



ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL
CÁMARA DE DIPUTADOS



La Paz, 24 de Agosto de 2026
CITE: ALP/BPLP/CD/RGE/N.I. No. 57/2025-2026

PL-734/25

Señor:

Dip. Roberto J. Castro Salazar

PRESIDENTE

CAMARA DE DIPUTADOS

Presente. -

Ref.: PRESENTA PROYECTO DE LEY



De mi mayor consideración:

En estricto cumplimiento a la Constitución Política del Estado en su Art. 158 y del Reglamento General de la Cámara de Diputados en su Art. 7, tengo a bien presentar el **PROYECTO DE LEY QUE MODIFICA EL ART. 166 (ACUSACION O DENUNCIA FALSA), INCORPORANDO EL ART. 166 BIS. ACUSACIÓN O DENUNCIA FALSA EN CONTRA DE LAS PERSONAS QUE IMPARTEN DOCENCIA DENTRO EL CÓDIGO PENAL BOLIVIANO MEDIANTE DECRETO LEY No. 10426 EL 23 DE AGOSTO DE 1972 DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA**

Con este particular motivo, saludo a Usted, con las atenciones más distinguidas.
Atentamente,

RGE/Ime
79180823
Cc/Arch.


Lic. Rodolfo García Encinas
DIPUTADO NACIONAL
CÁMARA DE DIPUTADOS
ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL



CÁMARA DE DIPUTADOS
2025-2026

¡QUE DIOS ILUMINE NUESTROS PASOS Y QUE EL PUEBLO JUZGUE NUESTRO TRABAJO!

La historia de la formación docente en Bolivia comparada con las tendencias educativas de Latinoamérica y el caribe

Introducción

PL-734/25

La visión de la historia no se agota en la erudición documental. Su interpretación permite identificar el posible devenir de los procesos anticipando las implicaciones causales. Pero también, el estudio de la historia ofrece a la práctica política, perspectivas expectables u horizontes de dificultad, haciendo visibles los escollos que son patentes en los desafíos del futuro. Además, la historia, por ejemplo de la formación docente en Bolivia, permite apreciar la relación del país con el escenario latinoamericano, da lugar a valorar las similitudes, influencias y diferencias entre ambas escalas, constatando que las fortalezas y las debilidades de cada una constituyen las especificidades de los términos de una relación compleja entre las partes y el todo.

Existen rasgos de la formación docente boliviana contruidos y reconstituidos en la larga duración, que no son relevantes en otros contextos, al menos con la preeminencia e importancia que adquieren en Bolivia. Si bien, por ejemplo, en Perú y Ecuador la educación intercultural bilingüe tiene una larga historia, es en Bolivia donde aparece entretejida con proyectos políticos y discursos ideológicos de fuerza diferenciada dependiente de los procesos históricos. La real brecha entre el campo y la ciudad, respecto de la educación en general y, particularmente, respecto de la formación docente, aparte de expresar la lentitud del proceso de construcción de la unidad nacional y de la conformación de un Estado integrado, pone al descubierto los efectos políticos que se precipitan cuando subsisten y se enfrentan visiones diferentes, nociones de calidad incompatibles, modelos diversos de diseños curriculares y concurrencias étnicas y culturales que inciden en el desempeño profesional ahondándose la polarización y el conflicto entre mundos distintos.

Pero existen otros rasgos de la formación docente boliviana todavía más singulares. Únicos en el continente, son las principales causas para que Bolivia tenga los indicadores educativos más bajos de la región coartándosele toda posibilidad de organizar una educación con prospectiva de desarrollo. En efecto, que la formación docente no se efectúe en universidades pedagógicas, que el desempeño docente no sea evaluado ni exista competencia entre los profesores titulados para obtener, mantenerse y ascender en las funciones docentes que pudieran procurar, que su vinculación al escalafón sea indefinida y su filiación sindical obligatoria, son las causas de un nivel educativo cada vez más deplorable. Peor aun, la ausencia de formación permanente, los roles protagónicos de los sindicatos y la perniciosa politización del magisterio, determinan que decisiones académicas y técnicas estén viciadas por improntas políticas de carácter clientelar o retributivo de parte de una administración gubernamental lesiva respecto de los bienes públicos.

En Bolivia no hay posibilidad de que las unidades de formación docente se privaticen, tendencia contraria a la constatada en la mayoría de los países de la región debido, entre otras razones, a los efectos que origina la liberalización comercial de la educación superior. Por el contrario, el primer Ministro de Educación del gobierno de Evo Morales, el Lic. Félix Patzi, orquestó un ataque frontal a las instituciones educativas privadas y de carácter confesional -léase católico-. Así, aunque las iniciativas privadas representaban hasta el año 2005, menos del 10% de los centros de formación docente existentes, su condición privada o religiosa puso en riesgo su existencia.

Por lo demás, mientras tuvo vigencia la ley de Reforma Educativa de 1994, la formación permanente tuvo expectativas de desarrollo y crecimiento. En efecto, el hecho de que los catedráticos de los INS debían tener el título de licenciados como mínimo, estimuló a las instituciones públicas y privadas a ofrecer a los docentes en

gremio del magisterio; además, ignorada la ley 1565 e impulsada la aprobación de una ley substitutiva, la formación permanente fuera de los INS tiende a desaparecer, sencillamente porque la exigencia de capacitación docente ha sido derrotada.

El año 2009 se conmemora un siglo de la fundación de la primera institución boliviana creada para la formación de profesores de nivel primario y secundario, se trata de la Escuela de Maestros y Preceptores de Bolivia fundada por el pedagogo belga Georges Rouma en la ciudad de Sucre, capital de la República, en 1909. El acontecimiento se dio en el contexto del liberalismo revolucionario que reconstituyó el país. En esta perspectiva resulta conveniente apreciar los procesos que acontecieron posteriormente. Cabe considerar, por ejemplo, la ideología indigenista de carácter espasmódico y paternal, las vicisitudes en torno a la educación del indio, la constitución de un nuevo Estado a imagen y semejanza del Movimiento Nacionalista Revolucionario, partido que promulgó el Código de la Educación Boliviana en 1955 y sucesivamente, las políticas educativas de algunos gobiernos hasta articular la Reforma Educativa de 1994.

Esta ley, todavía hoy después de tres lustros, sigue siendo en varios sentidos, un referente filosófico ya que pese a que establecía pautas de modernización de la educación boliviana, reivindicaba también, al mismo tiempo, por ejemplo, aspectos ideológicos tan acendrados como el enfoque intercultural, también implementado en varios centros de formación docente durante los años de aplicación de la ley 1565. Sin embargo, la ley también ha sido, especialmente por las exigencias que implicaba para el magisterio, el objetivo principal del ataque de fuerzas políticas y sindicales que la visualizaron como el instrumento maldito que lo destruirían.

La Reforma Educativa buscaba realizar cambios profundos en la educación boliviana: las orientaciones pedagógicas, las prácticas docentes, las concepciones sociales y el rol de la educación fortalecerían el desarrollo humano. Además de enfrentar el analfabetismo, mejorar la formación inicial y permanente, buscaba precautelar la calidad en la educación en todos sus niveles, revalorizando las diferencias culturales e integrando a los profesionales a una economía dinámica con identidades étnicas, lingüísticas y culturales diversas, en procura de la equidad respecto de las oportunidades de acceso a la educación.

Pese a la oposición, la ley, en lo que concierne a la formación docente inicial y permanente, ordenó el trabajo institucional y académico en las Escuelas Normales que se convirtieron en Institutos Normales Superiores. Delegó su administración a varias universidades públicas y privadas y exigió que los catedráticos tuvieran una preparación disciplinar científica solvente, como garantía para formar a los futuros profesores, ya no en el tradicional enfoque de convertirlos en ejecutores operativos de un currículum diseñado por especialistas, sino en agentes de un proceso docente con buen nivel académico y con la capacidad de llevar adelante innovaciones pedagógicas.

La ley 1565 identificó con claridad los efectos perniciosos de la hegemonía sindical estableciendo la necesidad de que las autoridades y los catedráticos de los centros de formación docente y de otras unidades sean elegidos mediante procesos de convocatoria pública, atendiendo a sus méritos, su experiencia, su preparación y a los resultados obtenidos en exámenes de competencia abiertos y públicos. La limitación del tráfico sindical de influencias se limitaba también mediante la proyección de una gestión institucional en la que era imprescindible la elaboración de planes operativos en los que se advierta eficiencia administrativa y en los que se haya incorporado la evaluación por resultados.

Hasta el año 2005 inclusive, existía un sistema público de formación docente inicial formado por seis Institutos Normales Superiores ubicados en igual número de capitales de Departamento —uno de ellos llamado sin propiedad Universidad

asignaturas técnicas. El conjunto absorbía cerca del 60% de la matrícula nacional ofreciendo al país anualmente, en promedio, 2000 profesores de Estado para los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. Por otra parte, en el entorno rural, había doce Institutos Normales Superiores que especialmente atendían la formación inicial para primaria. La mayoría de ellos estaba organizados según la modalidad de educación intercultural bilingüe y aunque sus condiciones eran precarias y su calidad, ínfima; el impacto que producían era considerable, ocupando un lugar simbólico y social destacado en el imaginario de los miembros del entorno.

Después de los acontecimientos de octubre del año 2003, se inauguró una nueva modalidad de democracia participativa, se estableció el referéndum como mecanismo de decisión para que los ciudadanos bolivianos decidan las políticas públicas, fue convocada la Asamblea Constituyente y se previó la realización del Congreso Nacional de Educación planteado como el momento en que se formularían los lineamientos principales de una nueva Reforma Educativa.

Sin embargo, el mencionado Congreso, realizado en julio del año 2006, constituyó una expresión ostensible de las limitaciones de la política del gobierno de Evo Morales, al menos durante su primer año. Puso en evidencia la deuda política marcada como retribución electoral al sindicato. En efecto, en dicho Congreso se anuló la administración de los INS delegada a las universidades y que, en varios casos, fue sumamente provechosa para la formación docente, inclusive durante seis años. El Congreso restringió el desempeño docente vinculado con la formación inicial a los profesores normalistas, reafirmando así una endogamia académica encaminada a la exclusión de la formación científica de los futuros profesores que trabajarán en la educación pública. Peor aun, dicho Congreso fomentó un resentimiento secular indígena, incapaz de plasmar gestiones gubernamentales conciliando intereses, aunando diferencias democrática e inteligentemente sin que esto implique claudicar de las visiones propias. En fin, el Congreso de Educación evidenció la precipitación de un régimen poliárquico con presiones sociales insanas, hegemonías malintencionadas y liderazgos plebiscitarios que encaminan la historia de la formación docente boliviana a la depauperación académica, institucional y científica.

Es evidente que la educación y, particularmente, la formación docente, son entendidas como expresiones sintomáticas de concepciones ideológicas y acciones políticas que concurren en un escenario de lucha por la hegemonía. La experiencia del Congreso de Educación el año 2006 ha mostrado que en dicho escenario no prevalecieron las visiones de largo plazo ni los intentos de constituir sistemas y subsistemas aunando las diferencias, conciliando los intereses ni estableciendo síntesis ante la diversidad de opciones de una realidad compleja y multicultural. Al contrario, se han instrumentado a ciertos sectores sociales radicalizados y a las dirigencias que sólo avizoran sus propios intereses en el horizonte de sus limitaciones gremiales, para ejercer poder. Por esto se constituyen en los principales responsables para que la educación y la formación docente en particular, por las esmirriadas reformas planteadas, sean la expresión concentrada de las miserias de los actores políticos y de sus tristes guiones históricos. Al futuro, tanto dentro como fuera del país, les corresponderá la tarea de juzgarlos.

1. La formación docente y las identidades nacionales en Latinoamérica

Durante la última década del siglo XIX, hubo en varios países latinoamericanos, la preocupación política por constituir sólidas instituciones nacionales que se ocupen de modo especializado de la misión de formar a los futuros maestros. A partir de 1889 hasta el primer cuarto del siglo XX, se sucedió la fundación precipitada de Escuelas Normales de alcance nacional, por ejemplo, en países como Ecuador, México, Honduras, Costa Rica, Bolivia y El Salvador.

académica, modelo que se plasmó en la *École Normal*. Sin embargo, también se advirtió la influencia del liberalismo anglosajón a través de la difusión de las ideas educativas de John Dewey e inclusive un desarrollo teórico propio expresado, por ejemplo, en los textos de Faustino Sarmiento en Argentina.

El propósito de las fundaciones era organizar y reproducir una de las más importantes funciones de los estados: la educación. Además, en la etapa hubo un evidente incremento de la demanda de los servicios educativos en el nivel básico y medio, por lo que contar con profesionales que formen a los futuros docentes se constituyó en una necesidad apremiante. Las Escuelas Normales creadas debían ser instituciones públicas gratuitas, ofrecerían formación de maestros sin grado universitario y estarían subordinadas al control de los Ministerios de Educación. Carecerían de independencia y era imprescindible que junto a ellas existieran sus propias escuelas de educación primaria donde se efectuarían las prácticas tendientes a mejorar la formación docente.

Pero el más importante objetivo radicaba en que dichas escuelas forjarían la identidad de las naciones. Formando a los futuros maestros y preceptores de los países, contribuirían de modo sustantivo a desarrollar en los niños y los jóvenes el sentido de pertenencia nacional, a valorar la historia propia remarcando la épica constitución de los países y a consolidar la estructura de un Estado encaminado a su fortalecimiento cultural, económico, político y social. Una consecuencia de tal proceso, fue el surgimiento y desarrollo de la ideología normalista, un conjunto de contenidos que referían la nobleza de la labor docente, el espíritu y la vocación del maestro, su indeclinable e íntegra figura de formador y el orgullo de haber pertenecido a la institución que cumplía la más importante, digna y respetable labor del Estado: la Escuela Normal.

El propio maestro egresado de la Escuela Normal representaba el esfuerzo del Estado por instruir a la población, por crear sentido de pertenencia y de identidad nacional, constituyéndose en el símbolo de la realización personal comprometida con un perfil académico. Expresaba de modo evidente, la reproducción cultural, la alfabetización y la voluntad consciente de comprometerse con el ser del país, el desarrollo económico y el progreso social. El crecimiento de las escuelas normales fue abrupto, desordenado y resultante de una demanda educativa creciente a un Estado que en parte justificaba su existencia gracias a la satisfacción del servicio que ofrecía. En ese sentido, surgieron políticas gubernamentales que establecieron las condiciones de funcionamiento de la formación docente, se crearon sistemas nacionales, se aprobaron normas y se establecieron los mecanismos de coordinación para regular a las instituciones. En algunos casos, las normales se fusionaron, en otros se jerarquizaron y se crearon filiales, finalmente, hubo contextos en los que se estableció su surgimiento según necesidades geográficas y demográficas.

Pese a que la misión de las escuelas normales era similar y pese a que el factor humano que componía los estamentos docentes y estudiantiles se enmarcaba dentro de determinados límites de homogeneidad, la multiplicación de dichas instituciones fue caótica y exponencial. Probablemente, el caso más ostensivo es el de México, donde la primera Escuela Normal fue fundada en 1889 y once años después, el número de escuelas normales se aproximaba al medio centenar. El caso de El Salvador también tuvo una expansión considerable pese a que la primera fundación fue relativamente tardía. En efecto, la primera Escuela Normal se fundó en 1924, constatándose poco más de cuarenta años después, que el número de instituciones era cercano a setenta. Similar situación aconteció en Bolivia, pero no con las escuelas normales urbanas, sino con relación a la educación del indio que motivó la aparición de innumerables instituciones de corta vida, primero como escuelas ambulantes y posteriormente como Escuelas Normales Rurales. Considerándose el caso de Honduras, se obtiene un promedio que muestra la

1895, en el lapso de setenta años se constató un promedio de creación de dos escuelas normales cada tres años.

Los intentos estatales por regular la expansión de las escuelas normales y de establecer mecanismos eficaces de control, no fueron del todo exitosos. De esta forma se produjo el proceso de centralización e integración de entidades de formación docente, lo cual se cristalizó de una manera lenta, compleja y contradictoria, transformando las viejas escuelas normales en flamantes universidades pedagógicas que precautelarían la calidad de la educación impartida.

2. El diagrama de las universidades pedagógicas

Es posible establecer que si el inicio de la formación docente en Sudamérica y el Caribe se dio con la fundación de las primeras escuelas normales desde 1890 aproximadamente, periodo que se extendió por lo menos hasta 1950; entonces el segundo momento de la tendencia latinoamericana corresponde a la aparición de las universidades pedagógicas. Este proceso se prolongó desde mediados del siglo XX hasta el presente, aunque en los años '70 irrumpiría una impronta de comercialización y privatización de la formación docente.

La principal característica de las universidades pedagógicas es que ofrecen títulos de licenciatura para el ejercicio de la docencia en el nivel primario y secundario. La desaparición de las escuelas normales en la región no se dio de manera unívoca ni absoluta; se preservaron sistemas híbridos, produciéndose procesos complejos y aconteciendo fenómenos diversos. La forma más nítida de conversión fue a través de la decisión política de crear universidades pedagógicas destinadas a absorber a las escuelas normales. Tal fue el caso, por ejemplo, de México, Colombia, Venezuela y Honduras. Sin embargo, de cualquier forma, el rasgo institucional extendido en el continente, referido a la autonomía de las universidades públicas, esencia promovida desde los años '30 en Argentina, no se extendió a las universidades pedagógicas. Éstas tuvieron, desde su creación, una fuerte dependencia y control de los Ministerios de Educación.

Otra forma repetida en varios casos, fue la aparición de Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación. Hubo variantes en los nombres, pero la creación de tales facultades tenía la finalidad de encargarse de la formación de profesores para el nivel inicial, de primaria y de secundaria. En Ecuador, por ejemplo, hacia los años '60, se produjo la creación de las Escuelas de Educación dependientes de las universidades públicas.

En estos casos, se perdieron absolutamente los vínculos que relacionaban a las escuelas normales con las unidades educativas experimentales, donde se ensayaban innovaciones pedagógicas y se realizaba la práctica docente de los futuros maestros. Por lo mismo, la didáctica aprendida se redujo, por lo general, a esquemas pedagógicos de contenido eminentemente teórico. Sin embargo, en compensación de estas carencias, prevaleció en la formación de los futuros profesores, quienes ostentarían títulos de licenciatura, un carácter eminentemente profesional y una preparación disciplinar satisfactoria que garantizaba un buen nivel de calidad académica en el proceso de enseñanza y aprendizaje que dirigirían en el futuro.

Por lo demás, la tradición autonómica de las universidades con Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, generó procesos de liberalización de la profesión docente. Los titulados de las universidades no tenían empleo seguro ni se incorporaban automáticamente al escalafón del gremio. Debían competir por ganar vacancias de docencia poniéndose en juego su experticia disciplinar y didáctica. Otra consecuencia de la tradición autonómica de las universidades fue fomentar la diversidad de diseños curriculares en la formación docente, multiplicándose de

La tercera forma de conversión de las escuelas normales en universidades pedagógicas se dio preservando las fortalezas de las primeras y asimilando las ofertas de profesionalización de las segundas. En el caso del Uruguay, por ejemplo, las escuelas normales se convirtieron en universidades; es decir, extendían títulos de licenciatura, exigían el bachillerato como condición necesaria de ingreso de los postulantes y preservaron un plantel docente de nivel superior. Similar intento se dio en Bolivia aunque de manera tardía y por un corto periodo, a fines de los años noventa. En efecto, si bien las escuelas normales no se convirtieron en universidades pedagógicas, hubo el intento, siendo administradas por las universidades, de mejorar la formación disciplinar mediante condiciones fijadas a los catedráticos de los Institutos Normales Superiores y mediante la selección de los estudiantes que postulaban a tales centros.

Sin embargo, las universidades pedagógicas mantuvieron su dependencia de los organismos de dirección de la educación pública encargados del nivel primario y secundario. Dicha vinculación con los Ministerios de Educación impidió la autonomía, preservó el desarrollo de diseños curriculares relativamente homogéneos, facilitó la oferta de titulación establecida para todo el país, orientó la gestión institucional según políticas nacionales e inclusive preservó el empleo seguro de los titulados aunque con bajos salarios. Por lo demás, tales universidades no se desvincularon de las unidades educativas de experimentación y preservaron la ideología normalista de la vieja escuela. Así, ofrecieron una formación integrada, por una parte, por un sólido perfil disciplinar y científico, propio de la profesionalización en las universidades, y, por otra parte, por una sustantiva práctica escolar que daba lugar a múltiples modalidades didácticas de enseñanza.

En otros casos se produjeron complejos procesos de absorción y regresión a las formas tradicionales de las escuelas normales con relación a las universidades preexistentes. En Costa Rica, por ejemplo, tal proceso se dio de modo reiterativo, expresando la tensión entre la universidad y la escuela normal. De la fundación inicial de la primera Escuela Normal dada en 1914, se produjo en la década de los '40 la absorción de ésta por parte de la universidad; sin embargo, posteriormente, se dio la refundación de la escuela que se había liberado de la tuición superior, quedando tres décadas más tarde, de nuevo absorbida, esta vez, por otra universidad.

Similar situación se produjo en Bolivia aunque con un final distinto. A partir de la promulgación de la ley de Reforma Educativa en 1994, se estableció la obligación de que las escuelas normales se convirtieran en Institutos Normales Superiores a riesgo de desaparecer. Éstos, posteriormente, debían ser administrados por las universidades que les dotarían de los instrumentos de gestión administrativa y de una cultura institucional propia de la educación superior. Sin embargo, no fue así. Las tensiones e intereses de las representaciones sindicales fuertemente politizadas, obraron en contra de esta determinación legal desde su promulgación e inicial implementación. Pese a que en algunos casos, como es el INS Simón Bolívar en la ciudad de La Paz, la administración universitaria delegada promovió una gestión institucional eficiente y con calidad académica por más de seis años, los intereses gremiales obraron eficazmente para que en una coyuntura gubernamental propicia, se liquidara todo intento de mejorar estratégicamente la formación docente produciéndose una regresión a la forma decimonónica de la Escuela Normal.

El diagrama educativo de las universidades pedagógicas subsiste en Latinoamérica y el Caribe en connivencia y competencia con múltiples formas de las escuelas normales, tanto en lo referido a sus remanentes históricos como en lo concerniente a sus fortalezas institucionales. Aunque el tema de la autonomía se plasma en las universidades que crearon Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, en la mayoría de los casos, no se ha incorporado en las universidades pedagógicas.

educativa, con competencia, evaluación, actualización y calidad académica; las universidades no incorporaron necesariamente los baluartes de las escuelas normales. Asimismo, la multiplicación de universidades pedagógicas se ha dado en un contexto de ausencia de coordinación y con la preeminencia de lógicas políticas, académicas e institucionales claramente diferentes e incluso inconciliables.

La ausencia de coordinación y regulación para las entidades de formación docente se ha agravado las últimas décadas, por una parte, por la existencia de subsistemas independientes, y, por otra, debido a la aparición y multiplicación exponencial de entidades privadas que ofrecen formación para futuros profesores. En efecto, en varios países, Panamá por ejemplo, no se resuelve la incompatibilidad de existencia de diseños curriculares diferentes: los que corresponden al Ministerio de Educación y los que son producto de las universidades públicas. Subsiste una dispersión curricular extrema que imposibilita asumir criterios de relativa homogeneidad respecto de los perfiles y competencias de los egresados de la formación docente, más aún si se trata de contextos sociales con manifiestas desigualdades e inequidad. En Perú, por su parte, la pervivencia de un subsistema centralizado que aglutina a más de tres cuartas partes de la matrícula del sector, con otro subsistema que sólo reúne a menos de una cuarta parte de la matrícula -el subsistema de las universidades autónomas-, ha creado similares problemas de coordinación y validez

Respecto de la proliferación de entidades privadas que ofrecen formación docente, en todos los países de la región, a partir de los años '70, aparecieron institutos de dudosa calidad académica con ofertas para la docencia. La excepción la constituyen Bolivia y Honduras, países en los que la formación de futuros profesores se da como un servicio casi de exclusividad estatal. La exclusividad no es total porque, por ejemplo en Bolivia, existen instituciones religiosas privadas que forman a los futuros docentes según sus identidades confesionales; sin embargo, su cobertura es marginal y cumplen funciones siguiendo las normas gubernamentales.

