

## CONTINUIDAD Y RUPTURA EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

### De las políticas a las prácticas: Aproximación a la transformación del rol docente en escuelas de La Paz y El Alto, 1997-2004

Mtra. Maria Luisa Talavera S.<sup>123</sup>

#### 1. Introducción

Desde 1982, los actores de la educación intentaron realizar cambios buscando mejorarla. En 1983, desde el Estado, el Ministro Enrique Ipiña propuso una reforma de la educación publicada en el Libro Blanco. Más tarde, en 1988 el mismo ministro en el gobierno de Paz Estenssoro, intentó descentralizar la educación enfrentando la resistencia de los maestros organizados sindicalmente, de la iglesia católica y de organizaciones populares que argumentaban que se intentaba privatizar la educación (Contreras y Talavera, 2004: 41).

En el Libro Rosado, publicado en 1988 se conocieron propuestas de cambio que luego fueron retomadas por el texto de la Ley de Reforma Educativa (LRE) de 1994. En palabras de E. Ipiña, expresando la posición del Ministerio de Educación, proponía una reforma integral basada en tres grandes estrategias: la descentralización, la reestructuración curricular y orgánica y la participación social (Ipiña, 1996: 306). En 1992, los maestros lograron reunirse en el Congreso Nacional de Educación y en el mismo año la iglesia católica también convocó a un congreso. Muchas de las conclusiones de estas iniciativas fueron retomadas por la LRE de 1994, cuyo proceso de diseño, formulación e implementación se encuentran detallados en Examen Parcial, por los autores mencionados antes. Las susceptibilidades que provocaron los intentos estatales previos y la forma en la que se aprobó la LRE, que no fue un resultado de acuerdos entre los distintos actores, marcó el vaivén de su implementación, en la que los actores estuvieron permanentemente enfrentados, opacando los logros de los procesos que dinamizó.

---

<sup>123</sup> Catedrática de la Carrera de Ciencias de la Educación e investigadora adjunta del Instituto de Estudios Bolivianos, FHCE, UMSA.

El presente texto se escribe tomando en cuenta resultados de investigaciones etnográficas que realicé desde 1985 como parte de distintos equipos de investigación<sup>124</sup>. La ponencia intenta mostrar la marcha de la reforma en las escuelas enfatizando en el rol docente. Empieza recuperando la legislación propuesta por los reglamentos de la Ley, principalmente los referidos a la gestión curricular. Luego se refiere de manera indiciaria<sup>125</sup> a cuatro contextos de cambio realizados en similar número de escuelas usando la entrevista como fuente de información. El objetivo analítico que se realiza se justifica por la inminencia de un nuevo proceso de cambio que podría beneficiarse si tiene en cuenta lo que dicen los maestros y maestras estudiados. Por esto, la ponencia concluye con recomendaciones para una buena implementación de la política de reforma en puertas.

## 2. Legislación y procesos de implementación

La legislación aprobada sobre la reforma educativa es un indicador de lo que el Estado considera importante realizar en el sistema nacional de educación; plantea la nueva normatividad escolar que regula la vida de las escuelas y las acciones que se dan en el sistema educativo buscando adecuar la educación a las necesidades del desarrollo de la sociedad y de los educandos.

Si bien tal legislación ha renovado las prácticas escolares existentes no lo ha hecho de la forma como se esperaba. En efecto, la revisión documental realizada muestra que la legislación está por encima de los logros que pueden observarse en las escuelas, débiles frente a las propuestas legisladas. Sin embargo, el contenido de las propuestas impresiona por su novedad y coherencia sistémica como se muestra en los cuatro reglamentos de la LRE, aprobados en febrero de 1995, año en el que se decide también iniciar el proceso de implementación sin tener casi nada listo para el efecto (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2002).

---

124 Entre 1985 y 1988 trabajé en escuelas de El Alto en el Proyecto Escuela y Comunidad del CEBIAE. Luego entre 1991 y 1996 estuve a cargo de la investigación en el proyecto Mejorando la Educación Básica en la región andina de Bolivia también en el CEBIAE. Estas experiencias me sirvieron para realizar un proyecto de investigación etnográfica con apoyo del PIEB, entre 1997 y 1998. Luego hice varios otros estudios en escuelas de distintos lugares del país, primarias y secundarias. Finalmente en 2004, tuve la oportunidad de hacer un estudio corto con trabajo de campo en el que se basa este texto.

125 La idea del enfoque indiciario la tomo de E. Rockwell, 1987

La perspectiva que plantean estos instrumentos normativos constituye un horizonte de trabajo, una utopía de sistema educativo que requiere realizarse con acciones emprendidas en esa dirección. Así, la gestión curricular, referida a la nueva organización pedagógica demanda de los maestros la transformación de su rol, el trabajo en equipo y el ejercicio de su creatividad para satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Les exige además, trabajar con los padres de familia y las autoridades cercanas al lugar de trabajo para elaborar los proyectos educativos. Los objetivos curriculares de la legislación proponen el uso de enfoques centrados en el aprendizaje de niños y niñas a partir de su propia experiencia, de la manipulación de materiales, del conocimiento del entorno; promueve el trabajo grupal y participativo respetando sus ritmos de aprendizaje. En cuanto a los aspectos institucionales la reforma ha propuesto que las escuelas compartan su trabajo y recursos con otras, constituyendo redes o núcleos.

En este marco normativo sobresalen las orientaciones sobre los proyectos educativos, plasmados en el Reglamento de Organización Curricular. En ellos se articulan los objetivos institucionales y curriculares de la reforma ya que su realización demanda trabajo en equipo entre colegas de una escuela, compartir experiencias con otras escuelas del barrio o comunidad y compartir recursos. Esta interrelación de maestros a partir de la escuela tendría que dar lugar a la generación de las Ramas Curriculares Diversificadas (RCD) de un distrito y más tarde de un departamento.

