

# Haciendo volar la imaginación: El reto de la implementación y las incertidumbres sobre un nuevo paradigma pedagógico en Bolivia

## Making the imagination fly: The challenge of the implementation action and uncertainty about a new pedagogical paradigm in Bolivia

*Franco Gamboa Rocabado*

Sociólogo Político, Doctor en Gestión Pública y Relaciones Internacionales  
Miembro de Yale World Fellows Program

### RESUMEN

Este artículo discute por qué las reformas educativas deberían tener una visión que articule los programas nacionales, con la concertación imaginativa de las miradas regionales y locales. Esto ayudaría a construir una red de sistemas educacionales hábiles para responder de la manera más eficiente e integradora a una concepción de calidad total. Bolivia nunca estuvo al margen de estos debates y es precisamente ahora, con la aplicación de la Ley de Reforma Educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez, que la sociedad en su conjunto debe analizar las perspectivas positivas, así como corregir las insuficiencias de esta propuesta.

No se puede dejar de tomar en cuenta a las familias, estudiantes y organizaciones de la sociedad civil, que poseen diferentes conceptos sobre la educación de calidad, la equidad y el futuro como sociedad boliviana. Es necesario definir cuanto antes ¿qué tipo de reforma educativa serviría como propulsor de transformaciones? ¿Cómo los padres y sus hijos valoran social e individualmente los beneficios de una educación para la vida? ¿Qué tipo de aportes se puede hacer para desarrollar un modelo de calidad con excelencia en la educación, útil y funcional para el país?

**Palabras clave:** Reforma educativa, educación de calidad.

### ABSTRACT

This article analyzes why the education reforms should have a vision that combines the national programs with the regional and local imaginative points of view. This approach would help to build a network of educational systems able to respond to the conception of overall quality in an efficient and integrated manner. Bolivia never was left out of these debates, and it is precisely now, with the

application of the Law of the Education Reform, “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, that society should analyze the positive perspectives and correct the lack of this proposal.

It is important to include families, students, and organizations of civil society, who have different conceptions about quality in education, equality, and a future as Bolivian society. It is necessary to define the following questions: What kind of educational reform would help to promote transformations? How do parents and children value -socially and individually- the benefits of an education for life? What kind of contribution could be made to develop a model of quality with excellence in education that is both useful and functional for the country?

**Keywords:** Educative reform, education of quality.

## **Introducción: un horizonte de oportunidades pero también de problemas**

Ningún objeto cultural e ideológico es tan valorado y disputado actualmente como la educación. La ilusión de ser aceptado en escuelas de gran prestigio o las esperanzas que a cualquier padre de familia animan, de ver a sus hijos convertidos en ciudadanos educados y profesionales exitosos, se asemeja mucho al sueño de varios países por construir distintos núcleos generadores de talentos, cuyas capacidades impacten positiva y directamente en el desarrollo.

Los economistas de la información consideran que el capital educativo, en cualquier nación, constituye una de las características principales que impulsan el crecimiento económico, tanto en los países ricos como en aquellos que se encuentran en vías de desarrollo. Las políticas educativas llegaron a transformarse en los aceleradores de cambio, además de ser un área de intervención muy proclive a reaccionar favorablemente a los cambios tecnológicos del siglo XXI, pues el uso intensivo de recursos informáticos vía Internet facilita una serie de procesos de aprendizaje, optimizando las aptitudes de estudiantes y maestros (Education and Manpower Bureau, 2004: 21; Blánquez Entonado, 2001: 171).

La educación es un baluarte estratégico que permite a todo tipo de clases sociales integrarse de la mejor manera en el competitivo mercado laboral, o en las estructuras culturales donde los productos educativos mostrarán resultados concretos como la publicación de libros, circulación de ideas, discusión en torno a prototipos que buscan los perfiles de una sociedad mejor e inclusiva, los canales por donde las instituciones resuelven mejor sus conflictos, apostando por el cultivo de un ambiente democrático, pluralista, pacífico y respetuoso de las diversidades que promueven una sociedad más ambiciosa con sólidos estándares de modernización junto a una reforma educativa ambiciosa (Stiglitz, 1975).

El problema central radica en que diferentes gobiernos consideran a la educación como un patrimonio subordinado a otros objetivos políticos. Por ejemplo, colocar al sistema educativo bajo las directrices de los indicadores de ajuste macroeconómico

con el objetivo de compatibilizar los gastos sociales y otro tipo de inversiones en materia productiva; sin embargo, en una época de revoluciones tecnológicas y sistemas globales de información, el capital educativo es un recurso crucial para articular expectativas, diseñar planes de futuro, atenuar conflictos explosivos y colocar las bases que viabilicen el cambio progresivo en las instituciones y algunos procesos sociales.

Este artículo tiene el propósito de discutir por qué las reformas educativas presentan una serie de previsiones que necesitan programas nacionales, así como la concertación imaginativa con miradas regionales y locales, en función de construir una red de sistemas educacionales, hábiles para responder de la manera más eficiente e integradora a una concepción de *calidad total*. Bolivia nunca estuvo al margen de estos debates y es precisamente ahora, con la aplicación de la Ley de Reforma Educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez, que la sociedad en su conjunto debe analizar las perspectivas positivas, así como corregir las insuficiencias de esta propuesta.

Debatir sobre la calidad total en la educación nos lleva a las aulas de primaria, secundaria, la universidad y los centros de postgrado. No estamos acostumbrados a exigir calidad en la educación porque le tenemos temor o simplemente la despreciamos, contentándonos con una tonta fiebre por pasar de curso y lograr un título que probablemente no sirva para nada al verificar que la calidad de nuestra educación es inexistente.

Es innegable que la educación boliviana en el siglo XXI arrastra obstáculos estructurales de grandes proporciones, debido a las intensas disputas políticas que irradian características destructivas. Por un lado, el Estado siempre representa a un ámbito burocrático que es interpelado constantemente por la sociedad civil para satisfacer la demanda de una educación gratuita. Aun a pesar de cumplirse la subvención permanente de la educación primaria y secundaria, no están claros los incentivos que aseguren una completa equidad (Klasen, 2009). En Bolivia todavía es muy fuerte la exclusión de sectores pobres, escuelas rurales y grupos considerados marginales (mujeres indígenas), al no alcanzar estándares educativos de calidad o no poder convertir sus condiciones desventajosas en estrategias para escapar de la pobreza.

La segmentación de las escuelas continúa siendo abismal, sobre todo al considerar una polarización entre establecimientos rurales y urbanos. Existen escuelas con pésima infraestructura, malos docentes y alta deserción estudiantil, junto a colegios de las grandes capitales como Santa Cruz, La Paz y Cochabamba donde las clases medias y altas se favorecen con la mejor educación, sobre todo porque cumplen con el calendario lectivo y los contenidos completos del currículo tradicional. Pero inclusive a pesar del avance de materias sin interrupciones, no puede hablarse del

surgimiento de “nuevos paradigmas pedagógicos” ya que aún pesan los aprendizajes memorísticos, o aquellos enfoques demasiado supeditados a lógicas autoritarias que reniegan de la creatividad y la construcción colectiva de aprendizajes abiertos a la renovación constante.

El hecho de terminar los programas pedagógicos que brinden a los estudiantes un conjunto de enseñanzas y oportunidades para el manejo de la información y aplicación de los conocimientos marca, de hecho, una distancia respecto a otros colegios donde el avance formativo está fragmentado, incompleto o es víctima de obstáculos materiales como la carestía de bibliotecas y el abandono de una orientación sistemática, rompiéndose el círculo virtuoso entre la enseñanza, compromiso docente y el acompañamiento de los padres de familia que tampoco refuerzan la estrategias educativas más allá de las escuelas. A esto se suman los modelos pedagógicos anticuados que transmiten información desactualizada, o no pueden problematizar las situaciones de cambio que circundan al mundo actual (De Moura Castro, Carnoy y Wolff, 2000: 18).