El siguiente cuadro resume y contrapone las características, con sus baluartes y debilidades, de los dos sistemas descritos hasta aquí y que se han plasmado en momentos específicos de la historia de la formación docente en América latina y el Caribe: el sistema de las escuelas normales y el de las universidades pedagógicas:

ESCUELAS NORMALES	UNIVERSIDADES PEDAGÓGICAS
• Proyectos de educación nacional, homogénea y progresista. • Gestión jerárquica dependiente de las políticas gubernamentales. • Sistema gratuito y público impregnado de representaciones vocacionales. • Currículum único, universal y centralizado. • Preeminencia de la didáctica. • Práctica docente en escuelas experimentales adjuntas. • Métodos tradicionales de enseñanza. • Modalidad presencial exclusiva. • Autoridad inexpugnable del maestro en el aula. • Garantía estatal de empleo. • Nivel académico de técnico	• Diversificación de la oferta profesional para mercados de competencia. • Gestión dispersa, sin articulación, con autonomía o dependiente de los Ministerios de Educación. • Sistema sin normativa general ni coordinación entre los subsistemas. • Multiplicación de diseños curriculares con dispersión en la titulación. • Preeminencia de formación científica. • Casi no existe práctica pedagógica. • Métodos tradicionales de enseñanza. • Modalidad presencial predominante.

• Demanda masculina mayoritaria de sectores de clase media. • Salarios moderadamente bajos.	• Empleo por calificación y mediante exámenes de competencia. • Licenciatura y postgrado. • Demanda ostensiblemente femenina de clases bajas y populares. • Salarios extremadamente bajos.
--	---

3. La irrupción de la formación docente privada en Latinoamérica

Hacia la década de los años '70, se dio en casi todos los países de la región, una expansión sin precedentes de la privatización de la educación superior que, naturalmente, también incluyó a la formación docente. Desde los años mencionados, la demanda de profesores en Latinoamérica ha mantenido un sostenido ascenso, requiriéndose actualmente alrededor de un millón de nuevos maestros por año. La imposibilidad de que los estados formen a esa masa profesional ha generado, correlativamente, la multiplicación de la oferta a cargo de entidades privadas. Sin embargo, las características liberales de las economías de la región, la dinámica del mercado profesional, el proceso de globalización en ascenso y las reformas educativas intensificadas en varios países en los primeros años de la década de los '90, se han constituido en el escenario perfecto para que se oferten programas de escasa exigencia y bajo nivel académico, cuyo principal objetivo, aunque proclamen lo contrario, es lucrar con la educación terciaria.

Esta tendencia se ha intensificado y desordenado aún más los últimos años. En el Perú, por ejemplo, en 1993 sólo el 15% de la matrícula universitaria pedagógica era privada y el 85%, pública; mientras que el año 2002, la proporción se distribuía entre el 47% para las entidades privadas y el 53% para las públicas. Asimismo, dicho año se registró que funcionaban 278 unidades educativas públicas dedicadas a la formación docente, mientras que los establecimientos de carácter privado sumaban 750, es decir el 73% del total.

La multiplicación de centros de formación docente ha ocasionado que en las últimas décadas, los requisitos de ingreso, especialmente a los institutos privados, se flexibilicen. Que en las universidades públicas se haya restringido el ingreso de los postulantes debido a sus limitados cupos, a carreras saturadas y una demanda creciente del servicio; que los exámenes de ingreso se hayan convertido en una criba de los postulantes cada vez más discriminante, que el incremento de los presupuestos fiscales a las universidades públicas no sea proporcional al aumento de la demanda de educación superior, son las principales causas para que el interés de cientos de miles de postulantes se desplazara hacia la formación docente.

Los nuevos estudiantes proceden de hogares con escasos recursos económicos y, por lo mismo, con esmirriados capitales cognoscitivos. Por lo general, ser maestro o profesor en el futuro, implica incrementar los ingresos monetarios familiares coadyuvando a una relativa movilidad ascendente. Ésta es la causa principal que permite entender la feminización de la carrera docente.

Sin embargo, también ocasionan esta tendencia, los flexibles requisitos de admisión o el ingreso libre en la mayoría de las instituciones privadas, el prestigio negativo de las exigencias en el proceso de formación, la facilidad de egreso y las condiciones propicias de trabajo para las mujeres. Aunque ser docente implica desempeñarse en un escenario de bajos salarios, son factores de compensación, la escasa exigencia intelectual, la posibilidad de trabajo parcial y el disfrute de largas vacaciones, tiempo que puede ser empleado para otras actividades económicas.

de formación docente es mucho menor y deficiente respecto de los estudiantes universitarios. Esta pobreza intelectual redundó en que los programas de formación docente sean poco exigentes, sobrecargados en lo teórico y carezcan de actualización. Peor aun, no están relacionados con las necesidades de aprendizaje de los destinatarios ni con una visión estratégica que proyecte a la educación como factor crucial de desarrollo de los países.

Además, se ha constatado que una característica recurrente actualmente es la percepción negativa de los estudiantes sobre sus experiencias de formación. Es generalizada la opinión de que su preparación es insuficiente, debido, entre otras razones, a la debilidad académica de sus catedráticos y a la escasa investigación y producción intelectual. Esto, naturalmente, ocasiona consecuencias indeseables de baja autoestima profesional, limita las expectativas de superación y anquilosa el futuro desempeño. Para colmo, los recursos y la infraestructura en las entidades privadas y públicas son limitados e insuficientes, con muy escaso uso de las tecnologías de la información y comunicación en el trabajo docente, en un contexto en el que abundan las deficiencias y carencias en la gestión institucional y en la coordinación de los subsistemas, las unidades y el Estado.

Las reformas a la educación superior en los países de la región se han dado también a partir de los años '70. Desde esa época se ha promovido la privatización universitaria con notables rasgos de diferenciación y especialización. En varios países surgieron, en tal escenario, universidades privadas con carreras de Ciencias de la Educación, pero la explosión privada ostensiva concierne a la proliferación de institutos terciarios de formación docente.

La ideología que sostuvo la privatización de la educación superior asumió las concepciones sobre la libertad de enseñanza y las posibilidades irrestrictas de planificación, desarrollo y evaluación de diseños curriculares propios. El fenómeno continental se fomentó con la carencia de sistemas que certificaran la calidad y que evaluaran el desempeño institucional. Así, se agravó la desarticulación del sistema de formación docente, ocasionando que los egresados y titulados anualmente sean muchos más que los que cada Estado podría emplear. Surgieron entonces los mecanismos de competencia, no-siempre transparentes ni eficientes, para ganar cupo en el escalafón público. Peor aun, se evidenció una tendencia a la baja de salarios y se constataron graves deficiencias y enormes diferencias en la formación docente de los nuevos profesionales, tanto entre ellos mismos como respecto de las generaciones anteriores. Por lo demás, la sobreoferta de maestros para el nivel primario con deficiente formación docente, pese a la demanda también creciente del servicio educativo en dicho nivel, puso en evidencia las limitaciones de los Estados para responder a su más importante y estratégica función.

Que hayan proliferado los institutos terciarios y las universidades privadas encargadas de la formación docente, no implicó mejorar las condiciones de dicha formación. Al contrario, se reeditaron las viejas prácticas pedagógicas. Las modalidades de formación se constituyeron casi completamente como presenciales, las entidades privadas comenzaron a reciclar estilos tradicionales de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes quedó determinada no por las competencias desarrolladas, sino por los balances financieros y por la puntualidad en el pago que los estudiantes efectúen respecto de su matrícula, colegiatura y otras obligaciones financieras.

4. Las tendencias actuales de la formación docente en la región

anualmente son cada vez más, los postulantes que pretenden realizar su vida profesional futura graduándose como maestros. Por lo demás, los procesos internacionales como la globalización, estimulan una emigración creciente de recursos humanos formados y habilitados para desempeñarse como docentes. Tal, es una tendencia notoria, por ejemplo, en el Caribe. En efecto, las diferencias salariales entre los países, la cercanía a los mercados dinámicos, la facilidad de compartir el mismo idioma y las características culturales relativamente similares, se constituyen en factores de atracción que promueven la emigración y ocasionan a algunos países la pérdida de recursos humanos profesionales.

Que no existan sistemas nacionales que aseguren la calidad en la formación docente ni sistemas regionales que certifiquen competencias para la movilidad docente, no disminuye la emigración aunque impide el reconocimiento y validación de los títulos en los países de destino. Por lo demás, la fuerza de las prácticas pedagógicas tradicionales, la carencia generalizada y a veces absoluta de modelos de simulación, enseñanza en red o educación virtual, desvalora la formación docente, limita su cobertura y la conduce a un círculo vicioso de repetición decadente y obsoleta: el uso de la tiza y el pizarrón se perpetúa en escuelas y colegios porque sigue siendo la base de la enseñanza tradicional en las universidades pedagógicas de la región.

Incluir las tecnologías de información y comunicación, desarrollar el currículum de manera creativa e innovadora, promover cambios que redunden en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y constituir nuevas imágenes de la educación escolarizada, son los grandes desafíos del futuro en la región. Aunque cierta calidad de la formación docente a veces se preserva por el esfuerzo individual de algunos catedráticos, la distancia entre las universidades pedagógicas y los Ministerios de Educación todavía subsiste como infranqueable. No se atiende a la formación técnica ni existe control sobre la actividad privada, la coordinación curricular es débil y subsisten todavía lógicas sindicales que atentan contra un crecimiento moderno que preserve tanto la equidad como la calidad.

El proceso de feminización de la matrícula en la formación docente es recurrente en todos los países. Expresa las condiciones sociales, económicas e ideológicas en las que se proyecta el ejercicio de la docencia de los actuales y futuros profesores de primaria y secundaria. Aunque la feminización de la educación superior es un fenómeno también generalizado, en el ámbito de la formación docente alcanza, a veces, una proporción de tres estudiantes mujeres que se forman para ser maestras y profesoras, por sólo un estudiante varón. En Bolivia, las mujeres representan el 65% de la matrícula en Humanidades y Ciencias de la Educación. En Cuba, el estudio de las Ciencias Pedagógicas es realizado por mujeres en un porcentaje correspondiente al 72% de la matrícula. Sucesivamente, en Uruguay llega al 69% y al 64% en Chile.

Las condiciones económicas de los países de la región, sus intentos fallidos de restringir el crecimiento de la pobreza y los procesos de reivindicación de la mujer, han incidido para que, progresivamente, hogares con menor capital económico y cognoscitivo, encuentren en la labor de la maestra o del profesor, una alternativa expectable para mejorar su situación. En sociedades en las que sobrevivir cada día no es una tarea marginal, sino que se constituye en la constante de amplios sectores de la población, contar con un ingreso económico seguro, desempeñarse en un trabajo que exige escasa preparación y tiempo parcial de ocupación, un trabajo que permite el empleo complementario ofreciendo vacaciones expectables; es una opción por la que muchas familias optan como estrategia para mejorar su estatus: la forma de hacerlo es auspiciar la formación docente de las mujeres.

Que el desempeño docente en escuelas y colegios se decida como una estrategia de vida, que los factores decisivos sean el económico y las facilidades materiales

por los signos de su propia reproducción en los centros de formación docente: baja calidad, ausencia de expectativas, escaso interés por la superación profesional y deficiente formación de los estudiantes, sin crecimiento, desarrollo científico ni expectativas de mejora económica o social. Tales, las amenazas que rondan a la educación del futuro.

5. Historia de la formación docente en Bolivia desde inicios hasta mediados del siglo XX

El fin del siglo XIX y el inicio del XX, fue para Bolivia un escenario de graves consecuencias post-revolucionarias, crisis de identidad y desolación económica. Con menos de dos millones de habitantes, con una densidad de un habitante por Km², con sólo el 7% de la población con instrucción primaria, Bolivia encaraba los retos del nuevo siglo. Las guerras y los tratados internacionales la desangraron, en tanto que en el país se promovía con naturalidad, ganancias abultadas e indefinidas de una oligarquía dedicada a la explotación de la plata, la goma y la castaña. Bolivia carecía de vertebración, no tenía unidad ni estaba comunicada. Debatía su identidad nacional entre la rémora conservadora de una ideología oligárquica, clerical y parasitaria, heredera del colonialismo ibérico, y una visión liberal que representaba el ascenso político de nuevas clases, aquéllas que fueron capaces de establecer alianzas con los indios y forjar un Estado liberal durante veinte años de gobierno ininterrumpido.

La ideología emergente redefinió los límites geográficos del país, atacó al conservadurismo y al viejo régimen, resquebrajó la hegemonía del catolicismo declarando a la educación laica, fomentó el culto protestante, instituyó el matrimonio civil obligatorio, anuló el servicio doméstico de los indios en las parroquias y llegó, posteriormente, a instaurar el divorcio absoluto. En el país rural, los liberales fomentaron la fundación de unidades escolares dedicadas a la educación indígena y, en las ciudades, asumieron la creación de la identidad nacional como su tarea principal, para lo que remarcaron a la educación como una labor estratégica de responsabilidad del Estado, llegando a propiciar la fundación tanto de la Escuela Normal de Maestros y Preceptores de Sucre en 1909, como del Instituto Normal Superior Simón Bolívar de La Paz en 1917. Ambas fundaciones fueron protagonizadas por una misión belga encabezada por Georges Rouma.

El intelectual boliviano más destacado de la historia del país, Franz Tamayo, atacó el proyecto educativo liberal. Asumiendo el concepto desarrollado por Jules de Gautier, de *bovarysme*. Tamayo anió la noción de *bovarysme pedagógico*, y criticó la presunción del gobierno de que las ideas de los extranjeros eran mejores o más convenientes que las nacionales. En 55 editoriales publicados en *El Diario* y después con el título general, *Creación de la Pedagogía Nacional*, el poeta y político boliviano sentó las bases de lo que, en su opinión, era fundamental tener en cuenta para desarrollar cualquier pedagogía futura: se trataba de impactar sobre el alma nacional, interpretar el carácter del indio, valorar sus raíces, su voluntad, sus logros y su fuerza para forjar el espíritu nacional.

Entre prejuicios antropométricos y estando en boga el darwinismo social de la época, Georges Rouma estableció que la Escuela Normal de Sucre sería de elite. Sólo concurrirían jóvenes y señoritas con conocimientos solventes, excelente redacción, rapidez mental, memoria, elocuencia, sensibilidad lírica y una buena estatura, voz estentórea y prestancia en el porte. Forjarían la identidad nacional las personas que tuvieran verdadera *vocación* docente. Al final, una entrevista con el propio educador belga evaluaba la apariencia y la calidad moral de los postulantes decidiendo su ingreso a una institución que, gracias al Estado, solventaría totalmente los gastos de los postulantes. La ideología que sustentaría durante décadas la imagen del profesor lo presentaba como un "apóstol" y un intelectual: ejemplo de una persona esforzada y comprometida con el destino de la nación.

sagrada tarea de formar a los ciudadanos y ciudadanas del mañana. Así se daría la reproducción y ampliación de la cultura de las clases dominantes de inicios del siglo XX, enseñada con un cosmopolitismo elegante, haciendo gala del conocimiento científico de la época y transmitiendo el humanismo clásico.

En el país rural, por su parte, el Estado promovió lo que nunca antes había existido: la educación del indio. En los años 30, se cristalizaría la Escuela Normal de Warisata como la culminación de un proceso desde los primeros años del siglo XX, proceso que veía al indio de un modo diferente a la actitud conservadora y oligárquica del siglo XIX: ahora le asignaba un rol en la construcción de la identidad nacional. Warisata fue una experiencia señera no sólo para el país sino para el continente. Tanto por su organización curricular como institucional, fue una experiencia única. La administración integraba a la entidad con la comunidad, convirtiendo a la Normal en una parte esencial de la identidad local. Las decisiones, inclusive sobre temas educativos, las tomaba un *Parlamento Amauta* que funcionaba como un Consejo aymara. Promovía la conciencia colectiva entre los indios, sobre la importancia de la educación en sus vidas y discutía en democracia comunitaria, tópicos cívicos, políticos, familiares, económicos e inclusive, sentimentales. Por lo demás, el modelo realizado gracias a Elizardo Pérez y a otros educadores, pronto se multiplicó en distintas y numerosas localidades del país.

Los futuros maestros de los indios se formaron con un enfoque que enfatizaba la vida rural entendida bajo las luces de las ideas liberales. Habría una escuela única para los indios: mixta, laica, bilingüe, técnica y productiva. Se les enseñaría higiene, salud, alimentación, promoviéndose la recreación. Se trataba de que los futuros profesores enseñen a los niños del campo a construir una nación gracias a los conocimientos y destrezas para el trabajo agrícola y las actividades técnicas. Hubo tres secciones: en primer lugar, la de contenido elemental, encargada directamente de alfabetizar e instruir a los niños. En segundo lugar, la sección de trabajo, dedicada a enseñar oficios agrícolas y ganaderos. Finalmente, la sección de formación de preceptores y maestros propiamente dicha, donde se incidía en revalorizar la cultura agrícola, los conocimientos técnicos, los oficios manuales, y donde se formaban habilidades útiles que permitan a los estudiantes efectuar prácticas docentes en la primera sección.

En 1910, Franz Tamayo había insistido en el carácter del indio. La construcción de la identidad nacional requería visualizarlo como el sujeto que debía obedecer en el ejército incorporándose sumisamente al trabajo en las ciudades. De este modo, se desarrolló un imaginario colectivo que balcanizaría la formación docente impartida en las ciudades respecto de la que debía darse en y para el campo. Contenido ideológico que se preservó durante décadas y que continuaría como una constante de la historia de la formación docente en Bolivia.

Después de la Revolución Nacional de 1952 que consolidó el nacionalismo, se sentaron las bases del Estado benefactor, articulado en el rubro gracias al Código de la Educación Boliviana promulgado en 1955. Dicho Código mantuvo la escisión, también curricular que dividía la formación docente urbana de la rural. De hecho, tal balcanización jurídica, teórica, política y social de las Escuelas Normales, se prolongaría en algunos aspectos hasta la última década del siglo XX, y en otros aspectos, todavía hoy subsiste.

Desde el punto de vista curricular, en las dos Escuelas Normales fundadas por Rouma, la de Sucre y la de La Paz, se formaba a los futuros maestros de primaria y a los profesores de secundaria, con contenidos referidos a las siguientes áreas: *cultura general* (matemática, castellano, geografía, historia y trabajos manuales), *formación profesional* (psicología, pedagogía, sociología, legislación escolar, didáctica y práctica escolar) y *práctica docente* siempre impartida en un entorno urbano. Sólo estudiantes bachilleres o quienes hayan aprobado 11 años de

los mismos nombres, lo que se enseñaba a los futuros profesores era apenas lo más elemental. Debido a la temprana edad de los estudiantes, a la visualización de la realidad educativa en el campo y a la deficiente —o inexistente— preparación académica de los docentes, que los futuros profesores supieran leer, escribir y efectuar algunas operaciones básicas, ya constituía un gigantesco logro. El énfasis radicaba en que la mayor carga horaria estaba en *formación profesional*, área que permitía enseñar a los futuros profesores temas relacionados con la agropecuaria, las industrias rurales, la higiene y la sanidad.

6. El proceso político desde la Revolución Nacional de 1952 hasta la Reforma Educativa de 1994

La Revolución Nacional de 1952 estableció cambios profundos en Bolivia, no sólo en lo concerniente al régimen económico, político y social, sino en lo que respecta a la construcción de un imaginario colectivo y una ideología dominante que se prolongaría por décadas siendo todavía patente. Así se eliminó el latifundio y el régimen semifeudal en el agro, se incorporó a cerca de dos millones de personas a la vida social, económica y política del país como ciudadanos, destruyéndose la ideología de la servidumbre y el gamonalismo, multiplicándose el mercado interno y constituyéndose una clientela electoral y política que posibilitó los triunfos sucesivos del MNR, partido que permaneció 12 años en el gobierno.

El Código de 1955 señaló a la educación como la suprema función del Estado : se la concebiría como universal, gratuita, obligatoria, democrática y única. Asimismo, el Estado debía garantizar similares oportunidades de acceso a todos los niveles y áreas. Pero lo más importante radicaba en que la educación promovería la construcción nacional. Una escuela activa, vital y orientada con la pedagogía del trabajo, preservaría la revolución dotando al país de la capacidad productiva que requería, con una clara conciencia antiimperialista y antifeudal. Al indio le correspondía la labor de ser el principal defensor de los cambios.

El Código de la Educación Boliviana creó un sistema único con seis grados en primaria y otro tanto en secundaria. Remarcó la importancia de la formación vocacional, la capacitación llevada a cabo mediante la educación obrera, el adiestramiento técnico, agropecuario e industrial, así como el cultivo de las artes y los oficios. Indicó la necesidad de incentivar la cultura y el deporte, la educación especial, la extra-escolar y la *femenina*. Sin embargo, los logros apenas alcanzaron la alfabetización de las mayorías campesinas en el agro, y una orientación de la educación urbana hacia la formación universitaria liberal, lo que no fue nada nuevo: en realidad, esto se heredó de la ideología colonial y conservadora. Respecto de la formación docente, desde 1955, se enfatizó la preparación técnica, la capacitación de directivos y la formación continua de maestros.

Debido a los cambios ocasionados por la incorporación a la ciudadanía de los anteriormente llamados indios (denominados ahora campesinos), el Código de 1955 permitió que les enseñaran personas sin ningún estudio previo, jóvenes estudiantes de secundaria e inclusive cualquier persona que quisiera hacerlo. Sin embargo, el MNR impulsó también cursos de preparación para los nuevos docentes: les enseñaron asignaturas sociológicas y se crearon unidades de observación anexas a las normales para efectuar prácticas docentes. Por lo demás, el nombramiento de profesores se constituyó en un recurso de corrupción política que generaría una práctica corporativa basada en la prebenda y la discrecionalidad sindical.

En lo concerniente a las Escuelas Normales rurales, la mitad del tiempo se enseñaba asignaturas de sociología rural, agropecuaria, educación higiénica y sanitaria, oficios industriales, economía doméstica y labores femeninas. Así, el gobierno del MNR fortaleció un Estado benefactor, de clientes y prebendas, y

de la identidad del país. Sin embargo, el principio de homogeneización cultural y lingüística, de modo paradójico, terminó acrecentando la balcanización entre el campo y la ciudad. Dicha brecha se expresaría en una formación docente urbana muy distante, por el componente social, por la ideología gremial, por los recursos, por el nivel académico y por las representaciones colectivas, en comparación de lo que se reproducía en la formación docente rural.

Desde el punto de vista legal, en lo concerniente a la formación docente, el Código tuvo vigencia durante 20 años, hasta que en los setenta, el dictador militar Hugo Bánzer Suárez, promulgara la Ley de Normales. Dicha ley detalló los objetivos para los ciclos y niveles, reglamentó el sistema educativo con planes y programas de estudio, pero ante todo, se ensañó contra los dirigentes de los maestros a quienes tildaba de comunistas. Con una ideología nacionalista de corte castrense, asumiendo la doctrina de seguridad interna, instruyó educar según los principios de Dios, patria y hogar, al tiempo que conculcaba las libertades democráticas y la autonomía universitaria. Literalmente, la Ley de Normales señalaba que la misión de los futuros maestros radicaba en que contribuyan eficazmente, mediante la acción educativa, a la edificación de un Estado nacionalista de orden, trabajo, paz y justicia.

Hugo Bánzer persiguió a los dirigentes del magisterio, impuso autoridades acólitos a su régimen y justificó los cambios argumentando que trataba de desarrollar contenidos científicos y pedagógicos para un proceso de enseñanza con tecnología educativa. Según él, debía comenzarse a promover el auto-desarrollo de los estudiantes y la evaluación permanente en las normales. Fijó un sistema semestral de formación docente, impuso un índice académico que substituyó el vencimiento por grados, determinó las asignaturas y las actividades, y marcó el tiempo de estudio en seis y ocho semestres, respectivamente, para quienes serían profesores de primaria y quienes postulaban a graduarse como profesores de secundaria.

Para comprender las subjetividades políticas e ideológicas de los actores educativos del presente, es necesario remarcar que gracias a la Revolución Nacional y a la constitución del Estado benefactor del 52, se forjó un imaginario colectivo específico entre los maestros urbanos de Bolivia. Es así que si bien el gremio comparte algunos aspectos comunes con los maestros rurales, es evidente su protagonismo y la recurrencia de elementos simbólicos. Del paradigma vocacional de principios de siglo (el apóstol e intelectual), paradigma marcado por el liberalismo de sesgo modernizante, se constituyó un nuevo modelo signado con un tinte revolucionario.

El maestro boliviano urbano, sin ser trabajador manual ni constituyéndose en un intelectual por excelencia, se asumió a sí mismo, como un luchador revolucionario. Crítico por costumbre, forjó una personalidad renuente y escéptica frente a cualquier proceso de transformación educativa o de exigencia adicional, más todavía si ésta implica innovaciones pedagógicas o curriculares. Justificado en el discurso de la unidad corporativa, espera, presiona y exige la máxima concesión gremial de parte del Estado. Ante la negativa de éste, precipita movilizaciones, huelgas y otras medidas que le eximen de cumplir su trabajo con índices de eficiencia y según estándares, oponiéndose tenazmente a toda evaluación de calidad.

