



## LA FORMACIÓN EN AMÉRICA LATINA: LOS CASOS DE ARGENTINA Y BOLIVIA

Laura Rodríguez del Castillo

Facultad de Filosofía y Letras - UNAM

---

## LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA

Tiburcio Moreno Olivos

Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa

## INDICIOS SOBRE LOS CAMBIOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN BOLIVIA

Olivia González Campos

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 096

---

**Área temática:** A.8) Procesos de formación

**Línea temática:** 3. Políticas y programas de formación: currículum, evaluación y tutoría

**Resumen general del simposio:** Los estudios que aquí se presentan, se inscriben en un esfuerzo más amplio de investigación auspiciado por la DGAPA-UNAM (PAPIIT 2018), cuya responsable es la Dra. Patricia Ducoing Watty.

Los programas, proyectos y las experiencias sobre la formación docente de los maestros de secundaria, son un eslabón más en la larga cadena de cambios que, en materia educativa, han sucedido en América Latina desde inicios de los años noventa; sin embargo, al inicio del nuevo siglo se inauguraron nuevos retos para los sistemas educativos en materia de cobertura, equidad y calidad educativa, en los que indisolublemente, la formación de los maestros posee un lugar preponderante. En este marco, el análisis de la trayectoria, avances y retrocesos que signan a las propuestas de formación para los maestros de secundaria, cobra relevancia particular frente al necesario reconocimiento del campo de la formación en su sentido más amplio, sin que por ello, pierda importancia la mirada a la singularidad de las construcciones teóricas y metodológicas que en su interior se formulan.

Moreno y González realizan un análisis de las propuestas de formación para los docentes de secundaria, que en los últimos tiempos se han puesto en marcha en Argentina y Bolivia; en este sentido, los autores dan cuenta del contexto político y social en el que se desenvuelve la educación secundaria y la formación del magisterio de este nivel, punto de partida que utilizan para posicionar el discurso pedagógico y las políticas para la formación docente. En consecuencia, analizan el sustento que poseen las propuestas, los procesos y las experiencias que hasta la fecha se han producido en los países que los autores abordan; el trabajo es una interpelación, a los interesados en el tema, a emprender una mirada comparada que coadyuve a la comprensión de la formación docente de la región latinoamericana.

**Palabras clave:** Formación, Docentes, Secundaria, Argentina, Bolivia.

## *Semblanza de los participantes en el simposio*

### Laura Rodríguez del Castillo

Maestra en Pedagogía por la UNAM, docente en la licenciatura de Pedagogía, Técnico Académico Titular “B”, actualmente Coordinadora de Tutorías en la Facultad de Filosofía Letras-UNAM. Miembro de la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación, Sección Mexicana y, de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Integrante del equipo de investigación en amplios proyectos interinstitucionales y, coordinado el proyecto *Banco de Información sobre educación básica en México y América Latina*. Ponente en diversos Congresos nacionales e internacionales, sus publicaciones y líneas de investigación se orientan a: educación secundaria, evaluación docente y tutoría universitaria.

### Tiburcio Moreno Olivos

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia. Profesor investigador Titular C en la UAM-Cuajimalpa. Departamento de Tecnologías de la Información. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del COMIE y de la AFIRSE.

Es autor de los libros: *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. *Reinventar la evaluación en el aula* (2016); *La evaluación de los alumnos en la universidad: un estudio etnográfico* (2010); y ha coordinado 4 libros. Ha publicado 27 capítulos de libro y 60 artículos académicos. Ha impartido conferencias, cursos y talleres de formación docente en México y en el extranjero. Sus líneas de investigación: evaluación del aprendizaje, procesos de formación, currículum.

### Olivia González Campos

Obtuvo el grado de Maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Realizó la especialidad en Psicología Infantil y Aprendizajes Escolares en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096, en la licenciatura en preescolar y en la maestría en educación básica. Tiene experiencia en el diseño y desarrollo de diplomados, cursos y talleres dirigidos a personal docente de los tres niveles de educación básica y en bachillerato. Ha colaborado en instituciones como CONAFE, IPN, SEP, UAM.

## TEXTOS DEL SIMPOSIO

### LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA

Tiburcio Moreno Olivos

**Resumen:** Esta ponencia se deriva del proyecto de investigación «La educación secundaria: retos y perspectivas al inicio de siglo. Estudio comparado», coordinado por la Dra. Patricia Ducoing y financiado por la UNAM como proyecto PAPIITDGAPA-IN402712. En el marco del proyecto mencionado, el autor de esta ponencia fue responsable del caso: La educación secundaria en Argentina, de ahí el interés por abordar un elemento de la investigación realizada: la formación de los docentes en el país sudamericano. En el pasado congreso del COMIE (celebrado en 2017), se presentó una primera parte de este tema, ahora se expone una segunda parte para ampliar nuestro conocimiento sobre esta temática.

Para abordar el tema de la formación docente con cierto grado de profundidad y especificidad, es preciso acotar su análisis en el tiempo, así que iniciaremos situándonos cronológicamente en la década de los noventa del siglo pasado hasta llegar al presente. ¿Por qué iniciar en este periodo histórico? Esta década se caracterizó por una gran ola reformista de los sistemas educativos latinoamericanos, durante esta época la educación básica obligatoria sufrió transformaciones importantes, cuyos efectos continúan sintiéndose hasta ahora. Al igual que ocurrió con el resto de los países de la región latinoamericana, Argentina también se subió al tren de las reformas y emprendió una serie de cambios significativos en su sistema educativo (descentralización, ampliación de la obligatoriedad de la educación, flexibilidad y diversidad del currículo...), tales innovaciones, como veremos en esta ponencia, también impactaron el subsistema de formación docente.

**Palabras clave:** Formación, Formación docente, Desarrollo profesional, Argentina

## Introducción

El reconocimiento del papel del docente en la concreción de cualquier reforma educativa y, por tanto, en la mejora de la educación, plantea la idea de que el cambio en la escuela debe ir acompañado por procesos de renovación del profesorado, el cual es visto como un catalizador o inhibidor en cualquier proceso de transformación escolar. No obstante, estos procesos de renovación del profesorado generalmente no ocurren de forma tersa, tal como sucedió en Argentina en la década de los noventa. Una vez que se puso en marcha la reforma educativa, las políticas de formación se enfocaron en el perfeccionamiento, reconversión y actualización de los docentes, quienes debían hacer suyos los nuevos contenidos propuestos para una *nueva* escuela.