Por otra parte, el sindicalismo del magisterio urbano y rural representa un sector políticamente organizado que rechaza sistemáticamente cualquier propuesta de reforma educativa. La resistencia a toda reivindicación de cambio, básicamente responde a los salarios muy bajos que tienen los maestros, al mismo tiempo que la formación docente siempre es de lamentable calidad.

Las discusiones sobre cuáles serían las mejores formas de enseñanza y adaptación a entornos constantemente exigentes y transformativos, encuentra en los maestros poco interés sostenido. Los profesores de base están tensionados por las necesidades mínimas para sobrevivir con sueldos insignificantes, un prestigio devaluado como profesionales y la incertidumbre en torno a su función como dinamizadores de nuevos paradigmas educativos. Existen muchos profesores que “identifican la teoría pedagógica con principios abstractos sin ninguna vigencia ni aplicación en las condiciones reales en las cuales ellos desarrollan su actividad” (Tedesco, 2011: 33).

En la mayoría de los casos, los profesores bolivianos hacen lo que pueden creando sus propias prácticas que funcionan de manera parcial. Uno de los principales problemas surge debido a que casi no tienen ningún tipo de apoyo teórico que justifique o refuerce la eficacia en el aula; en consecuencia, las prácticas de enseñanza no son transferidas como un conjunto de resultados positivos que permitan mejorar el funcionamiento de todo el sistema educacional.

Al mismo tiempo, las universidades y una multiplicidad de centros de investigación pedagógica plantean teorías o estrategias para implementar las reformas educativas, aunque completamente descontextualizadas, siendo o muy abstractas e impracticables, o muy costosas, impidiendo una práctica real en los docentes. Por

esta razón, las propuestas más ambiciosas a veces terminan empobreciendo sus propios desarrollos teóricos y sus perfiles de aplicación efectiva.

En medio de los enfrentamientos entre el Estado y el magisterio sindicalizado, no se puede dejar de tomar en cuenta a las grandes masas de familias, estudiantes y organizaciones de la sociedad civil, que se encaminan siguiendo diferentes conceptos sobre la educación de calidad, la equidad, el futuro como sociedad y *múltiples sentidos de la vida*.

Para estos sentidos, no está del todo definido *¿qué tipo de reforma educativa serviría como propulsor de transformaciones?* Tampoco está claramente entendido *¿cómo los padres y sus hijos valoran social e individualmente los beneficios de una educación para la vida?*; *¿cuál es el horizonte profesional, de acuerdo con distintas vocaciones, y qué tipo de aportes pueden ellos otorgar al desarrollo del conjunto de la sociedad boliviana?*

Este artículo analiza de manera global las coincidencias que existen, de hecho, entre la Ley de Reforma Educativa 1565, aprobada en 1993, y la nueva Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez del año 2010, que constituye un paquete de cambios todavía incompleto, pues aún no fueron diseñadas explícitamente cuáles podrían ser las alternativas para pensar un nuevo modelo pedagógico, criterios operacionales, reglamentaciones y con qué materiales podrían guiarse los maestros. Asimismo, este trabajo plantea, con carácter hipotético, cuáles son los requerimientos para desarrollar un modelo de calidad educativa, caracterizado por patrones de cambio, gestión del talento y fomento de la creatividad pedagógica en las aulas.

## **1. El sistema educativo en Bolivia: ¿renovación, continuidad o revolución?**

La educación boliviana se beneficiaría -de manera mucho más decisiva- si se comprendiera que una reforma educacional es más sólida cuanto más pueda retomar los aportes históricos de otros esfuerzos realizados en el pasado. La *continuidad* es un telón de fondo que abre las puertas para renovar y enfrentar los problemas actuales. Un enfoque revolucionario, destinado a romper absolutamente con cualquier clase de políticas anteriores, se convierte en un signo de intolerancia, además de mostrar serias deficiencias porque los procesos educativos y las transformaciones comportamentales en las aulas siempre manifiestan resistencias y actitudes conservadoras, ligadas a visiones pragmáticas de actores racionales como los alumnos y maestros (Aubert et. al., 2008).

En el terreno de las políticas públicas, las presiones y propuestas revolucionarias se desorientan rápidamente al perder el sentido de un complejo de aprendizajes previos, con los cuales se podría facilitar la toma de decisiones y el conocimiento

de aquellas áreas problemáticas que serían útiles para intervenir políticamente con mayor precisión; (Kamarck, 2007: 165). Por lo tanto, las reformas educativas de 1955 y 1994 fueron importantes cimientos de “encadenamiento” para la consolidación del sistema educativo boliviano, actualmente vigente.

En la segunda parte del siglo XX, las reformas educativas como el Código Nacional de Educación de 1953, los procesos de alfabetización de los años sesenta y la Reforma Educativa de 1993 combinaron diferentes aspectos: a) cambios en la política educacional; b) modificaciones de corte pedagógico por medio de renovaciones en los programas; y c) directrices sobre el financiamiento, junto con elementos organizacionales desde las burocracias del Ministerio de Educación.

Las insuficiencias, problemas de fondo y promesas incumplidas de este tipo de reformas fueron claras, pero el Estado y los maestros nunca intentaron recapitular la historia de las experiencias de cambio para preservar lo positivo, aprender de los traumas y desechar lo inútil. En Bolivia, existe una preocupante tendencia a rehacer las políticas educativas sin aprovechar la acumulación de lecciones y aprendizajes, o sin una meditación para ahorrar energías, retomando varias tareas inconclusas. El sistema educativo boliviano carece de una memoria histórica, razón por la cual es difícil tomar decisiones estratégicas, tanto para la gestión institucional como para el diseño solvente de las políticas educativas.

Si bien el primer Código de la Educación Boliviana logró grandes aportes en materia de cobertura educativa, ampliándola al área rural, incrementando las escuelas normales para la formación de maestros y creando institutos para la formación técnica, el ánimo de aumentar la productividad nacional y sostener una educación reformada en el largo plazo, se marchitó al concentrarse excesivamente en la castellanización de todo el sistema. De cualquier modo, las positivas influencias se transmitieron por varios años con la finalidad de expandir la alfabetización y construir un currículum que delimitó los contenidos para la enseñanza hasta finales de los años ochenta.

La segunda reforma fundamental del año 1993 estuvo orientada particularmente hacia el mejoramiento de la calidad educativa y el reconocimiento de la diversidad cultural, a partir de la incorporación de una educación intercultural bilingüe en el ámbito rural, problemas no resueltos en el terreno político-ideológico, e incluso no considerados por los impulsos democratizadores desde el año 1985, época que también impulsó la modernización de las instituciones fundamentales en los sistemas político y económico.

El panorama mundial, como siempre, fue uno de los principales alentadores para lanzar profundas reformas en el país. En el campo educativo, la creciente revolución científico-tecnológica, distintos paradigmas empresariales, la globalización de mercados y la competitividad internacional -cambios ocurridos durante la década de

los años 90- obligaron a transformar la educación en el ámbito mundial. En Bolivia, la Ley 1565 de Reforma Educativa se propuso mejorar la educación en términos de *calidad, eficiencia, eficacia e igualdad de derechos entre mujeres y hombres*.