Su experiencia colectiva le ha mostrado que, ante cualquier gobierno, existen siempre resquicios convenientes para encontrar ventajas, ser discrecional cuando es dirigente, favorecer a grupos de influencia y encontrar variadas formas compensatorias a una labor que según él, no es reconocida ni valorada. La cultura institucional que se ha desarrollado entre los profesores urbanos de Bolivia asigna roles, dibuja tendencias, esboza gestos y da lugar a acciones conjuntas marcadas por frases grandilocuentes y quiones de conducta colectiva predecible, partituras

presiones y violencia, siempre a nombre de la *izquierda*: lucha contra el imperialismo a favor de la revolución.

7. La formación docente establecida por la ley de Reforma Educativa de 1994

Gonzalo Sánchez de Lozada en su gobierno de 1993 a 1997 fortaleció las reformas neoliberales dadas desde 1985 por Víctor Paz Estensoro y que reconstituyeron el Estado benefactor heredado de mediados de siglo. Ideológicamente, Sánchez de Lozada fue lo suficientemente hábil para destacar en reformas constitucionales puntuales, la composición multiétnica y pluricultural de Bolivia. En lo concerniente a su política económica, con sagacidad aprobó leyes que privatizaron los rubros estratégicos, modernizando al país al tiempo que favorecía a las transnacionales y a una oligarquía de la que él mismo era parte destacada.

Para compensar el descontento popular, el Presidente promulgó leyes que, supuestamente, amortiguarían la pobreza y compensarían el costo social. Así, la Reforma Educativa, la ley de Participación Popular y otras leyes sumadas a medidas como el Bonosol, por ejemplo, ayudarían a consolidar un nuevo Estado. Sin embargo, no fue así. Se precipitaron efectos recesivos: mayor pobreza, menor calidad de vida, incremento de la deuda externa y en lo concerniente a la educación, una desproporción inadmisible entre los logros y las competencias particularmente en el nivel de primaria, respecto de los costos y el endeudamiento.

A finales de los años 80, el diagnóstico de la formación docente partía de un diagnóstico deplorable. Las normales eran instituciones rutinarias que entronizaban al catedrático y reducían la educación a la transmisión repetitiva de conocimientos por el dictado. El catedrático era incuestionable, con poder inexpugnable en el aula, y con independencia total para exponer las lecciones que prefiera sin evaluación alguna. Los planes sobrecargaban a los estudiantes con asignaturas didácticas, convencidos todos de que lo más importante era aprender *cómo* los futuros profesores enseñarían, sin importar el contenido que debían enseñar.

Al final de su formación, el estudiante debía preparar un desempeño brillante en la famosa clase modelo que por lo general, aprendía de memoria. La actitud contra las disciplinas y el conocimiento científico se expresaba en la condena automática de lo teórico como inútil y la asunción de lo práctico como lo único que servía. La formación en las Escuelas Normales se reducía a la aplicación de técnicas de enseñanza perpetuándose estilos tradicionales de transmisión de contenidos aislados y obsoletos. Así, ser maestro implicaba iniciarse en el arte de la esotérica práctica de la enseñanza que, en los mejores casos, aparecía como la aplicación de técnicas tan diversas que sólo la experiencia de años de ejercicio podía indicar cómo realizar.

No tenía ninguna relevancia hacer del futuro profesor un especialista en gestión de aula, enseñarle a elaborar, mejorar, desarrollar o evaluar el currículum, que se constituía en una obligación difícil de ignorar, pero siempre posible de eludir con múltiples tácticas. En fin, entender el significado de las innovaciones pedagógicas resultaba apenas darle un nombre nuevo a lo que, según los maestros y profesores de la época, siempre hacían. Lo cierto es que los resultados del desempeño docente, gracias a que la formación en las Normales reforzaba dicha práctica, sólo reproducía contenidos obsoletos, hacía de las clases sesiones aburridas y repetitivas para los estudiantes y, peor aún, provocaba en los propios maestros y profesores, actitudes de rechazo estructural a una labor en la que memorizando las lecciones, reprimiendo a los estudiantes, y efectuando labores rutinarias, su sentido radicaba en acabar tal trabajo, en concluir la clase, por último alcanzar las vacaciones de medio año y de fin de año, cumpliendo disciplinadamente el cronograma anual de paros y huelgas que el sindicato había liderado.

antigüedad, pero lo concerniente al cumplimiento de sus derechos de escalafón históricamente conquistados, su inmovilidad funcionaria, la filiación sindical y el cumplimiento de las órdenes corporativas, se constituía en poco menos que sagrado. Así, los profesores urbanos se convirtieron en parte sustantiva de un sistema en crisis, un sistema al que contribuían a mantener, anquilosándose en el analfabetismo funcional con un bajísimo nivel académico y con indicadores de pobreza que ponían a Bolivia en los últimos lugares en las estadísticas educativas de Latinoamérica y el Caribe.

Aunque la cobertura de la educación era alta (65% de una población de niños y jóvenes en edad escolar cercana a dos millones y medio), el 80% de la población que había recibido o no educación regular, permanecía en el analfabetismo funcional. Respecto de la tasa de deserción y de fracaso escolar, alcanzaba al 99,6% verificada desde el nivel primario hasta el superior. Por lo demás, el 37% de la población boliviana que tenía más de 15 años carecía de instrucción y sólo el 38% había asistido a algún grado hasta solamente el sexto u octavo año de escolaridad.

La Reforma Educativa de 1994 se nutrió de antecedentes que la enriquecieron. Por ejemplo, el Congreso Pedagógico Nacional de 1992 señaló la necesidad de eliminar la distancia entre las Escuelas Normales rurales y las urbanas, remarcó la modalidad de educación intercultural bilingüe y abogó por efectuar en las normales, diseños curriculares científicos y tecnológicos, pero abiertos a las necesidades y flexibles a las iniciativas del maestro. En efecto, la ley 1565 unificó la educación urbana y rural, dio inicio al cambio de las Escuelas Normales en Instituto Normales Superiores y organizó la elaboración de Diseños Curriculares Base para la formación de maestros, lo cual se efectuó para el nivel inicial y de primaria. Asimismo, exigió a los catedráticos de las normales que presentaran en un plazo perentorio, su título de licenciatura.

Frenando el poder corporativo y el tráfico de influencias heredados del Estado benefactor, por la ley se declararon los cargos jerárquicos de los INS, abiertos a profesionales con licenciatura. Así se rompería la endogamia académica e institucional de décadas. Asimismo, con los exámenes correspondientes, profesionales universitarios, técnicos y bachilleres capacitados, se iniciarían como docentes del magisterio fiscal. Los INS diversificarían finalmente, la formación que ofrecían, implementando cursos de profesionalización, programas a distancia y el denominado bachillerato pedagógico.

Siguiendo las tendencias internacionales, tanto pedagógicas como prácticas, en los INS se promovería que los catedráticos enseñen a aprender, motivando a que los estudiantes aprendan a aprender. En tales institutos, los estudiantes descubrirían y construirían sus conocimientos. Cultivarían su autoestima, formarían una actitud de aprendizaje para toda la vida, cultivarían el espíritu crítico, la madurez, la inteligencia y la responsabilidad. En suma, se trataba de que abandonen la imagen del profesor como instructor y se asumieran a sí mismos como guías y educadores.

Gracias al impacto del ejemplo en la formación de gestos y actitudes, los futuros maestros tendrían una nueva práctica: motivarían a aprender, se esforzarían por mejorar la calidad de la educación que impartiese, desplegarían iniciativas y originalidad y procurarían reproducir actitudes inquisitivas y curiosidad por el conocimiento y la ciencia, forjando espíritus de investigación en la afirmación asertiva de la propia personalidad de los alumnos.

Pese a que las escuelas normales seguían siendo opciones de promoción social y de estatus, especialmente por las facilidades que ofrecían para amplios sectores peri urbanos y rurales, población carente de recursos económicos y de capital

evidente de calificación institucional y acreditación educativa. Los dos ejes de la Reforma Educativa señalados explícitamente como la interculturalidad y la participación popular, se realizarían plenamente en los Institutos Normales Superiores, es decir, en las instituciones establecidas por el Estado como centros de formación técnica superior para capacitar a los futuros maestros y profesores de Bolivia con pertinencia pedagógica y calidad científica.

Cada INS desarrollaría, de manera autónoma, a partir de un Diseño Curricular Base, las particularidades curriculares que considere pertinentes para la formación explícita y diferenciada de los futuros maestros y profesores del entorno cultural. Por lo demás, la participación de la comunidad educativa a través de sus distintos actores, promovería que dicha flexibilidad y apertura curricular, se complemente con un enfoque dialéctico e integrador, tendiente a hacer de la educación un útil instrumento de desarrollo del país[.

Sin embargo, esto colisionaría de manera abrupta con una realidad que poco apreciaría los propósitos educativos y estratégicos de la ley. En efecto, una población cada vez más exigente de mayores y mejores facilidades de estudio y trabajo, desvaloraría los esfuerzos legales por mejorar el desempeño de la calidad docente, eludiendo la formación permanente, rechazando la competitividad e ignorando los requerimientos para obtener resultados educativos expectables. Así, cada año, varias decenas de miles de postulantes, presionarían para ingresar por cualquier medio a los INS, aprobar lo más rápidamente posible los tediosos requerimientos académicos e insertarse en un gremio en el que, pese al bajo salario, el empleo es seguro, el tiempo de trabajo relativamente corto y las expectativas de ocupación en otras actividades económicas, amplias y auspiciosas. Además, no existía evaluación ni peligro evidente de sanción o riesgo laboral alguno.

Los últimos años de la década de los 90 era evidente la fuerte feminización docente. De casi dieciséis mil estudiantes matriculados en los INS, 65% eran mujeres. Para ser profesoras del nivel inicial, de cada 100 estudiantes 95 eran mujeres. Pero, en cuanto el nivel crecía, la relación variaba. Para el nivel de primaria, había 64 mujeres por 36 varones; para secundaria el porcentaje llegaba casi al 63%. Por lo demás, la estructura y organización de las escuelas normales, las constituía en instituciones burocráticas y jerárquicas. El Estado efectuaba un alto gasto para mantenerlas en funcionamiento, sus resultados eran pobres y su calidad educativa e institucional mucho menor que deficiente. El costo promedio básico durante los años 90 fue de 350 \$us anuales por estudiante matriculado y 2500 \$us por estudiante egresado.

Con relación a la tasa de eficacia de la década, las oscilaciones son erráticas debido a que el incremento del presupuesto no fue proporcional al aumento de la matrícula. Por otra parte, hubo variaciones drásticas en el número de egresados. El año 1998, por ejemplo, el costo anual básico de formación docente de un estudiante urbano era de 470 \$us aproximadamente, mientras que el costo en un INS rural sumaba 300 \$us. El egresado para trabajar en la ciudad costaba al Estado 2400 \$us y quien se desempeñaría en el campo, 2200 \$us.

En todo caso, la administración educativa no era funcional ni estaba al servicio de fines pedagógicos, no existía control del avance curricular y por todas partes cundía, si no la resistencia a la ley de Reforma Educativa que fue vituperada como maldita, por lo menos la renuencia a generar un clima competitivo y eficiente. A su vez, el sindicato del magisterio mantuvo su poder discrecional preservando sus espacios de injerencia.

A nadie le interesaba la calidad educativa, reproduciéndose actitudes conservadoras del estado de cosas preservado por el gremio. Renuentes al cambio, profesores y catedráticos participaban activamente en los momentos clave, de las acciones de movilización. Así, el año 1995 los conflictos sectoriales crearon

evidenciándose una tasa de decrecimiento del 46% en los centros urbanos de formación docente.

En la década de los 90 se mantuvo relativamente constante la proporción de los egresados de centros urbanos (64%) respecto de los egresados de escuelas rurales (36%), con una distribución de la matrícula también similar (66 y 34% respectivamente). Sin embargo, se dieron oscilaciones de las cantidades absolutas anuales de egresados debido a la situación política protagonizada en las normales y en lo concerniente a los conflictos educativos en el país. En varios casos, durante más de una gestión no hubo ni un egresado en algunos centros de formación docente.

El Estado intentó efectuar medidas de compensación al deplorable diagnóstico de la educación boliviana. Al respecto, implementó por ejemplo, las asesorías pedagógicas, aunque los resultados alcanzados fueron poco gratificantes. Los asesores debían observar las clases impartidas por los docentes y sugerirles pautas que mejoren su desempeño. Además, reuniones y talleres ofrecidos a las unidades escolares que asumieron la ley 1565 servirían para orientar el diseño curricular propio siguiendo las bases nacionales. Fomentarían la investigación detectando las necesidades de aprendizaje y elaborando proyectos, desarrollando actividades de capacitación pedagógica y reflexionando sobre las experiencias educativas. Finalmente, las actividades de los asesores darían lugar a valorar la realidad cultural multiétnica y plurilingüe, haciendo de la interculturalidad el núcleo curricular de la reforma.

Pese a que sólo en un año hubo casi tres mil asesores capacitados, y pese a que los resultados técnico-pedagógicos fueron auspiciosos, la motivación política del gremio obró eficientemente para que la experiencia de las asesorías pedagógicas se cancelara. Si bien hubo problemas y deficiencias, el gremio del magisterio no aceptó que se generaran competencias en el interior de sus bases, menos que dicha competencia (expresada en diferencias salariales notorias), estuviera liderada por el gobierno y se dé con base en la capacitación técnica y profesional. Tampoco el magisterio sindicalizado reconoció jamás los logros en lo concerniente a la educación intercultural bilingüe motivados por la Reforma Educativa e implementados en los INS.

Pese a que se dio la capacitación de educadores gracias a programas de didáctica de la enseñanza bilingüe, pese a que fueron fructíferas las actividades interculturales en el aula, dando lugar a que los maestros inclusive elaboraran textos en lengua originaria, pese a la riqueza y diversidad de las actividades y experiencias que se patrocinaron inclusive dándose becas de postgrado y publicaciones periódicas; el magisterio asumió la EIB no como una política de Estado, sino como una reivindicación popular y sindical que los gobiernos de turno habrían pervertido, también aprovechándose de ella para fines partidarios y como instrumento de corrupción.

8. La prospectiva frustrada de la Reforma Educativa y el retroceso histórico en los INS

La más importante experiencia de las proyecciones y frustraciones de la Reforma Educativa radica en la enseñanza sobre el rol que protagoniza el magisterio boliviano en la definición de procesos de cambio. Fruto en parte de su experiencia histórica que lo ha conducido desde la modernización liberal hasta la prebenda nacionalista, de la imagen del sacrificado educador del indio al estereotipo del revolucionario de profesión, el magisterio ha transitado una historia en la que, debido a la promulgación de la ley 1565, se vio forzado a aparentar constituirse en una clase profesional con calificación técnica y con la voluntad colectiva de modernizarse según las demandas civilizatorias del tiempo y de la sociedad. Sin

su imaginario colectivo, la búsqueda de prebenda de un Estado benefactor o los réditos de proclamar ser intelectuales comprometidos con el socialismo.

En efecto, del paradigma cristalizado en el preceptor normalista de vocación, heredero del liberalismo, se ha constituido la identidad del profesor que habita en connivencia con el Estado procurando réditos y prebendas a cambio de apoyo político. Posteriormente, la historia del magisterio boliviano, articulada a las vicisitudes del país, ha construido una imagen cargada de representaciones simbólicas y discursos ideológicos en los que rebosan contenidos revolucionarios de extrema izquierda. Sin embargo, como señala Noel Aguirre, dada la progresiva aplicación de la Reforma Educativa los últimos años noventa, inclusive el magisterio paceño, el *más combativo del país*, comenzó a dividirse, a desorganizarse y su acción colectiva se debilitó.

Los primeros meses posteriores a la promulgación de la ley de Reforma Educativa crearon un escenario en el que hubo enfrentamiento al viejo estilo sindical. Sin embargo, durante los años siguientes las energías se debilitaron e inclusive las posiciones se realinearon. Se fracturó la supuesta unidad de los dirigentes con sus bases y muchos profesores se adecuaron funcionalmente a la nueva realidad educativa del país. Comenzaron a efectuar estudios de licenciatura en universidades privadas para permanecer como catedráticos en las normales, una gran cantidad optó por postularse y capacitarse para ser asesores pedagógicos mejorando su desempeño y aspirando a ascensos. Finalmente, muchos otros por primera vez, resquebrajaron las imposiciones corporativas oponiéndose a las huelgas dictadas por el sindicato, evitando así los descuentos que se efectivizaban y mostrando una actitud comprometida con el destino de la educación pública. Tampoco faltaron dirigentes obsecuentes y oportunistas quienes dijeron que se sumaban al nuevo proyecto para boicotearlo desde dentro pese a que, desde el principio, habían rechazado y repudiado con vehemencia la ley de Reforma Educativa.

Posiblemente, el eje curricular de la Reforma Educativa, la interculturalidad, haya sido el aspecto más paradójico del cambio educativo. El gremio del magisterio urbano no podía declarar abiertamente su oposición a dicha orientación por las consecuencias que se precipitarían, especialmente respecto del rechazo previsible de organizaciones indígenas que hicieron suyo tal concepto e inclusive por la orientación de la educación rural. Entonces, declarativamente abogó por impulsar la enseñanza que valore las diferencias culturales para una sociedad democrática y pluralista. Sin embargo, esto era sólo una posición táctica ante la fuerza y consenso que explícitamente la ley había establecido progresivamente sobre el punto.

Comenzar a formar a los profesores del mañana con dicha orientación parecía la medida más atingente: garantizaría un nuevo estilo de desempeño profesional en el futuro, al tiempo que conduciría imperceptiblemente a que los docentes enseñen a las nuevas generaciones educándolas en las prácticas de la tolerancia cultural, la valoración de la heterogeneidad, la equidad de género, el afecto y la preservación del medio ambiente, la superación individual, la competencia y el compromiso social. De ahí, la importancia de aplicar cambios sustantivos en los centros de formación docente, especialmente en lo concerniente a la administración institucional y curricular. Es decir, se trataba de romper la endogamia académica que durante décadas había pervertido los resultados del desempeño docente, incisivamente en las escuelas normales, dando lugar a que las generaciones recientes de egresados muestren limitaciones y problemas de competencia profesional cada vez más alarmantes. La forma de lograr tal cambio en dichas escuelas fue convertirlas en Institutos Normales Superiores, incrementar los requisitos imprescindibles para el desempeño docente en tales centros, convocar a concursos abiertos para las autoridades ejecutivas, y al final de siglo, entregar su

En el área rural los logros de la interculturalidad, en contraste con el entorno urbano, fueron destacados. Posiblemente la realización durante más de diez años del Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe, sea el más importante logro porque reimpulsó al INS como centro de la vida comunitaria, tanto en lo concerniente a la dinámica educativa, como en lo relacionado con la reproducción social y cultural. Gracias a recursos financieros que antes no se disponía, hubo mejoras en la infraestructura, el equipamiento y se ejecutaron programas viables para ofrecer becas, publicaciones y formación permanente a los docentes. Así, el imaginario colectivo del entorno rural fue asequible a que se valoren las potencialidades culturales, sociales y lingüísticas de los grupos bolivianos, adecuando los diseños, los contenidos, los procesos y las metodologías a las necesidades regionales y locales. El aula se convirtió en el espacio de experiencias y conocimientos para lograr competencias en un clima de diversidad.

Otra fue sin embargo, la situación de los INS de entorno urbano. Dada la relevancia de la ciudad de La Paz, porque en ella está el centro de formación docente más grande del país, con mayor matrícula, infraestructura y personal, el INS Simón Bolívar que absorbe la mayor cantidad de recursos financieros y que políticamente tiene ventaja debido a que se encuentra en la sede de gobierno protagonizando acciones directas con influencia sobre el Ministerio de Educación y el gobierno central, dados tales antecedentes, el mencionado centro de formación docente se convirtió en la pieza clave de ejecución del Programa de Reforma Educativa.

Por una parte, el gobierno encomendó su administración, desde fines del año 1999, a la principal y más importante universidad del país: la Universidad Mayor de San Andrés. Además, le dotó de un alto presupuesto, incomparable hasta la fecha, para que desarrollara cambios organizativos e innovaciones curriculares que redunden en beneficio de la calidad de la formación docente. Durante seis años la UMSA cumplió esa tarea en un clima institucional primero muy adverso, pero posteriormente anuente a llevar adelante los cambios proyectados. Sin embargo hubo también apoyo desde el principio, debido a que, al menos para la formación docente de secundaria, la mayoría de los catedráticos que fueron contratados por la universidad tenían preparación disciplinar avalada por los respectivos títulos de licenciatura o superiores.

Aunque en diferentes momentos hubo intentos de suspender el proceso de administración institucional y curricular, hasta fines del año 2005 se desarrolló de forma expectable. Sin embargo, ese año constituiría el final de una administración que pese a los errores y limitaciones que tuvo, representó un significativo salto cualitativo en la calidad de la formación docente, especialmente para los futuros profesores del nivel secundario. Los protagonistas de dicho movimiento, aunque de manera visible fueron los estudiantes y algunos docentes del propio INSSB, fueron, en verdad, los sectores organizados del gremio del magisterio urbano. En realidad, sólo esperaban la oportunidad apropiada para revertir los logros alcanzados enarbolando hiperbólicas críticas a las limitaciones y errores de la administración universitaria. Espera que, finalmente, tuvo éxito.

En noviembre del año 2005, estudiantes con los rostros cubiertos llamaron a sus compañeros a abandonar las actividades académicas que se desarrollaban en el Instituto Normal Superior Simón Bolívar de la ciudad de La Paz. Así, la Federación de Estudiantes Normalistas encabezó la intervención de los ambientes del INSSB exigiendo que el Ministerio de Educación llevara adelante la llamada institucionalización abierta. En verdad, se trataba de un pretexto. Pocos días después se hizo público otro discurso. La Federación acusó a la administración delegada llevada a cabo por la Universidad Mayor de San Andrés, de convertir al INS en un botín para docentes y autoridades que hicieron de la educación un negocio. Acusó de negligencia, nepotismo, salarios altos, prebendas, mala calidad pedagógica y un manejo millonario de la UMSA que habría fracasado.

Tal lucha estudiantil se convirtió en pocos días en un movimiento nacional respaldado por las Confederaciones de Maestros Urbanos y Rurales. En un Encuentro Nacional con la presencia de profesores y estudiantes, se aprobó un documento de 15 puntos en el que se otorgaba al Ministerio, cuatro días para resolver los problemas del INSSB. Asimismo, se ratificaba que no se permitiría la presencia de profesionales libres en las normales ni en unidades educativas, convocándose a que todos los INS envíen a La Paz, delegados que se sumen a la movilización. La resolución exigía también la destitución de dos funcionarios del Ministerio y desconocía, de manera categórica, los Consejos Interinstitucionales constituidos en varias regiones.

Por su parte, responsabilizando a funcionarios subalternos del Ministerio de Educación, las corporaciones sindicales exigieron el cumplimiento de un acuerdo suscrito con un dignatario anterior, en el que el Ministerio de Educación se comprometía a la institucionalización abierta de los cargos en los INS. Tal institucionalización consistía, en esencia, en impedir que profesionales universitarios sin título de normalistas enseñen como catedráticos, y que en la administración de las normales se repusiera la fuerte intrusión sindical precedente a 1999.

En el INS Simón Bolívar, los mismos profesores normalistas que firmaron varios documentos de apoyo político e institucional a la administración delegada, sustentaron y azuzaron a los estudiantes hasta culminar exitosamente el movimiento iniciado en noviembre. Participaron en manifestaciones, influyeron en la cobertura informativa, suscribieron comunicados, asesoraron a los estudiantes en sus acciones y les brindaron apoyo logístico para la intervención. Por lo demás, desde fines del año 1999 y durante seis años, la situación económica y profesional de dichos profesores varió significativamente para bien, respecto de la administración estatal anterior. Razón por la que, previamente, solicitaron de manera expresa al Ministerio de Educación, en varias ocasiones, la continuidad de la administración a cargo de la Universidad Mayor de San Andrés.

Poco tiempo antes de la intervención de noviembre del año 2005, la unanimidad de apoyo varió y se perfiló un grupo de docentes del INSSB que protagonizaría una incondicional adhesión a los estudiantes con la esperanza de que sus dirigentes fueran nombrados para los cargos directivos del INSSB. Para esto supusieron que al retornar la administración de dicho centro al Ministerio de Educación, se recuperaría la injerencia sindical y se mantendrían las condiciones de funcionamiento financiero. Sin embargo, nada de esto sería igual.

Los profesores universitarios, organizados en torno a la Asociación de Docentes, se enfrentaron contra el llamado Comité de Defensa Institucional, entidad creada por los profesores normalistas para liderar el rechazo a la administración universitaria. Entre ambos grupos se dieron situaciones de alta tensión con conatos de violencia física. Distribuyeron panfletos, protagonizaron medidas de hecho, buscaron comprometer a los miembros indecisos de la comunidad educativa en una u otra facción, precipitándose una gravísima polarización. Mientras tanto, los estudiantes radicalizaron sus medidas efectuando huelgas de hambre, marchas a la ciudad de La Paz, bloqueos de caminos, crucifixiones y amenazas de inmolación ante el Ministerio.