Durante esta década también se modificaron los planes de formación docente inicial, proceso que estuvo acompañado de serios problemas (falta de compromiso con los acuerdos federales logrados y la transferencia abrupta de los servicios educativos del nivel superior a las provincias), lo que generó una fuerte fragmentación, heterogeneidad y desintegración del sistema formativo nacional (Alliaud, 2013).

En Argentina se han desplegado, en los últimos años, políticas orientadas a mejorar y fortalecer la formación docente aunque, como en la mayoría de los países de la región, los resultados de las evaluaciones internacionales continúan confirmando un bajo rendimiento de los alumnos en relación con los contenidos mínimos de las principales áreas del aprendizaje. Lo anterior, pone en duda el valor y la pertinencia de la formación inicial y continua del profesorado.

Como el lector podrá suponer el tema de la formación docente es amplio, complejo y diverso, de suerte que en esta ponencia solo podemos aspirar a presentar algunas pinceladas sobre este vasto e intrincado asunto, dejando fuera, seguramente, muchos otros elementos de enorme importancia e interés. Así, este texto se centrará en cuatro puntos principales: La formación docente argentina; Políticas educativas de formación docente; Características de la oferta de formación del profesorado y; La conformación de un sistema integrado de formación docente.

## La formación docente argentina

En Argentina, la Ley de Educación Nacional en su artículo 72 establece que “La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa”. El Consejo Federal de Educación aprobó, en el año 2007, los lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional (Resolución CFE No 30/2007).

Con respecto a la formación continua y el desarrollo profesional estos lineamientos incluyen: modalidades para la implementación de acciones de desarrollo profesional docente (desarrollo profesional centrado en la escuela, redes de formación e intercambio, ciclos de formación, postgrados). Además se proponen

líneas de acción para el desarrollo profesional docente, las cuales buscan atender: **a)** necesidades propias del sistema educativo (formación para el desempeño de nuevos roles dentro del sistema, preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión, formación pedagógica de agentes sin título docente y profesionales de otras disciplinas); **b)** necesidades de las instituciones (acompañamiento a los docentes noveles, asesoramiento pedagógico a las escuelas, desarrollo profesional para directivos y docentes de instituciones formadoras) y; **c)** necesidades de actualización y formación permanente de los docentes en ejercicio (actualización disciplinar y pedagógica, acompañamiento a los primeros desempeños como docentes, desarrollo profesional docente para directivos y docentes de instituciones formadoras).

En Argentina la formación docente inicial se imparte en el nivel de enseñanza superior: en Institutos de Educación Superior y en Universidades, tanto de gestión estatal como privada. Mientras en los primeros se ofertan carreras docentes para los distintos niveles de enseñanza (inicial, primario y secundario), las universidades ofrecen fundamentalmente carreras asociadas a las distintas disciplinas (“Profesor de...”), cuyos títulos habilitan para ejercer la docencia fundamentalmente en los niveles medio y superior. Sin bien los Institutos Superiores fueron los principales proveedores de docentes del sistema educativo argentino, en los últimos años –debido principalmente a la creación de nuevas universidades en zonas geográficas donde no existía este tipo de oferta– la tendencia fue revirtiéndose. Actualmente el porcentaje de docentes que provienen de institutos superiores y de universidades resulta casi similar (Alliaud y Feeney, 2014, p. 126).

Este sistema binario se ha caracterizado por una gran diversidad en su oferta educativa, títulos y diplomas. En este contexto de desarticulación, y con el propósito de garantizar la unidad del sistema formador, el Consejo Federal de Educación aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (CFE N° 24/07) los cuales constituyen un marco que regula los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial para todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Entre sus regulaciones, establece que la duración de todos los profesorado es de cuatro años con un mínimo de 2.600 horas distribuidas en formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y dominio de marcos conceptuales (25% y 35%), formación específica: encaminada al estudio de disciplina específica para la enseñanza en la especialidad, la didáctica y las tecnologías educativas (50% y 60%), formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en la institución educativa y en las aulas (15% y 25%) y la residencia pedagógica en el último año del curso académico (García y Pico, 2017).

El responsable de regular la formación docente es el Ministerio de Educación Nacional. La normativa de las recientes reformas muestra una tendencia a la centralización de las políticas educativas. El Consejo Federal de Educación que reúne a las autoridades educativas jurisdiccionales y el Ministro de Educación acuerdan las políticas educativas nacionales y dictan resoluciones de cumplimiento obligatorio. Con el objetivo de planificar y articular el sistema de formación docente inicial y continua, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente.

## Políticas educativas de formación docente

Una vez iniciada la transferencia de la educación superior a las provincias, se define una serie de acuerdos legales, normativos y pedagógicos, pero al no tener éstos un carácter vinculante, lo que hacen es resaltar la escasa integración que ya existía en el sistema formador docente, generando la coexistencia de subsistemas con características muy divergentes entre sí, llegando incluso a no ser reconocidos los títulos otorgados entre una jurisdicción y otra. En Argentina se contabilizaron más de 6000 carreras docentes, muchas de las cuales ofrecían títulos semejantes pero no idénticos (Aguerrondo, Vezub y Clucellas, 2008).

Un rasgo característico de la región ha sido la implementación de políticas neoliberales definidas como “modernizadoras”, en un esquema general de reducción del gasto público y estrechamiento del Estado. En el ámbito de la docencia esto ha generado una paradoja, pues mientras que en el discurso se alude a la importancia de la “profesionalización” de los docentes, en los hechos sus condiciones laborales se deterioran notablemente. Por supuesto, esta tendencia también ha influido el diseño de los nuevos planes de formación docente y las propuestas de capacitación. Mientras los contenidos para la formación inicial se basaban en prescripciones y especificidades, dejando escaso margen de maniobra a las escuelas para re-contextualizar el curriculum, las propuestas de formación continua seguían el formato de cursos acreditados, orientados a perfeccionar y actualizar a los docentes, asumiendo que lo aprendido antes era inútil o nocivo en el nuevo escenario escolar.

El Instituto Nacional de Formación Docente, creado en el año 2006 por el Ministerio de Educación, es un organismo nacional desconcentrado, cuya función primaria consiste en planificar, desarrollar e impulsar políticas de formación docente inicial y continua. Otras de sus funciones son: fortalecer las relaciones entre el sistema formador y el sistema educativo; aplicar las regulaciones que demande la organización del sistema; promover lineamientos curriculares básicos para la formación docente inicial y continua; impulsar y desarrollar acciones de investigación y desarrollo curricular; coordinar acciones de seguimiento y evaluación de las políticas e impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucionales e internacionales. Además de garantizar la conformación de un “sistema formador” con una institucionalidad propia, la ley extiende la duración de las carreras docentes a cuatro años. Hasta ese momento los planes de formación docente para los niveles inicial y primario (a diferencia de los de media o secundaria) tenían una duración estimada de tres años en la mayoría de las provincias del país.