La normatividad señalada está aún lejos de cumplirse aunque la práctica de elaboración de proyectos como instrumento de planificación que promueve la transformación curricular en una escuela ya empieza a ser comprendida por los directores ahora a cargo del proceso de cambio. Esta nueva manera de planificar circuló en 1998 en folletos que mostraban cómo elaborar proyectos. Es cierto que las escuelas elaboran proyectos de aula y también el proyecto de unidad pero éstos no articulan aún el trabajo global de la escuela. Es de esperar que en las direcciones de las escuelas, que desde 2003 recuperaron su liderazgo, una vez que la asesoría pedagógica salió de escena, se generen nuevas iniciativas para integrar el trabajo, tanto de la escuela como el que se plantea hacer con otras escuelas de una red. En esa línea se han realizado cursos para directores de unidades educativas, entre Octubre y diciembre pasados. En estos, se ha distribuido también el Diseño

Curricular de la Educación Primaria, publicado en Marzo de 2003 y los Planes y Programas para el nivel inicial y los dos primeros ciclos de primaria. Con estos instrumentos de orientación se facilita la ejecución de los proyectos marcando así una enorme distancia entre los apoyos que había en las escuelas en los primeros años de transformación y los que ahora existen.

### 3. El camino más largo: de las políticas a las prácticas

Una historia de la formulación de las políticas de reforma educativa está documentada en el libro Examen Parcial que evalúa la reforma de 1992 a 2002 (Contreras y Talavera, 2004). Este contexto amplio no lo voy a tocar aquí y ahora me voy a concentrar en mostrar fragmentos de procesos de implementación de las políticas. Para tal efecto, en la siguiente tabla se ofrece información de cuatro escuelas, dos de ellas estudiadas en la investigación que dio lugar a "Otras Voces, Otros Maestros" y dos escuelas nuevas, que sirven de comparación.

La presentación de cuatro contextos escolares distintos busca mostrar los avances en el proceso de implementación de la LRE de 1994. Un análisis de la información permite deducir que las prácticas escolares tienen su propia dinámica y están arraigadas en los contextos en los que se producen y reproducen. A pesar de que los cuatro casos que presentamos corresponden al departamento de La Paz, son notables las diferencias que hay en cada uno.

#### Cuatro contextos de transformación de la práctica docente

##### Proceso de implementación de las políticas de reforma

U.E	Maestros con estudios universitarios	Programa de Mejoramiento	Programa de transformación					
			PASE	Uso Módulos	A.P.	Evaluación Cualitativa	Proyectos de aula y unidad	Proyectos de núcleo o red
No. 1	Directora y 1 maestra, cursaron	1995-1996	Se benefició	Desde 1997	Hubo desde 1997	Desde 1997	1998	2001-2004
No. 2	Directora, cursando	1995-2002	S/Info.	2002	2002	2002	2002	En proceso
No. 3	Director, titulado. Mes del 50% de maestras cursó	1995-2000	S/Info	2001	2001-2002	Desde 2001 ¿?	2001	2001
No. 4	Director y 4 maestras cursaron	1995-1996	No se benefició	1997	1997-2002	1997	2002	No se benefició

Las escuelas No. 1 y 4 están en el sub-distrito 4, fueron estudiadas entre 1997-1998 y figuran en el libro "Otras Voces, Otros Maestros". La escuelas No. 2, está en El Alto y la No. 3 en La Paz, Subdistrito 1, ambas fueron exploradas en 2004.

Cada escuela asume el proceso de cambio a su propio ritmo aunque todas se rigen por la misma normatividad. El análisis de los casos destaca la importancia de los actores encargados de realizar los cambios: los docentes. Sin su voluntad de involucrarse en las acciones, no hay desarrollo de la reforma en las escuelas. Y como señalan los casos analizados, los directores tienen mucho peso en estos procesos pero en 2004, apenas estaban empezando a liderizarlos, dadas las opciones tomadas por el Ministerio de Educación, que encargó a la Asesoría Pedagógica iniciar la transformación.

### **Escuela No. 1 La escuela avanzada<sup>126</sup>**

Esta escuela ubicada en una de las laderas de la ciudad de La Paz, estuvo pendiente de las propuestas de reforma a pesar del sentido crítico que tenía su directora y los maestros hacia la misma. Aprovechó todas las ofertas que hizo el Ministerio de Educación a las escuelas desde el inicio del proceso. En los primeros años de reforma, su directora actual se inscribió a la universidad para cursar la licenciatura y algunas de las maestras más destacadas siguieron sus pasos. Actualmente sólo una de ellas permanece en la escuela junto con un grupo antiguo de colegas, las demás se cambiaron por mejores remuneraciones, dejando el campo para maestras normalistas jóvenes.