El Honorable Consejo Universitario de la UMSA resolvió agilitar las acciones tendientes a dejar la administración delegada. En un clima de efervescencia y enfrentamientos verbales entre la Asociación de Docentes, el Directorio, el Comité de Defensa Institucional y catedráticos de base, estableció que la intervención estudiantil causaba malestar en la comunidad universitaria y que se desarrollaba una campaña de desprestigio de la UMSA, de los docentes y de los estudiantes del INSSB. Aceptó la renuncia de la Directora General quien cumplió esas funciones

Sin embargo, con el nuevo escenario, la situación se complicó todavía más. La Directora interina renunció después de tres semanas haciendo un recuento de irregularidades legales en el INSSB. En verdad, la renuncia expresaba la imposibilidad de solucionar el conflicto. La mediación con los dirigentes estudiantiles, el Directorio y las organizaciones docentes fue inútil, en un escenario en el que se hacía cada vez más evidente el propósito político de que el INS rompiera toda relación académica, administrativa o institucional con la UMSA.

El carácter sensacionalista y espasmódico de la prensa local se advirtió en la cobertura a la renuncia de la directora interina. Primero la prensa dio una amplia difusión a la movilización estudiantil desprestigiando la gestión universitaria, después, se regocijó en evidenciar la confrontación. Finalmente, sólo hizo hincapié en la parte crítica de la renuncia de la directora interina sin mencionar ningún logro de los seis años de administración delegada, lo cual incendió aún más el caldeado clima de conflicto que había alcanzado nivel nacional.

Durante el tiempo de la intervención, las reuniones se desarrollaron en un clima de extrema tensión, con susceptibilidad, agresión y confrontaciones verbales que tenían como telón de fondo, la propia intervención estudiantil, amenazas de inmolación, marchas diarias, veladas de cerco al Ministerio de Educación, huelgas de hambre, crucifixiones y otras medidas de acción directa. El conflicto, finalmente, fue resuelto después de más de un mes de iniciada la intervención del INSSB, y después de un sinnúmero de movilizaciones y acciones de presión de estudiantes, dirigentes sindicales y docentes; con una evidente repercusión negativa de la imagen de la UMSA como institución delegada para la administración.

Hasta febrero del año 2006, las acciones de cierre de la administración universitaria transcurrieron en un clima de tensa calma con eventuales erupciones de enfrentamiento. Curiosamente, las bases de solución que se establecieron pusieron en evidencia los errores de la gestión ejecutiva anterior, en especial en lo concerniente a abstenerse de aplicar el cogobierno y lo que respecta a una evidente pulsión hegemónica de ejercicio de poder con notorias carencias de eficiencia administrativa para una institución de educación superior. De modo más paradójico aún, los docentes normalistas que apoyaron a los estudiantes con evidente oportunismo, fueron relegados por el Ministerio y posteriormente, por el propio gremio, en sus expectativas de sustituir, en las mismas condiciones a las autoridades universitarias nombradas para dirigir el INSSB.

9. Participación, visión estratégica y cambio de la formación docente

Después de la efervescencia popular que derrocó al gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada en octubre del año 2003, en lo que concierne a la influencia de dicho movimiento sobre la educación, a lo largo del año 2004 hubo, en Bolivia, dirigidos por el Ministerio correspondiente, más de veinte eventos nacionales con amplia participación de diversos actores. Por ejemplo, aparte de los profesores asistentes, destacó la presencia de los siguientes representantes: padres de los estudiantes, pueblos originarios, profesionales, intelectuales, directores de unidades y delegados de organizaciones sociales. Algunos eventos trataron específicamente la problemática de la formación docente, encontrándose en los resultados valiosas orientaciones estratégicas para la transformación que debía implementarse en los Institutos Normales Superiores. Tanto por el carácter de amplia convocatoria, por la participación y por la receptividad a incluir distintas perspectivas y visiones que surgieran, estos eventos contrastaron con la realización del último Congreso Nacional de Educación efectuado en julio del año 2006.

Los resultados de la participación democrática en dichos eventos, la motivación de una discusión abierta y especialmente la carencia de pulsiones hegemónicas que cercenen las potencialidades educativas y la riqueza de la diversidad, se han

centros de formación docente, fue recurrente la opinión de que se convirtieran en universidades pedagógicas. También insistieron en que se creara un sistema nacional de formación inicial y permanente. La formación inicial para secundaria, por ejemplo, debía desarrollarse según un diseño curricular flexible que atienda a las necesidades locales valorando las experiencias institucionales. Asimismo, la formación permanente tendría que elaborar programas de capacitación y profesionalización docente, implementándose en los INS, sistemas de gestión institucional, eficientes y transparentes. Se dinamizaría la investigación con mecanismos de seguimiento y evaluación, con la innovación pedagógica, la comunicación y la coordinación educativa.

Los actores también destacaron que en los INS se debería usar las tecnologías de información y comunicación, que los catedráticos debían ser seleccionados según su especialización científica considerando, además, su preparación pedagógica. Respecto de la relación con las universidades se valoró sus fortalezas disciplinares señalándose la conveniencia de que los INS las compartan.

Con relación a los nuevos INS que impartirían formación docente a los futuros profesores del nivel secundario, se establecieron pautas referidas a los principios de dicha formación inicial, los valores que el profesor debería incentivar y los perfiles del nuevo catedrático, del postulante al centro y del egresado de la institución. Sobre los principios que deberían guiar tal formación, se enfatizó una educación humanística y técnica. Por otra parte, los actores educativos remarcaron la necesidad de que los profesores estén predispuestos a la formación permanente actualizando conocimientos disciplinares, experticias pedagógicas para un desempeño de calidad y para la investigación. También se indicó que los INS deberían valorar las culturas tradicionales y las lenguas nativas, proveyendo una sólida formación ética que promueva la comunicación, el encuentro, el consenso y el respeto a los derechos humanos. Así, se generaría una síntesis de conocimiento moderno con el acervo originario, sin descuidar la educación productiva ni tecnológica.

Similares proyecciones se dieron respecto de los valores que la formación docente para secundaria debería promover en el futuro profesor. Por ejemplo, los participantes se refirieron a valores sociales como la solidaridad, la equidad, la justicia, la tolerancia, el respeto, el compromiso por el bien común y la necesidad de formar un espíritu democrático. También se mencionaron valores morales y profesionales. Entre los requisitos que el nuevo catedrático de los centros de formación docente debería satisfacer, los actores educativos señalaron, una vocación profesional enriquecida con la investigación, la predisposición a renovar el desempeño con innovación, la responsabilidad de impartir una educación científica con proyección política, cultural y ética; y el propósito de formar ante todo, agentes del cambio social.

La lucidez estratégica de los actores diversos interesados en mejorar la calidad de la educación fue sorprendente, tanto mayor cuanto se la compara con los intereses gremiales encubiertos en discursos populistas como los evidenciados en el último Congreso Nacional de Educación. Respecto del perfil del postulante a los nuevos centros de formación docente, los actores participantes en los eventos de deliberación el año 2004 señalaron las condiciones psicológicas e intelectuales imprescindibles: por ejemplo, rigor lógico, razonamiento matemático y competencia comunicativa con un uso apropiado del lenguaje. Sobre el perfil del egresado de los INS visualizaron su calidad profesional y humana como fin, al que se sumaban conocimientos disciplinares sólidos, solvencia académica y una adecuada preparación psicopedagógica para el desempeño. El egresado debería tener también competencia bilingüe para entornos multiculturales, conocimientos técnicos y tecnológicos, y un espíritu democrático, autónomo, crítico y promotor del diálogo.

secundaria. Tal análisis les permitió sugerir cambios convenientes y posibles en la formación docente correspondiente. Al respecto, por ejemplo, indicaron que los profesores seguían aplicando un modelo tradicional conductista basado en la memorización y la repetición de contenidos. La innovación era escasa y con dificultad aparecía el enfoque constructivista. Muchos nombramientos eran improvisados dando lugar a que los docentes interinos no tengan casi ninguna preparación disciplinar o pedagógica, además, no existía un Diseño Curricular Base para secundaria siendo muy difícil alcanzar una forma de trabajo que sea cooperativo.

En opinión, por ejemplo, de los padres y los estudiantes, las limitaciones de los colegios públicos eran enormes, llevando la peor parte el entorno rural. Los recursos en los INS eran pobres y no se ofertaban programas de formación permanente. Tampoco los egresados de los INS tenían opciones para continuar estudios de licenciatura. Los catedráticos universitarios carecían de conocimientos pedagógicos y los contenidos que impartían no respondían a las necesidades de aprendizaje de los destinatarios ni a los desafíos sociales. Varios docentes carecían de preparación disciplinar y científica y la evaluación de su desempeño no seguía pautas institucionales adecuadas.

Debido a que los eventos participativos se llevaron a cabo mientras existía la delegación de la administración de varios INS a universidades públicas y privadas, hubo también críticas a dicha administración. Las innovaciones curriculares y de gestión serían escasas e improductivas; peor todavía, no se habría preservado la fortaleza pedagógica de los INS ni se habría posibilitado una relación equitativa entre los centros y las universidades para la movilidad estudiantil. Tampoco se advertiría que los INS hubiesen desarrollado el enfoque intercultural, la formación de valores ni el compromiso por mejorar la calidad. Para colmo, el Ministerio de Educación no evaluaría ni controlaría el cumplimiento de normas en los centros de formación docente.

Resultó significativo, por otra parte, que los participantes denunciaran la injerencia sindical en los INS como el factor de freno al cambio. Otros factores que atentarían contra mejorar la calidad serían la ausencia de recursos económicos suficientes y una normativa específica. Tampoco existirían políticas nacionales, la coordinación gubernamental sería deficiente y las ofertas de universidades privadas para que los profesores obtengan la licenciatura, carecería de calidad académica. Prevalería la idea entre los docentes, según los actores, de que estudiar para ser profesor ofrecería la única ventaja de un salario seguro en una actividad desvalorada socialmente.

En oposición a las tendencias corporativas del magisterio, los actores participantes en los eventos opinaron que para los INS, la relación con las universidades en lo concerniente a la gestión institucional y curricular fue auspiciosa, aunque podría ser más promisorio. Asimismo, gracias a dicha relación se habría posibilitado el apoyo de agencias de cooperación internacional y la institucionalización de órganos de control. También, la participación popular se realizaba en eventos como al que asistían remarcándose de que para que exista un cambio profundo se requeriría, en primer lugar, la actitud de los profesores favorable al cambio. Si ésta no se diera, la formación permanente, la innovación curricular, el trabajo de las Asociaciones de Docentes, la gestión participativa, el enfoque intercultural y las transversales habrían sido inútiles, cayendo finalmente en el olvido y el desuso institucional.

La claridad estratégica de las posiciones de quienes, en eventos participativos, expresaron su sensibilidad, visión y demandas, está constatada por el alcance de sus propuestas. Los actores directamente vinculados con los resultados del quehacer educativo sugirieron cambios para mejorar la formación de los niños, adolescentes y jóvenes. Lamentablemente, en contraste a esta experiencia del año

políticas con la prioridad de favorecer sus expectativas económicas y laborales, prescindiendo de la calidad educativa o, peor aún, reduciéndola a un recurso demagógico.

Sobre la gestión institucional y curricular en los centros de formación docente, los participantes en los eventos del año 2004 propusieron construir un sistema integrado y móvil de educación superior, avanzando en el proceso nacional de descentralización administrativa. Se trataría de capitalizar las orientaciones y las perspectivas culturales provenientes de la participación social, promoviendo la investigación y la producción científica de conocimiento. También, facilitando la continuación de estudios de licenciatura y mejorando la preparación para el desempeño, se incorporarían variantes locales según el contexto, de acuerdo al nivel propio de la educación superior.

El currículum de formación docente incluiría la integración de los saberes tradicionales con la ciencia y la tecnología occidental. Siendo bilingüe e intercultural, sería también flexible, abierto y en constante revisión, reajuste y perfeccionamiento. Diseñado para cuatro años, se orientaría a la investigación e innovación formando competencias y consolidando aprendizajes significativos: conceptuales, teóricos, técnicos, prácticos, tecnológicos y científicos.

10. La historia comparada respecto de la formación docente

La interpretación de la historia de la formación docente en Bolivia como expresión densa de las tensiones políticas e ideológicas replantea los análisis y descubre las imposturas demagógicas. Si un gobierno cualquiera pretende construir a mediano y largo plazo un nuevo sistema educativo, sin duda debe focalizar su atención en la orientación, contenido y preparación que otorgará o dirigirá el Estado a los futuros maestros y profesores. Tal, la importancia de la formación docente en perspectiva estratégica e histórica. Sin embargo, esto requiere un mínimo de transparencia en el discurso gubernamental. Si se trataría de un gobierno constituido por el enfrentamiento armado, cualquier medida revolucionaria que adoptaría sería legítima, dado su origen. En consecuencia, no requeriría disfrazar su discurso ni disimular la implementación de sus intenciones respecto de la educación en general, ni particularmente, con relación a la formación docente.

Pero si el gobierno en cuestión se ha constituido en el juego de la democracia, la libertad de elección y la propuesta de programas políticos que se dan en teoría, respetando a las minorías, si dicho gobierno surge en el marco implícito de conservación de la unidad de la nación, con tolerancia y valoración de la diversidad cultural con consignas liberales; entonces al gobierno de referencia le quedan dos alternativas. O incurre en una demagogia desaprensiva llevando a cabo políticas educativas que nunca proclamó por su carácter sectario, complaciente y de prebenda con determinados sectores sociales o sindicales –en primer lugar, el gremio del magisterio–; o se abstiene de implementar cualquier cambio sustantivo manteniendo el sistema y las herencias del pasado, en cuyo caso se exime de incurrir en imposturas obsecuentes.

Entender que desde los años '50 del siglo XX, Bolivia ha mantenido un sistema de formación docente complaciente con el gremio del magisterio y que no ha podido, ni siquiera en la coyuntura de las grandes reformas estructurales de los años '90, plasmar la forma y la esencia moderna de las universidades pedagógicas cristalizadas de varios modos en las experiencias históricas de los países de la región, implica correlacionar los efectos de las prácticas políticas sectoriales con el daño a largo plazo a la calidad de la educación.

Implica establecer responsabilidades históricas de actores que nunca son evaluados, jamás se los compara con sus pares de la región y que sólo en Bolivia

gremial, donde se instrumentan acciones sindicales que sólo resguardan ventajas y consolidan poderes institucionales para conquistar reivindicaciones en un clima de cultura institucional marcado por una extensión indefinida de ignorancia, anomia y laxitud.

Sin embargo, estas conductas y representaciones colectivas son comprensibles por el cuadro de procedencia social y cultural de los nuevos maestros en Bolivia. Así, se entiende que debido al esmirriado capital cognoscitivo que han acumulado y a las pobres expectativas respecto a su propio desempeño en un horizonte que carece de realización profesional, hayan emergido reivindicaciones y presiones periódicas a los gobernantes de turno. Tal responsabilidad sectorial es, en consecuencia, la carga que constituye, sin duda, una rémora en la historia de la educación boliviana convirtiendo a la formación docente en una actividad de ínfimo nivel académico y científico. Los gobiernos complacientes con tales presiones o los líderes plebiscitarios que se benefician de ensalzar la pobreza, son la pareja perfecta que satisface onerosamente las demandas de tales actores. El resultado es que, gracias a esta acción dual, se producen gravísimas consecuencias en el deterioro de la calidad de la educación del país.

Dar a la formación docente en Bolivia una proyección estratégica implica combinar la calidad con la equidad. Es necesario superar tanto los discursos y las prácticas de eficiencia educativa sin perfil humanista y con énfasis tecnócrata, como los discursos de exceso demagógico, radicando su justificación en resentimientos etnocéntricos y supuestas proyecciones culturales. Se requiere evaluar la factibilidad histórica de otorgar a la formación docente en Bolivia un carácter simultáneo de calidad y equidad. Para esto, la base histórica comparada, la posibilidad de construir un sistema de formación docente que recupere las experiencias nacionales valiosas y las coteje con los logros de los países de la región, ofrece a Bolivia futuros profesionales que formen con competencia pedagógica y científica a los ciudadanos del mañana, desarrollando en ellos tanto la dimensión cognitiva como la psíquica y la axiológica.

La calidad de la educación no es una consigna que se puede instrumentar a la medida del más bajo desempeño docente. Mientras los docentes no sean formados para que eduquen a los niños y jóvenes satisfaciendo sus necesidades de aprendizaje, mientras no aprendan a estimular el desarrollo de las capacidades de los estudiantes para que vivan y trabajen con dignidad, para que se solidaricen y participen en el desarrollo económico y político del país; mientras los profesores no enseñen a repudiar la corrupción, procurando mejorar la calidad de vida gracias al trabajo, el esfuerzo y la integridad moral; mientras no se forje una educación escolarizada gracias a que la formación docente se haya focalizado en el respeto mutuo y en el enriquecimiento crítico de las herencias culturales, lingüísticas y espirituales; mientras los maestros y profesores no practiquen ni inculquen la tolerancia a los otros, la aceptación de las diferencias sociales, políticas y religiosas en un contexto de justicia, de cuidado del medio ambiente, y de trabajo por la paz y la solidaridad³⁴, cualquier cambio educativo no será más que el símbolo vacío de algún discurso ilusorio.

Sin embargo, pese a tales intenciones de construcción de una nueva formación docente, inclusive después de la *Declaración de Jomtien* de 1990 y pese a los cambios sustantivos que originó la Reforma Educativa de 1994 en Bolivia, el sistema de formación docente ha seguido un proceso de regresión histórica agravado y oscurecido con las justificaciones teóricas más deleznales apelando a la pobreza.

Que se enfrente el analfabetismo no implica que el único nivel educativo sea el de primaria, que se otorguen becas y facilidades de estudio a quienes no tienen acceso al sistema escolarizado no implica destruir la educación privada, que se amplíe la cobertura no significa aplastar la mínima calidad académica ni destruir la educación

tradicionales y opuestas por definición al legado moderno. Al efectuar críticas en este sentido con el respaldo histórico comparado correspondiente, se forja un valor intelectual agregado al contenido teórico de la educación: el valor referido a su aplicación política.

La **Ley N.º 070**, promulgada el **20 de diciembre de 2010**, regula el Sistema Educativo del Estado Plurinacional de Bolivia. Su propósito es garantizar una educación de calidad, inclusiva, intercultural y orientada al desarrollo integral de las personas y de la sociedad.

Aspectos principales

- **La educación como derecho fundamental:** Toda persona tiene derecho a recibir educación gratuita, universal, integral, intercultural y sin discriminación. El Estado tiene la responsabilidad de garantizar este derecho.
- **Principios de la educación:**
 - Descolonizadora.
 - Comunitaria y participativa.
 - Intracultural, intercultural y plurilingüe.
 - Científica, técnica, tecnológica y productiva.
 - Inclusiva, equitativa y de calidad.
 - Basada en los valores de solidaridad, respeto y justicia social.
- **Objetivos:**
 - Formar personas con valores éticos, identidad cultural y conciencia social.
 - Fortalecer las culturas y lenguas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos.
 - Promover el desarrollo científico, tecnológico y productivo del país.
 - Contribuir al "Vivir Bien" y al desarrollo sostenible.
- **Estructura del Sistema Educativo:**
 - Educación Regular.
 - Educación Alternativa y Especial.
 - Educación Superior de Formación Profesional (universidades, institutos técnicos, tecnológicos y escuelas de formación de maestras y maestros).
- **Educación obligatoria:** La educación es obligatoria hasta el nivel de **bachillerato** y gratuita en las instituciones fiscales.
- **Rol del docente:** Las maestras y los maestros son actores fundamentales del proceso educativo y deben recibir formación continua para mejorar la calidad de la enseñanza.

Importancia de la Ley 070

Esta ley transformó el sistema educativo boliviano al incorporar un enfoque **plurinacional**, revalorizar las culturas y lenguas originarias, promover una educación inclusiva y fortalecer la relación entre la educación, la producción y el desarrollo del país. Asimismo, establece que la educación debe contribuir a la construcción de una sociedad con igualdad de oportunidades y respeto por la diversidad cultural.

GACETA OFICIAL DE BOLIVIA

LEY N° 070 LEY DE 20 DE DICIEMBRE DE 2010

EVO MORALES AYMA
PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

Por cuanto, la Asamblea Legislativa Plurinacional, ha sancionado la siguiente Ley:

LA ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL

DECRETA:

LEY DE LA EDUCACIÓN **"AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ"**

TÍTULO I **MARCO FILOSÓFICO Y POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA**

CAPÍTULO I **LA EDUCACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL**

Artículo 1. (Mandatos Constitucionales de la educación).

1. Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación.
2. La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla.
3. El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo, que comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional. El sistema educativo desarrolla sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación.
4. El sistema educativo está compuesto por las instituciones educativas fiscales, instituciones educativas privadas y de convenio.
5. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.
6. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

7. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria.
8. La educación es obligatoria hasta el bachillerato.
9. La educación fiscal es gratuita en todos sus niveles hasta el superior.

Artículo 2. (Disposiciones generales).

- I. **Participación social.** Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria, de madres y padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado. En las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios.
- II. **Unidades educativas fiscales.** Se consolida y fortalece el funcionamiento de unidades educativas fiscales y gratuitas, sostenidas por el Estado Plurinacional, para garantizar el acceso, permanencia y la calidad de la educación de todas y todos, por constituir la educación un derecho fundamental y de prioridad estratégica para la transformación hacia el Vivir Bien.
- III. **Unidades educativas privadas.** Se reconoce y respeta el funcionamiento de unidades educativas privadas, en todos los niveles y modalidades, que se rigen por las políticas, planes, programas y autoridades del Sistema Educativo Plurinacional. El Estado garantiza su funcionamiento previa verificación de las condiciones y cumplimiento de los requisitos establecidos en reglamentación específica aprobada por el Ministerio de Educación.
- IV. **Unidades educativas de convenio.** Se reconoce y respeta el funcionamiento de unidades educativas de convenio con fines de servicio social, con acceso libre y sin fines de lucro, que deberán funcionar bajo la tuición de las autoridades públicas, respetando el derecho de administración de entidades religiosas sobre dichas unidades educativas, sin perjuicio de lo establecido en disposiciones nacionales, y se regirán por las mismas normas, políticas, planes y programas del sistema educativo. Su funcionamiento será regulado mediante reglamentación específica aprobada por el Ministerio de Educación.
- V. **Del derecho de las madres y padres.** Se respeta el derecho de las madres y padres a elegir la educación que convenga para sus hijas e hijos.
- VI. **Inamovilidad funcionaria.** Se garantiza la carrera docente y la inamovilidad del personal docente, administrativo y de servicio del magisterio nacional.
- VII. **Escalafón nacional del magisterio.** El reglamento del escalafón nacional del servicio de educación, es el instrumento normativo de vigencia plena que

garantiza la carrera docente, administrativa y de servicio del Sistema Educativo Plurinacional.

- VIII. **Sindicalización.** El Estado reconoce al magisterio el derecho a la sindicalización como medio de defensa profesional, se ocupa de su dignificación social y económica, respetando su participación activa en el mejoramiento de la educación.
- IX. **Organización estudiantil.** El Estado reconoce la participación de las organizaciones estudiantiles en la defensa de sus derechos, según reglamento específico. Se exceptúa de este derecho a los estudiantes de los institutos militares y policiales por encontrarse sujetos a régimen especial y normativa específica.
- X. **Promoción del deporte.** El Estado deberá promover y desarrollar la práctica deportiva, preventiva, recreativa, formativa y competitiva en toda la estructura del Sistema Educativo Plurinacional, mediante la implementación de políticas de educación, recreación y salud pública.

CAPÍTULO II
BASES, FINES Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN

Artículo 3. (Bases de la educación). La educación se sustenta en la sociedad, a través de la participación plena de las bolivianas y los bolivianos en el Sistema Educativo Plurinacional, respetando sus diversas expresiones sociales y culturales, en sus diferentes formas de organización. La educación se fundamenta en las siguientes bases:

1. Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales, orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien.
2. Es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad.
3. Es universal, porque atiende a todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, así como a las bolivianas y los bolivianos que viven en el exterior, se desarrolla a lo largo de toda la vida, sin limitación ni condicionamiento alguno, de acuerdo a los subsistemas, modalidades y programas del Sistema Educativo Plurinacional.
4. Es única, diversa y plural. Única en cuanto a calidad, política educativa y currículo base, erradicando las diferencias entre lo fiscal y privado, lo urbano y rural. Diversa y plural en su aplicación y pertinencia a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico, así como en relación

GACETA OFICIAL DE BOLIVIA

a las modalidades de implementación en los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional.