Este proceso de “transformación global” es completamente retomado por la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, primero porque se prosigue con la educación multilingüe junto al marco ideológico denominado *descolonización* y, segundo, porque se intenta combinar reformas organizacionales, institucionales y pedagógicas, cuyos impactos se adapten a otro cuerpo de cambios económico-políticos paralelos con la nueva Constitución Política promulgada el año 2009. Surgen así importantes *coincidencias estratégicas* que giran en torno a lo siguiente:

*Cuadro 1. Disposiciones estratégicas y cruces de las Reformas Educativas 1565 y Avelino Siñani-Elizardo Pérez*

Igualdad de derechos, descolonización y formas para combatir las deudas históricas provenientes de la desigualdad	Calidad	Ambas reformas educativas buscan modificar la estructura de organización curricular	Establecimiento de un sistema educativo por niveles de escolaridad y ciclos de aprendizaje. Los desafíos están concentrados en el logro de una estructura que aglutine a todas las escuelas dentro de un patrón único de calidad. Esta es una ambición enorme, pero simultáneamente una necesidad trascendental.
		Ambas reformas tratan de cambiar el alcance pedagógico del proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas	Impulsar una organización pedagógica que esté centrada en el aprendizaje. El principal problema descansa en el déficit de instrumentos y reglamentaciones para sostener las reformas dentro de las aulas, junto con la ausencia de pactos observados fielmente por los maestros.
		Ambas reformas buscan lograr la transversalidad de los currículos	Diseño curricular de alcance nacional, reconfigurando el aula a partir de la identificación y organización de grupos de trabajo que promuevan el uso de bibliotecas en aula. La Ley Avelino Siñani busca inclusive avanzar con currículos regionales.
		Ambas reformas tratan de mejorar el profesionalismo y capacitar a los maestros	Sistema de apoyo y capacitación permanente a docentes, a través de asesoramiento y oportunidades de capacitación, imaginando también la transformación de las normales con la colaboración de las universidades. El problema de todas las Reformas consiste en no poder atraer a los mejores alumnos para dedicarse a la vocación docente, además de tropezar con grandes obstinaciones a innovar que perviven en las Normales de maestros.
		Ambas reformas buscan una educación intercultural y bilingüe	Mejorar el aprendizaje de niños con lengua materna indígena; revalorizar y rescatar la propia lengua y cultura, reconociendo la diversidad cultural en el país.
		Eficiencia y Eficacia	Ambas reformas tratan de alcanzar el fortalecimiento institucional del sistema nacional de educación
	Ambas reformas prevén propuestas para descentralizar el sistema educativo		Asignar a los Gobiernos Municipales el control de infraestructura educativa y su mantenimiento. A esto se incorporan las nuevas Gobernaciones en los ámbitos departamentales, unidos a una mayor participación de las familias y las comunidades en el control social de la calidad educativa y su adecuación a las necesidades de aprendizaje.

*Fuente:* Elaboración propia con base en el informe “Estrategias para la viabilidad de un sistema de evaluación de la calidad de la educación – Caso Bolivia”. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España, 2000; Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, 2010.

La ejecución de estos procesos de cambio educativo se enfrenta a muchos obstáculos en términos de administración de recursos financieros, logísticos, tecnológicos, humanos, de capacitación, organizacionales, etc., ocasionando que los planteamientos corran el riesgo de implantarse “a medias”.

Por ejemplo, conforme avanzaba la aplicación de la Reforma Educativa 1565 desde 1996, una infinidad de estadísticas fueron publicadas, dándose a conocer varios resultados relativos al grado de éxito, porcentaje de implementación y logros alcanzados. Todos estos datos fueron, simplemente, apreciaciones parciales porque nunca hubo una seria intención para monitorear permanentemente el avance de la reforma, inclusive a pesar de encontrar datos negativos. Es por esto que la *historia gerencial, institucional y pedagógica* de las reformas todavía es una tarea pendiente en Bolivia. Los resultados generales alcanzados por la Ley 1565 pueden resumirse de la siguiente manera (UNESCO, 2011):

- Organización curricular. Los niveles educativos antes de la Ley 1565 eran divididos en Jardín de niños, Nivel Básico, Nivel Intermedio y Nivel Medio. Con el proceso de transformación, los niveles educativos fueron reorganizados en Pre-escolar, Primaria y Secundaria. La formación técnica, alternativa y superior no sufrió ninguna modificación. Esta reorganización sólo fue de forma, ya que no existe información certera sobre el verdadero *impacto en la calidad educativa*.
- Reforma pedagógica. La reforma trató de incorporar la *pedagogía interactiva en el aula*, metodología que impulsó al estudiante a participar, discutir y emplear su creatividad e imaginación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, el éxito de la reforma pedagógica estuvo sometido a ciertas condicionantes: a) la calidad de capacitación que recibieron los maestros por parte de los operativos de implantación de la Ley 1565 fue una desilusión; b) la experiencia e interés de los mismos docentes tuvieron un impacto heterogéneo y dudoso; y c) el liderazgo que debió haberse esperado de los directores en diferentes centros educativos, nunca tuvo un real compromiso, razón por la cual sus aportes también fueron indeterminados.

- Transversalidad de los currículos. Se adoptó un sistema de evaluación orientado a privilegiar los procesos más que los resultados. El sistema antiguo, basado exclusivamente en exámenes, dejó de ser el centro de atención para determinar el rendimiento del estudiante. Con el programa de transformación, otros factores como la participación en aula, trabajo en equipo, presentación

de tareas, disciplina, puntualidad, fueron elementos importantes que se consideraron para evaluar el rendimiento del alumno, en combinación con pruebas escritas.

Este sistema trató de uniformar todos los planes y programas de avance educativo conforme a temas, lecciones y bibliografía sugeridos por la Ley 1565; sin embargo, el uso de materiales como los módulos escolares fueron bruscamente cortados a partir de enero de 2006, sin haberse evaluado su impacto en las escuelas, ni urbanas ni rurales. De igual forma, el éxito de este propósito tuvo las mismas condicionantes que la implantación de la reforma pedagógica: discontinuidad, falta de monitoreo sistemático e incertidumbre sobre las repercusiones específicas.

- Profesionalización y capacitación de maestros. Únicamente se delegó la administración de las normales hacia algunas universidades, y no así la capacitación académica que siempre estuvo acosada por conflictos.

El recelo de los maestros normalistas para aceptar que otros profesionales puedan enseñar en las normales, hasta el día de hoy marca el camino donde se verifica que nadie quiere innovar, se tiene miedo a perder influencias, trabajo y, finalmente, los maestros se nuclean orgánicamente para defender sus demandas políticas y salariales, sin meditar profundamente sobre su *responsabilidad ética y pedagógica* al interior del sistema educativo (Cf. Roth Unzueta, 2009).

- Educación intercultural y bilingüe. Con el fin de revalorizar la diversidad cultural y mejorar la calidad educativa en el área rural, se instauró el aprendizaje en lengua materna (empezando con una educación en lengua indígena y continuando luego con el castellano).

Aunque la aplicación de esta transformación reportó mayor cantidad de estudiantes inscritos en escuelas rurales, especialmente mujeres, los resultados de calidad educativa son también dudosos, pues la cantidad de maestros bilingües no es numerosa, muchos docentes son jóvenes y casi no tienen experiencia, el incentivo salarial es poco y el equipamiento y mantenimiento de las escuelas es precario. La publicación de textos bilingües es casi inexistente, razón por la cual el proceso de activismo ideológico que reivindica la descolonización es fundamentalmente en lengua española.

- Fortalecimiento institucional. No se reportó información o resultados que hayan demostrado un fortalecimiento institucional en el Ministerio de Educación. Todavía no se sabe a cabalidad si las propuestas de reforma educativa permean burocráticamente y contribuyen a incrementar o mejorar la calidad, junto con la eficiencia y eficacia educativa desde las oficinas

centrales en La Paz, hasta los Servicios Departamentales de Educación. Esto, desafortunadamente, se prolongó hasta ahora con la nueva Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez.

- Descentralización del sistema educativo. Con la Ley de Participación Popular se asignó el mantenimiento y control de la infraestructura educativa a los gobiernos municipales, abriéndose espacios de participación para los padres de familia en los procesos de fiscalización y control de la calidad educativa. Hoy día, el control social, ligado a una descentralización más amplia con las autonomías, parece abonar el terreno con oportunidades que descentralicen, poco a poco, políticas e inversiones educativas.

Si bien este proceso favoreció, relativamente, a los centros educativos fiscales, el impacto fue menor en el área rural por la falta de recursos económicos; los municipios pobres sólo reciben transferencias directas del Estado y la educación es postergada frente a otras necesidades locales.

