



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO BOLIVIANO EN EL MARCO DE LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA DESCOLONIZADORA

Jerson Chuquilin Cubas

Universidad Pedagógica Nacional Un idad 291-Tlaxcala
chsonger@hotmail.com

Maribel Zagaceta Sarmiento

Universidad Pedagógica Nacional Un idad 291-Tlaxcala
mzagacet@uc.cl

Área temática: Procesos de formación

Línea temática: Procesos sociohistóricos institucionales en la formación inicial y continua dentro del área temática seleccionada.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación



Resumen

La revolución educativa descolonizadora en Bolivia se refiere a los esfuerzos del país para transformar su sistema educativo con el objetivo de abordar las desigualdades y los legados coloniales en la educación. Dentro de esta revolución, se ha dado una gran importancia a la formación de los docentes, reconociendo que su formación es fundamental para lograr un cambio significativo en el sistema. En este contexto esta ponencia tiene como objetivo explicar la formación de los docentes bolivianos en el marco de la revolución educativa que apunta a la descolonización de la educación y al desarrollo de un modelo de educativo socio-comunitario y productivo. Para cumplir con este objetivo nos apoyamos en el método histórico narrativo documental fundamentado en las epistemologías del sur y en la pedagogía crítica postulada por Freire. Encontramos que se han implementado reformas estructurales en las instituciones formadoras de docentes, en el currículo y en la carrera pública del profesorado. Estos cambios se anclan en un marco jurídico que da legalidad y legitima la revolución educativa descolonizadora. Uno de los aspectos fundamentales de la formación de los docentes en este contexto es la incorporación de enfoques y contenidos descolonizadores en los planes de estudio y en las prácticas pedagógicas. Esto implica cuestionar y superar los patrones culturales y epistemológicos impuestos por la colonización, para dar lugar a una educación que valore y promueva los saberes y las cosmovisiones de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Palabras clave: Formación de profesores, docencia, investigación documental.

Introducción

La formación docente emerge como omnipresente en el discurso sobre la educación. Aparece con fuerza en las reformas educativas neoliberales en América Latina. También, es un tema que preocupa a los sindicatos docentes y es centro de las recomendaciones de los organismos internacionales. En el ámbito académico, como lo hace notar Puiggrós (2019) el profesorado latinoamericano necesita una formación disciplinar, epistemológica, histórica, ética y política. Esta formación debería estar orientada por una concepción latinoamericanista descolonizadora, y que posicione al profesorado como sujetos que, no solo leen críticamente los problemas políticos y sociales en sus diferentes dimensiones y sus relaciones con la comunidad de su escuela, sino que también lo asuman como campo de posibilidades.

Este punto de vista está presente en la revolución educativa que forma parte de un cambio radical en la vida sociopolítica, económica y cultural de Bolivia. Esta revolución emergió articulada a la revaloración del rol docente, a la mejora de los salarios y las condiciones materiales de la labor del profesorado. En el marco de estas reivindicaciones el Estado Plurinacional de Bolivia forjó con la participación de los maestros un entramado normativo que legitima los cambios en la estructura, organización y gestión del sistema educativo plurinacional, en la concepción de educación y en el currículo.

Desde el punto de vista histórico la formación docente del profesorado boliviano, las visiones sobre esta profesión y la configuración de estas prácticas formativas han sido abordadas en profundidad por Talavera (2011), Lozada (2005) y Rivera (2010). Nuestra investigación se apoya en estos estudios para esbozar el trayecto histórico que ha seguido la formación del profesorado en el contexto de la fundación del sistema educativo boliviano, la reforma educativa nacionalista y el deterioro de su profesionalización en el contexto de las dictaduras militares y las reformas neoliberales.

Ahora bien, esta ponencia forma parte de la investigación “La formación inicial del profesorado de educación básica en Latinoamérica: los casos de México, Perú, Brasil y Bolivia”. En este marco, el propósito de esta comunicación es explicar la formación de los docentes bolivianos en el marco de la revolución educativa que apunta a la descolonización de la educación y al desarrollo de un modelo de educativo socio-comunitario y productivo.