En el proceso que ha seguido esta escuela la directora es clave ya que ella impulsó el cambio interpretando como pudo los documentos que hizo circular la reforma en los primeros años, cuando todas las escuelas estaban dentro del Programa de Mejoramiento<sup>127</sup>. Articuló las nuevas propuestas de evaluación con un trabajo autónomo de cambio que desarrollaba desde hacía tiempo. Se esforzó por entender los instructivos que llegaban, realizó

---

126 Esta escuela, igual que la vespertina que aquí llamamos Escuela N° 4, fue estudiada entre 1997 y 1998 (Talavera, 1999, PIEB)

127 La implementación de la LRE de 1994 consideró una marcha gradual, con dos programas, uno de Mejoramiento y otro de Transformación que en el plazo de 20 años abarcaría a todas las escuelas y niveles de escolaridad.

lecturas con sus maestras, incrementó la biblioteca de la escuela y promovió la autocapacitación a través de un programa que ella diseñó. Por otro lado, la escuela se benefició con nueva infraestructura que ofreció el Programa de Apoyo Solidario a las Escuelas (PASE)<sup>128</sup> y desde 1997 empezó el proceso de transformación, aunque según su directora no tuvo suerte con el asesor pedagógico ya que éste no le colaboró como ella esperaba. Sin embargo, la escuela contó con la asesoría hasta 2002 y se benefició además de un Convenio con el Programa Andrés Bello que capacitó a los profesores en la elaboración de materiales educativos. La escuela además participó en el Proyecto Educativo de Red y recibió un equipamiento que hizo posible mejorar las condiciones en las que se realizan los talleres de autocapacitación en la escuela.

### Clave 1<sup>129</sup>

La sala\* donde se hace el taller es ahora la sala de video y la biblioteca. Me sorprende ver a todos los maestros sentados, sirviéndose un refrigerio, en el lugar acomodado como para un seminario. Las mesas están dispuestas en U y hay una retroproyectora lista junto con papelógrafos en rotafolios y otros soportes de papelógrafos. La directora está ocupada y aprovecho para preguntarle a una maestra qué es lo que van a hacer.... La profesora entrevistada me dijo que los profesores encargados iban a exponer un proyecto sobre cómo mejorar la ortografía.. El PER introdujo la idea de competencias, indicadores, secuencias didácticas etc. Pero esta parte no se expone por el escaso tiempo, se desarrollan en las aulas, me dijo la directora, después. Entonces, el PER les ha servido para aprender a articular competencias, secuencias, indicadores en sus planificaciones de proyectos de aula, del que este proyecto que se expuso hoy es un ejemplo..... (Escuela No.1.Reg. 6 mayo, 2004).

---

128 El PASE fue parte del Programa de Mejoramiento

129 En los textos citados que llamamos claves, abreviamos la palabra maestro/a por Mo/a, director por D. Los nombres de las personas que aparecen han sido cambiados, salvo algunos casos en los que las profesoras quieren que su nombres figuren. Hay discursos grabados, en esos casos figuran con un asterisco. Cuando no se usó la grabadora, se diferenció el discurso textual usando comillas y el discurso aproximado usando apóstrofes. El texto que va entre paréntesis expresa juicios o ideas de la investigadora. Las barras diagonales marcan el contexto. Los puntos suspensivos son interrupciones o discurso no registrado. ( Rockwell y Mercado,1980). El uso de estos signos cuidan el rigor metodológico con que se elaboran los registros.

**Escuela No. 2: anclada aún en la protesta y la queja<sup>145</sup>**

Esta escuela está en El Alto, y por el mejoramiento que se nota en su infraestructura podemos deducir que sus anteriores directores se ocuparon de mejorarla dejando el cambio curricular en manos de la asesoría pedagógica, tal cual decidió la dirección de la reforma. Su actual directora, nueva y joven, trata de impulsar el cambio y que los maestros usen los materiales que han llegado a la escuela y que están en la dirección, en estantes metálicos. Sin embargo, su tarea encuentra aún resistencia por parte de los maestros, que se niegan a usar los módulos. A esta escuela llegué invitada por la directora porque mis alumnos de la universidad hicieron un estudio aquí y en esta ocasión yo tenía que presentar el trabajo de mis alumnos. La directora aprovechó la ocasión para dar inicio a los talleres de capacitación.

**Clave 2**

Son las 9 de la mañana ... La directora mandó a buscar hojas de papel sábana y nos señaló el aula donde nos reuniríamos. Entramos a un aula con bancos bipersonales divididos en tres filas y ahí se sentaron los maestros, llegaron dos varones jóvenes y me fui fijando que entre las maestras había algunas mayores y otras jóvenes, pero la mayoría tendría más de cuarenta años.... Saludé a los maestros y de acuerdo con lo que hablé con la directora antes, les dije que iba a conducir una actividad que para mí no estaba planificada ....Empecé mi participación refiriéndome a los proyectos de aula, que había encontrado yo interesante en el trabajo de mis alumnos. Propuse sistematizar esa experiencia aprovechando el taller. Pero nadie respondió a la iniciativa como si no supieran o no hubieran hecho jamás un proyecto de aula. Me sentí incómoda con los maestros. No decían nada. Un profesor comentó que los asesores no les habían enseñado nada y que la Sra. D. D. (?), asesora, entendí, parecía que tampoco sabía mucho, dijeron. Interpreté sus palabras como una justificación del silencio de sus colegas. Este profesor tomó la palabra varias veces. Como me di cuenta que les costaba hacer el trabajo que les propuse, cambié de estrategia y decidí contarles experiencias de otros maestros....Alrededor de las 11 de la mañana la directora se hizo cargo. Hubo mayor participación del grupo y parecía un buen taller (Escuela No. 2. Reg. 7 mayo, 2004).

---

En relación con lo que pasó en la Escuela No. 1, aquí los maestros se atrasaron en el proceso y no aprovecharon las oportunidades. La directora al parecer necesitaba un apoyo externo para iniciar las actividades de capacitación, que según las nuevas disposiciones de la reforma, están ahora a cargo de los directores. Ella, igual que todos los directores del distrito de La Paz y El Alto, recibió un curso que les ayudó a ponerse al día con la reforma. La directora, que se encuentra cursando la licenciatura y sabía cómo planificar proyectos de aula, necesitaba un apoyo para afianzar su liderazgo frente a los maestros.