Estos resultados heterogéneos y dispersos muestran que la Ley de Reforma Educativa 1565 generó productos de forma y no de fondo. El programa carecía de objetivos y estándares claros que guiaran un mapa más decidido sobre cómo se esperaba influir en el desempeño de maestros y estudiantes, incrementando específicamente la calidad educativa. Por calidad entendemos el surgimiento de un conjunto de *indicadores de desempeño*, capaz de ser comparado y puesto en acción de manera competitiva con otros sistemas educativos en América Latina y el mundo.

Todo el análisis generado durante la implantación de la Ley 1565 tiene que dar paso a la formación de un gran banco de datos que, en el futuro, se convierta en un interesante marco decisorio para generar proyectos y enriquecer la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, superando las ineficiencias del sistema; es decir, atacando a las causas estructurales y no quedándose en la solución de problemas a corto plazo.

Las reformas educativas del siglo XXI en América Latina deben identificar a los maestros como *gestores de talentos*, capaces de amalgamar la tecnología de internet en las aulas, la tolerancia ideológico-teórica y el estímulo de una conciencia de autolimitaciones para explotar lo mejor de los estudiantes, pero transmitiendo un sentido de humildad y mesura en sus comportamientos, experiencias y ánimos creativos para mirar el futuro. Un *modelo de gestión de talentos* requiere clarificar, urgentemente, cuatro escenarios de implementación:

- 1) La modificación de los contenidos mínimos en el currículo vigente. Deben diseñarse las matrices por materia, actualizando las posibilidades de aprendizaje competente en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, historia y áreas técnicas, ligando la educación intercultural bilingüe a propuestas para medir, evaluar y corregir a tiempo la calidad en la enseñanza.

- 2) El rediseño organizacional de los Servicios Departamentales de Educación para brindar orientaciones globales en las escuelas por departamento (regiones). Las principales guías tendrán que plasmarse en materiales educativos para acompañar la reforma junto con los maestros.
- 3) La articulación de consensos entre el Ministerio de Educación y los gobiernos municipales autónomos, con el objetivo de concatenar la asignación de ítems para profesores, el financiamiento de infraestructura escolar y el logro de responsabilidades claras. Esto facilitará la discusión de la ley en las aulas y su aplicabilidad, según las condiciones específicas que imperan en distintas áreas geográficas y las necesidades sociales de la heterogeneidad boliviana.
- 4) La construcción de un *nuevo paradigma educativo* predispuesto a la crítica, receptivo a los aportes científicos y respetuoso de la pluralidad de visiones, debe considerar los siguientes ejes de reflexión (Moya, 2003: 10-11):
  - Una teoría educativa que no privilegie solamente la ciencia positivista, la racionalidad, objetividad y la búsqueda de una verdad única. Este perfil demanda acercar académicos, profesores, especialistas en políticas educativas y organizaciones sociales.
  - El nuevo modelo pedagógico tiene que aceptar el uso de *categorías interpretativas* por parte de los docentes. Sus concepciones, esfuerzos y soluciones en la práctica constituyen conocimientos valiosos para enriquecer cualquier reforma educativa.
  - La teoría educativa del nuevo modelo pedagógico debe ser una construcción colectiva, pero diferenciando las distorsiones ideologizadas que reniegan del pluralismo, de aquellas que fomentan la tolerancia de conocimientos. En síntesis, se requiere un amplio compromiso democrático.
  - La nueva teoría educativa debe identificar cuáles son los aspectos del orden social y político en Bolivia que frustran o impiden el logro de *finés racionales*. La transmisión de conocimientos también implica una enseñanza guiada por la racionalidad y el propósito de reducir los conflictos irracionales.
  - El nuevo modelo educativo debe ser entendido como una *práctica*. Toda reforma educativa siempre estará determinada por aquello que se aplica en la práctica cotidiana nacional, regional o local.

La reforma educativa del siglo XXI Avelino Siñani-Elizardo Pérez, promulgada el 21 de diciembre de 2010, es un intento por despejar distintas perplejidades en torno al cambio educativo, abriendo algunas perspectivas de esperanza. Según la ley, las instituciones educativas deben conformar un *sistema unitario*, cuyas bases estén

sustentadas en la necesidad de tener una estructura única, siendo simultáneamente diversa y plural. La educación será única en cuanto a su calidad, sus políticas educativas y su currículo base “erradicando las diferencias entre lo fiscal y lo privado, lo urbano y rural” (art. 3).

Una vez más, la educación también es considerada diversa y tolerante en su aplicación y pertinencia a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico, así como en cuanto a las modalidades de implementación en los subsistemas del denominado Sistema Educativo Plurinacional. Esta visión exige que la educación sea laica, pluralista, inclusiva y espiritual, sin ningún tipo de imposiciones dogmáticas, propiciando más bien el diálogo inter-religioso.

Al proponer una educación productiva y territorial, la ley busca una “gestión territorial con currículos regionalizados” a cargo de las diversas regiones, abriendo el paso para que los pueblos indígenas se hagan cargo de sus procesos educativos. Esto implica descentralizar la educación en gran escala, lo cual facilitaría su sintonía con la implementación del régimen autonómico vigente en la Constitución Política, y el nacimiento de posibles mecanismos autogestionarios para definir distintas políticas públicas.

La universalización de los saberes y conocimientos propios también implicaría “el desarrollo de una educación desde las identidades culturales” (Art. 4). Aquí se manifiesta cierta contradicción entre la *descolonización* y el *cosmopolitismo* de una globalización aplastante a escala universal, aunque los conocimientos y saberes anclados en las identidades indígenas tendrían que complementarse con los conocimientos universales.

En cuanto a los fines de la educación, está prevista la construcción de una *sociedad comunitaria* (séptimo fin del Artículo 4). ¿Es este un modelo de sociedad para toda Bolivia? ¿Es este el fin último de la descolonización como objetivo político del nuevo sistema educativo revolucionario? ¿Significa la universalización de la sabiduría propia e indígena, un intento por *unilateralizar* el conocimiento de los pueblos indígenas y originarios?

Estas concepciones son completamente irreales, además de ser una declaración excesiva porque no se reconoce una realidad objetiva: la limitación de todo saber y la constatación de insuficiencias, si se compara lo local y comunitario con el cosmopolitismo global, mucho más predispuesto a una visión flexible de la educación y la generación de *sentidos de vida pluralistas*, en medio de un mundo multivariado y plagado de incertidumbres (Bauman, 2006).

La Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez quiere fomentar la *equidad* en el acceso y la permanencia en las escuelas de los estudiantes con menos posibilidades económicas. Se compromete a entregar becas para los mejores alumnos pero no especifica si tales

becas implicarían el estudio y utilización de las escuelas privadas; además, cuando se prevé la “equiparación de condiciones”, se reconoce implícitamente la prevalencia de grandes diferencias en cuanto a capacidades instaladas en las escuelas y colegios de todo el país.

Corregir las brechas de desigualdad entre las escuelas ricas y desaventajadas, o entre el campo y las ciudades, demandará grandes inversiones del Estado para proveer mobiliario, infraestructura, bibliotecas, ítems para dotar más maestros e instalaciones tecnológicas. Empero, en términos de organización, se podría fomentar la *competitividad* entre escuelas privadas y fiscales. El Estado tendría que otorgar becas por matrícula, material escolar, transporte y alimentación, aprovechando las capacidades existentes de aquellas instituciones consideradas como las “mejores escuelas” (Calva, 2007: 323).