La Ley Nacional de Educación en Argentina data del año 2006. Esta nueva ley nacional incorpora algunos temas pendientes referidos al trabajo docente, tales como: la enunciación conjunta del mantenimiento de la *estabilidad laboral* y el acceso a los cargos por *concursos de antecedentes y oposición*, la definición de la *carrera docente* que admitirá al menos dos opciones (desempeño en el aula y desempeño de la función directiva y de supervisión) y la formación continua como una de los componentes básicos para obtener un ascenso.

Existe una serie de problemas que se han estado atendiendo durante los últimos años, tales como: el desarrollo de una formación inicial y continua de los docentes específica en función de la mejora de las escuelas; la planificación de la oferta formativa y una mayor articulación con la carrera profesional; la producción de saberes sobre la enseñanza y una pedagogía específica para la formación; la articulación con las universidades en tanto instituciones que también forman docentes y producen conocimientos sistemáticos; los procesos de seguimiento y evaluación permanentes, la definición de marcos normativos específicos que regulen la educación superior.

Para el sistema formador existe una *normativa común* que regula tanto la formación inicial de los docentes como el desarrollo profesional y permanente. En cuanto a la formación inicial se definieron a nivel nacional unos *Lineamientos Curriculares Comunes* que recuperan las modificaciones estipuladas por ley en cuanto al establecimiento de un mínimo de cuatro años para todas las carreras y se definió una propuesta formativa orientada fundamentalmente hacia la práctica escolar docente sin descuidar los fundamentos generales ni los conocimientos específicos sobre las disciplinas y las problemáticas propias del nivel de enseñanza de desempeño. En cuanto al segundo caso, los esfuerzos se dirigieron hacia la *definición de un marco orientador de la formación continua y el perfeccionamiento de los profesores* que, articulado con la formación inicial, permitiera superar la dispersión y fragmentación de la oferta existente y de los problemas de ingreso, retención y deserción de la profesión que también afectan al sistema formador.

## Características de la oferta de formación del profesorado

Históricamente en Argentina la formación de docentes se desarrolló a través de dos circuitos paralelos: el *normalista* que alimentaba al sistema educativo formal y el *universitario* que formaba básicamente para las distintas profesiones y, en menor medida, también ofrecía titulaciones docentes. Las trayectorias educativas y sociales de los aspirantes a ambos circuitos formativos corrieron, hasta bien entrado el siglo XX, también por distintas rutas:

En la concepción original los dos circuitos mencionados se expresan en que hay quienes tienen una preparación específica para el ejercicio docente: los profesores que trabajan en el circuito Normal-primaria; y que hay quienes no la tienen: los profesores enrolados en el circuito Bachillerato-Universidad, aunque sí poseen, en cambio, la 'preparación' apropiada desde el punto de vista social, el título y el prestigio universitario (Pinkasz, 1992: 65, citado en Alliaud, 2013, p. 198).

Actualmente coexisten en Argentina instituciones superiores universitarias y terciarias que se ocupan, bajo regímenes diferentes, de formar maestros y profesores. Mientras las universidades priorizan la formación académica, en detrimento de la formación pedagógica (la cual aparece como un ciclo posterior a la licenciatura o como una diversificación de materias), en los institutos terciarios la formación docente constituye el eje vertebrador de la propuesta formativa. Existe, sin embargo, una diferencia, entre las

propuestas terciarias que forman maestros para los niveles inicial y primario y las que forman para el nivel medio (secundaria), basada en la especialización disciplinar en el caso de las últimas.

La excepción a los modelos *antagónicos* de formación docente la constituyen las universidades de más reciente creación, además de las experiencias que puedan existir en las distintas jurisdicciones, tanto en el ámbito público como en el privado.

El nivel superior terciario depende, desde los años 90, de las respectivas jurisdicciones de gobierno educativo provincial, a diferencia de las universidades que aunque sean de ámbito nacional son autónomas. Dentro del circuito terciario, es decir, aquel que hasta hace poco proveía la mayor cantidad de docentes al sistema educativo formal, las instituciones formadoras en Argentina son numerosas y divergentes en cuanto a oferta, localización, cantidad de alumnado y tipo de formación que ofrecen. El 57% de los establecimientos terciarios de Argentina tienen una matrícula de hasta 200 alumnos, la tercera parte son instituciones medianas (entre 200 y 700 alumnos) y el 10% son grandes establecimientos (Aguerrondo, Vezub y Clucellas, 2008).

Se identifican dos problemas centrales en torno a la oferta: a) la convivencia en una misma institución de carreras disímiles ya sean de formación docente o no (la gran mayoría de los institutos de formación imparte otros niveles de enseñanza y el 40% de ellos ofrece formación técnico-profesional); y b) la desconexión que muchas veces acontece entre la formación de maestros (inicial y primaria) y profesores (media o secundaria). Así, a la falta de especialización de la mayoría de las instituciones, se suma la desarticulación entre carreras que presentan tramos formativos comunes.

La matrícula de los Institutos de Formación Docente (IFD) presenta fluctuaciones ocasionadas, sobre todo, por factores extrínsecos al subsistema formador, tales como: las características del mercado laboral, y las posibilidades y expectativas que poseen los jóvenes para conseguir empleo. Históricamente el nivel terciario ha estado asociado con la posibilidad de obtener un empleo seguro en corto tiempo.

Según la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Red Federal de Información Educativa. Años 2008–2010, en Argentina había más de 300 000 estudiantes que aspiraban a ser docentes; no obstante, se detectaron problemas para cubrir puestos que el sistema educativo requería en algunas jurisdicciones del país y/o en ciertas áreas disciplinares. A estos problemas se suman un creciente desprestigio y desvalorización social, lo cual desalienta a los jóvenes para considerar a la docencia como una opción de estudio y empleo valiosa. Tanto las condiciones materiales, como el reconocimiento y valor simbólico de la profesión, sin duda, constituyen desafíos a asumir por las políticas de formación.