### **Escuela No. 3, tradicional y prestigiosa <sup>146</sup>**

En esta escuela céntrica no se usan los módulos para enseñar a leer sino los métodos tradicionales, igual que en las otras dos. Las maestras son mayores aunque también hay jóvenes que han logrado el puesto por la jubilación de otras maestras antiguas. Su director, licenciado en educación, reconoce que los maestros no usan los materiales de la reforma porque no los entienden ni él tiene tiempo para hacer actividades de capacitación dado que está a cargo de una primaria de 776 alumnos. Sin embargo declara que los maestros usan la biblioteca de aula y que algunas maestras han participado en el Proyecto Educativo de Red (PER), cuyas actividades han concluido. Estos proyectos dotan de materiales y equipos a las escuelas otorgando un monto fijo de dinero por alumno.

Cuando hice el trabajo de campo, los directores de la Red tenían que reunirse para solicitar un último desembolso que corresponde al 20% del total. Según dice la legislación, para participar en estos proyectos la escuela tiene que elaborar de manera participativa un proyecto escolar. En la Escuela No. 3, según dijo el director, los asesores lo hicieron consultando con los maestros pero al parecer su elaboración no cumplió con los objetivos de los proyectos: lograr que los maestros trabajen en equipo.

La escuela tiene ahora una mejor infraestructura gracias a las refacciones que le han hecho. Esta es una de las pocas escuela que trabajó hasta

---

131 Conozco al director de esta escuela desde hace varios años. Es una escuela muy antigua y de las primeras que funcionaron al principio del siglo pasado. Está ubicada en un barrio que en la colonia fue considerado de "indios".

mediados de mayo, durante el conflicto por aumento salarial que vivió el magisterio en este mes/.

### Clave 3

El director me muestra un formulario en el que hay que llenar información sobre los alumnos, que no pueden ser retenidos de 1° a 5° de primaria y que sólo pueden repetir el curso en 6°. En esta escuela no hay 6° los alumnos terminar la primaria superior en el Colegio (Cercano). Y cuando llegan allí los profesores no tienen la libreta de los alumnos porque sólo hay (carpetas, las antiguas libretas) de 1° a 3° es decir para el primer ciclo. Y como no tenemos dónde llenar la calificación cualitativa para los 3° 4° y 5°, dice el director, los niños pasan al otro establecimiento sin esa documentación cualitativa y tienen problemas.

“ML: ¿Y cómo los están calificando?”

D: El año pasado usamos una fotocopia que no tiene mucho valor. Éstos son los problemas que obstaculizan la marcha de la reforma (que no estén todos los materiales de evaluación listos).

D: ....faltan los módulos y nos han dicho que usemos dos por año de los 8 que llegaron a la escuela aunque aquí hay hasta el N°. 9.

ML: No puede ser. Esos 8 módulos eran sólo para el primer ciclo. ¿Ahora se usan en toda la primaria inferior?”

El director responde que es así. Luego hablamos de los proyectos educativos, tema sobre el que le dije al principio que quería conversar, a modo de sistematizar la experiencia. Saca sus documentos y señala que estas actividades de elevar informes les ocupan mucho. Estas actividades administrativas hacen que no haya tenido tiempo para replicar el taller del Curso para directores, las 7 claves de la enseñanza de la lectura, (nombra otras estrategias que tendría que transmitir y que no ha hecho). El Ministerio distorsiona lo que planificamos en la escuela, dice. Sus autoridades dicen que el PER terminó, que se cerró y yo creo que no es así. Estábamos trabajando en las transversales de salud y sexualidad y ahora nos dicen que eso ya no se tiene que enseñar a los niños. ¿Entonces ya no es importante? No puede ser, dice él mismo.

"ML: Yo entiendo que el PER es para integrar las actividades de varias escuelas y trabajar las ramas complementarias del currículo.

D: Eso no hemos trabajado aún. Sólo transversales que no son contenidos.

ML: Contenidos fijos, sino variables, según la transversal que se elija en el PER.

D: Pero ahora según las autoridades ya no tenemos que trabajar con el PER.

ML: ¿Y qué relación hay entre el PER y el PEU (Proyecto Educativo de Unidad)?

D: En el PEU hicimos un análisis del contexto social y fijamos la visión y la misión de la escuela. /Me muestra el documento que me prestará otro día porque mañana los usará para una reunión del PER que se hará en su escuela. Vendrán directores de 6 unidades. (Esto me parece interesante, la integración que hay ahora entre directores de unidades de distintos niveles, por ejemplo a esta escuela vienen los alumnos del Kinder (Cercano) y cuando terminan 5º van al Colegio Cercano, es como un circuito que parece que ya funcionaba antes pero que ahora está en la Red. Antes los alumnos iban o al Liceo La Paz, al colegio Busch o al Liceo Venezuela. Ahora los varones van cerca....)

Me dice que para hacer la planificación de aula se fijan mucho en el módulo pero que para la lectura no están siguiendo el método psicogenético porque es muy largo y los papás quieren que los niños sepan leer a los tres meses (decodificar). Por eso usan el método silábico, mecánico que es el que ellos entienden, todo esto como parte de la cultura escolar, dice. Ni los padres ni los maestros entienden el proceso del otro método entonces hemos decidido usar el silábico.

ML: ¿Y entonces ya no usan los módulos?

D: Se usan después ya que con los módulos los niños no aprenden a leer. Por ejemplo con el módulo 1 la maestra tiene que llevarlos a los niños por las distintas partes de la escuela y luego les pide que dibujen lo que vieron y que escriban palabras sobre el dibujo (la dirección, las aulas, etc.) pero

es un proceso muy lento y los padres comparan lo que hacen en los colegios particulares y quieren que sus hijos lean rápido (Según el director en los privados enseñan a leer sin módulos, usan el método mecánico, silábico).