5. Es unitaria e integradora del Estado Plurinacional y promueve el desarrollo armonioso entre las regiones.
6. Es laica, pluralista y espiritual, reconoce y garantiza la libertad de conciencia y de fe y de la enseñanza de religión, así como la espiritualidad de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, fomenta el respeto y la convivencia mutua entre las personas con diversas opciones religiosas, sin imposición dogmática, y propiciando el diálogo interreligioso.
7. Es inclusiva, asumiendo la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, sin discriminación alguna según el Artículo 14 de la Constitución Política del Estado.
8. Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el fortalecimiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas.
9. Es productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas.
10. Es científica, técnica, tecnológica y artística, desarrollando los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas indígena originaria campesinas, comunidades interculturales y afro bolivianas, en complementariedad con los saberes y conocimientos universales, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad.
11. Es educación de la vida y en la vida, para Vivir Bien. Desarrolla una formación integral que promueve la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades; es vivir en armonía con la Madre Tierra y en comunidad entre los seres humanos.
12. Es promotora de la convivencia pacífica, contribuye a erradicar toda forma de violencia en el ámbito educativo, para el desarrollo de una sociedad sustentada en la cultura de paz, el buen trato y el respeto a los

derechos humanos individuales y colectivos de las personas y de los pueblos,

13. La educación asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (Vivir Bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble), y los principios de otros pueblos. Se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para Vivir Bien.
14. Es liberadora en lo pedagógico porque promueve que la persona tome conciencia de su realidad para transformarla, desarrollando su personalidad y pensamiento crítico.

Artículo 4. (Fines de la educación).

1. Contribuir a la consolidación de la educación descolonizada, para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana.
2. Formar integral y equitativamente a mujeres y hombres, en función de sus necesidades, particularidades y expectativas, mediante el desarrollo armónico de todas sus potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizando el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de todas las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.
3. Universalizar los saberes y conocimientos propios, para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales.
4. Fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien. Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales.
5. Contribuir a la convivencia armónica y equilibrada del ser humano con la Madre Tierra, frente a toda acción depredadora, respetando y recuperando las diversas cosmovisiones y culturas.

6. Promover una sociedad despatriarcalizada, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos.
7. Garantizar la participación plena de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional en la educación, para contribuir a la construcción de una sociedad participativa y comunitaria.
8. Promover la amplia reciprocidad, solidaridad e integración entre las naciones y pueblos indígena originario campesinos y afro descendientes que luchan por la construcción de su unidad en el ámbito continental y mundial. Así como de las organizaciones sociales, estudiantiles y de las comunidades educativas.
9. Fortalecer la unidad, integridad territorial y soberanía del Estado Plurinacional, promoviendo la integración latinoamericana y mundial.
10. Contribuir a reafirmar el derecho irrenunciable e imprescriptible del territorio que le da acceso al Océano Pacífico y su espacio marítimo, al Estado Plurinacional de Bolivia.
11. Impulsar la investigación científica y tecnológica asociada a la innovación y producción de conocimientos, como vector de lucha contra la pobreza, exclusión social y degradación del medio ambiente.

Artículo 5 (Objetivos de la educación)

1. Desarrollar la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para Vivir Bien, que vincule la teoría con la práctica productiva. La educación estará orientada a la formación individual y colectiva sin discriminación alguna, desarrollando potencialidades y capacidades físicas, intelectuales, afectivas, culturales, artísticas, deportivas, creativas e innovadoras, con vocación de servicio a la sociedad y al Estado Plurinacional.
2. Desarrollar una formación científica, técnica, tecnológica y productiva, a partir de saberes y conocimientos propios, fomentando la investigación vinculada a la cosmovisión y cultura de los pueblos, en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología universal en todo el Sistema Educativo Plurinacional.
3. Contribuir al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas las ciudadanas y todos los ciudadanos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural e intracultural dentro del Estado Plurinacional.

GACETA OFICIAL DE BOLIVIA

4. Promover la unidad del Estado Plurinacional respetando la diversidad, consolidando su soberanía política, económica, social y cultural, con equidad e igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones para todas las personas.
5. Consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de madres y padres de familia, de las organizaciones sociales, sindicales y populares, instituciones, naciones y pueblos indígena originario campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales en la formulación de políticas educativas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad.
6. Contribuir al fortalecimiento de la seguridad, defensa y desarrollo del Estado Plurinacional, priorizando la educación en las fronteras para resguardar la soberanía.
7. Formar mujeres y hombres con identidad y conciencia de la diversidad territorial, económica, social y cultural del país, para consolidar la integración del Estado Plurinacional.
8. Cultivar y fortalecer el civismo, el diálogo intercultural y los valores éticos, morales y estéticos basados en la vida comunitaria y el respeto a los derechos fundamentales individuales y colectivos.
9. Desarrollar una conciencia integradora y equilibrada de las comunidades humanas y la Madre Tierra que contribuya a la relación de convivencia armónica con su entorno, asegurando su protección, prevención de riesgos y desastres naturales, conservación y manejo sostenible considerando la diversidad de cosmovisiones y culturas.
10. Garantizar el acceso a la educación y la permanencia de ciudadanas y ciudadanos en condiciones de plena igualdad y equiparación de condiciones.
11. Formular e implementar, desde todos los niveles de gobierno del Estado Plurinacional, programas sociales específicos que beneficien a las y los estudiantes con menos posibilidades económicas para que accedan y permanezcan en el sistema educativo, mediante recursos económicos, programas de alimentación, vestimenta, transporte y material escolar; en áreas dispersas con residencias estudiantiles y se estimulará con becas a las y los estudiantes de excelente aprovechamiento en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.
12. Formar una conciencia productiva, comunitaria y ambiental en las y los estudiantes, fomentando la producción y consumo de productos ecológicos, con seguridad y soberanía alimentaria, conservando y protegiendo la biodiversidad, el territorio y la Madre Tierra, para Vivir Bien.

13. Implementar políticas educativas de formación continua y actualización de maestras y maestros en los subsistemas Regular, Alternativo y Especial del Sistema Educativo Plurinacional.
14. Desarrollar políticas educativas que promuevan el acceso y la permanencia de personas con necesidades educativas asociadas a discapacidad en el sistema educativo y sensibilizar a la sociedad sobre su atención integral, sin discriminación alguna.
15. Desarrollar programas educativos pertinentes a cada contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico, sustentados en el currículo base de carácter intercultural.
16. Establecer procesos de articulación entre los subsistemas y la secuencialidad de los contenidos curriculares desde la educación inicial en familia comunitaria hasta la educación superior de formación profesional.
17. Implementar políticas y programas de alfabetización y postalfabetización integral de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe, de formación para personas jóvenes y adultas que posibiliten la continuidad de sus estudios hasta el nivel de educación superior de procesos de educación permanente orientados a la formación integral, el pensamiento crítico y la acción transformadora de la sociedad.
18. Garantizar integralmente la calidad de la educación en todo el Sistema Educativo Plurinacional, implementando estrategias de seguimiento, medición, evaluación y acreditación con participación social. En el marco de la soberanía e identidad plurinacional, plantear a nivel internacional indicadores, parámetros de evaluación y acreditación de la calidad educativa que respondan a la diversidad sociocultural y lingüística del país.
19. Desarrollar una educación cívica, humanística, histórica, cultural, artística y deportiva orientada al ejercicio pleno de deberes y derechos ciudadanos en el marco de la Constitución Política del Estado y la declaración Universal de los Derechos Humanos.
20. Promover la investigación científica, técnica, tecnológica y pedagógica en todo el Sistema Educativo Plurinacional, en el marco del currículo base y los currículos regionalizados.
21. Promover y garantizar la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con discapacidad o con talentos extraordinarios en el aprendizaje bajo la misma estructura, principios y valores del Sistema Educativo Plurinacional.

22. Implementar políticas y programas de atención integral educativa a poblaciones vulnerables y en condiciones de desventaja social.

CAPÍTULO III
DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA

Artículo 6. (Intraculturalidad e Interculturalidad).

- I. **Intraculturalidad:** La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.
- II. **Interculturalidad:** El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia.

Artículo 7. (Uso de Idiomas oficiales y lengua extranjera). La educación debe iniciarse en la lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación. Por la diversidad lingüística existente en el Estado Plurinacional, se adoptan los siguientes principios obligatorios de uso de las lenguas por constituirse en instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional.

1. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio de la lengua originaria, la lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua.
2. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano, el castellano como primera lengua y la originaria como segunda.
3. En las comunidades o regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria, se sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad definidos por los consejos comunitarios, que será considerada como primera lengua y el castellano como segunda lengua.

4. En el caso de las lenguas en peligro de extinción, se implementarán políticas lingüísticas de recuperación y desarrollo con participación directa de los hablantes de dichas lenguas.
5. Enseñanza de lengua extranjera. La enseñanza de la lengua extranjera se inicia en forma gradual y obligatoria desde los primeros años de escolaridad, con metodología pertinente y personal especializado, continuando en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.
6. La enseñanza del lenguaje en señas es un derecho de las y los estudiantes que lo requieran en el sistema educativo. La enseñanza del lenguaje de señas es parte de la formación plurilingüe de las maestras y maestros.

TÍTULO II SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL

Artículo 8. (Estructura del Sistema Educativo Plurinacional). El Sistema Educativo Plurinacional comprende:

- a) Subsistema de Educación Regular
- b) Subsistema de Educación Alternativa y Especial
- c) Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional.

CAPÍTULO I SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN REGULAR

Artículo 9. (Educación Regular). Es la educación sistemática, normada, obligatoria y procesual que se brinda a todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, desde la Educación Inicial en Familia Comunitaria hasta el bachillerato, permite su desarrollo integral, brinda la oportunidad de continuidad en la educación superior de formación profesional y su proyección en el ámbito productivo, tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el subsistema educativo.

Artículo 10. (Objetivos de la Educación Regular).

1. Formar integralmente a las y los estudiantes, articulando la educación científica humanística y técnica-tecnológica con la producción, a través de la formación productiva de acuerdo a las vocaciones y potencialidades de las regiones, en el marco de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo.
2. Proporcionar elementos históricos y culturales para consolidar la identidad cultural propia y desarrollar actitudes de relación intercultural. Reconstituir

y legitimizar los saberes y conocimientos de los pueblos indígena originario campesinos, en diálogo intercultural con los conocimientos de otras culturas.

3. Desarrollar y consolidar conocimientos teórico-prácticos de carácter científico humanístico y técnico-tecnológico productivo para su desenvolvimiento en la vida y la continuidad de estudios en el subsistema de educación superior de formación profesional.
4. Lograr habilidades y aptitudes comunicativas trilingües mediante el desarrollo de idiomas indígena originarios, castellano y un extranjero.
5. Complementar y articular la educación humanística con la formación histórica, cívica, derechos humanos, equidad de género, derechos de la Madre Tierra y educación en seguridad ciudadana.
6. Desarrollar saberes y conocimientos científicos, técnicos, tecnológicos, éticos, morales, espirituales, artísticos, deportivos, ciencias exactas, naturales y sociales.

Artículo 11 (Estructura del Subsistema de Educación Regular). El Subsistema de Educación Regular comprende:

- a) Educación Inicial en Familia Comunitaria
- b) Educación Primaria Comunitaria Vocacional
- c) Educación Secundaria Comunitaria Productiva

Artículo 12 (Educación Inicial en Familia Comunitaria). Constituye la base fundamental para la formación integral de la niña y el niño, se reconoce y fortalece a la familia y la comunidad como el primer espacio de socialización y aprendizaje. De cinco años de duración, comprende dos etapas:

1. **Educación Inicial en Familia Comunitaria, no escolarizada.**

Es de responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y el Estado, orientada a recuperar, fortalecer y promover la identidad cultural del entorno de la niña y el niño, el apoyo a la familia en la prevención y promoción de la salud y la buena nutrición, para su desarrollo psicomotriz, socio-afectivo, espiritual y cognitivo. De tres años de duración.

2. **Educación Inicial en Familia Comunitaria, escolarizada.**

Desarrolla las capacidades y habilidades cognitivas, lingüísticas, psicomotrices, socio-afectivas, espirituales y artísticas que favorezcan a las actitudes de autonomía, cooperación y toma de decisiones en el proceso de construcción de su pensamiento, para iniciar procesos de aprendizaje sistemáticos en el siguiente nivel. De dos años de duración.

Artículo 13. (Educación Primaria Comunitaria Vocacional). Comprende la formación básica, cimiento de todo el proceso de formación posterior y tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Los conocimientos y la formación cualitativa de las y los estudiantes, en relación y afinidad con los saberes, las ciencias, las culturas, la naturaleza y el trabajo creador, orienta su vocación. Este nivel brinda condiciones necesarias de permanencia de las y los estudiantes; desarrolla todas sus capacidades, potencialidades, conocimientos, saberes, capacidades comunicativas, ético-morales, espirituales, afectivas, razonamientos lógicos, científicos, técnicos, tecnológicos y productivos, educación física, deportiva y artística. De seis años de duración.

Artículo 14. (Educación Secundaria Comunitaria Productiva).

- I. Articula la educación humanística y la educación técnica-tecnológica con la producción, que valora y desarrolla los saberes y conocimientos de las diversas culturas en diálogo intercultural con el conocimiento universal, incorporando la formación histórica, cívica y comunitaria. Tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Fortalece la formación recibida en la educación primaria comunitaria vocacional, por ser integral, científica, humanística, técnica-tecnológica, espiritual, ética, moral, artística y deportiva.
- II. Permite identificar en las y los estudiantes las vocaciones para continuar estudios superiores o incorporarse a las actividades socio-productivas. Está orientada a la formación y la obtención del Diploma de Bachiller Técnico Humanístico, y de manera progresiva con grado de Técnico Medio de acuerdo a las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones y del Estado Plurinacional. De seis años de duración.

Artículo 15. (Educación escolarizada integral para la población en desventaja social). Es la educación integral escolarizada dirigida a la atención de niñas, niños y adolescentes, jóvenes trabajadores desprotegidos y en desventaja social para protegerlos del entorno, mediante programas especiales de hogares abiertos con servicios integrales de salud, alimentación, educación, reinserción escolar y socio-laboral, considerando políticas de rezago escolar como prioridad educativa.

CAPÍTULO II
SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

Artículo 16. (Educación Alternativa y Especial).

- I. Destinada a atender necesidades y expectativas educativas de personas, familias, comunidades y organizaciones que requieren dar continuidad a sus estudios o que precisan formación permanente en y para la vida.

- II. Se desarrolla en el marco de los enfoques de la Educación Popular y Comunitaria, Educación Inclusiva y Educación a lo largo de la vida, priorizando a la población en situación de exclusión, marginación o discriminación.
- III. La Educación Alternativa y Especial es intracultural, intercultural y plurilingüe.
- IV. Comprende los ámbitos de Educación Alternativa y Educación Especial.

Artículo 17. (Objetivos de Educación Alternativa y Especial).

1. Democratizar el acceso y permanencia a una educación adecuada en lo cultural y relevante en lo social, mediante políticas y procesos educativos pertinentes a las necesidades, expectativas e intereses de las personas, familias, comunidades y organizaciones, principalmente de las personas mayores a quince años que requieren iniciar o continuar sus estudios.
2. Contribuir a desarrollar la formación integral y la conciencia crítica de los movimientos sociales e indígenas, organizaciones ciudadanas y de productores con políticas, planes, programas y proyectos educativos no escolarizados directamente ligados con la vida cotidiana, sustentados en concepciones y relaciones interculturales de participación social y comunitaria.
3. Garantizar que las personas con discapacidad cuenten con una educación oportuna, pertinente e integral en igualdad de oportunidades y con equiparación de condiciones a través del desarrollo de políticas, planes, programas y proyectos de educación inclusiva y el ejercicio de sus derechos.
4. Desarrollar políticas, planes, programas y proyectos educativos de atención a las personas con talentos extraordinarios.
5. Contribuir con políticas, planes, programas y proyectos educativos de atención a personas con dificultades en el aprendizaje.
6. Promover una educación y cultura inclusiva hacia las personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario del aprendizaje, en el Sistema Educativo Plurinacional.
7. Incorporar el uso y la correcta aplicación de los métodos, instrumentos y sistemas de comunicación propios de la educación para personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional.

Artículo 18. (Reconocimiento de saberes, conocimientos y experiencias). Los saberes, conocimientos y experiencias de las personas adquiridos en su práctica cotidiana y comunitaria, serán reconocidos y homologados a niveles y modalidades que correspondan al Subsistema de Educación Alternativa y Especial.

Artículo 19. (Educación Técnica-Humanística en Educación Alternativa y Especial).

I. El Subsistema de Educación Alternativa y Especial adoptará el carácter Técnico-Humanístico según las necesidades y expectativas de las personas, familias y comunidades acorde a los avances de la ciencia y tecnología.

II. Contribuirá a potenciar capacidades productivas, la incorporación al sector productivo y el desarrollo de emprendimientos comunitarios, en el marco de los principios establecidos por los derechos de la Madre Tierra. Se realizará según las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones y las prioridades económicas productivas establecidas en los planes de desarrollo del Estado Plurinacional.

III. Los niveles de la formación y capacitación técnica tendrán su respectiva certificación como Técnico Básico, Técnico Auxiliar y Técnico Medio, que habilita a las y los estudiantes su continuidad en la Educación Superior y su incorporación al sector productivo. Otras certificaciones técnicas estarán sujetas a reglamentación y autorización expresa del Ministerio de Educación.

Artículo 20. (Centros de Capacitación Técnica). Los Centros de Capacitación Técnica son instituciones educativas que desarrollan programas de corta duración, dependen del Subsistema de Educación Alternativa y Especial. Son instituciones de carácter fiscal, de convenio y privado que funcionarán de acuerdo a reglamento establecido por el Ministerio de Educación.

SECCIÓN I
EDUCACIÓN ALTERNATIVA

Artículo 21. (Educación Alternativa).

I. Comprende las acciones educativas destinadas a jóvenes y adultos que requieren continuar sus estudios; de acuerdo a sus necesidades y expectativas de vida y de su entorno social, mediante procesos educativos sistemáticos e integrales, con el mismo nivel de calidad, pertinencia y equiparación de condiciones que en el Subsistema Regular.

II. Comprende el desarrollo de procesos de formación permanente en y para la vida, que respondan a las necesidades, expectativas, intereses de las organizaciones, comunidades, familias y personas, en su formación socio-

comunitaria productiva que contribuyan a la organización y movilización social y política.

Artículo 22. (Estructura de la Educación Alternativa). Son áreas de la Educación Alternativa:

- a) Educación de Personas Jóvenes y Adultas.
- b) Educación Permanente.

Artículo 23. (Educación de Personas Jóvenes y Adultas).

- I. La Educación de Personas Jóvenes y Adultas es de carácter técnico-humanístico, está destinada a las personas mayores a quince años, ofrece una educación sistemática.
- II. Los niveles de formación de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas comprenden:
 - a) Educación Primaria de Personas Jóvenes y Adultas, Alfabetización y Postalfabetización.
 - b) Educación Secundaria de Personas Jóvenes y Adultas.
- III. Estos niveles y etapas tendrán su respectiva certificación al concluir la totalidad de las etapas establecidas en la Educación Secundaria de Personas Jóvenes y Adultas, se entregará una certificación que los acredite como Bachiller Técnico-Humanístico. Y de manera gradual como Técnico Medio los habilitará para dar continuidad en su formación con el nivel superior y su incorporación al sector productivo.

Artículo 24. (Educación Permanente, no escolarizada).

- I. La Educación Permanente está destinada a toda la población y ofrece procesos formativos no escolarizados que respondan a necesidades, expectativas e intereses de las organizaciones, comunidades, familias y personas, en su formación socio-comunitaria, productiva y política.
- II. La Educación Permanente desarrolla sus acciones según las necesidades y expectativas de la población y serán certificados los procesos formativos, previo cumplimiento de requisitos establecidos por el Ministerio de Educación.
- III. Se constituirá una institución especializada dependiente del Ministerio de Educación, para la capacitación y acreditación de los procesos educativos permanentes no escolarizados dirigidos a organizaciones, comunidades, familias y personas. Su funcionamiento será reglamentado por el Ministerio de Educación.

**SECCIÓN II
EDUCACIÓN ESPECIAL**

Artículo 25. (Educación Especial).

- I.** Comprende las acciones destinadas a promover y consolidar la educación inclusiva para personas con discapacidad, personas con dificultades en el aprendizaje y personas con talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional.

Entiéndase a efectos de la presente Ley a personas con talento extraordinario a estudiantes con excelente aprovechamiento y toda niña, niño y adolescente con talento natural destacado de acuerdo al parágrafo III del Artículo 82 de la Constitución Política del Estado Plurinacional.

- II.** Responde de manera oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de personas con discapacidad, personas con dificultades en el aprendizaje y personas con talento extraordinario, desarrollando sus acciones en articulación con los subsistemas de Educación Regular, Alternativa y Superior de Formación Profesional.

Artículo 26. (Estructura de la Educación Especial). Son áreas de la Educación Especial:

- a) Educación para Personas con Discapacidad.
- b) Educación para Personas con Dificultades en el Aprendizaje.
- c) Educación para Personas con Talento Extraordinario.

Artículo 27. (Modalidades y centros de atención educativa).

- I.** La Educación Especial se realizará bajo las siguientes modalidades generales en todo el Sistema Educativo Plurinacional, y de manera específica a través de la:

- a) Modalidad directa, para las y los estudiantes con discapacidad que requieren servicios especializados e integrales.
- b) Modalidad indirecta, a través de la inclusión de las personas con discapacidad, personas con dificultades en el aprendizaje y personas con talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional, sensibilizando a la comunidad educativa.

- I.** La atención a estudiantes con necesidades educativas específicas se realizará en centros integrales multisectoriales, a través de programas de valoración, detección, asesoramiento y atención directa, desde la atención temprana y a lo

largo de toda su vida. En el caso de los estudiantes de excelente aprovechamiento, podrán acceder a becas, y toda niña, niño y adolescente con talento natural destacado, tendrá derecho a recibir una educación que le permita desarrollar sus aptitudes y destrezas.

- II. La certificación de las y los estudiantes que desarrollan sus acciones educativas bajo la modalidad directa se realizará en función de su desarrollo personal mediante una evaluación integral que brindará parámetros de promoción y transitabilidad hacia los otros subsistemas.

CAPÍTULO III

SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Artículo 28. (Educación Superior de Formación Profesional). Es el espacio educativo de formación profesional que recupera, generación y recreación de conocimientos y saberes, expresada en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación, que responden a las necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y del Estado Plurinacional.

Artículo 29. (Objetivos)

1. Formar profesionales con compromiso social y conciencia crítica al servicio del pueblo que sean capaces de resolver problemas y transformar la realidad articulando teoría, práctica y producción.
2. Desarrollar investigación, ciencia, tecnología e innovación para responder a las necesidades y demandas sociales, culturales, económicas y productivas del Estado Plurinacional, articulando los conocimientos y saberes de los pueblos y naciones indígena originario campesinos con los universales.
3. Garantizar el acceso democrático al conocimiento, con sentido crítico y reflexivo.
4. Garantizar programas de formación profesional acorde a las necesidades y demandas sociales y políticas públicas.
5. Recuperar y desarrollar los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

Artículo 30. (Estructura). La Educación Superior de Formación Profesional comprende:

- a) Formación de Maestras y Maestros.
- b) Formación Técnica y Tecnológica.
- c) Formación Artística.
- d) Formación Universitaria.

SECCIÓN I
FORMACIÓN SUPERIOR DE MAESTRAS Y MAESTROS

Artículo 31. (Formación Superior de Maestras y Maestros). Es el proceso de formación profesional en las dimensiones pedagógica, sociocultural y comunitaria, destinada a formar maestras y maestros para los subsistemas de Educación Regular, y Educación Alternativa y Especial.

Artículo 32. (Naturaleza de la Formación Superior de Maestras y Maestros). La Formación de Maestras y Maestros es:

1. Única, en cuanto a jerarquía profesional, calidad pedagógica, científica y con vocación de servicio.
2. Intracultural, intercultural y plurilingüe.
3. Fiscal y gratuita, porque el Estado asume la responsabilidad, por constituirse en una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado.
4. Diversificada en cuanto a formación curricular e implementación institucional, porque responde a las características económicas, productivas y socioculturales en el marco del currículo base plurinacional.

Artículo 33. (Objetivos de la Formación Superior de Maestras y Maestros).

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.
2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país.

Artículo 34. (Estructura de la Formación de Maestras y Maestros).

- a) Formación Inicial de maestras y maestros.
- b) Formación Post gradual para maestras y maestros.
- c) Formación Continua de maestras y maestros.