Los rasgos mencionados explican no sólo los movimientos de la matrícula sino también la composición del alumnado de los institutos de formación. Tal como lo señalan distintos estudios, quienes eligen la docencia lo hacen como segunda opción, o como única opción que puede ofrecer mayores niveles de empleabilidad y calidad del empleo que el resto, como una posibilidad que brinda estabilidad laboral y

movilidad ascendente (Davini, 2005). El cambio en la composición de los alumnos del profesorado plantea dificultades a quienes se encargan de su formación. Tanto los directivos como los profesores, señalan que aquellos que ingresan presentan un déficit en las competencias básicas requeridas para lograr una formación exigente y de calidad.

## La conformación de un sistema integrado de formación docente

La necesidad de crear un sistema integrado de formación docente se deriva de las desarticulaciones diversas que se producen en el sistema formador entre: a) las jurisdicciones del país; b) las instituciones de una misma jurisdicción; c) la formación docente inicial y el desarrollo profesional; d) las instancias de formación y el sistema educativo y; e) el sistema terciario y el universitario, al interior del sistema de educación superior.

Cuando en Argentina se hace efectiva la transferencia de la educación superior a las provincias (año 1994), se acentúa la escasa integración existente en el sistema formador de docentes, provocando la coexistencia de subsistemas con características muy divergentes entre sí, esta atomización no se da sólo entre las provincias sino que se presenta, asimismo, entre las instituciones que forman docentes (escuelas normales, institutos superiores, universidades, de dependencia estatal o privada) y hacia interior de las mismas.

En Argentina coexisten fundamentalmente dos tradiciones: una que apunta a la formación del *funcionario de Estado* (modelo terciario) y otra referida al *profesional universitario*; si se consideran las fortalezas y debilidades de los modelos vigentes, sería posible, *avanzar en la articulación*, enunciada en la Ley de Educación Superior. Para ello resulta fundamental concebir la formación docente como un sistema integrado. No obstante, se carece de una norma vinculante y general que regule las condiciones que harían posible una verdadera articulación en el sistema formativo.

En cuanto al nivel terciario de la formación docente, se identifica como problema principal el vacío de una normativa legal, administrativa y organizativa (Davini, 2005). Entre otros problemas que presenta el sistema formador de docentes se encuentra, la tensión existente entre la identidad secundaria del nivel y el nivel superior de las instituciones junto con la autonomía y el nivel de las instituciones (Aguerrondo y Vezub, 2008).

En la mayoría de las instituciones que forman docentes en Argentina (excepto las que forman docentes para Educación Física o idiomas extranjeros) se realizan exámenes de ingreso no eliminatorios o cursos introductorios de nivelación y en algunos casos exámenes psicofísicos. En ciertas instituciones se agregan talleres en los que se retoman contenidos de la escuela media. Las actividades de ingreso suelen plantearse como “paliativo” para compensar las deficiencias escolares previas, para confirmar vocaciones y/o como diagnóstico.

En cuanto a la *carrera docente* en Argentina la docencia constituye un *empleo público* cuyos rasgos principales son la estabilidad laboral y el aumento salarial por antigüedad. Existen Estatutos docentes que regulan fuertemente la actividad. El sistema vigente fomenta el credencialismo, ya que es la única forma de obtener mayor puntaje para conseguir la titularidad y poder ascender. Hasta la nueva Ley Nacional de Educación (2006), la única vía de ascenso representaba la salida del aula. El verticalismo define la carrera docente y esto lleva a que se paguen salarios diferenciales por la misma productividad o iguales salarios por distinta productividad.

Durante los años 90 se implementaron salariales y pagos adicionales por productividad o mérito intentando, así, fomentar carreras por “escalafón”. Pero estas políticas fracasaron debido, entre otras razones, a la dificultad de medir los resultados educativos. Por otra parte, existen estudios que han revelado la falta de asociaciones firmes entre los resultados educativos alcanzados por los alumnos y la capacitación, la antigüedad y el salario docente.

El *perfil de los formadores* está constituido principalmente por docentes que se inician en el nivel medio y más tarde ingresan a la docencia terciaria, compartiéndola con el desempeño en otros niveles donde tienen la mayor antigüedad. Al considerar la función educativa en que se desempeñan, se observa que ocho de cada diez formadores frente a alumnos realizan esa única función, al igual que aquellos que se encargan de tareas de apoyo a la enseñanza. En el caso de los directivos la situación cambia ya que cuentan con la característica de ser polifuncionales: solo un cuarto se ocupa exclusivamente de la gestión de sus instituciones.

En lo que respecta a los cursos de capacitación, los que trabajan en el sector estatal tienen una mayor participación que sus colegas del sector privado, pero las temáticas más elegidas son coincidentes: contenidos disciplinares, estrategias de enseñanza y características de los sujetos que aprenden. Asimismo, los temas de cultura general y política educativa están entre los menos elegidos.

Otro punto a señalar atañe a las *características de las instituciones* en la que los formadores se insertan. Las instituciones grandes presentan las mejores condiciones de enseñanza y formación, ya que concentran a la vez docentes exclusivos y con dedicación de tiempo completo. En cambio, los establecimientos privados, ubicados en su mayoría en los contextos más facilitadores, reclutan a los formadores con mayor formación académica, aunque en este sector los profesores tienen menos experiencia en el sistema. Por último, cabe destacar que en la actualidad se observa un proceso de “envejecimiento” del plantel docente en todos los niveles educativos.

## Conclusiones

La formación inicial y continúa del profesorado es un asunto crucial para el desarrollo y el éxito de cualquier sistema educativo. Todas las reformas educativas emprendidas en América Latina desde finales del siglo pasado consideran la formación y el desarrollo profesional de los docentes como una de sus prioridades, no obstante, llegado el momento de su implementación, las políticas y disposiciones legislativas muestran su verdadero rostro, siendo la incongruencia entre el discurso y la realidad su sello característico. Un presupuesto insuficiente, un sistema de formación docente desarticulado y la falta de visión de un proyecto formativo a largo plazo, suelen ser algunas de las debilidades comunes. En Argentina, como ocurre en otros países de la región, la falta de valoración social de la figura docente genera que para las nuevas generaciones no resulte atractivo ingresar a las instituciones formadoras de docentes, lo cual sumado a la falta de competencias básicas de aquellos que sí consiguen ingresar (aunque muchas veces ésta no sea su primera opción), no augura un futuro brillante a la profesión docente.

## Referencias

Aguerrondo, M.I. y Vezub, L. (2008). *Los profesorados de formación docente. Características de los formadores y de las instituciones. Una mirada hacia el interior de las instituciones terciarias de Formación Docente en la Argentina. Cambios y continuidades en su configuración*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés/Fundación Lúminis.