ML: ¿Y qué pasa entonces con la lectura de comprensión?

D: Se trabaja con ella después, desde 2º. ((Entre los objetivos que tiene la escuela está lograr lectura comprensiva y razonamiento lógico)).

ML: ¿Se están consiguiendo los objetivos?

D: Una profesora tiene a los alumnos de 1º a 5º y ahí se vé el resultado del proceso. Cuando llegan los niños se les aplica un test /me muestra el material que aplican/ (El director tiene todos sus materiales a mano y sabe dónde están. No me quedó claro si miden el aprovechamiento en 5º curso o si el test que me mostró es sólo para 1º) ((hay tanto que validar de toda esta información y los directores y maestros tienen tan poco tiempo para conversar ))....

D ...la distrital no tiene un plan conocido por las escuelas y por eso nos hacen hacer de todo. Por ejemplo, el otro día mandaron un remedio para desparasitar a los niños pero no sabemos quiénes tienen parásitos o no. Y eso nada tiene que ver con lo que estamos haciendo en el PER (aunque trabajan con las transversales de salud y sexualidad). También me trajeron unas pastillas para los ojos, me las muestra, están sobre su escritorio. Las autoridades deberían trabajar con un PDEM (Proyecto de desarrollo educativo municipal) pero no es así. Manejan la educación burocráticamente, cortan las actividades. ¿Qué tipo de alumno debemos formar? ¿Con conciencia sobre el gas? ¿Sobre la importancia del turismo? ¿Que hable idiomas? Las autoridades se acuerdan de la Ley según su conveniencia, unas veces sí, otras no. No hay continuidad. Se corta todo.” (Escuela No. 3. Reg. 5 mayo, 2004)

#### **Escuela No 4, agarrada de los “dedos” de la reforma**

Esta escuela también tiene un director nuevo y desde que inició su proceso de transformación tuvo otros dos directores. Actualmente tiene 18 maestros. La asesoría pedagógica la apoyó desde 1997 hasta 2002 aunque las maestras informaron que la asesora que inició el proceso las dejó para atender a otras escuelas. Sin embargo ellas han continuado su proceso de desarrollo profesional y han hecho los cursos universitarios. Actualmente

---

cuatro de las profesoras que comenzaron la transformación continúan en la escuela y están motivadas para realizar sus tesis. El director anterior se opuso a que la escuela se integre al PER de la zona por lo que no ha podido beneficiarse de equipos y materiales para el trabajo escolar. Sin embargo, ha logrado mejorar su infraestructura. El nuevo director está tratando de realizar un trabajo de equipo.

Los siguientes fragmentos corresponden a registros grabados de una reunión a la que me invitaron las maestras que conocimos en 1997 cuando hicimos el estudio del libro "Otras Voces, Otros Maestros". Las maestras cuentan cómo les fue estos años. La experiencia de estas maestras es la que permite generar la hipótesis formulada en el epígrafe. El rol se transforma si los maestros usan las propuestas, si ensayan con ellas, como veremos a continuación.

#### **Clave 4**

##### **Grabación (\*)**

"ML: ¿Qué ha pasado desde 1999, qué cursos han enseñado, hasta cuándo ha estado la Asesora Pedagógica, qué les ha aportado...?"

##### **Maestra N.**

En primer lugar yo me he quedado con el primer ciclo. Ya estoy trabajando dos veces con el primer ciclo. Pero en realidad no trabajé plenamente con el enfoque de la reforma educativa sino también con las muchas cosas positivas que yo vi de lo tradicional. Tomando en cuenta ambos aspectos, tuve resultados buenos. Personalmente no pudo desechar todo lo que aprendí antes, además de que habíamos acumulado bastante experiencia a través de los años de trabajo con los métodos tradicionales. Yo tengo una observación: las palabras se han tecnificado pero es lo mismo, no es tan novedoso. Ahora con la reforma educativa lo positivo es que podemos pedir material a los padres de familia con el apoyo del Ministerio y de la Asesoría. Y que los principales actores del aprendizaje son los alumnos, ya que se trabaja con grupos y por otro lado ellos elaboran su material de trabajo, ellos. Eso es lo positivo. Antes solo daban un libro de lectura y un cuaderno, o su carpeta y no querían dar más. Por lo demás en cuanto a métodos, siempre eclecticizando...

**Maestra R.**

Me he quedado en el primer ciclo durante el tiempo que nuestra unidad ha entrado en transformación. No he subido de tercero, he vuelto a bajar a primero. He trabajado de la misma forma que Nancy, con el constructivismo y el conductismo, porque ambas corrientes tienen sus aspectos positivos y también sus lados negativos. Entonces escogiendo lo más provechoso para nuestros alumnos he trabajado con ambas corrientes. He podido observar que se puede trabajar con transformación plenamente en otro ambiente, no en nuestra unidad. Lamentablemente nuestros alumnos están muy abandonados por sus padres, están solos todo el tiempo, no tienen apoyo ni control de nadie, no tienen hábitos de trabajo higiene. El trabajo de transformación requiere apoyo pleno de los padres de familia. Se hace muy buen trabajo de transformación con apoyo de los papás... ((los papás harán los materiales?)).