Desarrollo

1. Enfoque teórico metodológico

Conforme señalamos en la introducción, Puiggrós (2019) argumenta que la formación del profesorado debe fundamentarse en una concepción latinoamericanista descolonizadora orientada a desarrollar una conciencia crítica sobre las inequidades sociales y las formas en que estas afectan la educación de los estudiantes, enfatizando la colaboración, la participación y la

construcción conjunta del conocimiento. Esto supone asumir en la formación del profesorado los supuestos de la teoría social crítica, las epistemologías del sur y la pedagogía crítica postulada por Freire. De acuerdo con Kincheloe y McLaren (2012) la teoría social crítica siempre está en evolución y dirige su atención a las cuestiones de poder y de justicia; asimismo, estudia los modos en que la economía, la educación, la religión, los temas de raza, clase y género, la ideología, la hegemonía y las dinámicas culturales y políticas interactúan para delinear la vida cotidiana y la experiencia social. Si bien, los investigadores críticos eurocéntricos toman en serio estas cuestiones en su afán de comprender el mundo para transformarlo, han invisibilizado otras formas de conocimiento y saberes de los grupos sociales que sistemáticamente han sido excluidos.

Santos (2019) cuestiona esta perspectiva crítica eurocéntrica, ya que, antes que solucionar los problemas modernos han contribuido a silenciar otras formas de pensamiento y a perfeccionar las formas de dominación y de injusticia. Para superarlo postula las epistemologías del sur como una perspectiva alternativa en los ámbitos ontológico, epistemológico, metodológico, axiológico y político. En este sentido se ponen del lado de los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido y sufren la opresión, la injusticia y la destrucción provocada por el capitalismo global, el colonialismo y el patriarcado. Asumen que lo que es real, lo que es útil y lo que tiene significado y sentido para estos grupos se crea cotidianamente en las experiencias de resistencia y de esperanza, y que estos saberes se deben recuperar, validar, co-producir en las luchas y utilizar para la construcción de una sociedad más justa y humana.

Este posicionamiento teórico reivindica nuestra agencia en el proceso de conocer y de conocimientos negados por el sistema hegemónico de poder y de saber. En este sentido teórica y metodológicamente nuestra investigación se ancla en las epistemologías del sur y en la pedagogía crítica postulada por Freire. De acuerdo con Santos (2019) las epistemologías del sur aluden a la identificación y validación de los conocimientos nacidos de las experiencias de los sujetos individuales y colectivos que nos ubicamos en el sur epistemológico global y que somos víctimas de las injusticias del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado.

De acuerdo con esta postura el trabajo empírico se basó en el método histórico narrativo documental. En lo que concierne al contenido de esta ponencia nos implicamos en la búsqueda, selección y análisis de información procedente de fuentes oficiales del Estado Plurinacional de Bolivia. De la página web del Ministerio de Educación de Bolivia obtuvimos, los diseños curriculares y compendios normativos específicos. Los códigos, leyes y reglamentos sobre la formación docente los obtuvimos del repositorio de la Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. Los libros y artículos relacionados con la formación docente lo obtuvimos de base datos alojados en la Web. El análisis de estos materiales, en términos generales, tuvo como base las categorías que estructura este informe y que se definió juntamente con el equipo de investigación.

2. Situación actual de la formación del profesorado de educación básica

Durante los primeros años del siglo XXI el modelo capitalista neoliberal instalado en Bolivia se agrietó y la crisis social y política estalló en grandes movimientos sociales de oposición y resistencia. Esta lucha popular conducida en gran parte por el Movimiento al Socialismo contribuyó al triunfo de Evo Morales en las elecciones de diciembre de 2005. De este modo Evo Morales se convirtió en el primer presidente indígena de Bolivia y desde un primer momento su gobierno se propuso refundar el país a través de la Asamblea Constituyente, reducir las desigualdades sociales, descolonizar el Estado boliviano y promover la participación política y social de la población indígena (Tanja y Schmalz, 2012).

En opinión de Gómez Leyton (2017) la elección de Evo Morales como presidente supuso el inicio de un proceso subversivo dirigido a la transformación revolucionaria de las estructuras político-institucionales de la democracia representativa neoliberal y la modificación radical de las estructuras del poder social y político que dominaban el curso histórico de la sociedad boliviana desde el siglo XIX. El proceso revolucionario en marcha hizo posible la instalación de una Asamblea Constituyente que elaboró la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional, esta transformó radicalmente el Estado y la Nación y estableció un nuevo régimen político democrático.

En el ámbito educativo, se inició un proceso de revolución educativa que apunta a la descolonización de la educación y al desarrollo de un modelo de educativo socio-comunitario y productivo. Esta intención tiene su base jurídica en un entramado legal y se concreta en el Diseño Curricular Base del Sistema Educativo Plurinacional y los currículos de los subsistemas del sistema educativo plurinacional, a excepción de la formación universitaria.

2.1. Anclaje institucional de la formación inicial docente

Actualmente, el marco jurídico general que norma las actividades y actuaciones relacionadas con la formación inicial docente está conformado por la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (CPEPB) (2009) y la Ley N° 070 de 2010. Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez (2010). Lo establecido en estas normas se ha traducido en el reglamento general de las escuelas superiores de formación de maestros, el manual de funciones y otros reglamentos específicos (Ministerio de Educación, 2018).

Este entramado jurídico marca cambios radicales respecto al marco legal del modelo educativo neoliberal de los años noventa. Orienta la puesta en práctica del modelo de formación inicial y continua del profesorado basado en los principios descolonizadores, socio-comunitarios y productivos. La construcción de sentidos, identidades y subjetividades profesionales en esta dirección es un campo de posibilidades impredecibles. De ahí que este marco jurídico es uno de los instrumentos que apuesta a configurar prácticas educativas y relaciones sociales orientadas a consolidar, ampliar y profundizar la sociedad plurinacional descolonizadora.

De conformidad con estas normas la formación inicial docente a nivel de licenciatura es una prerrogativa de las escuelas superiores de formación de maestros (ESFM) y sus unidades

académicas. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2919) actualmente existen 47 ESFM y 19 unidades académicas distribuidas en nueve departamentos del país. Al ser instituciones desconcentradas que dependen de la Dirección General de Formación de Maestros la oferta académica que ofrecen y la apertura de especialidades son autorizadas por este órgano administrativo en función de un estudio de las necesidades del ámbito laboral educativo y los requerimientos del contexto local, departamental y nacional.

Cabe destacar que las ESFM ofrecen formación profesional de maestros en educación con grado de licenciatura en las especialidades de educación inicial, primaria, secundaria (distintas especialidades), educación alternativa y especial. El tiempo de formación en esta licenciatura y sus especialidades comprende cinco años académicos.

Los egresados de educación secundaria (bachilleres) que aspiran a ser admitidos en alguna de estas licenciaturas tienen que cumplir los requisitos establecidos en las convocatorias públicas a procesos de admisión de postulantes. Generalmente, las modalidades de ingreso son: postulantes a prueba escrita (80% de las plazas ofertadas) y postulantes a otras cuatro modalidades que no requieren pasar una prueba escrita (20% de las plazas ofertadas). Las plazas ofertadas en cada ESFM y sus unidades académicas y el número de plazas en cada especialidad dependen de un estudio técnico sobre las necesidades del sistema educativo plurinacional, este toma en cuenta el requerimiento proyectado de docentes para el año en el que egresen los postulantes que serían aceptados; esto es, si la convocatoria de ingreso es para el año 2021, el estudio técnico proyecta el requerimiento de docentes para el año 2026 en adelante para cada uno de los departamentos y regiones del país. Este mecanismo, según Ministerio de Educación (2919) ha permitido un egreso relativamente controlado y de ese modo los maestros esperan menos para obtener un puesto de trabajo al mismo tiempo que se reduce la presión por lograr una plaza docente.

Conviene señalar que los estudiantes de las ESFM obtienen el grado de licenciatura si cumplen satisfactoriamente las siguientes condiciones: haber aprobado el programa formativo correspondiente, haber presentado y defendido el trabajo de grado en alguna de las siguientes modalidades: sistematización de experiencias educativas, producción de textos para el desarrollo curricular y excelencia académica, y cumplir los requisitos establecidos en la reglamentación específica. Cumplido este proceso los egresados reciben el título profesional de maestra o maestro con el grado de licenciatura que es reconocido en el escalafón nacional del servicio de educación y les garantiza una plaza docente en escuelas públicas para el ejercicio de la profesión. Así pues, en contraposición a la carrera docente basada en la competencia meritocrática neoliberal que privilegia el credencialismo, el sistema educativo plurinacional boliviano apunta a eliminar los niveles de desigualdad y mejorar la dignidad del trabajo docente por sobre el mérito individual como forma para decidir quién ingresa a la carrera pública magisterial. De este modo, todos los maestros con título profesional en su campo merecen ingresar a la carrera docente y continuar progresando en ella con base en el escalafón del magisterio.

2.2. Currículo de la formación inicial docente

El currículo que orienta la formación inicial del profesorado es definido y regulado por el Estado boliviano. Este se armoniza con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) (Ministerio de Educación, 2014) y el Diseño Curricular Base del Sistema Educativo Plurinacional (DCB) (Ministerio de Educación, 2012). En estos documentos se explican los fundamentos, las bases y los enfoques en los que se sustentan los diseños curriculares del sistema educativo plurinacional y, a su vez, orientan en lo general las prácticas educativas de los maestros y la participación social comunitaria. Como lo hace notar (CBDE-CLADE, 2019) el MESCP promueve una pedagogía comunitaria relacional y holística cuyas simientes están en la vida, la convivencia y los saberes de los pueblos originarios, en este sentido busca que cada escuela se articule con las comunidades.

El currículo de formación de maestras y maestros del sistema educativo plurinacional (Ministerio de Educación, 2011) recoge los fundamentos y las bases del currículo contenidos en los documentos citados en el párrafo anterior. El fundamento ideológico político orienta la formación de profesionales reflexivos, críticos y propositivos, ideológica y políticamente comprometidos con la descolonización cultural, política, social, económica y educativa de la población boliviana. El fundamento filosófico propugna una formación orientada al vivir bien como horizonte de vida armoniosa y complementaria con la madre tierra y toda forma de vida, el cosmos y las espiritualidades. El fundamento sociológico orienta un proceso de formación que reconoce y valora pluralidad de la sociedad boliviana y en ese sentido se contextualiza según la cultura, región y localidad. El fundamento epistemológico alude a la descolonización de la ciencia y al reconocimiento y valoración del pluralismo epistemológico, en ese sentido promueve la articulación y complementariedad de saberes y conocimientos diversos. El fundamento psicopedagógico promueve el aprendizaje comunitario basado en el diálogo, la experiencia (vivencia) de los participantes y la experimentación o el contacto de la realidad con los saberes y conocimientos. Se inspira en la pedagogía productiva de Warisata, en la pedagogía de la liberación freiriana y el socioconstructivismo postulada por Vigotsky.

Asimismo, en el texto curricular se establece cuatro principios que deben orientar la formación inicial del profesorado. Uno de ellos señala que la práctica educativa debe propiciar y ser descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora. También debería ser comunitaria, democrática, participativa y de consensos. Asimismo, la formación docente debería ser intra e intercultural y plurilingüe. Además, debe promover y ser productiva territorial, científica tecnológica y artística.

Estos fundamentos y principios curriculares adquieren forma concreta en la organización curricular que estructura la licenciatura en dos espacios de formación que se complementan y articulan entre sí a lo largo de los cinco años de escolarización. La formación general introduce a los estudiantes en la comprensión de los ideales, las aspiraciones, intereses y formas de entender la misión docente descolonizadora en el contexto histórico de transformación del Estado Boliviano en todos sus aspectos. Este articula espacios curriculares comunes a todas

las especialidades que se desarrollan durante los dos primeros años académicos. El primer año comprende 960 horas académicas distribuidas en 10 espacios curriculares, y el segundo año comprende 800 horas distribuidas en ocho espacios curriculares.

La formación especializada está constituida por espacios curriculares que abordan saberes y conocimientos particulares y específicos relacionadas con las especialidades contempladas en la formación inicial del profesorado. Algunos de estos espacios curriculares se inician en el segundo año y continúan hasta el quinto año de formación académica. Los espacios curriculares suman 3520 horas académicas que representan el 67% del tiempo dedicado a la formación de los futuros maestros (5280 horas).

A continuación, nos referimos a los componentes del currículo. Estos son los mismos que establece el DCB en torno a los cuales se organizan las unidades de formación. En primer lugar, las finalidades educativas del sistema educativo plurinacional se expresan en los perfiles de egreso y en los objetivos holísticos de la especialidad, estos se concretan en los objetivos de campo formativo y unidades de formación. En lo que toca a la organización y secuenciación temporal de los contenidos curriculares estos tienen su dimensión más amplia en los ejes articuladores, en torno a los cuales se organizan campos de saberes y conocimientos que agrupan las unidades de formación que nombrados áreas y disciplinas.

Los ejes articuladores concretan los principios del DCB y articulan en sentido horizontal los saberes, conocimientos, actitudes y prácticas prescritas en las unidades de formación, que se agrupan en torno a los campos de saberes y conocimientos. Los ejes articuladores son los siguientes: educación intracultural, intercultural y plurilingüe; educación en valores sociocomunitarios; educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria; y educación para la producción.

Los campos de saberes y conocimientos agrupan unidades de formación organizadas en el seno de los cinco años académicos. Estos son: campo cosmos y pensamiento; campo vida, tierra y territorio; campo comunidad y sociedad; y campo de ciencia, tecnología y producción. Las unidades de formación contienen los saberes y conocimientos organizados y secuenciados de acuerdo con su estructura lógica y los resultados esperados en términos de cuatro dimensiones inspiradas en la chakana, símbolo inca que sintetiza la cosmovisión de los pueblos andinos: ser, hacer, saber y poder decir.

Es relevante destacar que en el marco del campo ciencia tecnología y producción la unidad de formación: investigación educativa y producción de conocimientos se desarrolla durante los cinco años académicos. El tiempo dedicado a este espacio curricular es de 880 horas y representa el 17% del total de horas académicas de la licenciatura. La relación pedagógica en este espacio está mediada por el proyecto sociocomunitario productivo de corto, mediano y largo plazo. La investigación-acción participativa es el método privilegiado para la generación y desarrollo de estos proyectos que, también se instituyen como espacios para la práctica educativa comunitaria en las fases de formación general y especializada.

Asimismo, la práctica educativa comunitaria tiene tres propósitos: en el ámbito epistemológico apunta a descolonizar el ejercicio docente articulando el quehacer en la escuela, la comunidad y la investigación comunitaria. En el ámbito metodológico se centra en el aprendizaje de la gestión comunitaria en el espacio social que corresponda, enfatizando la valoración y el fortalecimiento de la intraculturalidad y la interculturalidad en el aula. En el ámbito didáctico apunta hacia el fortalecimiento del aprendizaje de la gestión educativa en el aula, promoviendo una práctica educativa dialógica y liberadora vinculada con la comunidad.

Cabe destacar que la práctica educativa comunitaria comprende 565 horas y se desarrolla a lo largo de los cinco años de formación académica. Esta se despliega en cada una de las unidades de formación académica; es decir cada una de las unidades formativas tiene salida a la práctica a través de los temas generadores identificados en el diagnóstico sociocomunitario.

En suma, el modelo curricular para la formación inicial docente acompaña el proceso de transformación de la sociedad boliviana hacia formas de mayor compromiso social. El modelo educativo sociocomunitario productivo recoge estas aspiraciones, ya que recupera las experiencias y la memoria de los pueblos originarios y las grandes aspiraciones y reivindicaciones del pueblo boliviano. En ese sentido destraba el contenido del sistema de formación de maestros dominante y abre un campo de posibilidades para la transformación social y cultural. En esta dirección el currículo de formación docente articula los procesos académicos con el contexto comunitario con el fin de desarrollarlo y potenciarlo. A este propósito sirven las unidades de formación, la investigación y la práctica educativas comunitaria.

Conclusiones

Al comenzar esta ponencia nos propusimos explicar la formación de los docentes bolivianos en el marco de la revolución educativa que apunta a la descolonización de la educación y al desarrollo de un modelo educativo socio-comunitario y productivo. En este tenor destacamos que los sentidos de la enseñanza y de la formación del profesorado están asociados al proyecto político del nuevo Estado boliviano, aunque esto no significa que al interior de la escuela se gesten otras significaciones y prácticas educativas.

Evidentemente, la revolución educativa prioriza la formación del magisterio boliviano bajo un enfoque social - comunitario, crítico, descolonizador (Santos, 2019), intracultural, intercultural y plurilingüe. A contrapelo de la regla global de mercantilización de la educación, dentro de ella la formación docente, impuesta por neoliberalismo en la región latinoamericana, la revolución educativa boliviana ha puesto en marcha una agenda de justicia social que revaloriza la función docente y garantiza a todos los maestros titulados un lugar en la carrera docente y les asegura su progresión en ella en condiciones de equidad.

La revolución educativa representa un giro ideológico y epistemológico en la educación boliviana. Este se expresa en los cambios curriculares e institucionales fundados en un discurso

descolonizador que promueve la intra e interculturalidad, el reconocimiento de los saberes y conocimientos propios y el diálogo con los conocimientos de la ciencia moderna (Santos, 2019).

En lo que concierne al currículo de formación docente del profesorado en las ESFM cabe destacar la concepción que orienta las relaciones pedagógicas en los espacios curriculares: investigación educativa y producción de conocimientos, y práctica educativa comunitaria. Ambos espacios curriculares están pensados para que se articulen entre sí, con las unidades de formación generales y especializadas y con la comunidad mediante la estrategia de proyectos socioproductivos. Desde esta perspectiva los proyectos se instituyen simultáneamente como procesos pedagógicos y de investigación. Tienen como propósito promover cambios en las relaciones sociales y materiales, identificar, producir y validar conocimientos y saberes locales y pedagógicos. Además, los proyectos se instituyen como ejes articuladores de la práctica educativa sociocomunitaria ya que la relación pedagógica centrada en el aula se abre a la comunidad; de este modo los futuros docentes conocen y dialogan con las diversas formas de ser, hacer, saber y decir de las comunidades donde se inserta la escuela, y en el aula resignifican y recrean estos saberes y los conocimientos técnico-pedagógicos. Estas prácticas educativas facilitarían relaciones de participación, deliberación y colaboración entre los actores educativos y la comunidad impulsando formas de ser, saber y hacer descolonizadores inspirados en la cosmovisión andina.

En suma, el proyecto curricular promueve una epistemología descolonizadora en la formación de los maestros que deberían coadyuvar en la construcción del nuevo Estado plurinacional. Aunque empleando las palabras de (Rivera Cusicanqui, 2010) decimos que este currículo aún es un gesto, una esperanza que vislumbra la descolonización y al mismo tiempo la concreta en prácticas educativas que apuestan a descolonizar los imaginarios y las formas de representación.

Referencias

- CBDE-CLADE. (2019). *El currículo regionalizado de la nación quechua: una experiencia emancipadora para erradicar desigualdades en Bolivia*. CLADE.
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (CPEPB). (9 de Febrero de 2009). La Paz, Bolivia.
- Gómez Leyton, J. C. (2017). Bolivia: Un Estado, una Nación y una Democracia: ¿Poscolonial o Anticolonial? En J. C. Gómez Leyton, *Bolivia Hoy: ¿Una Democracia Poscolonial o Anticolonial? Seis estudios y una bibliografía seleccionada 1990-2016* (págs. 11-26). Santiago de Chile: Escaparate Ediciones SPA.
- Kincheloe, J., & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin, y Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa. Paradigmas y perspectivas en disputa. Vol.II* (págs. 241-315). Barcelona: Gedisa.

- Ley N° 070 de 2010. Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez . (20 de Diciembre de 2010). La Paz, Bolivia: Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Lozada Pereira, B. (2005). *La formación docente en Bolivia*. La Paz: IESALC-Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2011). *Currículo de formación de maestras y maestros del sistema educativo plurinacional*. La Paz.
- Ministerio de Educación. (2012). *Currículo base del sistema educativo plurinacional*. La Paz.
- Ministerio de Educación. (2014). *Unidad de Formación No.1. Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo*. La Paz: Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM.
- Ministerio de Educación. (2019). *Revolución educativa en Bolivia: La democratización del sistema educativo plurinacional y sus posibles efectos sociales*. La Paz.
- Ministerio de Educación. (2018). *Compendio de Normativa para las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros y Unidades Académicas*. La Paz.
- Puiggrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE.: Editorial Universitaria. CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Santos, B. d. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta
- Talavera Simoni, M. L. (2011). *Formaciones y transformaciones. Educación pública y formación de las culturas magisteriales en Bolivia. 1899-2010* . La Paz: CIDES-UMSA; Fundación PIEB.
- Tanja, E., y Schmalz, S. (2012). *El primer gobierno de Evo Morales: un balance retrospectivo*. La Paz: Plural Editores.