LEY N° 2341
LEY DE 23 DE ABRIL DE 2002

JORGE QUIROGA RAMIREZ
PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DE LA REPUBLICA

Por cuanto, el Honorable Congreso Nacional, ha sancionado la siguiente Ley:

EL HONORABLE CONGRESO NACIONAL,

DECRETA:

LEY DE PROCEDIMIENTO ADMINISTRATIVO

TITULO PRELIMINAR
DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO 1° (Objeto de la Ley).- La presente Ley tiene por objeto:

- a) Establecer las normas que regulan la actividad administrativa y el procedimiento administrativo del sector público;
- b) Hacer efectivo el ejercicio del derecho de petición ante la Administración Pública;
- c) Regular la impugnación de actuaciones administrativas que afecten derechos subjetivos o intereses legítimos de los administrados; y,
- d) Regular procedimientos especiales.

ARTICULO 2° (Ambito de Aplicación).

- I. La Administración Pública ajustará todas sus actuaciones a las disposiciones de la presente Ley.
A los efectos de esta Ley, la Administración Pública se encuentra conformada por:

- a) El Poder Ejecutivo, que comprende la administración nacional, las administraciones departamentales, las entidades descentralizadas o desconcentradas y los Sistemas de Regulación SIRESE, SIREFI y SIRENARE; y,
- b) Gobiernos Municipales y Universidades Públicas.

II. Los Gobiernos Municipales aplicarán las disposiciones contenidas en la presente Ley, en el marco de lo establecido en la Ley de Municipalidades.

III. Las Universidades Públicas, aplicarán la presente Ley en el marco de la Autonomía Universitaria.

IV. Las entidades que cumplan función administrativa por delegación estatal adecuarán necesariamente sus procedimientos a la presente Ley.

ARTICULO 3° (Exclusiones y Salvedades).

I. La presente Ley se aplica a todos los actos de la Administración Pública, salvo excepción contenida en ley expresa.

II. No están sujetos al ámbito de aplicación de la presente Ley:

- a) Los actos de Gobierno referidos a las facultades de libre nombramiento y remoción de autoridades;
- b) La Defensoría del Pueblo;
- c) El Ministerio Público;
- d) Los Regímenes agrario, electoral y del sistema de control gubernamental, que se regirán por su propios procedimientos;
- e) Los Actos de la Administración Pública, que por su naturaleza, se encuentren regulados por normas de derecho privado; y,
- f) Los procedimientos internos militares y de policía que se exceptúen por ley expresa.

ARTICULO 4° (Principios Generales de la Actividad Administrativa).- La actividad administrativa se regirá por los siguientes principios:

- a) Principio fundamental: El desempeño de la función pública está destinado exclusivamente a servir los intereses de la colectividad;
- b) Principio de autotutela: La Administración Pública dicta actos que tienen efectos sobre los ciudadanos y podrá ejecutar según corresponda por sí misma sus propios actos, sin perjuicio del control judicial posterior;
- c) Principio de sometimiento pleno a la ley: La Administración Pública regirá sus actos con sometimiento pleno a la ley, asegurando a los administrados el debido proceso;
- d) Principio de verdad material: La Administración Pública investigará la verdad material en oposición a la verdad formal que rige el procedimiento civil;
- e) Principio de buena fe: En la relación de los particulares con la Administración Pública se presume el principio de buena fe. La confianza, la cooperación y la lealtad en la actuación de los servidores públicos y de los ciudadanos, orientarán el procedimiento administrativo;
- f) Principio de imparcialidad: Las autoridades administrativas actuarán en defensa del interés general, evitando todo género de discriminación o diferencia entre los administrados;
- g) Principio de legalidad y presunción de legitimidad: Las actuaciones de la Administración Pública por estar sometidas plenamente a la Ley, se presumen legítimas, salvo expresa declaración judicial en contrario;
- h) Principio de jerarquía normativa: La actividad y actuación administrativa y, particularmente las facultades reglamentarias atribuidas por esta Ley, observarán la jerarquía normativa establecida por la Constitución Política del Estado y las leyes;
- i) Principio de control judicial: El Poder Judicial, controla la actividad de la Administración Pública conforme a la Constitución Política del Estado y las normas legales aplicables;
- j) Principio de eficacia: Todo procedimiento administrativo debe lograr su finalidad, evitando dilaciones indebidas;
- k) Principio de economía, simplicidad y celeridad: Los procedimientos administrativos se desarrollarán con economía, simplicidad y celeridad, evitando la realización de trámites, formalismos o diligencias innecesarias;
- l) Principio de informalismo: La inobservancia de exigencias formales no esenciales por parte del administrado, que puedan ser cumplidas posteriormente, podrán ser excusadas y ello no interrumpirá el procedimiento administrativo;

- m) Principio de publicidad: La actividad y actuación de la Administración es pública, salvo que ésta u otras leyes la limiten;
- n) Principio de impulso de oficio: La Administración Pública está obligada a impulsar el procedimiento en todos los trámites en los que medie el interés público;
- o) Principio de gratuidad: Los particulares sólo estarán obligados a realizar prestaciones personales o patrimoniales en favor de la Administración Pública, cuando la Ley o norma jurídica expresamente lo establezca; y,
- p) Principio de proporcionalidad: La Administración Pública actuará con sometimiento a los fines establecidos en la presente Ley y utilizará los medios adecuados para su cumplimiento.

TITULO PRIMERO

PROCEDIMIENTO ADMINISTRATIVO

CAPITULO I

REGIMEN DE LOS SUJETOS

SECCION PRIMERA

SUJETOS PUBLICOS

ARTICULO 5° (Competencia).

- I. Los órganos administrativos tendrán competencia para conocer y resolver un asunto administrativo cuando éste emane, derive o resulte expresamente de la Constitución Política del Estado, las leyes y las disposiciones reglamentarias.
- II. La competencia atribuida a un órgano administrativo es irrenunciable, inexcusable y de ejercicio obligatorio y sólo puede ser delegada, sustituida o avocada conforme a lo previsto en la presente Ley.

ARTICULO 6° (Conflictos de Competencia).

- I. La autoridad administrativa, de oficio o a instancia de parte, podrá pronunciarse respecto a su competencia para conocer un asunto.
- II. Los conflictos por razón de competencia entre autoridades administrativas serán resueltos por la autoridad que corresponda conforme a reglamentación especial establecida para cada sistema de

organización administrativa aplicable a los órganos de la Administración Pública comprendidos en el artículo 2° de la presente Ley. Contra esta resolución no cabe recurso alguno.

ARTICULO 7° (Delegación).

- I. Las autoridades administrativas podrán delegar el ejercicio de su competencia para conocer determinados asuntos administrativos, por causa justificada, mediante resolución expresa, motivada y pública. Esta delegación se efectuará únicamente dentro de la entidad pública a su cargo.
- II. El delegante y el delegado serán responsables solidarios por el resultado y desempeño de las funciones, deberes y atribuciones emergentes del ejercicio de la delegación, conforme a la Ley No 1178, de Administración y Control Gubernamentales de 20 de julio de 1990 y disposiciones reglamentarias.
- III. En ningún caso podrán ser objeto de delegación las competencias relativas a:
 - a) Las facultades que la Constitución Política del Estado confiere a los poderes públicos;
 - b) La potestad reglamentaria;
 - c) La resolución de recursos jerárquicos, en el órgano administrativo que haya dictado el acto objeto del recurso;
 - d) Las competencias que se ejercen por delegación; y,
 - e) Las materias excluidas de delegación por la Constitución Política de Estado, o por una ley.
- IV. Las resoluciones administrativas dictadas por delegación indicarán expresamente esta circunstancia y se considerarán dictadas por el órgano delegante, sin perjuicio de lo dispuesto en el numeral II de este artículo.
- V. La delegación es libremente revocable, en cualquier tiempo, por el órgano que la haya conferido sin que ello afecte ni pueda afectar los actos dictados antes de la revocación
- VI. La delegación de competencia y su revocación surtirán efecto a partir de la fecha de su publicación en un órgano de prensa de circulación nacional.

ARTICULO 8° (Sustitución).

- I. Los titulares de los órganos administrativos podrán ser sustituidos temporalmente en el ejercicio de sus funciones en casos de vacancia, ausencia, enfermedad, excusa o recusación. El sustituto será designado conforme a reglamentación especial para cada sistema de organización administrativa aplicable a los órganos de la Administración Pública comprendidos en el Artículo 2° de la presente Ley.
- II. La sustitución no implica alteración de las competencias y cesará tan pronto como cese la causa que la hubiera motivado.

ARTICULO 9° (Avocación).

- I. Las autoridades administrativas jerárquicas podrán avocar para sí la competencia de conocer asuntos que correspondan a sus órganos o autoridades administrativas dependientes. La avocación se realizará mediante resolución expresa, motivada, pública y cuando concurren circunstancias de índole técnica, económica o legal que así lo justifiquen.
- II. La autoridad administrativa jerárquica avocante será exclusivamente responsable por el resultado y desempeño de las funciones, deberes y atribuciones emergentes de la avocación, conforme a la Ley No 1178, de Administración y Control Gubernamentales y disposiciones reglamentarias.
- III. La avocación no será aplicable en las relaciones administrativas de tuición ni en los Sistemas de Regulación señalados en el Artículo 2°, párrafo I, inciso a) de la presente Ley.

SECCION SEGUNDA

EXCUSA Y RECUSACION

ARTICULO 10° (Excusa y Recusación).

- I. En observancia del principio de imparcialidad, las excusas y recusaciones serán procesadas conforme a reglamentación especial para cada sistema de organización administrativa, aplicable a los órganos de la Administración Pública comprendidos en el Artículo 2° de la presente Ley.
- II. Será causal de excusa y recusación para la autoridad administrativa competente en la emisión de actos administrativos:

- a) El parentesco con el interesado en línea directa o colateral hasta el segundo grado; y,
- b) La relación de negocios con el interesado o participación directa en cualquier empresa que intervenga en el proceso administrativo.

III. Los procedimientos de excusa y recusación no suspenderán los efectos de los actos administrativos ni los plazos para las actuaciones administrativas de mero trámite.

IV. La omisión de excusa será causal de responsabilidad de acuerdo a la Ley N° 1178 de Administración y Control Gubernamental y disposiciones reglamentarias.

CAPITULO II ADMINISTRADOS

SECCION PRIMERA LEGITIMACION

ARTICULO 11° (Acción Legítima del Administrado).

- I. Toda persona individual o colectiva, pública o privada, cuyo derecho subjetivo o interés legítimo se vea afectado por una actuación administrativa, podrá apersonarse ante la autoridad competente para hacer valer sus derechos o intereses, conforme corresponda.
- II. Cualquier persona podrá intervenir como denunciante, sin necesidad de acreditar interés personal y directo en relación al hecho o acto que motiva su intervención.
- III. El Defensor del Pueblo, podrá actuar en el procedimiento administrativo, de conformidad a la Constitución Política del Estado y la Ley.

ARTICULO 12° (Terceros Interesados).- Cuando de los antecedentes de una actuación administrativa se estableciera que, además de las personas comparecidas, otras pudiesen tener un derecho subjetivo o interés legítimo que pueda verse afectado, se les notificará con las actuaciones para su participación en el proceso, sin que proceda retrotraer el procedimiento.

ARTICULO 13° (Representación).

- I. Toda persona que formule solicitudes a la Administración Pública podrá actuar por sí o por medio de su representante o mandatario debidamente acreditado.
- II. El representante o mandatario, deberá exhibir poder notariado para todas las actuaciones administrativas, excepto en los casos señalados en el Artículo 59° del Código de Procedimiento Civil, debiendo entenderse para este caso que la obligación de dar por bien hecho lo actuado, debe ocurrir antes de dictarse la resolución administrativa de carácter definitivo y con dispensa de fianza de resultados.
- III. La representación de las comunidades campesinas y organizaciones territoriales de base podrá acreditarse a través de la presentación de actas o instrumentos legales conforme a Ley.

ARTICULO 14° (Gestores o Tramitadores).- Las actuaciones administrativas de mero trámite, podrán ser realizadas por gestores o tramitadores debidamente facultados mediante carta notariada. El Poder Ejecutivo mediante Decreto Supremo regulará los requisitos para el ejercicio de esta actividad.

ARTICULO 15° (Pluralidad de Interesados).

- I. Cuando en la actuación administrativa intervengan varios interesados con derechos, intereses y fundamentos comunes, la autoridad competente, de oficio o a pedido de parte, podrá conminar a unificar su representación, otorgándoles para el efecto un plazo de cinco (5) días, bajo alternativa de designar como representante común al que figure en primer término.
- II. La unificación de representación podrá ser revocada de oficio o a pedido de parte, mediando causa justificada debidamente fundamentada.

SECCION SEGUNDA
DERECHOS DE LAS PERSONAS

ARTICULO 16° (Derechos de las Personas).- En su relación con la Administración Pública, las personas tienen los siguientes derechos:

- a) A formular peticiones ante la Administración Pública, individual o colectivamente;
- b) A iniciar el procedimiento como titular de derechos subjetivos e intereses legítimos;

- c) A participar en un procedimiento ya iniciado cuando afecte sus derechos subjetivos e intereses legítimos;
- d) A conocer el estado del procedimiento en que sea parte;
- e) A formular alegaciones y presentar pruebas;
- f) A no presentar documentos que estuviesen en poder de la entidad pública actuante;
- g) A que se rectifiquen los errores que obren en registros o documentos públicos, mediante la aportación de los elementos que correspondan;
- h) A obtener una respuesta fundada y motivada a las peticiones y solicitudes que formulen;
- i) A exigir que las actuaciones se realicen dentro de los términos y plazos del procedimiento;
- j) A obtener certificados y copias de los documentos que estén en poder de la Administración Pública, con las excepciones que se establezcan expresamente por ley o disposiciones reglamentarias especiales;
- k) A acceder a registros y archivos administrativos en la forma establecida por ley;
- l) A ser tratados con dignidad, respeto, igualdad y sin discriminación; y,
- m) A exigir que la autoridad y servidores públicos actúen con responsabilidad en el ejercicio de sus funciones.

ARTICULO 17° (Obligación de Resolver y Silencio Administrativo).

- I. La Administración Pública está obligada a dictar resolución expresa en todos los procedimientos, cualquiera que sea su forma de iniciación.
- II. El plazo máximo para dictar la resolución expresa será de seis (6) meses desde la iniciación del procedimiento, salvo plazo distinto establecido conforme a reglamentación especial para cada sistema de organización administrativa aplicable a los órganos de la Administración Pública comprendidos en el Artículo 2° de la presente Ley.
- III. Transcurrido el plazo previsto sin que la Administración Pública hubiera dictado la resolución expresa, la persona podrá considerar desestimada su solicitud, por silencio administrativo negativo, pudiendo deducir el recurso administrativo que corresponda o, en su caso jurisdiccional.
- IV. La autoridad o servidor público que en el plazo determinado para el efecto, no dictare resolución expresa que resuelva los procedimientos regulados por la presente Ley, podrá ser objeto de la

Decreto Supremo N° 27113, 23 de Julio de 2003, Reglamento a la Ley N° 2341 de Procedimiento Administrativo

**GONZALO SANCHEZ DE LOZADA
PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DE LA REPÚBLICA**

CONSIDERANDO:

Que el 23 de abril de 2002 se promulgó la Ley N° 2341, de Procedimiento Administrativo, con objeto de regular la actividad administrativa y el procedimiento administrativo del sector público, hacer efectivo el derecho de petición ante la Administración Pública, regular la impugnación de actuaciones administrativas y los procedimientos especiales.

Que el Artículo 2 de la Ley N° 2341 de 23 de abril de 2002, establece su ámbito de aplicación, y que la Administración Pública se encuentra conformada por el Poder Ejecutivo, que comprende la administración nacional, las administraciones departamentales, las entidades descentralizadas o desconcentradas y los sistemas de Regulación SIRESE, SIREFI y SIRENARE; así como, los Gobiernos Municipales y las Universidades Públicas en el marco de su autonomía.

Que la citada Ley de Procedimiento Administrativo, en su Disposición Transitoria Primera, establece el plazo de ocho meses, para que el Poder Ejecutivo a través de los Ministerios de Justicia y Derechos Humanos y de la Presidencia, procedan al análisis y presentación de los proyectos reglamentarios para cada sistema de organización administrativa, y señala en su Disposición Final Segunda, que la Ley entrará en vigencia a los doce meses de su publicación.

Que la Ley N° 2446 de 19 de marzo de 2003, de Organización del Poder Ejecutivo, y el Decreto Supremo N° 26973 de 27 de marzo de 2003 que aprueba su Reglamento, establecen las normas básicas de organización y funcionamiento, la estructura, el número y las atribuciones de los Ministros de Estado; así como, las normas de funcionamiento de las entidades públicas nacionales. En aplicación de la citada Ley, las atribuciones del ex - Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, han pasado al Ministerio de la Presidencia.

Que los Parágrafos 1 y II del Artículo 15 de la Ley N° 2446 de 19 de marzo de 2003, de Organización del Poder Ejecutivo, amplía por el plazo de tres meses la presentación de los proyectos de reglamentación y la entrada en vigencia de la Ley de Procedimiento Administrativo.

Que es necesario aprobar el Decreto Reglamentario de la Ley N° 2341 de 23 de abril de 2002, de Procedimiento Administrativo, para su correspondiente aplicación en la administración nacional, las administraciones departamentales y las entidades descentralizadas y desconcentradas, con objeto de modernizar la administración pública, otorgar seguridad jurídica a los ciudadanos y asegurar la atención diligente y oportuna en los trámites. Se exceptúa del marco de aplicación del presente Decreto, el Sistema de Regulación Sectorial SIRESE, SIRENARE y SIREFI que por su naturaleza técnica y jurídica será materia de reglamentación especial.

Que la Atribución la del Artículo 96 de la Constitución Política del Estado, faculta al Presidente de la República a ejecutar y hacer cumplir las leyes expidiendo los decretos y órdenes convenientes.

EN CONSEJO DE GABINETE, DECRETA:

TITULO PRELIMINAR DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO 1.- (OBJETO). El presente Decreto Supremo tiene por objeto reglamentar la Ley N° 2341 de 23 de abril de 2002, de Procedimiento Administrativo, para su aplicación en el Poder Ejecutivo.

ARTICULO 2.- (AMBITO DE APLICACION).

I. El presente Reglamento se aplica al Poder Ejecutivo que comprende la administración nacional, las administraciones departamentales y las entidades desconcentradas y descentralizadas.

II. Los Sistemas de Regulación: Sectorial - SIRESE, Financiera - SIREFI y Recursos Naturales Renovables - SIRENARE y otros que se establezcan por ley, aplicarán sus reglamentos promulgados para cada uno de estos sistemas, en ob-

servancia de lo dispuesto en la Ley de Procedimiento Administrativo,
III. Las empresas públicas y sociedades de economía mixta se sujetarán para el ejercicio de la función administrativa, al presente Reglamento.

ARTICULO 3.- (PRINCIPIOS). La actividad administrativa regirá sus actos en el marco de los principios generales establecidos en el Artículo 4 de la Ley de Procedimiento Administrativo, con la finalidad de alcanzar transparencia y eficacia, publicidad y observancia del orden jurídico vigente.

ARTICULO 4.- (GARANTIA CIUDADANA). La petición es un derecho de los ciudadanos y compromete a la administración pública a dar una respuesta oportuna y pertinente.

TITULO I MARCO INSTITUCIONAL

CAPITULO I COMPETENCIA

ARTICULO 5.- (ORGANOS COMPETENTES). Los asuntos administrativos serán tramitados y resueltos con intervención de las autoridades u órganos competentes, de conformidad a lo establecido en el ordenamiento jurídico vigente.

ARTICULO 6.- (SUSTITUCION).

- I. En caso de licencia, vacación, enfermedad, impedimento, o ausencia temporal por noventa (90) o menos días calendario, ejercerá las funciones el sustituto en suplencia hasta la reasunción de las mismas por el titular.
- II. En caso de vacancia por renuncia, fallecimiento, vencimiento del período o destitución de funciones, el sustituto ejercerá hasta la posesión en el cargo del nuevo titular que será designado por el órgano competente.
- III. En caso de excusa o recusación de un servidor público, se designará a un sustituto para el conocimiento específico y la resolución del trámite.
- IV. El sustituto será el servidor público que establezca una disposición legal y, a falta de ésta, el funcionario designado de acuerdo a la jerarquía administrativa o por el correspondiente órgano de tuición si, en este último caso, se trata de la suplencia de la máxima autoridad de una entidad descentralizada.

ARTICULO 7.- (DECLARACION DE INCOMPETENCIA).

- I. Las autoridades administrativas, de oficio, mediante resolución motivada, en cualquier estado del procedimiento, declararán su incompetencia por razón de materia, territorio, tiempo o grado, cuando se les someta a su conocimiento cuestiones no comprendidas en el marco de sus atribuciones.
- II. Declarada la incompetencia, la autoridad administrativa, dentro de los tres (3) días siguientes, remitirá las actuaciones al órgano o entidad que considere competente. Si este último también se considera incompetente, dentro de los tres (3) días siguientes a la recepción de las actuaciones las elevará a la autoridad administrativa competente para resolver el conflicto.

ARTICULO 8.- (CUESTION DE COMPETENCIA). La cuestión de competencia podrá ser promovida por un interesado en su primera intervención en el procedimiento, mediante:

- a) Declinatoria, solicitando a la autoridad administrativa que considere incompetente se aparte del conocimiento del asunto y remita las actuaciones a la autoridad administrativa competente.
- b) Inhibitoria, solicitando a la autoridad administrativa que considere competente requiera a la incompetente se aparte del conocimiento del asunto y le remita las actuaciones.

ARTICULO 9.- (CONFLICTOS DE COMPETENCIA). Promovida la cuestión de competencia, dentro de los tres (3) días siguientes, la autoridad administrativa se pronunciará declarándose:

- a) Incompetente, dentro de los tres (3) días siguientes remitirá las actuaciones a la que considere competente. Si ésta niega su competencia, elevará las actuaciones a la autoridad administrativa competente para resolver el conflicto, dentro de los tres (3) días siguientes a su recepción.
- b) Competente, dentro de los tres (3) días siguientes requerirá a la que considere incompetente su inhibitoria y la remisión de actuaciones dentro del mismo plazo. Si la autoridad requerida no acepta su incompetencia, elevará las actuaciones a la autoridad administrativa competente para resolver el conflicto, dentro de los tres (3) días siguientes de conocido el requerimiento.

ARTICULO 10.- (COMPETENCIA SIMULTANEA). Si dos o más autoridades, órganos o entidades administrativas se encuentran conociendo simultáneamente el mismo asunto, cualquiera de éstas, de oficio o a pedido de un interesado, someterá la cuestión de competencia, dentro de los tres (3) días siguientes de haberla conocido a la autoridad administrativa superior en grado, competente para resolver el conflicto.

ARTICULO 11.- (ORGANOS DE DECISION).

- I. El Presidente de la República resolverá los conflictos de competencia que se susciten entre los Ministros de Estado.
- II. El Ministro de la Presidencia resolverá los conflictos de competencia que se susciten entre Ministros con Prefectos de Departamento.
- III. Los Ministros de Estado y los Prefectos de Departamento resolverán los conflictos de competencia que se susciten entre autoridades administrativas, órganos desconcentrados o entidades descentralizadas que ejerzan funciones en sede o dentro del ámbito de sus respectivos Ministerios o Prefecturas.
- IV. Las máximas autoridades administrativas - ejecutivas de las entidades descentralizadas resolverán los conflictos de competencia que se susciten entre autoridades u órganos que ejerzan funciones en sede o dentro del ámbito de la respectiva entidad.

ARTICULO 12.- (RESOLUCION DE COMPETENCIA). La autoridad administrativa competente, mediante resolución motivada, resolverá el conflicto de competencia, previo dictamen legal dentro de los diez (10) días siguientes a la recepción de las actuaciones, sin recurso ulterior.

CAPITULO II EXCUSA Y RECUSACION

SECCION I EXCUSA

ARTICULO 13.- (EXCUSA). La autoridad administrativa que se encuentre comprendida en cualesquiera de las causales de excusa establecidas en el Artículo 10 de la Ley de Procedimiento Administrativo, mediante resolución motivada, se excusará del conocimiento del asunto, en la primera actuación del procedimiento o en la actuación siguiente al conocimiento fehaciente de la causal sobreviniente.

ARTICULO 14.- (TRAMITE). Decidida la excusa, dentro de los tres (3) días siguientes, la autoridad excusada elevará las actuaciones a la autoridad administrativa jerárquicamente superior o al órgano de tuición si, en este último caso, se trata de la excusa de la máxima autoridad administrativa - ejecutiva de una entidad descentralizada.