Aguerrondo, I.; Vezub, L. y Clucellas, M. (2008). *Caracterización de las instituciones de educación superior con oferta de formación docente*. Parte I: Las instituciones terciarias de formación docente, datos del RA 2004". UNESCO/IIPE Buenos Aires – INFoD/ME.

Alliaud, A. (2013). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación, *Itinerarios educativos*, 1(6), pp. 197-214. Recuperado de <https://doi.org/10.14409/ie.v1i6.4240>

Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado, *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(1), pp. 125-134. Recuperado de [http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae\\_1\\_1\\_alliaud\\_feeney\\_formacion\\_docente.pdf](http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_1_1_alliaud_feeney_formacion_docente.pdf)

Davini, M. C. (2005). *Estudio acerca de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

García, M. V. y Pico, M. L. (2017). Políticas de formación docente inicial: reflexiones sobre la experiencia argentina, *Journal of Supranational Policies of Education*, (6), pp. 70-86. DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2017.6>

Resolución CFE N° 24/07 (2007). Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial.

Resolución CFE No 30/07 (2007). Hacia una institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina y lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional.

## INDICIOS SOBRE LOS CAMBIOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN BOLIVIA

Olivia González Campos

**Resumen:** En virtud del desarrollo de una nueva política educativa en Bolivia, en el presente trabajo se ofrecen algunos datos relacionados con los cambios en las acciones y proyectos en los que participan los docentes de educación secundaria, que han sido formados desde los lineamientos del modelo educativo socio comunitario productivo. Se trata de información que es posible encontrar en fuentes disponibles en la red informática mundial. Con ello se busca identificar líneas posibles de investigación a fin de posibilitar un acercamiento a los procesos de especificación curricular, es decir, a las interpretaciones que los maestros dan al currículo prescrito.

**Palabras clave:** Formación, Acciones, Actualización, Bolivia

### Principales características del cambio educativo

La oportunidad de participar en la investigación sobre la educación secundaria en el mundo (Ducoing, 2017) con el estudio sobre el Estado Plurinacional de Bolivia, permitió caracterizar el modelo educativo socio comunitario productivo, en el marco del cambio decisivo que significó en 2005, el triunfo en las elecciones del partido *Movimiento al Socialismo* y que Evo Morales, indígena aimara, asumiera la presidencia. El nuevo gobierno se ha planteado la refundación del país, el reconocimiento de su carácter plurinacional, la firme convicción de ser una sociedad justa, pacifista y descolonizada. Se determina el término *pueblos y naciones indígena originario campesinos*, como una acción de reconocimiento y relevancia de la diversidad e identidad imperante en el país. Se pretende un país que esté orientado por valores ancestrales: “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)” (ACB, 2008: 3). Se busca el logro de equidad, dignidad, justicia social.

El cambio político y social contempla una *revolución educativa* que está fundamentada en la *Ley 070 de Educación*, Avelino Siñani-Elizardo Pérez (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010). El nuevo Estado Boliviano asume la rectoría del sistema educativo y establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación secundaria que se ofrece a estudiantes de 12 a 18 años de edad. Esto integra lo que en México se denomina educación secundaria y educación media superior o bachillerato. El nuevo modelo educativo señala líneas de trabajo únicas e integradoras desde la educación inicial hasta la educación secundaria, que en este país se denomina sistema de educación regular. La política educativa impulsa procesos de descolonización, inclusión, unicidad y pluralidad, vinculación con la producción, perspectiva inter e intracultural. Asimismo, el mapa curricular establece cuatro campos de conocimiento: Cosmos y pensamiento; Comunidad y

sociedad; Vida tierra y territorio; Ciencia, tecnología y producción. Se trata de campos que articulan toda la educación regular y dan lugar a la secuencia de objetivos y contenidos.

Respecto de la política del gobierno hacia los profesores, la nueva Ley de educación plantea que es el Estado el encargado de la formación y contratación de los maestros del sistema de educación regular y define como objetivos el desarrollo de la formación integral de profesionales críticos, reflexivos e innovadores (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010).

La formación docente plantea tres componentes: inicial, continua y postgradual. En el primero se ofrecen licenciaturas de cinco años de duración, en las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros. La formación continua involucra varias dependencias y programas: a) la Unidad Especializada de Formación Continua que organiza cursos cortos, conocidos como *Itinerarios Formativos*; b) el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio que propicia la obtención del grado de licenciatura; c) el Programa de Especialización y Actualización de Maestras y Maestros de Secundaria; d) el Programa de Profesionalización de Maestros Interinos. Asimismo, se realizan Encuentros de Comunidades de Producción y Transformación Educativa que fungen como un nivel de concreción del modelo educativo. Para la formación de posgrado, la Universidad Pedagógica ofrece 14 diplomados, 10 especialidades, 10 maestrías en modalidades presencial, semipresencial, virtual y a distancia (ME, 2016).

Es a partir de 2010 que se inician las tareas de formación de maestros en el nuevo modelo educativo. De manera simultánea se diseñaron los programas y materiales de apoyo; se impulsó la reorganización de recursos humanos y financieros. Las escuelas normales de formación inicial de maestros dependían de las Universidades del país y pasaron a ser parte, nuevamente, del Ministerio de Educación.

Después de ocho años es posible encontrar expresiones, pistas, indicios, que permiten tener algunos referentes sobre la experiencia. Por lo tanto, resulta pertinente preguntarse ¿quiénes escriben acerca de los procesos formativos de los docentes en Bolivia? ¿qué aspectos son los que señalan como logros y dificultades? ¿qué tipo de estudios se realizan en torno a la práctica educativa en el marco del nuevo modelo?

Siguiendo a Terigi (1999) resulta pertinente ubicar la interpretación que docentes y alumnos dan al currículo prescrito. La autora utiliza la categoría *procesos de especificación curricular* para destacar que existe un constante interjuego entre el control y la aplicación del currículo oficial.

## Indicios sobre el cambio

Al indagar en la red informática mundial si hay estudios sobre los procesos de formación de docentes, encontré algunos ensayos que expresan su interés en el cambio educativo en Bolivia, valoran la relevancia y pertinencia del modelo educativo y analizan algunos de sus componentes teóricos o metodológicos. Sin embargo, no aportan datos sobre la concreción o resultados de los procesos de formación docente.