Un gran déficit en Bolivia es la ausencia de información fehaciente y confiable sobre un *mapa del desempeño de las escuelas* en todo el ámbito nacional. ¿Cuáles son las mejores? ¿Sobre la base de qué estándares? ¿Qué tipos de experiencias pedagógicas son las más exitosas y sostenidas en el tiempo que vale la pena imitar, proteger, rescatar o llevar a un nivel más ambicioso? El conjunto de las escuelas que funcionan en la práctica es demasiado desigual, lo cual choca directamente con la aspiración por lograr un sistema unitario y con un solo patrón de calidad. Por lo tanto, el punto de partida de las prácticas y problemas que se arrastran del pasado continúa reforzando el siguiente ciclo perverso:

- a) Profesores mal capacitados y con bajos salarios que los obligan a hacer lo mínimo en las aulas o recurrir a estrategias compensatorias para subir sus niveles de ingreso, trabajando en más colegios y, por ello mismo, desgastándose más, sin poder ofrecer un vínculo de largo plazo, identificado con transformaciones estructurales de la educación.
- b) Las escuelas y colegios son instituciones sumamente disímiles en todo el país. La capacidad infraestructural es muy distinta, pues va de escuelas lujosas a sitios muy pobres, especialmente en las áreas rurales.
- c) Aplicación del currículo con base en prácticas tradicionales para cubrir sólo los contenidos mínimos y con gran generalidad o superficialidad. En la medida en que no existe una *historia de estándares de calidad* en Bolivia, no se sabe si los contenidos elementales avanzados en las escuelas son aptos, eficaces en el largo plazo y valiosos como recursos duraderos de cambio educativo. El sistema nacional rara vez se compara con el aprovechamiento de otros países en América Latina y el mundo, sobre todo porque podría surgir información desagradable en cuanto al manejo del lenguaje escrito y la comprensión de lecturas complejas; ni qué hablar de matemáticas y

ciencias puras (Velez, Schiefelbein y Valenzuela, 2011: 12; Paz Soldán, 2011: 41 y ss.).

- d) Existe, asimismo, una creciente *crisis de autoridad* del maestro dentro de las aulas, sobre todo en las grandes capitales donde el empoderamiento de los estudiantes y los padres de familia no contribuyó a mejorar el rendimiento ni los aprendizajes, sino a fortalecer una mayor insubordinación hacia los profesores. Posiblemente, el objetivo de participación que tienen algunos padres de familia en el proceso educativo sea lograr resultados pragmáticos como la aprobación de cursos sin asegurar la calidad de diferentes aprendizajes para sus hijos.
- e) La ausencia de un *sistema nacional de información* para tomar decisiones gerenciales desde el Ministerio de Educación perjudica cualquier implementación política de las reformas. Se desconoce bastante sobre cuáles son las mejores escuelas, a qué se debe que sean mejores, cómo resguardar los desempeños pedagógicos excelentes, y cómo monitorear aquellas escuelas con problemas de enseñanza, a objeto de avanzar en la superación de obstáculos diferenciados en el sistema educativo.
- f) En materia de educación alternativa y especial, no se tiene una clara identificación del tipo de “demandas educacionales” que estaría promoviendo la sociedad boliviana con otro tipo de capacidades.

## **2. La necesidad de una mirada a la creatividad y el cambio desde las bases**

Todo es perfectible desde el punto de vista artístico y científico, de tal manera que en muchas ocasiones no son tan importantes las equivocaciones, como la aparición de sugerencias para enmendar cualquier error. Es fundamental que la sociedad boliviana apoye la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez y critique sus limitaciones, pero impulsando un sano espíritu de acompañamiento para lograr éxitos colectivos.

Una vez que imaginemos la implementación de las reformas en cada aula y colegio de la vida real, comprobaremos que nace la exigencia de una combinación entre el ejercicio del arte y los conocimientos técnicos que viabilizarán el logro de metas junto con grandes cantidades de *creatividad e imaginación*. El reto más difícil descansará en la transformación de las *bases* del conocimiento y el comportamiento en los alumnos, profesores, especialistas en educación y decisores del Ministerio de Educación. Frente a estos desafíos, recomendamos que la reforma educativa observe con detenimiento lo siguiente:

- a) Dónde se encuentran las estructuras rígidas de razonamiento y transmisión de verdades absolutas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea en las escuelas privadas, públicas o de convenio.
- b) La implementación política y pedagógica de la reforma tendrá que descubrir si las estructuras rígidas del aprendizaje refuerzan actitudes conformistas en los estudiantes y padres de familia (la ley del menor esfuerzo).
- c) El éxito radicará en abandonar todo tipo de respuestas fáciles e inmediatistas porque lo importante no son las buenas calificaciones, o peor aún, aprobar las materias a como dé lugar; por lo tanto, uno de los primeros pasos es romper con los estilos memorísticos de enseñanza y aprendizaje, así como con las tendencias que privilegian un acomodo de los estudiantes a los contextos autoritarios de una escuela. Los maestros deben transmitir la idea de que nunca es mejor copiar textualmente que redactar un texto o resolver un problema, utilizando el pensamiento crítico y reflexivo. La innovación, esfuerzo genuino por mejorar y aportar al crecimiento de la personalidad de maestros y alumnos, tiene que convertirse en una fuente duradera para implementar las reformas.

Las características de una educación escolar, e inclusive universitaria, de procedencia privada o pública, son distintas en varios factores, desde la composición social diferente de los estudiantes hasta la infraestructura de los establecimientos, que en la educación privada tiene mayores ventajas en cuanto a comodidad para los aprendizajes y una enseñanza adecuados: laboratorios, auditorios, salas de video, talleres, etc. A esto se agrega la remuneración de los docentes que influye mucho a la hora de entregar un producto educativo con calidad.

El número de alumnos es un factor preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues no es lo mismo enseñar a 40 alumnos dentro de aulas diminutas y maltratadas, que enseñar a 25 alumnos en un ambiente de comodidad pedagógica. En la mayoría de los casos, la rigidez por el cumplimiento de contenidos académicos en un tiempo estipulado y según objetivos preestablecidos resta importancia al *sistema de comunicación* entre los profesores y alumnos.

La comunicación está íntimamente vinculada al sistema de actividades pedagógicas y, en lo fundamental, obstaculiza o mejora una atmósfera de libertades, donde pueden estimularse dos objetivos que la implementación de la reforma tiene que proteger: a) primero: impulsar las realizaciones individualizadas de los estudiantes; b) segundo: promover la confianza en los sujetos del aprendizaje para que éstos desarrollen libre y constantemente sus propias potencialidades.

En la educación boliviana, los elementos esenciales del sistema que conecta las actividades y la comunicación no favorecen la creatividad ni el fortalecimiento psicológico para que los estudiantes se lancen con decisión a construir sus aprendizajes; esto se debe a los siguientes factores (Gamboa Rocabado, 2005: 9-12):

- Los contenidos de diferentes materias y las actividades diseñadas para el aprendizaje están principalmente dirigidos a la apropiación de conocimientos y estrategias de acción cognitivas, pero se pasa por alto el desarrollo de recursos destinados a formar la personalidad y a estimular el comportamiento creativo.
- El carácter reproductivo (repetitivo) y no productivo de las actividades pedagógicas que se solicita a los estudiantes, obstaculiza la estructuración de enseñanzas en forma de problemas que inviten al *descubrimiento* junto con *soluciones creativas*.
- El sistema educativo boliviano no genera una relación creativa entre los docentes y los alumnos; en consecuencia, dicha relación tampoco se caracteriza por un clima emocionalmente positivo y motivacional respecto a la individualidad. Estas tendencias echan por la borda los postulados constructivistas pues, una cosa son las declaraciones teóricas, y otra la práctica pedagógica donde los profesores se rezagaron en los aportes para enaltecer un modelo educativo más proactivo y propenso a los estímulos creativos.
- En la mayoría de los casos, se estimula únicamente los resultados obtenidos en la apropiación o reproducción de conocimientos, sin valorar adecuadamente los logros que el alumno va alcanzando en el desarrollo de sus propios intereses, motivaciones y visiones de mundo.