ARTICULO 15.- (RESOLUCION DE LA EXCUSA). La autoridad administrativa jerárquicamente superior o el órgano de tuición, dentro de los diez (10) días siguientes a la recepción de las actuaciones, previo dictamen legal, mediante resolución motivada, se pronunciará sobre la procedencia o improcedencia de la excusa. **ARTICULO 16.- (REMISION DE ACTUACIONES).** La autoridad administrativa que resolvió la procedencia o improcedencia de la excusa, dentro de los cinco (5) días siguientes, remitirá las actuaciones al sustituto que reemplazará a la autoridad excusada o las devolverá a ésta para que continúe con el conocimiento del asunto.

ARTICULO 17.- (SUSPENSION DE PLAZOS). Los plazos para pronunciar resolución definitiva o acto administrativo equivalente quedarán suspendidos desde el día de la excusa hasta el día de la recepción de las actuaciones por el sustituto o el titular si la excusa fue declarada improcedente.

SECCION II RECUSACION

ARTICULO 18.- (RECUSACION). Los administrados que intervengan en el procedimiento podrán recusar a una autoridad administrativa por las causales de recusación establecidas en el Artículo 10 de la Ley de Procedimiento Administrativo.

ARTICULO 19.- (OPORTUNIDAD). La recusación se interpondrá en la primera intervención del administrado en el procedimiento o, si la causal es sobrevenida, antes de pronunciarse la resolución definitiva o acto administrativo equivalente.

ARTICULO 20.- (PRESENTACION). La recusación se presentará ante la autoridad administrativa, que está conociendo el asunto, mediante escrito fundamentado que exprese las razones que la justifican y acompañe las pruebas documentales pertinentes.

ARTICULO 21.- (TRAMITE). La autoridad recusada, dentro de los tres (3) días siguientes a la presentación de la solicitud de recusación, mediante resolución motivada, se pronunciará sobre la aceptación o rechazo de la recusación y elevará las actuaciones a la autoridad administrativa jerárquicamente superior o al órgano de tuición si, en este último caso, se trata de la recusación de la máxima autoridad administrativa - ejecutiva de una entidad descentralizada.

ARTICULO 22.- (RESOLUCION DE LA RECUSACION). La autoridad administrativa jerárquicamente superior o el órgano de tuición, dentro de los diez (10) días siguientes a la recepción de las actuaciones, previo dictamen legal, mediante resolución motivada, se pronunciará sobre la procedencia o improcedencia de la recusación, sin recurso ulterior.

ARTICULO 23.- (REMISION DE ACTUACIONES). La autoridad administrativa que resolvió la procedencia o improcedencia de la recusación, dentro de los tres (3) días siguientes, remitirá las actuaciones al sustituto que reemplazará a la autoridad recusada o las devolverá a ésta para que continúe con el conocimiento del asunto.

ARTICULO 24.- (SUSPENSION DE PLAZOS). Los plazos para pronunciar resolución definitiva o acto administrativo equivalente quedarán suspendidos desde el día en el cual se presentó el pedido de recusación hasta el día de la recepción de las actuaciones por el sustituto o el titular si la recusación fue declarada improcedente.

TITULO II ACTO ADMINISTRATIVO

CAPITULO 1 ELEMENTOS DEL ACTO ADMINISTRATIVO

ARTICULO 25.- (COMPETENCIA). El acto administrativo debe emanar de un órgano que ejerza las atribuciones que le fueron conferidas por el ordenamiento jurídico en razón de la materia, territorio, tiempo y/o grado.

ARTICULO 26.- (VOLUNTAD). La manifestación de la voluntad administrativa se sujetará a las siguientes reglas y principios:

- a) **Organo Regular.** El servidor público que emita el acto debe ser el legalmente designado y estar en funciones a tiempo de dictarlo.
- b) **Autorización.** Si una norma exige la autorización de otro órgano para el dictado de un acto, aquella debe ser previa y no puede otorgarse luego de haber sido emitido el acto.
- c) **Aprobación.** Si una norma exige la aprobación por un órgano de un acto emitido por otro, el acto no podrá ejecutarse mientras la aprobación no haya sido otorgada.

- d) Finalidad. Los servidores públicos deben actuar para alcanzar la finalidad de la norma que les confiere competencia. No deben perseguir otros fines públicos o privados.
- e) Razonabilidad. Los servidores públicos deben valorar razonablemente las circunstancias de hecho y la norma jurídica aplicable al caso y disponer medidas proporcionalmente adecuadas al fin perseguido por el orden jurídico.
- f) Colegialidad. Los órganos colegiados emitirán sus actos observando las reglas de sesión, quórum y deliberación.

ARTICULO 27.- (VOLUNTAD COLEGIADA). La manifestación de la voluntad de los órganos colegiados, se sujetará a las siguientes reglas:

- a) El Presidente convocará a sesiones. La convocatoria indicará el orden del día de la sesión y el lugar, día y hora de su realización; y será comunicada a los miembros del órgano con una antelación mínima de dos (2) días, salvo casos de urgencia.
- b) El orden del día será establecido por el Presidente, y los miembros podrán incluir en el mismo los puntos que soliciten, 24 horas antes del día señalado para el comienzo de la sesión. Instalada la sesión, como primera medida, se decidirá lo relativo a la inclusión de los temas propuestos y el orden para su tratamiento.
- c) Quedará válidamente constituido el órgano colegiado, cuando todos sus miembros se reúnan y por unanimidad acuerden sesionar, sin necesidad del requisito de la convocatoria.
- d) La constitución válida del órgano colegiado requerirá un quórum de la mayoría absoluta de sus miembros. Si no existiera quórum, el órgano se constituirá, en segunda convocatoria, a la misma hora del día hábil siguiente, con el quórum mínimo legal.
- e) Las decisiones serán adoptadas por mayoría absoluta de miembros presentes en la respectiva sesión.
- f) Los asuntos que no estén consignados en el orden del día no serán materia de decisión, con excepción de lo previsto en el inciso c) precedente.
- g) Las sesiones tendrán una duración razonable que permita, equitativamente, a todos expresar su opinión y las decisiones se adoptarán una vez concluida la deliberación.
- h) Se levantará acta circunstanciada de cada sesión, que consignará los aspectos relevantes de la deliberación y decisión.
- i) Los miembros podrán hacer constar en el acta su voto disidente al acuerdo adoptado y los motivos en los que se fundamenta, en cuyo caso estarán exentos de las responsabilidades que podrían derivarse de esa decisión del órgano colegiado.

ARTICULO 28.- (OBJETO DEL ACTO ADMINISTRATIVO).

I. El objeto del acto administrativo es la decisión, certificación o juicio de valor sobre la materia sujeta a conocimiento del órgano administrativo. El acto debe pronunciarse, de manera expresa, sobre todas las peticiones y solicitudes de los administrados incoadas en el procedimiento que le da origen.

II. El acto deberá contener resolución que:

- a) Observe estrictamente disposiciones constitucionales, legales o administrativas de mayor jerarquía.
- b) Cumpla con lo determinado en las sentencias del Tribunal Constitucional.
- c) Asegure derechos adquiridos mediante sentencias pasadas en autoridad de cosa juzgada o mediante actos administrativos que se encuentren firmes en sede administrativa.

d) Sea preciso y claro.

e) Sea de cumplimiento posible.

f) No se encuentre en contradicción con la cuestión de hecho acreditada en el expediente o la situación de hecho reglada por las normas.

III. Los actos administrativos de alcance individual se sujetarán a las prescripciones y disposiciones de los actos administrativos de alcance general, no deberán transgredirlas ni excepcionarlas, aún en el caso de que el acto general provenga de una autoridad administrativa de igual, inferior o superior jerarquía.

ARTICULO 29.- (FORMA).

I. El acto administrativo se expresará por escrito y consignará:

a) Lugar, fecha y número de emisión.

b) Mención del órgano o entidad de quien emana.

c) Expresión clara y precisa del contenido de la voluntad administrativa. d) Motivación en los hechos y el derecho, cuando se exija este requisito. e) Individualización y firma del servidor público interviniente.

II. Podrá prescindirse de la forma escrita cuando:

a) Se trate de actos cuyos efectos se agoten en el momento de su emisión.

b) Se trate de ordenes verbales o cuestiones ordinarias y de rutina.

c) La voluntad administrativa se exteriorice por medio de señales o signos.

III. Los actos que imponen deberes y sanciones determinarán las circunstancias o modalidades de su cumplimiento y el plazo para cumplirlas, a falta de previsión normativa.

ARTICULO 30.- (FORMA EN ORGANOS COLEGIADOS).

I. Los actos administrativos de los órganos colegiados deberán cumplir con lo previsto en el Parágrafo I del Artículo precedente; además, indicar: //

a) Tiempo, lugar y número de la sesión.

b) Servidores públicos y personas que hubieran participado.

c) Aspectos principales de la deliberación.

d) Forma y resultado de la votación.

II. El acta con las decisiones adoptadas será firmada por los miembros intervinientes, inclusive por aquellos que emitan su voto disidente, bajo constancia.

ARTICULO 31.- (MOTIVACION).

1. Serán motivados los actos señalados en el Artículo 30 de la Ley de Procedimiento Administrativo y además los que:

a) Decidan sobre derechos subjetivos e intereses legítimos.

b) Resuelvan peticiones, solicitudes o reclamaciones de administrados. c) Resulten del ejercicio de atribuciones discrecionales.

II. La motivación expresará sucintamente los antecedentes y circunstancias que resulten del expediente; consignará las razones de hecho y de derecho que justifican el dictado del acto; individualizará la norma aplicada, y valorará las

pruebas determinantes para la decisión.

III. La remisión a propuestas, dictámenes, antecedentes o resoluciones previas, no reemplazará a la motivación exigida en este Artículo.

ARTICULO 32.- (REQUISITOS ESENCIALES). Sin perjuicio de los requisitos exigidos por otras normas, se considera requisito esencial previo a la emisión del acto administrativo:

- a) El dictamen del servicio permanente de asesoramiento jurídico, cuando exista riesgo de violación de derechos subjetivos.
- b) El debido proceso o garantía de defensa, cuando estén comprometidos derechos subjetivos o intereses legítimos.

CAPITULO II EFECTOS DEL ACTO ADMINISTRATIVO

SECCION I ACTOS GENERALES, INDIVIDUALES Y ESPECIALES

ARTICULO 33.- (ACTOS GENERALES). Los actos administrativos de alcance general producirán sus efectos a partir del día siguiente hábil al de su publicación.

ARTICULO 34.- (ACTOS INDIVIDUALES). Los actos administrativos de alcance individual producirán sus efectos a partir del día siguiente hábil al de su notificación a los interesados.

ARTICULO 35.- (ACTOS ESPECIALES).

- I. Los actos que declaren procedentes peticiones o solicitudes que tengan incidencia colectiva producirán efecto general. Sus efectos se extenderán a todos los que se encuentren en la misma situación sin que sea necesario iniciar un nuevo procedimiento para el mismo objeto y por la misma causa.
- II. Estos actos producirán sus efectos particulares con su notificación a las partes del procedimiento y sus efectos generales con su publicación.

ARTICULO 36.- (ACLARACION Y COMPLEMENTACION).

1. Los administrados que intervengan en el procedimiento podrán solicitar, dentro de los tres (3) días siguientes a su notificación, aclaración de los actos administrativos que presenten contradicciones y/o ambigüedades, así como la complementación de cuestiones esenciales expresamente propuestas que hubiesen sido omitidas en la resolución.

II. La autoridad administrativa - ejecutiva resolverá la procedencia o improcedencia de la solicitud dentro de los cinco (5) días siguientes a su presentación. La aclaración no alterará sustancialmente la resolución.

III. La solicitud de aclaración interrumpirá el plazo para la interposición de los recursos administrativos y de la acción contencioso administrativa.

SECCION II NOTIFICACION Y PUBLICACION

ARTICULO 37.- (ALCANCE DE LA NOTIFICACION).

I. Los actos administrativos que no hayan sido notificados o publicados legalmente carecen de efecto y no corren los términos para interponer los recursos contra ellos.

II. La notificación verbal será procedente cuando el acto no esté documentado válidamente por escrito. Su conocimiento importa notificación.

III. La publicación no suple la falta de notificación de los actos individuales. **ARTICULO 38.- (MEDIOS DE NOTIFICA-**

CIÓN). Las notificaciones se podrán efectuar, indistintamente, por alguno de los siguientes medios:

- a) Presentación espontánea del interesado. b) Cédula.
- c) Correspondencia postal certificada, con aviso de entrega. d) Edictos.
- e) Diligencia en Secretaría del órgano o entidad administrativa.
- f) Facsímil.
- g) Correo Electrónico.

ARTICULO 39.- (PRESENTACION ESPONTANEA). La presentación espontánea del interesado o de su representante, manifestada por escrito, de la cual resulte que se encuentra en conocimiento pleno y fehaciente de un acto administrativo conllevará notificación del mismo. La notificación se tendrá por realizada el día de la presentación espontánea.

ARTICULO 40.- (CEDULA). La notificación por cédula se practicará en el domicilio constituido por el interesado. Se entregará la cédula de notificación al interesado o su representante o, en su defecto, a cualquier persona mayor de catorce (14) años que se encuentre en este domicilio, siguiendo el procedimiento establecido en el Artículo 33, Parágrafos III y IV de la Ley de Procedimiento Administrativo. La notificación se tendrá por realizada el día de entrega de la cédula que conste en los actuados de la diligencia, en su defecto, la imposibilidad de practicarla.

ARTICULO 41.- (CORRESPONDENCIA POSTAL). Las notificaciones a personas que, tengan su domicilio fuera del radio urbano donde se encuentra el asiento del órgano o entidad administrativa, podrán realizarse mediante correspondencia postal certificada, con aviso de entrega. El recibo de entrega al destinatario, incorporado al expediente, acreditará de manera suficiente la realización de la diligencia. La notificación se tendrá por practicada en la fecha de entrega de la correspondencia.

ARTICULO 42. (EDICTOS). Las notificaciones a personas cuyo domicilio se ignore se practicará mediante edictos en la forma establecida por el Artículo 33, Parágrafo VI de la Ley de Procedimiento Administrativo. De la misma manera se procederá cuando intentada la notificación por cédula ésta no hubiera podido llevarse a cabo. La notificación se tendrá por realizada el día de publicación del edicto.

ARTÍCULO 43.- (NOTIFICACION EN SECRETARIA). Las notificaciones a administrados que no constituyan domicilio a los efectos del procedimiento, se practicarán en la Secretaría o en la Oficina señalada por la autoridad del órgano o entidad administrativa, los días lunes y jueves, mediante diligencia asentada en el expediente. La notificación se tendrá por realizada el día de la diligencia.

ARTICULO 44.- (NOTIFICACION POR FAX). La autoridad administrativa podrá disponer notificaciones mediante facsímil, siempre que los administrados registren voluntariamente un número de fax a este efecto. El registro se habilitará mediante acta en la que conste la conformidad del interesado. El comprobante de confirmación de envío, incorporado al expediente, acreditará la realización de la diligencia y se tendrá por practicada el día de su envío.

ARTICULO 45.- (NOTIFICACION ELECTRONICA). La autoridad administrativa podrá disponer notificaciones mediante correo electrónico, siempre que los administrados lo hubieran registrado voluntariamente. El registro se habilitará mediante acta en la que conste la conformidad del administrado. La confirmación de envío al interesado, incorporada al expediente, acreditará de manera suficiente la realización de la diligencia. La notificación se tendrá por practicada el día de envío del correo electrónico.

ARTICULO 46.- (SEÑALAMIENTO DE DOMICILIO). Los administrados que intervengan en un procedimiento fijarán domicilio en su primera actuación, dentro del radio urbano asiento de la sede del respectivo órgano o entidad administrativa. Si no constituyen domicilio especial, se estará a lo dispuesto en la parte final del Artículo 43 de este Reglamento.

ARTICULO 47.- (PUBLICACION). Los actos administrativos generales expresados en: Leyes, Decretos Supremos, Decretos Presidenciales, Resoluciones Supremas, Resoluciones Prefecturales y las relativas a la Propiedad Intelectual, se publicarán en la Gaceta Oficial de Bolivia. Otros actos administrativos generales que no tengan esta forma de expresión se publicarán por una sola vez en un órgano de prensa de circulación nacional o en un medio de prensa de difusión local de

PROYECTO DE LEY

QUE MODIFICA EL Art.: 166.- ACUSACION O DENUNCIA FALSA INCORPORANDO EL Art.: 166 BIS.- ACUSACION O DENUNCIA FALSA EN CONTRA DE LAS PERSONAS QUE IMPARTEN DOCENCIA EN EL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

En cumplimiento del numeral 2) del párrafo 1, del artículo 162 y del numeral 1) del artículo 163, de la Constitución Política del Estado y del inciso b) del artículo 116 del Reglamento General de la Cámara de Diputados, me corresponde como Diputada Nacional, presentar el referido Proyecto de Ley, al tenor de los siguientes argumentos Técnicos y Jurídicos:

ANTECEDENTES:

El año 2009 se conmemora un siglo de la fundación de la primera institución boliviana creada para la formación de profesores de nivel primario y secundario, se trata de la Escuela de Maestros y Preceptores de Bolivia fundada por el pedagogo belga Georges Rouma en la ciudad de Sucre, capital de la República, en 1909. El acontecimiento se dio en el contexto del liberalismo revolucionario que reconstituyó el país. En esta perspectiva resulta conveniente apreciar los procesos que acontecieron posteriormente. Cabe considerar, por ejemplo, la ideología indigenista de carácter espasmódico y paternal, las vicisitudes en torno a la educación del indio, la constitución de un nuevo Estado a imagen y semejanza del Movimiento Nacionalista Revolucionario, partido que promulgó el Código de la Educación Boliviana en 1955 y sucesivamente, las políticas educativas de algunos gobiernos hasta articular la Reforma Educativa de 1994.

Esta ley, todavía hoy después de tres lustros, sigue siendo en varios sentidos, un referente filosófico ya que pese a que establecía pautas de modernización de la educación boliviana, reivindicaba también, al mismo tiempo, por ejemplo, aspectos ideológicos tan acendrados como el enfoque intercultural, también implementado en varios centros de formación docente durante los años de aplicación de la ley 1565. Sin embargo, la ley también ha sido, especialmente por las exigencias que implicaba para el magisterio, el objetivo principal del ataque de fuerzas políticas y sindicales que la visualizaron como el instrumento maldito que lo destruirían.

La Reforma Educativa buscaba realizar cambios profundos en la educación boliviana: las orientaciones pedagógicas, las prácticas docentes, las concepciones sociales y el rol de la educación fortalecerían el desarrollo humano. Además de enfrentar el analfabetismo, mejorar la formación inicial y permanente, buscaba precautelar la calidad en la educación en todos sus niveles, revalorizando las diferencias culturales e integrando a los profesionales a una economía dinámica con identidades étnicas, lingüísticas y culturales diversas, en procura de la equidad respecto de las oportunidades de acceso a la educación.

Pese a la oposición, la ley, en lo que concierne a la formación docente inicial y permanente, ordenó el trabajo institucional y académico en las Escuelas Normales que se convirtieron en Institutos Normales Superiores. Delegó su administración a varias universidades públicas y privadas y exigió que los catedráticos tuvieran una preparación disciplinada científica solvente, como garantía para formar a los futuros

profesores, ya no en el tradicional enfoque de convertirlos en ejecutores operativos de un currículum diseñado por especialistas, sino en agentes de un proceso docente con buen nivel académico y con la capacidad de llevar adelante innovaciones pedagógicas.

La ley 1565 identificó con claridad los efectos perniciosos de la hegemonía sindical estableciendo la necesidad de que las autoridades y los catedráticos de los centros de formación docente y de otras unidades sean elegidos mediante procesos de convocatoria pública, atendiendo a sus méritos, su experiencia, su preparación y a los resultados obtenidos en exámenes de competencia abiertos y públicos. La limitación del tráfico sindical de influencias se limitaba también mediante la proyección de una gestión institucional en la que era imprescindible la elaboración de planes operativos en los que se advierta eficiencia administrativa y en los que se haya incorporado la evaluación por resultados.

Hasta el año 2005 inclusive, existía un sistema público de formación docente inicial formado por seis Institutos Normales Superiores ubicados en igual número de capitales de Departamento –uno de ellos llamado sin propiedad, Universidad Pedagógica -. Además, en la ciudad de La Paz, funcionaban dos escuelas especializadas destinadas a los futuros profesores de actividad física y de asignaturas técnicas. El conjunto absorbía cerca del 60% de la matrícula nacional ofreciendo al país anualmente, en promedio, 2000 profesores de Estado para los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. Por otra parte, en el entorno rural, había doce Institutos Normales Superiores que especialmente atendían la formación inicial para primaria. La mayoría de ellos estaba organizados según la modalidad de educación intercultural bilingüe y aunque sus condiciones eran precarias y su calidad, ínfima; el impacto que producían era considerable, ocupando un lugar simbólico y social destacado en el imaginario de los miembros del entorno.

Después de los acontecimientos de octubre del año 2003, se inauguró una nueva modalidad de democracia participativa, se estableció el referéndum como mecanismo de decisión para que los ciudadanos bolivianos decidan las políticas públicas, fue convocada la Asamblea Constituyente y se previó la realización del Congreso Nacional de Educación planteado como el momento en que se formularían los lineamientos principales de una nueva Reforma Educativa.

Sin embargo, el mencionado Congreso, realizado en julio del año 2006, constituyó una expresión ostensible de las limitaciones de la política del gobierno de Evo Morales, al menos durante su primer año. Puso en evidencia la deuda política marcada como retribución electoral al sindicato. En efecto, en dicho Congreso se anuló la administración de los INS delegada a las universidades y que, en varios casos, fue sumamente provechosa para la formación docente, inclusive durante seis años. El Congreso restringió el desempeño docente vinculado con la formación inicial a los profesores normalistas, reafirmando así una endogamia académica encaminada a la exclusión de la formación científica de los futuros profesores que trabajarán en la educación pública. Por ún, dicho Congreso fomentó un resentimiento secular indígena, incapaz de plasmar gestiones gubernamentales conciliando intereses, aunando diferencias democrática e inteligentemente sin que esto implique claudicar de las visiones propias. En fin, el Congreso de Educación evidenció la precipitación de un régimen poliárquico con presiones sociales insanas, hegemonías malintencionadas y liderazgos plebiscitarios que encaminan la historia

de la formación docente boliviana a la depauperación académica, institucional y científica.

Es evidente que la educación y, particularmente, la formación docente, son entendidas como expresiones sintomáticas de concepciones ideológicas y acciones políticas que concurren en un escenario de lucha por la hegemonía. La experiencia del Congreso de Educación el año 2006 ha mostrado que en dicho escenario no prevalecieron las visiones de largo plazo ni los intentos de constituir sistemas y subsistemas aunando las diferencias, conciliando los intereses ni estableciendo síntesis ante la diversidad de opciones de una realidad compleja y multicultural. Al contrario, se han instrumentado a ciertos sectores sociales radicalizados y a las dirigencias que sólo avizoran sus propios intereses en el horizonte de sus limitaciones gremiales, para ejercer poder. Por esto se constituyen en los principales responsables para que la educación y la formación docente en particular, por las esmirriadas reformas planteadas, sean la expresión concentrada de las miserias de los actores políticos y de sus tristes guiones históricos. Al futuro, tanto dentro como fuera del país, les corresponderá la tarea de juzgarlos.

1. La formación docente y las identidades nacionales en Latinoamérica

Durante la última década del siglo XIX, hubo en varios países latinoamericanos, la preocupación política por constituir sólidas instituciones nacionales que se ocupen de modo especializado de la misión de formar a los futuros maestros. A partir de 1889 hasta el primer cuarto del siglo XX, se sucedió la fundación precipitada de Escuelas Normales de alcance nacional, por ejemplo, en países como Ecuador, México, Honduras, Costa Rica, Bolivia y El Salvador.

El discurso ideológico que explica tal proliferación radica en la influencia de Francia que desarrolló un modelo liberal organizado según una formación cultural y académica, modelo que se plasmó en la *École Normal*. Sin embargo, también se advirtió la influencia del liberalismo anglosajón a través de la difusión de las ideas educativas de John Dewey e inclusive un desarrollo teórico propio expresado, por ejemplo, en los textos de Faustino Sarmiento en Argentina.

El propósito de las fundaciones era organizar y reproducir una de las más importantes funciones de los estados: la educación. Además, en la etapa hubo un evidente incremento de la demanda de los servicios educativos en el nivel básico y medio, por lo que contar con profesionales que formen a los futuros docentes se constituyó en una necesidad apremiante. Las Escuelas Normales creadas debían ser instituciones públicas gratuitas, ofrecerían formación de maestros sin grado universitario y estarían subordinadas al control de los Ministerios de Educación. Carecerían de independencia y era imprescindible que junto a ellas existieran sus propias escuelas de educación primaria donde se efectuarían las prácticas tendientes a mejorar la formación docente.