Gómez, et al (2010) realizan un análisis de coyuntura y del discurso sobre las posibles repercusiones de la *Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez*. Destacan que la reforma educativa en Bolivia “construye formas de resistencia cultural y alternativas educativas ante la llamada *educación para la globalización*”. Asimismo “el educador aparece como el agente fundamental del proceso de descolonización”. La nueva ley educativa representa, para estos autores, “un paso más en la ruta de desatar ese nudo histórico que ha impedido el reconocimiento de la diversidad cultural y de los derechos de los pueblos y las naciones indígenas bolivianas” (Gómez, Gómez, Pineau y Mora, 2010, p. 133).

[La Ley] demuestra que, si bien la educación puede ser un mecanismo de reproducción de las desigualdades y la dominación ejercida sobre los pueblos indígenas, también puede convertirse en una práctica liberadora, capaz de restablecer el estatuto de respeto y tolerancia de la diversidad cultural, contribuyendo así a la construcción de un modelo de desarrollo propio e incluyente (Gómez, Gómez, Pineau y Mora, 2010, p. 134).

Ruiz (2011) plantea que “el método sociocomunitario productivo, crítico-investigativo es una opción viable”. Encuentra que, si las raíces del modelo se fincan en la escuela Warisata, ello es oportunidad de “transformación de la realidad para la construcción de la pedagogía, didáctica y metodología descolonizadora”. Le parece relevante que la “práctica educativa comunitaria, [...] supera simplicidades como cargas horarias y contenidos [...] definidos en el nivel central [y se busca una experiencia] (con todos los actores educativos, sociales, sindicales) [para] necesariamente promover acuerdos y convenios para desarrollar esfuerzos conjuntos”. En este proceso subsiste la idea de reconocimiento de los saberes de todos los integrantes de la comunidad sin necesariamente tener que dar más valor al saber del “experto” (Ruiz, 2011, p. 181).

Para Ruiz (2012) en Bolivia se considera a los maestros como intelectuales en el sentido planteado por Gramsci. El modelo sociocomunitario permite pensar que se reconoce su capacidad de producir conocimiento al participar y documentar el diseño y desarrollo de los proyectos educativos. El enfoque descolonizador permite asimismo sumar los conocimientos de los pueblos indígenas originarios y campesinos

La autora señala que en diversos contextos sociales se subestima a los docentes y se les asigna un desempeño técnico en el sentido de cumplir con las indicaciones de expertos. No obstante, en la aspiración de una revolución educativa en Bolivia se implica, “el desarrollo de una educación integral y holística” y en los procesos de formación supone “la acción, reflexión y producción, desde la educación inicial hasta el bachillerato [...] Para lograr este propósito, las Escuelas Superiores de Formación de Maestros tienen que concebirse a sí mismas como espacios de formación de los docentes intelectuales quienes contribuirán en la transformación del Estado Plurinacional (Ruiz, 2012, p. 30).

Otro tipo de trabajos que encontré son investigaciones que analizan las repercusiones de la aplicación del nuevo modelo educativo, vinculando el análisis de diferentes aspectos de la realidad social y cultural.

Mieke Lopes (2015) presenta los datos de la investigación etnográfica que realizó entre 2007 y 2012, en el

instituto urbano Simón Bolívar y en la escuela rural de formación de maestros Paracaya. Hace “una reflexión crítica” del planteamiento descolonizador para el sistema educativo y ubica “un contexto de tensiones y desigualdades políticas y sociales” [...] sostiene que el actual discurso político y los cambios socio-políticos abren ciertos espacios para la agencia de los profesores” (Lopes, 2015, p. 2). Sin embargo, señala dificultades para concretar la misión que la reforma les ha asignado en la transformación educativa.

El encuadre teórico y metodológico que se utiliza es el estratégico relacional. Analiza los discursos de los maestros entrevistados desde la categoría “agencia”, como un espacio de acción y estrategias de respuesta, intencionadas o no, ante un contexto material y discursivo. Se pregunta si los maestros pueden ser agentes a favor o en contra del cambio. Utiliza también en el análisis el concepto “maestros como intelectuales que transforman” de Giroux y la noción de docente como “intelectual comprometido” de Fischman & Haas (Lopes, 2015, p. 3).

La investigadora realizó observaciones de clases, entrevistas y grupos focales con maestros, estudiantes y directivos en las dos escuelas. Destaca el caso de tres profesores que permiten ilustrar los hallazgos de su investigación.

Profesora A, de 32 años de edad, maestra de inglés en una escuela privada, estudiante de licenciatura en docencia y madre de familia. Desea que sus estudiantes lleguen a ser ciudadanos útiles para su país y que aprendan inglés para conocer otros países. El español es su lengua materna y se identifica con la cultura aimara. Tiene información sobre la nueva ley de educación, aunque poco conocimiento sobre sus pro y contras. Considera relevante que no haya discriminación en la educación. Se siente preocupada por las implicaciones de las nuevas políticas para su futuro laboral (Lopes, 2015).

Profesor B, de 60 años de edad, asesor pedagógico en el colegio Simón Bolívar. Sabe las lenguas quechua y aimara. Es un entusiasta partidario de las políticas educativas del gobierno de Evo Morales. En 1968 se graduó como maestro en la escuela Normal de Oruro y ha trabajado por más de cuarenta años en diferentes lugares del país. Ha sido consultor en UNICEF. Ofrece conferencias en la normal y en la Universidad del Alto. Sigue una estrategia individual para cambiar y mejorar la formación del profesorado y para ello, percibe limitaciones en el entorno institucional, “que solo apoya en parte los nuevos ideales políticos”. Hace una crítica a la posición de resistencia ante el nuevo modelo educativo por parte de los sindicatos de maestros urbanos. (Lopes, 2015, p. 9).

La investigadora también comparte datos obtenidos de este profesor y otros colegas que son asesores pedagógicos. Uno de ellos señala que para convertirse en agente de cambio necesita realizar un proceso personal de reflexión y crítica sobre la sociedad y los ciudadanos que ésta requiere y apoyar a los nuevos profesores para que también sean reflexivos y puedan contribuir al cambio social (Lopes, 2015, p. 12).

Profesora C, trabaja en escuela primaria, es activista del sindicato de maestros urbanos y ex líder de la federación de docentes de La Paz; fue estudiante universitaria cuando tenía cincuenta años. Apoya

claramente una estrategia colectiva de resistencia a las políticas educativas del gobierno y participa en continuas batallas en defensa de los derechos de los docentes, aumento de salarios y derecho a jubilación. Desde una perspectiva trotskista, piensa que la educación puede cambiar solamente con una transformación socioeconómica estructural radical. El cambio debe empezar “desde abajo” en la base del sindicato. La investigadora encuentra una identidad híbrida de la maestra como sindicalista y su desempeño en la escuela (Lopes, 2015). La autora relata:

Una tarde, escoltó a una enorme multitud de profesores a través del centro de la ciudad, disparando dinamita y resistiendo ferozmente el gas lacrimógeno, al mismo tiempo que gritaba consignas en el megáfono. A la mañana siguiente la vi aplicar crema en las manos de los niños en su salón de clases, mientras los estimulaba suavemente a presentar su trabajo en clase (Lopes, 2015, p. 9).

La profesora C reflexiona que la “situación caótica en que nos encontramos, también afecta a los niños y sus familias, los maestros tenemos que ser los primeros soldados en el proceso de transformación social”. Lopes destaca que la profesora usó la misma terminología para hablar sobre los maestros como “soldados del cambio” que el presidente con quien ella no está de acuerdo, usaría unos años más tarde, durante la inauguración de la nueva ley [educativa] (Lopes, 2015, p. 9).

Lopes argumenta que la profesora A parece mostrar las características de un maestro conservador. Junto con la falta de información sobre la reforma y su lucha diaria para alimentar a sus hijos, es poco probable que se convierta en una intelectual comprometida con el cambio, a corto plazo. La profesora C, de cierta manera, toma la idea de Giroux de los docentes como intelectuales que transforman, ya que asume seriamente su papel de liderazgo en los sindicatos de docentes. El profesor B, al tiempo que encarna el papel de un defensor de la reforma educativa del nuevo gobierno, transita del reconocimiento de la ideología de cambio hacia las estrategias reales para trabajar con maestros y estudiantes. Puede ser considerado un intelectual comprometido, debido a sus intentos de capacitar a nuevos maestros para cambiar, en lugar de reproducir un sistema educativo (Lopes, 2015).

En el contexto socio-político y económico específico de Bolivia, para Lopes hay un espacio de acción limitado para que los educadores asuman el rol del cambio. Y si bien el discurso político actual de la reforma educativa parece abrir espacios para subir al tren hacia una “sociedad descolonizada”, lo estructural y lo conservador (pedagógico, institucional y las tradiciones políticas) constituyen un serio obstáculo. Es posible entender la vida y el trabajo de los maestros bolivianos como integrados y ello se vincula dialécticamente con un “contexto estratégicamente selectivo” tenso y discriminatorio. Por lo tanto, es injusto responsabilizar exclusivamente a los educadores bolivianos por los fracasos de las iniciativas de reforma política, cuando se enfrentan a numerosas limitaciones estructurales, incluido un bajo estatus social, largas horas de trabajo en múltiples trabajos para mantener a sus familias y la falta de capacitación y asistencia adecuadas antes del servicio y en servicio (Lopes, 2015).

Un trabajo reciente que aborda situaciones que se han derivado de la aplicación de la reforma educativa, es el de Arispe (2018) que analiza minuciosamente el caso del Municipio de Charagua de la Nación Guaraní. Desde el estudio de la posibilidad de concreción de la nueva ley de autonomías en el país, la investigación pretende “comprender las características, las tensiones políticas y socioculturales y los efectos en el logro de los propósitos largamente anhelados por los pueblos indígenas; [...] identificar las percepciones y acciones de los actores en la elaboración de la política de educación intercultural”. Una situación de contexto que destaca el autor es que “la Autonomía Indígena Guaraní de Charagua Iyambae, a pesar de ganar el referéndum de conversión a autonomía indígena con tan solo de 55.66 % y teniendo un escenario sociocultural y político desfavorable, es la única que ha logrado terminar y aprobar su estatuto autonómico” (Arispe, 2018, p. 362-363).

Para varios integrantes de la comunidad, la Ley 070 carece de reglamentación, para que quede claro qué es lo que corresponde a la cultura local y qué a otros conocimientos y saberes. Aun cuando han participado en la elaboración del currículo regionalizado, a través del Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní, señalan que estos conocimientos no se trabajan en la escuela. Asimismo, mencionan que la comunidad tiene carencias de plazas de maestros, cursos de capacitación para ellos, biblioteca escolar, servicio de internet.

Se comenta que los maestros han detenido la descentralización educativa al firmar un pacto con el gobierno. Todo parece indicar que los maestros persiguen con ello garantizar el pago de su salario. Si la comunidad asumiera la dirección de la educación, no tendría recursos financieros suficientes.

El investigador identifica una añoranza por el modelo de la educación intercultural bilingüe que se trabajó en el contexto de la reforma educativa de 1994. Insisten en la creación de un instituto de la lengua guaraní que contribuya al desarrollo de la educación intracultural. También demandan que se concrete la idea de una escuela de bachilleres técnicos accesible a los jóvenes de la comunidad. En la actualidad la comunidad sigue buscando el diseño de una propuesta educativa propia. Las personas entrevistadas están de acuerdo con la educación intracultural e intercultural. Este planteamiento procede de una lucha de larga data, sin embargo, piensan que la legislación educativa y la administración central del sistema educativo no posibilita la educación que verdaderamente requiere la población de esta Tierra Comunitaria de Origen. Consideran equivocado que lo intercultural corresponde a la escuela y lo intracultural a la comunidad, porque lo primero también se manifiesta en los espacios cotidianos comunitarios.

Existe entonces el reto de “fortalecer la dimensión intracultural sin correr el riesgo de enclaustrarse; y a la vez, afianzar las relaciones de convivencia intercultural entre todos los miembros de las comunidades urbanas y rurales, siendo este el planteamiento de las autoridades, dirigencia y comunidades indígenas guaraníes” (Arispe, 2018, p. 368).

Otra dificultad que revela esta investigación es una contradicción entre la educación comunitaria y la escolarizada.

Queremos una educación propia desde la visión comunitaria pero no hay quien lo plantee (GF-I). [...] Paradójicamente, gran parte de la demanda de las comunidades guaraní obtenidas por la asamblea autonómica refleja esa visión escolarizada de la educación; por lo tanto, en el Estatuto Autonómico también se refleja esa visión escolarizada, y sin muchas posibilidades de revertir la concepción y las prácticas de la escuela como sistema institucionalizado (Arispe, 2018, p. 369).

Las entrevistas permiten identificar que los maestros que son asignados a las escuelas de la comunidad pueden no conocer la lengua originaria, o bien la conocen pero no la utilizan en la escuela. Algunos no muestran la humildad necesaria para relacionarse con los ancianos sabios de la comunidad y promover la integración de saberes y conocimientos a que se hace alusión en el modelo educativo.