**Maestra D.**

Me quedé en el primer ciclo (más tarde Miriam le hace recuerdo que subió unos años y que ella terminó con sus alumnos). Yo he trabajado con transformación y mejoramiento como dijeron Nancy y Rosario. Pese que en transformación se pide material de desecho, aún así los padres no aportan, nada. Se molestan cuando se les llama a reuniones. Es por eso que quizá la transformación no siga como antes, por esa misma dejadez de los papás que no apoyan ni colaboran. Aún así, seguimos adelante con transformación. Podríamos hacer un análisis. En qué está fallando transformación....

Antes la educación era también en la tarde. No sería nada novedoso lo de Chile, ya se ha hecho antes. ((Les conté antes que en Chile se extendió la jornada escolar para mejorar la calidad)). Pero nosotros sólo trabajamos 80 horas, no nos dan ni siquiera 96 horas para poder estar más con ellos. Mas al contrario nos reducen las horas en el primer ciclo. Tú que estás trabajando en estas evaluaciones, tendrías que ser la portavoz para que a las maestras de primer ciclo de toda Bolivia, se les de más comodidad y más material didáctico y Asesores Pedagógicos (AP) (¡sorpresa!). Desde hace dos años ya no tenemos AP, en los últimos años Leonor se olvidó de nosotros. Ustedes ya conocen, nos dijo, ya se han lanzado, ustedes tienen que llevar esto. Pero ella ya no nos dio ningún seminario, ningún cursillo. Ya no llegaba material ...Se van muchos alumnos a otros establecimientos y allí los rechazan. Para

nosotros eso es un reto, nos preguntamos, ¿qué he hecho? He manejado, he estado metida en la transformación...hay una desesperación de nuestros colegas para que nuestros alumnos si se van, se vayan sabiendo....

ML: ¿Nunca los han evaluado?

Ma.D: Una vez, pero nunca más

ML: ¿Y qué tal los resultados?

Ma.D: Han sido buenos....Pero a nuestros alumnos los han evaluado en otros colegios y los han rechazado.

### **Maestra M.**

Ma. M: No a todos

D: Sí, a algunos. Por eso no utilizamos tanto tanto los módulos.

ML: ¿Ustedes no han continuado trabajado con la reforma?

D: Trabajamos, por eso están mal los niños, porque los papás no colaboran.

Ma. M: Si hay falencias en algunos niños, son casos excepcionales. No podemos generalizar, ¿no? Quizá el papá no ha apoyado....

ML: Tus niños por ejemplo, ¿cómo están?

Ma. M.: Yo he trabajado hasta segundo ciclo. He llegado al segundo ciclo. Con el proceso de transformación. En el segundo ciclo da resultado, en el segundo ciclo transformación funciona bien. Porque los niños ya pueden hacer sus materiales, ya no hay módulos. Con las bibliotecas de aula hemos logrado seguir con la transformación.

ML: ¿Con tus alumnos de primero has subido hasta 6°?

M: Sí, con mis alumnos y con los alumnos de Deysi /riéndose/

Ma.D: Sí, me hace recuerdo que había subido, pero me quedé en quinto, claro..../risas/

M: Yo terminé los dos ciclos, como los niños son más grandecitos en el segundo ciclo ya no se requiere a los papás. Ellos mismos hacen su proceso, colaboran más. Se puede.

ML: ¿Eres la única que ha hecho los dos ciclos?

M: Sí /riéndose/

ML: Qué interesante.....

Ma. R: Un año, a principios de año, hubo un curso, no sé qué año fue, nos dieron a los de primaria en el Hugo Dávila y en diferentes colegios. Para mí ese curso, vinieron AP de diferentes departamentos, ese curso fue muy provechoso. Hemos aprendido a elaborar proyectos de aula. Fue de dos semanas..../otras recuerdan cuándo y cómo fue/ Una dice que fue por única vez/ Nos dieron un incentivo.

Ma: Nos dijeron que iba a ser por dos años pero fue sólo una vez. Fue bueno.

R: Para mí ha sido el más provechoso, claro, aparte de otros a los que una asiste de manera personal, por interés propio. Porque el Ministerio tampoco nos ha brindado más cursos....

ML: ¿Cuándo se dio?

Mas: Varias dicen que fue el 2000, otras el 2001.

R Y bueno, pese a todas las dificultades hemos ido adelante caminando, de la mano, no tan de la mano pero hemos hecho todo lo posible, ¿no? De los dedos de la reforma....

A pesar de las dificultades, digo que hemos tenido, a nivel de dirección (problemas). ¿Por qué no estamos en la red ahora? Porque el director anterior se opuso a que participemos en ese grupo. Se llevó mal con la asesora, no coordinaban nada, y los que pagamos los platos rotos fuimos nosotros, porque a nosotros no nos permitieron participar en nada. Hubo un curso muy bonito también que iban a dar certificados, teníamos que asistir también y no nos han dado opción.

Miriam: También nos ha hecho perder (el director) material valioso para la escuela esos aparatos (VHS, TV, etc.)-El curso era los fines de semana y algunas veces era en las tardes, pero no quiso. Todo eso ha perjudicado, la falta de coordinación...las peleas.

ML: ¿Era peor que entre la asesora y la directora ? /se refiere a 1997-1998/  
Miriam: Ah, claro. Peor.

Ma. S /de nivel inicial/: Ese año hemos sufrido bastante en todo nivel...hemos perdido lo de la red, pero ahora sí nuevamente van a empezar pero lastimosamente nosotros ya no vamos a participar de todo porque sólo un 20% nomás se va a dar....(Ya les dieron el 80% como dijo la directora de E1). También se va a hacer el intercambio de colegios sobre las experiencias que han llegado a tener estos años y bueno, nosotros hemos quedado al margen. ...

Ma.M: Con el FODEI hemos podido trabajar bien con Soledad. Hemos trabajado 6º curso e inicial...

ML ¿Qué es el FODEI?

Ma.S: Fomento al desarrollo infantil...

ML Bueno entonces en conclusión ¿qué debería hacer la reforma?

Ma. M: Dar tiempo, como decíamos al principio. Para el programa de transformación hace falta tiempo, porque el mismo niño tiene que elaborar sus materiales y eso requiere tiempo. Entonces lo que tendría que hacer el ministerio es darnos más horas. En el primer ciclo se requieren 120 horas porque no pasamos ramas técnicas. Pero nos pagan por 80 horas."

(Escuela No. 4. Reg. 1 Marzo, 2004)

#### **4. El proceso de transformación del rol docente**

La transformación del rol docente es importante porque es el objetivo de la legislación que sostiene la reforma actual. Ocurre, como intentan sugerir las claves citadas aplicando los recursos que la reforma ha puesto en las escuelas, pero si no se usan, si quedan guardados en la escuela, el cambio no ocurre. En las escuelas estudiadas la transformación del rol docente

está en proceso, en algunos casos ha avanzado mucho, como en la Escuela No. 1 y en otros, está muy atrasada, como la Escuela No. 2. En las escuelas No. 3 y No. 4 se puede identificar a las personas que han empezado a transformarse. En el caso de la última, ocurrió como consecuencia del trabajo que inició el grupo de maestras entrevistadas desde el principio del proceso de transformación. En la Escuela No. 3, el desarrollo profesional obedece más a una disposición personal para asumir tareas sugeridas por el director, dado que la mitad son maestras antiguas en esa escuela, por tanto mayores, y con poca predisposición al cambio.

La transformación del rol docente avanzó en la Escuela No. 1 por la acción de su directora, situación que no ocurre en las demás, tanto porque tuvieron cambios en la dirección y por las características del personal docente, como ocurre con la Escuela No. 3 compuesto por maestras mayores, antiguas en la escuela, en las que el director no puede apoyarse. Pero detengámonos un poco en el caso más avanzado. En la Escuela No.1, el proceso de autocapacitación es colectivo y sistemático. Desde el inicio del proceso y como ya hemos dicho en "Otras Voces, Otros Maestros", su directora no se dejó desplazar por el asesor pedagógico a quien la dirección de la reforma encargó iniciar la transformación. Esta directora continuó con actividades de capacitación dirigidas por ella y además aceptó que la escuela participe de otro proyecto de capacitación dirigido por el Convenio Andrés Bello. Cuando se fue el asesor, ella y los maestros habían adquirido experiencia y siguieron trabajando en equipo cada vez con mejores resultados. Los talleres que hacen actualmente en su escuela son una prueba de este proceso. (La Clave No. 1 se refiere a un taller). Además, su directora ha permanecido en el puesto durante los 10 años de reforma.

Una característica que distingue a la escuela excepcional de las demás es la continuidad de la directora en su puesto. En los otros casos los directores son nuevos o tienen pocos años de servicio en la misma escuela. Sin embargo, la característica más destacable de la escuela que ha logrado mayores avances en el proceso de transformación del rol docente es la voluntad que muestra la directora para experimentar con todas las propuestas que llegan a su escuela, situación que no ha sido igual en los otros casos estudiados. En las otras escuelas, a los directores les cuesta ocuparse de la dimensión pedagógica de su función; no intervinieron en el

momento inicial de la transformación y en un caso hay evidencia que fueron un obstáculo. Así, el director de la Escuela No. 4, no se involucró con los esfuerzos que hacían las maestras, es más, como relataron las maestras entrevistadas, el director hizo escapar a la asesora pedagógica que inició el proceso y se opuso a que la escuela participe en el PER. En cuanto a la Escuela No. 2, no conocemos a fondo qué pasó con la directora anterior, pero la nueva, está iniciando el proceso de capacitación. En la Escuela No. 3, que tiene el plantel antiguo, el director no se ocupa de capacitar a los maestros porque el tiempo no le alcanza, se consume en actividades administrativas. (Ver Clave 3).

También cabe destacar el desarrollo profesional del grupo de profesoras de la Escuela No. 4, que igual que en el caso de la Escuela No. 1 asumieron con dificultades el desafío de experimentar con las propuestas. Estas maestras renovaron sus saberes gracias al esfuerzo que realizaron presionadas tanto por las exigencias de la nueva normatividad en la escuela fiscal como por la presión que reciben en los establecimientos particulares en los que trabajan. Las escuelas fiscales del turno de la tarde suelen tener maestro/as que trabajan en escuelas particulares por la mañana. Allí les exigen el título de licenciatura o por lo menos cursos universitarios. En otro estudio realizado, hemos calculado que un cuarto de los maestros de primaria trabajan en los dos sectores (Urquiola y equipo, 2000: 90). El proceso de transformación del rol docente en el caso de las profesoras de la Escuela No. 4 ocurre al margen de los directores con los que trabajan; la motivación la ofrece el contexto de reforma mismo que en la escuela se expresó por la presencia de una asesora organizada y eficiente, que supo negociar su rol con los maestros, como se mostró en "Otras Voces, Otros Maestros" (Talavera, 1999). Es probable que casos como el de esta escuela sean más comunes que lo que pasa en la Escuela No. 1, en la que todos los maestros entraron al proceso de transformación por impulso de la directora. En esta escuela, un cuarto de sus maestros trabaja en el sector privado, durante la mañana. Estas maestras viven de la docencia y tienen mejor disposición hacia el cambio. En las otras tres escuelas, las maestras no trabajan por la tarde como docentes aunque probablemente tienen actividades remuneradas no ligadas a la educación. Lo anterior nos muestra que son pocos los maestros que se dedican exclusivamente a la profesión para complementar sus ingresos. Los que no lo hacen, la mayoría, "se desprofesionaliza", en lugar de desarrollarse profesionalmente.