Pero el más importante objetivo radicaba en que dichas escuelas forjarían la identidad de las naciones. Formando a los futuros maestros y preceptores de los países, contribuirían de modo sustantivo a desarrollar en los niños y los jóvenes el sentido de pertenencia nacional, a valorar la historia propia remarcando la épica constitución de los países y a consolidar la estructura de un Estado encaminado a su fortalecimiento cultural, económico, político y social. Una consecuencia de tal proceso, fue el surgimiento y desarrollo de la *ideología normalista*, un conjunto

de contenidos que referían la nobleza de la labor docente, el espíritu y la vocación del maestro, su indeclinable e íntegra figura de formador y el orgullo de haber pertenecido a la institución que cumplía la más importante, digna y respetable labor del Estado: la Escuela Normal.

El propio maestro egresado de la Escuela Normal representaba el esfuerzo del Estado por instruir a la población, por crear sentido de pertenencia y de identidad nacional, constituyéndose en el símbolo de la realización personal comprometida con un perfil académico. Expresaba de modo evidente, la reproducción cultural, la alfabetización y la voluntad consciente de comprometerse con el ser del país, el desarrollo económico y el progreso social. El crecimiento de las escuelas normales fue abrupto, desordenado y resultante de una demanda educativa creciente a un Estado que en parte justificaba su existencia gracias a la satisfacción del servicio que ofrecía. En ese sentido, surgieron políticas gubernamentales que establecieron las condiciones de funcionamiento de la formación docente, se crearon sistemas nacionales, se aprobaron normas y se establecieron los mecanismos de coordinación para regular a las instituciones. En algunos casos, las normales se fusionaron, en otros se jerarquizaron y se crearon filiales, finalmente, hubo contextos en los que se estableció su surgimiento según necesidades geográficas y demográficas.

Pese a que la misión de las escuelas normales era similar y pese a que el factor humano que componía los estamentos docentes y estudiantiles se enmarcaba dentro de determinados límites de homogeneidad, la multiplicación de dichas instituciones fue caótica y exponencial. Probablemente, el caso más ostensivo es el de México, donde la primera Escuela Normal fue fundada en 1889 y once años después, el número de escuelas normales se aproximaba al medio centenar. El caso de El Salvador también tuvo una expansión considerable pese a que la primera fundación fue relativamente tardía. En efecto, la primera Escuela Normal se fundó en 1924, constatándose poco más de cuarenta años después, que el número de instituciones era cercano a setenta. Similar situación aconteció en Bolivia, pero no con las escuelas normales urbanas, sino con relación a la educación del indio que motivó la aparición de innumerables instituciones de corta vida, primero como escuelas ambulantes y posteriormente como Escuelas Normales Rurales. Considerándose el caso de Honduras, se obtiene un promedio que muestra la tendencia de la región: desde la fundación de la primera Escuela Normal el año 1895, en el lapso de setenta años se constató un promedio de creación de dos escuelas normales cada tres años.

Los intentos estatales por regular la expansión de las escuelas normales y de establecer mecanismos eficaces de control, no fueron del todo exitosos. De esta forma se produjo el proceso de centralización e integración de entidades de formación docente, lo cual se cristalizó de una manera lenta, compleja y contradictoria, transformando las viejas escuelas normales en flamantes universidades pedagógicas que precautelarían la calidad de la educación impartida.

2. El diagrama de las universidades pedagógicas

Es posible establecer que si el inicio de la formación docente en Sudamérica y el Caribe se dio con la fundación de las primeras escuelas normales desde 1890 aproximadamente, periodo que se extendió por lo menos hasta 1950; entonces el segundo momento de la tendencia latinoamericana corresponde a la aparición de

las universidades pedagógicas. Este proceso se prolongó desde mediados del siglo XX hasta el presente, aunque en los años '70 irrumpiría una impronta de comercialización y privatización de la formación docente.

La principal característica de las universidades pedagógicas es que ofrecen títulos de licenciatura para el ejercicio de la docencia en el nivel primario y secundario. La desaparición de las escuelas normales en la región no se dio de manera unívoca ni absoluta; se preservaron sistemas híbridos, produciéndose procesos complejos y aconteciendo fenómenos diversos. La forma más nítida de conversión fue a través de la decisión política de crear universidades pedagógicas destinadas a absorber a las escuelas normales. Tal fue el caso, por ejemplo, de México, Colombia, Venezuela y Honduras. Sin embargo, de cualquier forma, el rasgo institucional extendido en el continente, referido a la autonomía de las universidades públicas, esencia promovida desde los años '30 en Argentina, no se extendió a las universidades pedagógicas. Éstas tuvieron, desde su creación, una fuerte dependencia y control de los Ministerios de Educación.

Otra forma repetida en varios casos, fue la aparición de Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación. Hubo variantes en los nombres, pero la creación de tales facultades tenía la finalidad de encargarse de la formación de profesores para el nivel inicial, de primaria y de secundaria. En Ecuador, por ejemplo, hacia los años '60, se produjo la creación de las Escuelas de Educación dependientes de las universidades públicas.

En estos casos, se perdieron absolutamente los vínculos que relacionaban a las escuelas normales con las unidades educativas experimentales, donde se ensayaban innovaciones pedagógicas y se realizaba la práctica docente de los futuros maestros. Por lo mismo, la didáctica aprendida se redujo, por lo general, a esquemas pedagógicos de contenido eminentemente teórico. Sin embargo, en compensación de estas carencias, prevaleció en la formación de los futuros profesores, quienes ostentarían títulos de licenciatura, un carácter eminentemente profesional y una preparación disciplinar satisfactoria que garantizaba un buen nivel de calidad académica en el proceso de enseñanza y aprendizaje que dirigirían en el futuro.

Por lo demás, la tradición autonómica de las universidades con Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, generó procesos de liberalización de la profesión docente. Los titulados de las universidades no tenían empleo seguro ni se incorporaban automáticamente al escalafón del gremio. Debían competir por ganar vacancias de docencia poniéndose en juego su experticia disciplinar y didáctica. Otra consecuencia de la tradición autonómica de las universidades fue fomentar la diversidad de diseños curriculares en la formación docente, multiplicándose de manera exponencial las especialidades y la oferta de formación superior con una amplísima variedad de nombres en los títulos universitarios otorgados.

La tercera forma de conversión de las escuelas normales en universidades pedagógicas se dio preservando las fortalezas de las primeras y asimilando las ofertas de profesionalización de las segundas. En el caso del Uruguay, por ejemplo, las escuelas normales se convirtieron en universidades; es decir, extendían títulos de licenciatura, exigían el bachillerato como condición necesaria de ingreso de los postulantes y preservaron un plantel docente de nivel superior. Similar intento se dio en Bolivia aunque de manera tardía y por un corto periodo, a fines de los años

noventa. En efecto, si bien las escuelas normales no se convirtieron en universidades pedagógicas, hubo el intento, siendo administradas por las universidades, de mejorar la formación disciplinar mediante condiciones fijadas a los catedráticos de los Institutos Normales Superiores y mediante la selección de los estudiantes que postulaban a tales centros.

Sin embargo, las universidades pedagógicas mantuvieron su dependencia de los organismos de dirección de la educación pública encargados del nivel primario y secundario. Dicha vinculación con los Ministerios de Educación impidió la autonomía, preservó el desarrollo de diseños curriculares relativamente homogéneos, facilitó la oferta de titulación establecida para todo el país, orientó la gestión institucional según políticas nacionales e inclusive preservó el empleo seguro de los titulados aunque con bajos salarios. Por lo demás, tales universidades no se desvincularon de las unidades educativas de experimentación y preservaron la ideología normalista de la vieja escuela. Así, ofrecieron una formación integrada, por una parte, por un sólido perfil disciplinar y científico, propio de la profesionalización en las universidades, y, por otra parte, por una sustantiva práctica escolar que daba lugar a múltiples modalidades didácticas de enseñanza.

En otros casos se produjeron complejos procesos de absorción y regresión a las formas tradicionales de las escuelas normales con relación a las universidades preexistentes. En Costa Rica, por ejemplo, tal proceso se dio de modo reiterativo, expresando la tensión entre la universidad y la escuela normal. De la fundación inicial de la primera Escuela Normal dada en 1914, se produjo en la década de los '40 la absorción de ésta por parte de la universidad; sin embargo, posteriormente, se dio la refundación de la escuela que se había liberado de la tuición superior, quedando tres décadas más tarde, de nuevo absorbida, esta vez, por otra universidad.

Similar situación se produjo en Bolivia aunque con un final distinto. A partir de la promulgación de la ley de Reforma Educativa en 1994, se estableció la obligación de que las escuelas normales se convirtieran en Institutos Normales Superiores a riesgo de desaparecer. Éstos, posteriormente, debían ser administrados por las universidades que les dotarían de los instrumentos de gestión administrativa y de una cultura institucional propia de la educación superior. Sin embargo, no fue así. Las tensiones e intereses de las representaciones sindicales fuertemente politizadas, obraron en contra de esta determinación legal desde su promulgación e inicial implementación. Pese a que en algunos casos, como es el INS Simón Bolívar en la ciudad de La Paz, la administración universitaria delegada promovió una gestión institucional eficiente y con calidad académica por más de seis años, los intereses gremiales obraron eficazmente para que en una coyuntura gubernamental propicia, se liquidara todo intento de mejorar estratégicamente la formación docente produciéndose una regresión a la forma decimonónica de la Escuela Normal.

El diagrama educativo de las universidades pedagógicas subsiste en Latinoamérica y el Caribe en connivencia y competencia con múltiples formas de las escuelas normales, tanto en lo referido a sus remanentes históricos como en lo concerniente a sus fortalezas institucionales. Aunque el tema de la autonomía se plasma en las universidades que crearon Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, en la mayoría de los casos, no se ha incorporado en las universidades pedagógicas. Por otra parte, si bien la constitución de entidades de educación superior promueve

una organización y una cultura institucional encaminada a la modernización educativa, con competencia, evaluación, actualización y calidad académica; las universidades no incorporaron necesariamente los baluartes de las escuelas normales. Asimismo, la multiplicación de universidades pedagógicas se ha dado en un contexto de ausencia de coordinación y con la preeminencia de lógicas políticas, académicas e institucionales claramente diferentes e incluso inconciliables.

La ausencia de coordinación y regulación para las entidades de formación docente se ha agravado las últimas décadas, por una parte, por la existencia de subsistemas independientes, y, por otra, debido a la aparición y multiplicación exponencial de entidades privadas que ofrecen formación para futuros profesores. En efecto, en varios países, Panamá por ejemplo, no se resuelve la incompatibilidad de existencia de diseños curriculares diferentes: los que corresponden al Ministerio de Educación y los que son producto de las universidades públicas. Subsiste una dispersión curricular extrema que imposibilita asumir criterios de relativa homogeneidad respecto de los perfiles y competencias de los egresados de la formación docente, más aún si se trata de contextos sociales con manifiestas desigualdades e inequidad. En Perú, por su parte, la pervivencia de un subsistema centralizado que aglutina a más de tres cuartas partes de la matrícula del sector, con otro subsistema que sólo reúne a menos de una cuarta parte de la matrícula -el subsistema de las universidades autónomas-, ha creado similares problemas de coordinación y validez

Respecto de la proliferación de entidades privadas que ofrecen formación docente, en todos los países de la región, a partir de los años '70, aparecieron institutos de dudosa calidad académica con ofertas para la docencia. La excepción la constituyen Bolivia y Honduras, países en los que la formación de futuros profesores se da como un servicio casi de exclusividad estatal. La exclusividad no es total porque, por ejemplo en Bolivia, existen instituciones religiosas privadas que forman a los futuros docentes según sus identidades confesionales; sin embargo, su cobertura es marginal y cumplen funciones siguiendo las normas gubernamentales.

El siguiente cuadro resume y contrapone las características, con sus baluartes y debilidades, de los dos sistemas descritos hasta aquí y que se han plasmado en momentos específicos de la historia de la formación docente en América latina y el Caribe: el sistema de las escuelas normales y el de las universidades pedagógicas:

ESCUELAS NORMALES	UNIVERSIDADES PEDAGÓGICAS
• Proyectos de educación nacional, homogénea y progresista. • Gestión jerárquica dependiente de las políticas gubernamentales. • Sistema gratuito y público impregnado de representaciones vocacionales. • Currículum único, universal y centralizado. • Preeminencia de la didáctica. • Práctica docente en escuelas experimentales adjuntas.	• Diversificación de la oferta profesional para mercados de competencia. • Gestión dispersa, sin articulación, con autonomía o dependiente de los Ministerios de Educación. • Sistema sin normativa general ni coordinación entre los subsistemas. • Multiplicación de diseños curriculares con dispersión en la titulación.

• Métodos tradicionales de enseñanza. • Modalidad presencial exclusiva. • Autoridad inexpugnable del maestro en el aula. • Garantía estatal de empleo. • Nivel académico de técnico superior. • Demanda masculina mayoritaria de sectores de clase media. • Salarios moderadamente bajos.	• Preeminencia de formación científica. • Casi no existe práctica pedagógica. • Métodos tradicionales de enseñanza. • Modalidad presencial predominante. • Autoridad tradicional del profesor como operador del currículum. • Empleo por calificación y mediante exámenes de competencia. • Licenciatura y postgrado. • Demanda ostensiblemente femenina de clases bajas y populares. • Salarios extremadamente bajos.
---	--

3. La irrupción de la formación docente privada en Latinoamérica

Hacia la década de los años '70, se dio en casi todos los países de la región, una expansión sin precedentes de la privatización de la educación superior que, naturalmente, también incluyó a la formación docente. Desde los años mencionados, la demanda de profesores en Latinoamérica ha mantenido un sostenido ascenso, requiriéndose actualmente alrededor de un millón de nuevos maestros por año. La imposibilidad de que los estados formen a esa masa profesional ha generado, correlativamente, la multiplicación de la oferta a cargo de entidades privadas. Sin embargo, las características liberales de las economías de la región, la dinámica del mercado profesional, el proceso de globalización en ascenso y las reformas educativas intensificadas en varios países en los primeros años de la década de los '90, se han constituido en el escenario perfecto para que se oferten programas de escasa exigencia y bajo nivel académico, cuyo principal objetivo, aunque proclamen lo contrario, es lucrar con la educación terciaria.

Esta tendencia se ha intensificado y desordenado aún más los últimos años. En el Perú, por ejemplo, en 1993 sólo el 15% de la matrícula universitaria pedagógica era privada y el 85%, pública; mientras que el año 2002, la proporción se distribuía entre el 47% para las entidades privadas y el 53% para las públicas. Asimismo, dicho año se registró que funcionaban 278 unidades educativas públicas dedicadas a la formación docente, mientras que los establecimientos de carácter privado sumaban 750, es decir el 73% del total.

La multiplicación de centros de formación docente ha ocasionado que en las últimas décadas, los requisitos de ingreso, especialmente a los institutos privados, se flexibilicen. Que en las universidades públicas se haya restringido el ingreso de los postulantes debido a sus limitados cupos, a carreras saturadas y una demanda creciente del servicio; que los exámenes de ingreso se hayan convertido en una criba de los postulantes cada vez más discriminante, que el incremento de los presupuestos fiscales a las universidades públicas no sea proporcional al aumento

de la demanda de educación superior, son las principales causas para que el interés de cientos de miles de postulantes se desplazara hacia la formación docente.

Los nuevos estudiantes proceden de hogares con escasos recursos económicos y, por lo mismo, con esmirriados capitales cognoscitivos. Por lo general, ser maestro o profesor en el futuro, implica incrementar los ingresos monetarios familiares coadyuvando a una relativa movilidad ascendente. Ésta es la causa principal que permite entender la feminización de la carrera docente.

Sin embargo, también ocasionan esta tendencia, los flexibles requisitos de admisión o el ingreso libre en la mayoría de las instituciones privadas, el prestigio negativo de las exigencias en el proceso de formación, la facilidad de egreso y las condiciones propicias de trabajo para las mujeres. Aunque ser docente implica desempeñarse en un escenario de bajos salarios, son factores de compensación, la escasa exigencia intelectual, la posibilidad de trabajo parcial y el disfrute de largas vacaciones, tiempo que puede ser empleado para otras actividades económicas.

En Chile, como en la mayoría de los países de la región, se ha advertido que el capital cognoscitivo y la preparación académica de los matriculados en entidades de formación docente es mucho menor y deficiente respecto de los estudiantes universitarios. Esta pobreza intelectual redundaba en que los programas de formación docente sean poco exigentes, sobrecargados en lo teórico y carezcan de actualización. Peor aun, no están relacionados con las necesidades de aprendizaje de los destinatarios ni con una visión estratégica que proyecte a la educación como factor crucial de desarrollo de los países.

Además, se ha constatado que una característica recurrente actualmente es la percepción negativa de los estudiantes sobre sus experiencias de formación. Es generalizada la opinión de que su preparación es insuficiente, debido, entre otras razones, a la debilidad académica de sus catedráticos y a la escasa investigación y producción intelectual. Esto, naturalmente, ocasiona consecuencias indeseables de baja autoestima profesional, limita las expectativas de superación y anquilosa el futuro desempeño. Para colmo, los recursos y la infraestructura en las entidades privadas y públicas son limitados e insuficientes, con muy escaso uso de las tecnologías de la información y comunicación en el trabajo docente, en un contexto en el que abundan las deficiencias y carencias en la gestión institucional y en la coordinación de los subsistemas, las unidades y el Estado.

Las reformas a la educación superior en los países de la región se han dado también a partir de los años '70. Desde esa época se ha promovido la privatización universitaria con notables rasgos de diferenciación y especialización. En varios países surgieron, en tal escenario, universidades privadas con carreras de Ciencias de la Educación, pero la explosión privada ostensiva concierne a la proliferación de institutos terciarios de formación docente.

La ideología que sostuvo la privatización de la educación superior asumió las concepciones sobre la libertad de enseñanza y las posibilidades irrestrictas de planificación, desarrollo y evaluación de diseños curriculares propios. El fenómeno continental se fomentó con la carencia de sistemas que certificaran la calidad y que evaluaran el desempeño institucional. Así, se agravó la desarticulación del sistema de formación docente, ocasionando que los egresados y titulados anualmente sean muchos más que los que cada Estado podría emplear. Surgieron entonces los

mecanismos de competencia, no siempre transparentes ni eficientes, para ganar cupo en el escalafón público. Peor aun, se evidenció una tendencia a la baja de salarios y se constataron graves deficiencias y enormes diferencias en la formación docente de los nuevos profesionales, tanto entre ellos mismos como respecto de las generaciones anteriores. Por lo demás, la sobreoferta de maestros para el nivel primario con deficiente formación docente, pese a la demanda también creciente del servicio educativo en dicho nivel, puso en evidencia las limitaciones de los Estados para responder a su más importante y estratégica función.

JUSTIFICACIÓN.

Necesidad.- Con la modificación del Art.: 166.- (Acusación O Denuncia Falsa) Incorporando El Art.: 166 Bis.- (Acusación O Denuncia Falsa En Contra De Las Personas Que Imparten Docencia profesionales no estarán temerosos y sometidos a estudiantes o padres o madres que por el solo hecho de que se realice la aprobación de alguna matrícula correspondiente denuncian falsamente a una persona que imparte docencia, generando en su círculo del afectado la ruptura familiar, la muerte civil, daño psicológico, y daño ocasionado mediante redes sociales llegando a ocasionar la decisión e incluso de la muerte de la persona que imparte docencia.

I. MARCO JURIDICO **Constitución Política del Estado.**

Capítulo segundo

TÍTULO II

DERECHOS FUNDAMENTALES

Artículo 115 (Protección y debido proceso)

Parágrafo I: Toda persona será protegida oportuna y efectivamente por los jueces y tribunales en el ejercicio de sus derechos e intereses legítimos.

Parágrafo II: El Estado garantiza el derecho al debido proceso, a la defensa y a una justicia plural, pronta, oportuna, gratuita, transparente y sin dilaciones.

Artículo 116 (Presunción de inocencia y legalidad)

Parágrafo I: Se garantiza la presunción de inocencia. Durante el proceso, en caso de duda sobre la norma aplicable, regirá la más favorable al imputado o procesado.

Parágrafo II: Cualquier sanción debe fundarse en una ley anterior al hecho punible.

LEY 070 DE LA EDUCACION AVELINO SIÑANI – ELIZARDO PEREZ **y sus disposiciones reglamentarias sobre derechos y obligaciones docentes**

garantizan la carrera docente, la inamovilidad funcionaria y el derecho a la sindicalización, a la vez que imponen deberes éticos y profesionales orientados a una educación descolonizadora, productiva y comunitaria

Inamovilidad funcionaria: Garantía de estabilidad laboral en el cargo dentro del magisterio nacional.

Escalafón nacional: Derecho a la carrera docente, ascensos de categoría, jerarquías y protección mediante el reglamento específico.

Sindicalización: Derecho a la libre organización sindical y a la participación en la mejora del sistema educativo.

Formación continua: Acceso a procesos de actualización y profesionalización fiscal y gratuita

EL CÓDIGO DE PROCEDIMIENTO PENAL (LEY NO. 1970) en lo relativo a las garantías del imputado y sanciones por denuncia falsa

Juicio previo: Nadie puede ser condenado sin antes pasar por un juicio oral y público.

Presunción de inocencia: Toda persona se considera inocente hasta que una sentencia firme declare lo contrario.

Defensa: El acusado tiene derecho a ser asistido por un abogado desde el primer momento

Decreto Ley N° 10426: Emitido el 23 de agosto de 1972 (durante el gobierno de Hugo Banzer Suárez).

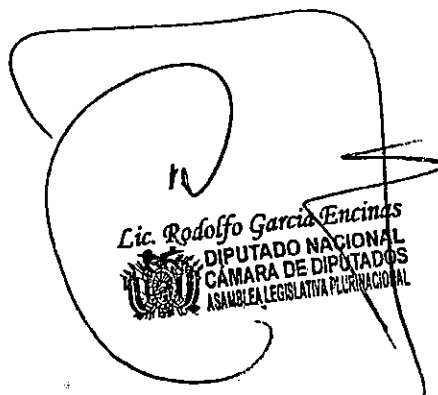
Ley N° 1768: Promulgada el 10 de marzo de 1997 (durante el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada), que elevó formalmente el código a rango de ley y modificó gran parte de su estructura

Convenio 111 de la oit sobre la discriminación en el empleo y la ocupación

Ratificación: Aprobado inicialmente por el Decreto Supremo N° 14228 de 1973 y elevado definitivamente a rango de ley nacional mediante la **Ley N° 2120** el 11 de septiembre de 2000.

Definición: Prohíbe y busca eliminar cualquier distinción, exclusión o preferencia basada en motivos de raza, color, sexo, religión, opinión política, ascendencia nacional u origen social que anule o altere la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo y la ocupación.

Jerarquía: Al tratarse de un convenio de derechos humanos fundamental, goza de aplicación preferente en el territorio nacional conforme al artículo 410 de la Constitución Política del Estado


Lic. Rodolfo García Encinas
DIPUTADO NACIONAL
CÁMARA DE DIPUTADOS
ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL

PROYECTO DE LEY

**QUE MODIFICA EL Art.: 166.- (ACUSACIÓN O DENUNCIA FALSA)
INCORPORANDO EL Art.: 166 BIS.- (ACUSACIÓN O DENUNCIA FALSA EN
CONTRA DE LAS PERSONAS QUE IMPARTEN DOCENCIA
EN EL CÓDIGO PENAL BOLIVIANO MEDIANTE EL DECRETO LEY N° 10426
EL 23 DE AGOSTO DE 1972
EN EL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA**

LA ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL

PL-734/25

DECRETA:

ARTÍCULO 1.- Se modifica el Art. 166.- Acusación o Denuncia Falsa incorporando del Art.: 166 BIS.- En contra de las personas que imparten docencia bajo las siguientes modificaciones:

ARTICULO 2.- MODIFICACIÓN - INCORPORANDO EL Art.: 166 BIS.- ACUSACION O DENUNCIA FALSA EN CONTRA DE LAS PERSONAS QUE IMPARTEN DOCENCIA.- El o la persona que a sabiendas denunciare, o acusare como autor de un delito de acción Penal público, que no lo cometió, y que diere lugar a la mala manipulación e información por redes sociales, difamando y mellando la dignidad de esa persona que imparta docencia, desde el nivel inicial, nivel Primaria, Nivel Secundaria hasta el nivel superior.

Será sancionado con privación de libertad de 4 a 8 años, y deberá realizar el pago del resarcimiento del daño Civil, Psicológico ocasionado debiendo realizar las disculpas públicas ocasionadas por redes sociales.

Concordantes con los artículos, 14, 21, 24, 48, 85, 89, 115 y 116 de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

Es dada en la sala de sesiones de la Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia


Rodolfo Garcia Encinas
DIPUTADO NACIONAL
CAMARA DE DIPUTADOS
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA