994, con la implementación de la ley 1565 de Reforma Educativa. Mientras la universidad se debatía en superar el modelo tradicional de formación por materias, con la implementación de una formación por áreas o por una formación modular, en la educación regular, especialmente en primaria se había establecido gradualmente el modelo educativo basado en competencias. Después de diez años, sólo algunas carreras de la UMSA habían reformulado su plan de estudios con base en competencias. En el ámbito de la formación de maestros, la educación por competencias se implementó desde 1998 hasta el año 2010 cuando se promulga la Ley educativa 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez. En la universidad, poco a poco, toma cuerpo la formación profesional por competencias, hasta el año 2014 la universidad asume como modelo a la formación por competencias.

Sin embargo, el discurso y práctica educativa por competencias va a contra pie de la implementación del modelo educativo sociocomunitario productivo que se basa en la articulación de saberes y conocimientos en torno a los objetivos holísticos. Visto así, la universidad estuvo a la zaga de las dos últimas reformas

---

9 Para el modelo educativo sociocomunitario productivo (Ministerio de Educación 2013: 15), las dimensiones del ser y del decidir tienen una temporalidad diferente. No se pueden alcanzar resultados en una clase, semana o bimestre, sino en periodos mayores como un año o incluso varios. Son dimensiones que no deberían medirse en cuanto al éxito, sino cuanto a las experiencias generadas para hacerlo presente durante los procesos educativos.

que ha vivido la educación boliviana. A partir de 1995, mientras la educación regular (primaria) iniciaba la educación por competencias en reemplazo de la educación por objetivos, la universidad continuaba con un modelo por objetivos. A partir de 2010, mientras la educación regular iniciaba una formación basada en objetivos holísticos reemplazando modelos de competencias, la universidad empezaba a afianzar la formación por competencias. En el ámbito de los modelos pedagógicos, ¿la universidad va a la zaga de la educación regular? ¿Por qué va por detrás en los cambios educativos marcados por el Estado? ¿Tiene que ir por delante de la educación regular? ¿Qué innovación pedagógica puede compartir la universidad?

Para terminar, se indican tres cuestiones para seguir pensando y construyendo la educación universitaria.

Primero, es necesario distanciarse de los modelos educativos simplificadores. Realizar reformas educativas con base en elementos simples y aislados, como las competencias, los proyectos socioproductivos, la liberación, la descolonización, las experticias didácticas, etc., es actuar con una visión simplificadora, con una concepción de educación reactiva, inmadura que busca afirmarse a partir de aspectos aislados que se asumen como claves para organizar el sentido de la educación.

Tradicionalmente, la formación profesional se centra en el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales. Este es un ejemplo de educación simplificadora. Es necesario pensar en el desarrollo integral del estudiante, en el desarrollo de la personalidad del profesional, en su forma de ser y vivir, en su sentido de vida, su vocación y ética.

En esta dirección, es necesario redefinir la misión de la educación, al sujeto de la educación, los propósitos educativos, el currículum de formación profesional, la concepción de la metodología y técnicas de enseñanza, así como la concepción y las técnicas de evaluación. Todos estos aspectos deben ser reflexionados y organizados con relación al imperativo de cuidar la vida de la comunidad en la que el ser humano convive y se autorrealiza.