Así, entre las cuatro escuelas estudiadas una resulta excepcional por el rol que juega la directora que no es común en los otros casos. Esta situación sugiere que para llegar al punto en el que se encuentra esta escuela, hace falta que los directores se ocupen mucho de impulsar la autocapacitación de los maestros. Sin embargo no es fácil que esto ocurra si los directores no tienen una predisposición hacia la dimensión pedagógica de su función. Tradicionalmente ésta se ha centrado en las tareas administrativas. Además, la autocapacitación requiere que los directores encuentren las formas para realizar talleres en la escuela dentro de las jornadas laborales. De lo contrario los maestros no pueden asistir a los mismos porque generalmente tienen otras actividades que atender. La reflexión colectiva en las escuelas requiere de horas pagadas para que se realice o de otro tipo de incentivos. Sin embargo, están desafiados a capacitar a sus maestros y pueden hacerlo, como lo ha demostrado la directora de la escuela No. 2, que sólo necesitaba un poco de apoyo para iniciar los talleres de capacitación (Ver Clave 2). Por lo que hemos observado también en el caso del director de la Escuela No. 4, los directores requieren apoyo para hacer el trabajo de equipo con los maestros. No es fácil para ellos sostener un plan de autocapacitación. Por eso sería importante que se asuma esta tarea en las redes y núcleos toda vez que los proyectos educativos concluyeron con las tareas de recepción de equipamiento y materiales.

En síntesis, lo que se observa, salvo el caso de la escuela avanzada que tiene una directora excepcional, son grupos pequeños de profesores que van transformando su rol lentamente porque han tomado la decisión de probar las propuestas. Así, el grupo de maestras de la escuela vespertina logra apropiarse de los instrumentos de la reforma por su decisión de permanecer en el primer ciclo varios años. La repetición de la experiencia les dio seguridad logrando dominar las tareas que les encarga la reforma. Por otro lado, las profesoras que deciden participar en el Proyecto Educativo de Red (PER) en la Escuela No. 3, son las más jóvenes y con cursos universitarios. El problema está cuando los profesores se niegan a ensayar con las propuestas como ocurre en la Escuela No. 2, de El Alto, en la que no hubo experiencia significativa ni con los asesores pedagógicos ni con los módulos. Si la nueva directora logra sostener un plan de capacitación en la escuela es probable que aquí también surja un grupo de maestros que se adhiera a la reforma, como ocurre en las otras escuelas estudiadas. El problema aquí parece ser

---

la poca disposición subjetiva de los maestros hacia el cambio ya que en el cuadro presentado sólo la directora ha realizada cursos.

Cabe señalar que en este análisis no nos hemos ocupado del aprendizaje de los niños. La hipótesis es que en los casos en los que los maestros han entrado al proceso de transformar sus prácticas, el centro de su preocupación ha sido su propio desarrollo profesional. El aprendizaje de los niños mejorará si mejora el de los maestros y por lo menos en los casos que hemos visto transformaciones del rol docente, es probable que los niños estén aprendiendo mejor que antes.

### **5. A manera de cierre**

La descripción analítica presentada intentó mostrar de manera indiciaria continuidades y rupturas en las prácticas docentes centradas en la forma como los maestros asumen su papel de educadores como efecto de la normatividad y nuevos enfoques que propuso la LRE de 1994. Se ha tratado de analizar la transformación del rol docente en cuatro contextos cuya heterogeneidad puede ser considerada una muestra significativa de lo que ocurre con el cambio propuesto. Pocos son los maestros que pudieron cursar estudios universitarios y en esos casos, se trata de maestras que trabajan en doble turno, en escuelas particulares y fiscales o de convenio. Entre los maestros que accedieron a direcciones de escuelas, sólo uno está titulado, los demás sólo hicieron los cursos universitarios pero eso probablemente les ayudó a ubicarse como directores.

En cuanto a las razones que tienen los maestros para no llevar adelante la transformación, el tiempo es un factor importante. La jornada escolar no alcanza para realizar las actividades propuestas por la reforma. Las maestras señalan que para trabajar con las propuestas de la reforma, hace falta apoyo de las familias, que los niños no tienen. Una solución sería prolongar la jornada escolar. Finalmente, cabe recomendar, para que la próxima reforma de la educación tenga éxito, que es necesario trabajar de cerca con los maestros, hacer seguimiento al proceso de implementación y apoyarse en la investigación de manera que se realicen los ajustes necesarios sobre la marcha.

**Bibliografía**

Contreras Manuel E. y María Luisa Talavera S., 2003, Examen Parcial. La reforma educativa boliviana. 1992-2002, PIEB, La Paz

Ipiña, M. Enrique, 1996 Paradigmas del Futuro, Santillana, La Paz

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2002, Nuevo Compendio sobre la reforma educativa y leyes conexas, Unidad de Edición y Publicaciones. La Paz

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 1998, Modelo de Proyecto Educativo: Orientaciones generales para su elaboración en la escuela, La Paz, UNSTP

Rockwell, Elsie, 1987, *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, Vol 2 en La práctica docente y su contexto institucional y social. Informe final, 9 Vols. Coord. E. Rockwell E, y Justa Ezpeleta. Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, México.

Talavera María Luisa, 1999, Otras Voces. Otros Maestros, PIEB, La Paz

Urquiola Miguel, Wilson Jiménez, María Luisa Talavera, Werner Hernany, 2000, Los maestros en Bolivia. Impacto, incentivos y desempeños, Universidad Católica, SIERPE, La Paz