En los ambientes escolares y universitarios abundan los agentes que obstaculizan o entorpecen el proceso creativo y la expresión de sus posibilidades. La aplicación de la reforma educativa en las aulas tiene que erradicar varios temores relacionados con el ejercicio de la creatividad; por ejemplo:

- a) Vencer el temor al ridículo en las aulas y en el planteamiento de alternativas de aprendizaje. Los estudiantes prefieren huir de posiciones que por su originalidad o rareza provoquen la risa en los demás. Para evitar la burla o el menosprecio de los otros, sea o no con razón justificada, el estudiante prefiere seguir los caminos trillados, aun cuando estén conscientes de que es posible escoger nuevos rumbos.
- b) *Tolerar la incertidumbre* como antídoto para reducir los conflictos y la resistencia de las actitudes más tradicionalistas. La tarea de creación siempre tiene un alto porcentaje de incertidumbre, así como la producción del conocimiento científico; de aquí que rehusarse a indagar en lo desconocido y no tolerar la ansiedad que se genera, provoca serios obstáculos para cambiar las estructuras de enseñanza. El hecho de crear siempre implica un salto al vacío. En general, el sistema educativo boliviano está lleno de estudiantes y docentes *conformistas* que prefieren tomar el camino más seguro, conocido y cómodo, lo cual impide desarrollar un conjunto de capacidades más flexibles para aceptar el conflicto

entre lo conocido y lo desconocido de aquellos problemas que se quiere resolver.

- c) Temor a cometer errores o fracasar, lo cual solamente refuerza un prejuicio que desvaloriza la autoimagen de los profesores y alumnos. Este es un freno psicológico, tanto para los estudiantes como para los maestros porque evita, a toda costa, malograr una tarea comenzada o no alcanzar una meta previamente trazada; surge el miedo a no cumplir con las expectativas de los otros o de uno mismo. Esto conduce a aceptar sin cuestionar lo que los docentes o ciertas autoridades transmiten como información.
- d) Falta de estimulación. A menudo, encontramos docentes rígidos y contextos educativos que limitan o castran procesos importantes de creatividad; el autoritarismo es un obstáculo que ocasiona profunda intolerancia al cambio y a lo desconocido. En las aulas se abusa del pensamiento dicotómico; es decir, la tendencia a dividirlo todo y a todos en grupos que se excluyen mutuamente, creando una polarización reduccionista de la realidad y de los aprendizajes, por ejemplo, los polos bueno-malo, correcto-incorrecto. Esta simplificación de la realidad es absurda y totalmente favorable a los prejuicios que reproducen la ignorancia, tanto en personas alfabetizadas y analfabetas.
- e) Baja o ninguna autoestima. Es un tremendo bloqueador de la creatividad y los procesos de reforma en las aulas; esto quiere decir que el juicio valorativo realizado por los individuos acerca de sí mismos es demoleedor y *auto-flagelante*. Las personas con baja creatividad se perciben como dependientes, toman muy en cuenta los juicios ajenos, sufren en exceso por las valoraciones negativas de su labor y nunca están seguras de sus méritos.
- f) Las presiones sociales también influyen negativamente. El desarrollo de la creatividad y un ambiente de libertades en la enseñanza y los aprendizajes se deterioran cuando las estructuras educativas fomentan la conformidad con la conducta colectiva. En la mayoría de los casos, el estudiante se convierte en un receptor pasivo, poco cuestionador de la información y de su entorno. Frente a esta situación, el estudiante está de acuerdo con la opinión colectiva, siendo susceptible de caer en la manipulación y entrando en serio desacuerdo con sus convicciones personales.

Hasta ahora, las reformas educativas en Bolivia dejaron de lado la estructuración de programas que movilicen diversos recursos psicológicos relacionados con el comportamiento creativo. No se aprecian los elementos afectivos y motivacionales, orientados a *liberar* al estudiante de lo que pueden ser sus bloqueos para inspirar la creatividad, dándole seguridad en el desarrollo de sus propias posibilidades creadoras e incitándole a ampliarlas u optimizarlas.

No se incorpora como factores importantes en los talleres de trabajo la importancia de lo interactivo, lo emocional y la capacidad de comunicación. Esto disminuye las capacidades del estudiante para su expresión individual, el manejo de estrategias y la utilización exitosa de recursos cognitivos (Cf. De la Torre, 1998; De la Torre y Moraes, 2005).

Si bien el perfeccionamiento de los medios y métodos de enseñanza contribuye a activar el proceso de aprendizaje, no resultan suficientes para lo que se considera esencial a los fines del desarrollo de la creatividad. El alcance de metas ideales en la reforma educativa, implica haber involucrado realmente a los alumnos en sus propios procesos de aprendizaje, pues solamente así se los convierte en sujetos reales con la capacidad de incorporar y producir conocimientos de forma personalizada, activa, apasionada, creativa y transformadora. Esto lleva a concluir que las estructuras de aprendizaje y evaluación del sistema educacional adquieren formas tradicionalistas a partir de posturas pasivas y despersonalizadas. No se ha logrado percibir a los estudiantes como personalidades distintas, con diferentes niveles de desarrollo motivacional e intelectual y diferentes áreas de intereses específicos.

Los estudiantes de escuelas públicas o privadas no están ajenos a estos factores y las reformas educativas tampoco han incorporado métodos activos y productivos de enseñanza. Con las prácticas tradicionales, los alumnos devienen en elementos pasivos del proceso desde el principio, pues le vienen formalmente dados los objetivos del contenido académico que ellos deben asumir, tanto en el currículo de estudio, como en las futuras prácticas laborales.

La creatividad ha ido cobrando importancia en distintos ámbitos profesionales, justamente por su aplicabilidad en varias esferas del conocimiento y la investigación. Además, la necesidad de favorecer el desarrollo de una personalidad creativa implica tomar en cuenta factores como la fluidez o productividad, que consisten en la capacidad de encontrar una gran cantidad de respuestas, soluciones y posiciones flexibles que se oponen a la rigidez, inmovilidad, incapacidad de modificar comportamientos, actitudes o puntos de vista, a la imposibilidad de ofrecer otras alternativas o variar en la ruta y en el método aprendido. Hacer uso de la flexibilidad proporciona la posibilidad de transformar la información, esto supone una adaptación rápida a situaciones nuevas.

Por esta razón se considera importante y útil que, en una reforma, todo contexto educativo considere a la creatividad como un instrumento que permite al sujeto potenciar y desarrollar capacidades como la tolerancia a la ambigüedad, deseo de enfrentar riesgos, aprender más de sí mismos, de las situaciones sorprendidas, tener coraje para asumir las ideas propias y confianza en uno mismo.

En la práctica docente y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no siempre se considera que las aportaciones más originales y creativas surgen en climas de seguridad

psicológica, en situaciones en las que el docente fomenta y valora la exteriorización de ideas personales. Tampoco se toma en cuenta que el sistema de comunicación es vital para el desarrollo de los recursos que construyen la personalidad y contribuyen a la regulación del comportamiento creativo. El *clima creativo* en el salón de clase se expresa en una relación creativa entre el maestro y el alumno, además de una relación grupal creativa. Esto se obtiene a partir de un conjunto de recursos que el docente debe ser capaz de desplegar de forma sistemática, auténtica y decidida.

Una de las características de los sistemas de estimulación creativa es la *autonomía e independencia de funcionamiento* respecto a variantes externas al sistema. La imposición, coacción y manipulación están reñidas con la creatividad. El sometimiento resta iniciativa, movilidad y la búsqueda de alternativas. No se puede valorar como creativo a un sistema o modelo que depende de componentes externos para funcionar. Por lo tanto, es importante crear un contexto de pertenencia que lleva a implicarse y, en consecuencia, a mejorar la cultura de convivencia y bienestar social.

Para analizar los factores relacionados con la productividad y eficiencia en las aulas, o las desventajas de un sistema educativo, es importante evaluar la creatividad de los educandos con el objetivo de diagnosticar si el contenido académico propuesto y la metodología de enseñanza, incentivan el pensamiento, actitud y aptitud creativas, permitiendo que el estudiante desarrolle mayor flexibilidad y apertura a nuevas experiencias. A partir del aprendizaje de nuevas habilidades de razonamiento, surge la plena utilidad del *pensamiento divergente* en la búsqueda de nuevas visiones, objetivos o medios, rediseñando lo hecho hasta ahora y alterando los marcos de acción vigentes (Contreras, 2005: 16).