Otro tipo de trabajos que encontré es el intercambio de experiencias educativas exitosas. Una forma de concretar los planteamientos del modelo educativo es el desarrollo de proyectos socio productivos comunitarios (PSP) donde se integran los campos, áreas y disciplinas del currículo para abordar los saberes y conocimientos. Un proyecto implica la participación de docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad.

Un ejemplo es el de la Unidad Educativa San Calixto que se sitúa en el caso viejo de la Ciudad de La Paz, Bolivia, zona Norte y a corta distancia de la zona Central. Es un colegio que orienta la formación integral desde el Magis Ignaciano (ser más para los demás, la búsqueda constante de la excelencia, con responsabilidad y entrega). Se trabaja con la idea del acompañamiento personalizado y en el aprendizaje se vinculan las competencias y el saber hacer. Se da prioridad al pensamiento crítico en oposición a actividades repetitivas. Destacan que la perspectiva comunitaria e intercultural la buscan en la realización personal, la corresponsabilidad de la comunidad y la participación democrática, promoviendo el diálogo entre los diversos agentes culturales (FEPPA San Calixto, 2017).

En el diseño del PSP participaron unidades educativas públicas y privadas, diurnas y nocturnas, Centro de Multiservicios Educativos, Amigos de la Ciudad, Cuerpo de Bomberos, Brigada femenina de la Policía. Decidieron que el proyecto debía estar relacionado con el fortalecimiento de los valores humanos. Buscan que los estudiantes lean la realidad social y la interpreten con espíritu crítico. Desean que los alumnos vivan “con plenitud su vocación de servicio, en un mundo justo, solidario y fraterno [...] a través de situaciones específicas, reales y cotidianas referidas al ámbito de la alimentación saludable” (FEPPA San Calixto, 2017, p. 2).

En el nivel educativo de secundaria los estudiantes produjeron: 24 obras de teatro; 25 videos, 30 periódicos estudiantiles; un taller de primeros auxilios, 18 revistas de filosofía, campamentos de trabajo en las localidades de Q'orpa, Titicana y Jesús de Machaca. Se realizó trabajo socio comunitario en el comedor de San Calixto, que brinda apoyo a personas indigentes y de bajos recursos. Además de proyectos en materia de matemática financiera y estadística. (FEPPA San Calixto, 2017, p. 9).

He encontrado muchos otros trabajos que por razones de espacio no enuncio. Sin embargo, puedo organizarlos en tres tipos:

1. Los que expresan la pertinencia de los enunciados de la nueva educación que se pretende construir en Bolivia, pero que no han tenido oportunidad de indagar en la aplicación de los diferentes programas o en las experiencias realizadas en las instituciones educativas.
2. Los trabajos realizados en el marco de una institución o programa de investigación, que aportan datos de la complejidad de los procesos educativos que se han desencadenado con la “revolución educativa”.
3. Los trabajos que muestran resultados, que dan cuenta de una apropiación del discurso propuesto por los documentos oficiales que ha difundido el ministerio de educación, pero que no contienen unidades de análisis que permitan profundizar el conocimiento acerca del cambio.

En consecuencia, con el propósito de realizar un diseño de investigación que permita reflexionar y analizar los cambios en la formación docente en Bolivia, es indispensable una perspectiva multirreferencial, que posibilite la “lectura plural, bajo diferentes ángulos, de los objetos que quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos, no reductibles los unos a los otros (Ardoino, 1993, p. 1).

## Referencias

- Ardoino, Jacques (1993) "El análisis multirreferencial", en Revista de la Educación Superior, 22(87), 1-5. Recuperado de [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87\\_SIAIES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_SIAIES.pdf), consultado el 3 de marzo de 2013.
- Arispe, V. (2018) *Políticas de educación intercultural en las autonomías indígena originaria campesinas en Bolivia. Estudio de caso del Municipio de Charagua de la Nación Guaraní*. (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco. Euskal Herriko Unibertsitatea. Recuperado de [https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/28891/TESIS\\_ARISPE\\_HINOJOSA\\_VALENTIN.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/28891/TESIS_ARISPE_HINOJOSA_VALENTIN.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Asamblea Constituyente de Bolivia. (ACB) (2008). *Nueva Constitución Política del Estado*. Congreso Nacional, octubre 2008, 100 p. Recuperado de <http://faolex.fao.org/docs/pdf/bol117795.pdf>.
- Asamblea Legislativa Plurinacional (2010). Bolivia. *Ley N° 070 de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez. 20 de diciembre de 2010*. La Paz. Recuperado de [http://www.cedib.org/post\\_type\\_leyes/ley-070-educacion-avelino-sinani-diciembre-2010/](http://www.cedib.org/post_type_leyes/ley-070-educacion-avelino-sinani-diciembre-2010/)
- Ducoing, P. (coord.) (2017). *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Venezuela, Costa Rica, Bolivia y Uruguay)*. México, IISUE-UNAM
- FEPPA San Calixto (2017). Proyecto socio productivo Sanca saludable. En *Encuentro virtual de la red de homólogos académicos FLACSI. Experiencias significativas*. Recuperado de <http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2017/04/3.A-BO-SAN-CALIXTO-EXPERIENCIA-SIGNIFICATIVA-2017.pdf>
- Gómez, L., Gómez, J., Pineau, F., Mora, A. (2010). La educación desde los pueblos indígenas de Bolivia. Análisis del proyecto de Nueva Ley de Educación 'Avelino Siñani y Elizardo Pérez', como resistencia frente a la educación para la globalización neoliberal", en *Temas de Nuestra América*, 26(48). Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/viewFile/558/495>
- Lopes, M. (2015). Bolivian teachers' agency: Soldiers of liberation or guards of coloniality and continuation? In *Education Policy Analysis Archives*, 23(4). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1713>
- Ministerio de Educación (ME). (2016). *Revolución Educativa con Revolución Docente*. Colección Revolución Educativa. La Paz. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/revolucion-educativa/revolucion-educativa2016.pdf>
- Ruiz, A. (2011). Formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia. *Revista Integra Educativa*, 4(3), 175-189. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432011000300008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432011000300008&lng=es&tlng=es)
- Ruiz, A. (2012). Maestras y maestros como intelectuales del sistema educativo. *Revista Integra Educativa*, 5(1), 137-153. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432012000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432012000100006&lng=es&tlng=es).
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana, 120 p. Recuperado de [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/I/CRRM\\_Terigi\\_1\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/I/CRRM_Terigi_1_Unidad_3.pdf)