Finalmente, es crucial reconocer el *valor social de la creatividad* en la sociedad boliviana. Verlo como garantía de bienestar colectivo y personal, en un contexto como el nuestro, requiere replantear la educación en términos de innovación y cambio social de las instituciones y situaciones políticas. En palabras de Saturnino de la Torre, “*la creatividad es fruto de la interacción sociocultural y sólo será plena cuando engendre mejoras sociales y culturales*”.

### **Conclusiones y recomendaciones: hacia la construcción de un *modelo de calidad educativa***

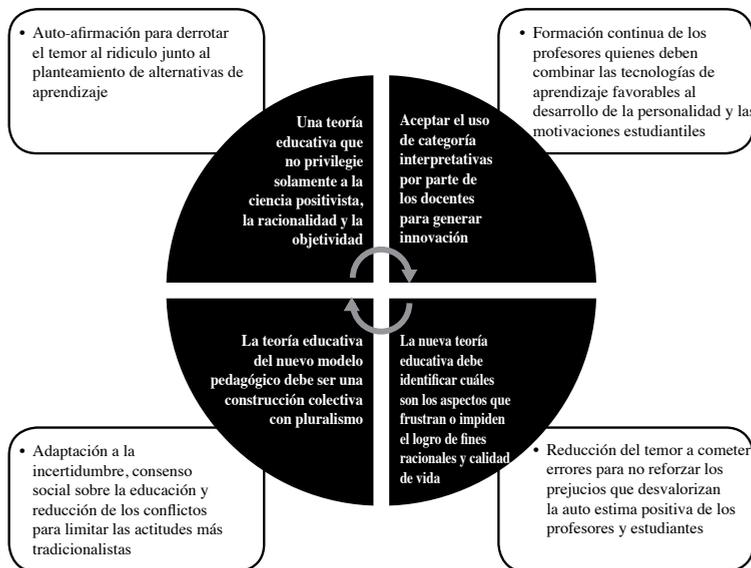
La implementación de cualquier reforma educativa requiere la consideración extensa de la *calidad como filosofía* en todo el proceso de transformación; es decir, la ejecución de un proceso de *mejora continua* (que no tiene fin) *que satisfaga las necesidades y expectativas razonables de una sociedad*. Este mejoramiento exige el *involucramiento responsable y comprometido* de todos quienes dirigen, participan y se benefician directa e indirectamente de este proceso.

Bajo esta consideración, el concepto de educación cambia, pues ya no se habla de una educación tradicional orientada hacia la transmisión memorística de conocimientos, sin importar que éstos sean empleados productivamente; más bien se trata de que la transmisión de conocimientos sea aprovechada para crear, innovar, inventar, modificar el comportamiento humano hacia la tolerancia, colaboración e inspiración permanente. La calidad educativa, bajo el concepto de *calidad total* o mejoramiento continuo, debe apuntar a una transformación en dos niveles:

- a) A nivel individual, por medio de un cambio de actitud que permita la autovaloración, capacidad de decisión y autoconocimiento.
- b) A nivel grupal, a través de un cambio de actitud propositivo respecto de la convivencia grupal, solidaridad, cooperación y conservación del medio ambiente. La solidez de estos aspectos se traduce en competitividad y excelencia, necesarios para lograr desarrollo económico y bienestar social.

El alcance de una educación con excelencia será la visión que rondará el empleo de una gestión con calidad en todo el proceso de transformación que requiere un país. Lograr el mejoramiento educativo para incrementar el nivel de aprendizaje, no sólo de los escolares, sino también de los universitarios y la sociedad boliviana en general, es un desafío diario que no es fácil porque depende de la *formulación clara, actualización y perfeccionamiento de varios estándares educativos*, pues éstos ofrecen una perspectiva realista de lo que debería hacerse y cuán bien debería hacerse.

*Gráfico 1. Estructura de un modelo de calidad educativa orientado a la innovación y excelencia*



Fuente: Elaboración propia.

En el ámbito mundial, existen tres grandes tipos de estándares educativos que guardan estrecha relación entre sí (Ravitch, 1996: 8 y ss.):

- Estándares de contenido o curriculares. Éstos describen lo que los docentes debieran enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan.
- Estándares de desempeño. Definen grados de dominio o niveles de logro escolar.
- Estándares de oportunidad para aprender o transferencia escolar. Disponibilidad de programas, personal, recursos financieros, tecnológicos e infraestructura.

Estos tres tipos de estándares educativos son los que proporcionan un paso inicial, aunque no decisivo, para impartir una educación unitaria y de calidad, pues la efectividad de éstos depende de que el diseño de *estándares de contenido y desempeño* sea libre de interferencias políticas y sólo esté a cargo de especialistas actualizados. La identificación de cualquier estándar tiene que estar correctamente implementado, ser considerado como *guía*, pero tampoco esperar estándares inalcanzables, a menos que los núcleos educativos cuenten con suficientes recursos y los administren de forma eficiente.

Muchas veces, el establecimiento de estándares ha sido cuestionado y ha originado una serie de actitudes resistentes que provienen de los siguientes escenarios: a) por parte de los gobiernos, al destinar fondos económicos a centros educativos públicos, en este caso hay un temor a observar malos desempeños a pesar de subvencionar la educación; b) por parte de la sociedad misma, considerando que el diseño curricular de algunos colegios, muchas veces es insulsamente exigente; c) por parte de los mismos centros educativos, al crear un *statu quo* en la actualización curricular; éstos hacen lo que siempre hicieron, resignándose a creer que el desempeño escolar invariablemente será promedio. Esto es solamente una consecuencia de la falta de aplicación de la calidad como filosofía en el proceso de transformación educativa.

Todo parámetro de medición es bueno, en tanto pueda definirse con claridad qué debe enseñarse y qué clase de desempeño se desea obtener. ¿Qué y cómo deben aprender los estudiantes para tener éxito, no sólo en el colegio, sino también en la universidad, en la vida profesional y personal? ¿Están los estudiantes aprendiendo y lo están haciendo tanto como deberían? El método de implantación, tiempo, control, evaluación y retroalimentación de resultados de la aplicación de dichos estándares proporciona un valor útil en el mejoramiento educativo. Aplicar la reforma educativa bajo este enfoque de *calidad total*, absolvería una serie de dudas a través del tiempo.

La filosofía de calidad total en la construcción de un sistema educativo orienta a las sociedades modernas a generar altos niveles de enseñanza y aprendizaje que

satisfagan plenamente las necesidades y expectativas de una *competitividad mundial*. Bajo este panorama, un *modelo educativo* que genere estándares excelentes de aprendizaje en la sociedad debe considerar los siguientes factores:

- 1) **Visión.** Generar una concepción clara de lo que se cree debería ser el futuro del sistema educativo de un país ante los ojos de sus habitantes, ante los ojos de países similares, y ante las sociedades mundialmente competitivas. Esto logrará conducir esfuerzos en una sola dirección.
- 2) **Liderazgo.** Incorporar la gestión del liderazgo como herramienta básica de unificación de compromisos y esfuerzos hacia la consecución de objetivos bien definidos. En tanto exista una guía que motive a las personas a creer en sí mismas y en el proyecto que desarrollan, se logrará llevar sus capacidades a límites inesperados. La implantación de cualquier modelo o reforma requiere de la participación de verdaderos líderes que guíen y ayuden a sus seguidores o colaboradores a lograr objetivos, reduciendo las resistencias al cambio.
- 3) **Gestión del talento.** Las personas aumentan o disminuyen sus fortalezas y debilidades en cualquier organización, dependiendo de cómo se las trate (Chiavenato, 2002: 10). Si el capital más valioso del mundo es el capital intelectual, es imprescindible considerar procesos de *gestión del talento humano* al interior de un modelo de reforma educativa. Esto supone *definir estándares* que encaminen e *indicadores* que permitan evaluar el desempeño humano en dos esferas: a) profesorado, para diagnosticar y mejorar los procesos de enseñanza; b) alumnado, para diagnosticar y perfeccionar los procesos de aprendizaje.

En el ámbito docente, se requiere monitorear cuán motivados están, si cuentan o no con estimulaciones que ayuden a intensificar su desempeño, si esos motivadores son suficientes o no, si cuentan con programas de entrenamiento que ayuden a mejorar su desempeño laboral, si el ambiente laboral es armónico, si cuentan o no con evaluaciones de desempeño y si éstas son empleadas con retroalimentación para mejorar sus debilidades.

En el ámbito de los alumnos, ¿cuál es su rendimiento académico?. Si éste refleja lo que verdaderamente aprenden, ¿aprenden tanto como deberían? ¿Cuán motivados están? ¿Qué los impulsa a mejorar su desempeño? ¿Éstos son suficientes? ¿En qué momento necesitan programas de ayuda adicional?, y si los ambientes de enseñanza son afectivos, desafiantes y retroalimentan sus resultados de aprendizaje.

- 4) **Gestión curricular.** Aquí es vital promover el diseño, elaboración, ejecución, evaluación y actualización de procesos apropiados para la implementación curricular en las aulas. Los programas curriculares amplios y desafiantes,

aseguran el incremento de la calidad educativa, ya que el éxito es atribuible al esfuerzo y no a las aptitudes.

Todos los procesos de aplicación práctica en las aulas tienen que ser orientados al trabajo en equipo entre los maestros para definir la(s) metodología(s) de enseñanza(s), programas de apoyo especial a estudiantes, programas de entrenamiento a docentes, empleo de material bibliográfico, programas de evaluación a estudiantes y docentes, así como el establecimiento de mecanismos que permitan determinar el impacto benéfico de la gestión curricular aplicada; es decir, la definición de estándares o indicadores que ayuden a evaluar los resultados.

- 5) Gestión de los recursos materiales. Asegurar la administración eficiente de los recursos financieros, logísticos, tecnológicos e infraestructurales para garantizar el desarrollo educativo con calidad.
- 6) Alianzas estratégicas. Desarrollar prácticas de articulación con actores u organizaciones que contribuyan a mejorar la calidad de enseñanza-aprendizaje en los establecimientos. La *interacción e intercambio* de experiencias entre instituciones educativas *favorecen al aprendizaje* profesional (compartir las mejores experiencias y prácticas de enseñanza, por ejemplo). Pueden definirse un cúmulo de prácticas que contribuyan al desarrollo académico, comunal o de colaboración con organismos locales, empresariales, etc.
- 7) Evaluación de resultados. Los procesos evaluativos ayudan a determinar en qué medida están siendo alcanzados los objetivos propuestos, respecto de los estándares o indicadores definidos para tal efecto (Cf. Ruano, 2010).

En el mejoramiento educativo, es determinante abordar la evaluación de resultados como: a) una cultura orientada a conocer permanentemente la progresión y tendencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje; b) una *evaluación por competencias* orientada hacia el análisis de desempeño de las personas en diferentes contextos, a la luz de sus conocimientos; c) un proceso de diálogo y concertación donde la población evaluada, docentes, alumnos y otros, podrán aportar contribuciones significativas a partir de análisis comparativos con otras instituciones, como referentes para reflexionar sobre los resultados obtenidos y así poder efectuar planes de mejoramiento; este es el corazón de toda retroalimentación.

La interacción social y los intensos debates rinden cuenta sobre la calidad educativa, ¿qué aprendimos y cómo podemos emplear todos nuestros conocimientos para resolver los problemas sociales más fundamentales? Estamos frente a las puertas de grandes innovaciones, porque de lo contrario sería muy triste abandonarnos nuevamente en la indiferencia, o peor todavía, sumergirnos en una cadena de

mentiras para engañarnos a nosotros mismos, cuando en realidad es una obligación avanzar y remontar los obstáculos estructurales de nuestra educación.

## Bibliografía

- Aubert, A. (et. al.).** (2008). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: IRIF, SL, Graó.
- Bauman, Z.** (2006). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Blánquez Entonado, F. (comp.).** (2001). *Sociedad de la información y educación*. Mérida: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Calva, J. L. (coord.).** (2007). *Educación, ciencia, tecnología y competitividad. Agenda para el desarrollo*. México D.F.: Universidad Autónoma de México, Miguel Angel Porrúa.
- Contreras, M.** (2005). *Aprender a desaprender en la búsqueda de un aprendizaje transformativo. Apuntes sobre la capacitación de gerentes sociales*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social, Abril, Serie Documentos de Trabajo I-54.
- Chiavenato, I.** (2002). *Gestión del talento humano*, Bogotá: McGraw Hill.
- De la Torre, S. (coord.).** (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- De la Torre, S. y Moraes, C.** (2005). *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga: Ediciones Aljibe, UNESCO.
- De Moura Castro, C, Carnoy, M. y Wolff, L.** (2000). *Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo*. Washington D.C.: Serie de Informes Técnicos del Departamento de Desarrollo Sostenible, febrero.
- Education and Manpower Bureau** (2004). *Information technology and education. Way forward*. Hong Kong: Education and Manpower Bureau, March.
- Gamboa Rocabado, I.** (2005). *Evaluación del potencial creativo en los estudiantes de primer y quinto nivel de la carrera de psicología de la Universidad Mayor de San Andrés*. La Paz: Tesis de Grado para optar al título de Licenciatura en Psicología, Universidad Mayor de San Andrés, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Carrera de Psicología.
- Kamarck, E.** (2007). *The end of government as we know it. Making public policy work*. Boulder: Lynne Rienner Publishers.
- Klase, S.** (2004). *Multi-dimensional inequality: measurement, interpretation, policy issues*. University of Göttingen, Germany, December, (power point presentation).

- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España.** (2000). *Estrategias para la viabilidad de un sistema de evaluación de la calidad de la educación, caso Bolivia*. Revista de Educación, N° 321, Documentos Monográficos. Sistemas Nacionales de Evaluación. Enero-abril.
- Moya, J.** (2003). *Una ciencia crítica de la educación ¿pluralismo metodológico y/o pluralismo epistemológico*. Ágora, Revista Electrónica, ISSN 1577-9831, No. 6. Disponible en: [http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/06/06-articulos/monografico/html\\_6/jose\\_moya.htm](http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/06/06-articulos/monografico/html_6/jose_moya.htm). Consultado el 16 de febrero de 2011.
- Paz Soldán, A.(coord.)**. (2011). *Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad. Diagnóstico de competencias comunicativas de lectura y escritura*. La Paz: Universidad Católica Boliviana San Pablo/PIEB.
- Ravitch, D.** (1996). *Estándares nacionales de educación*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Diciembre.
- Roth Unzueta, E.** (2009). *El estudio psicológico del cambio. Análisis de los determinantes de la disposición a innovar*. Cochabamba: Verbo Divino, Investigaciones Doctorales, Serie Psicología, Universidad Católica Boliviana “San Pablo”.
- Ruano, C.** (2010). *Más allá de la evaluación por resultados: planteamientos metodológicos en torno al proceso de autoanálisis institucional y la construcción de indicadores de la calidad educativa en el contexto universitario*. Revista Iberoamericana de Educación, ISSN: 1681-5653.
- Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/367Ruano.PDF>. Consultado el 23 de febrero de 2011.
- Stiglitz, J.** (1975). *The theory of screening education and the distribution of income*. American Economic Review, Vol. 65, No. 3, p. 283-300.
- Tedesco, J.** (2011). *Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI*. Revista Iberoamericana de Educación, No. 55, p. 31-47.
- UNESCO.** *Datos mundiales de educación, Bolivia*. VII, Ed. 2010/11. Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Bolivia.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Bolivia.pdf). Consultado el 22 de febrero de 2011.
- Velez, E., Schiefelbein y Valenzuela, J.** (2011). *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria (revisión de la literatura de América Latina y el Caribe)*. Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>. Consultado el 16 de febrero de 2011.