UNIVERSITY OF AMSTERDAM

UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Future teachers and social change in Bolivia: between decolonisation and demonstration

Lopes Cardozo, T.A.

Publication date
2011

Link to publication

Citation for published version (APA):
Lopes Cardozo, T. A. (2011). *Future teachers and social change in Bolivia: between decolonisation and demonstration*. [Thesis, fully internal, Universiteit van Amsterdam]. Eburon.

General rights
It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: https://uba.uva.nl/en/contact, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (https://dare.uva.nl)

Download date:18 Nov 2026

RESUMEN EN ESPAÑOL

Normalistas y cambio social en Bolivia: entre la descolonización y la movilización

Introducción

Evo Morales, quién en el 2006 se convirtió en el primer indígena en ser elegido presidente de Bolivia, tiene como ideología un 'socialismo del siglo XXI' que propone una transformación radical de la economía, la sociedad y la política – buscando que todos los bolivianos puedan 'vivir bien'. Este cambio en la política boliviana se adscribe al giro hacia la izquierda que se viene dando en toda Latinoamérica. A través de una nueva Constitución plurinacional, el gobierno boliviano adopta un discurso radical para el cambio. Un ejemplo de este discurso se puede observar en la aprobación de una nueva, y descolonizadora, ley de reforma educativa. En esta línea los institutos de formación de profesores – llamados también Normales – son percibidos como espacios cruciales para el cambio educativo y deberían, idealmente, ser un impulso hacia la nueva ruta del desarrollo. Al enfocarse en el nuevo gobierno 'revolucionario' de Evo Morales, esta tesis explora cómo y en què medida los institutos de formación de profesores y sus actores desarrollan estrategias, ya sea a favor o en contra, para la transformación social establecida en el nuevo régimen constitucional de Bolivia.

Metodología y teoría utilizadas

Esta investigación realiza una etnografía basada en un trabajo de campo de nueve meses que se enfocó en escuelas Normales tanto del área rural como urbana. Usa, principalmente, una metodología cualitativa apoyada en bibliografía crítica interdisciplinaria. El diseño y análisis de esta investigación basa su teoría en el trabajo de Gramsci sobre hegemonía cultural y en la pedagogía crítica – incluyendo la pedagogía de la liberación de Paolo Freire, quien considera que la educación es un instrumento para combatir las formas estructurales de marginalización a través del empoderamiento de agentes del cambio social. La investigación brinda un análisis multiescalar del contexto boliviano en términos tanto socio-políticos como 'políticas para la educación de profesores' (Dale: 2000; 2005). Usa conceptos de Robertson de la '*Cultural Political Economy of Education*' (Roberston, en prensa), con el fin de mostrar una imagen matizada de los institutos de formación docente como espacios heterogéneos, contestatarios y de lucha o 'contextos estratégicos selectivos' (Hay, 2002a).

La nueva reforma boliviana – descolonizando la educación

Como una de sus primeras medidas, el gobierno de Morales, ni bien llegó al poder, redactó una revolucionaria ley de reforma educativa, hecha por bolivianos, cuyo fin sería descolonizar el sistema educativo. Esta ley lleva el nombre de dos educadores emblemáticos: *Avelino Siñani* y *Elizardo Perez*, por lo que se la conoce como la Ley ASEP. Una parte de la Ley ASEP, igual que su predecesora la Ley de Reforma Educativa de 1994 que tuvo como uno de sus ejes la interculturalidad y el bilingüismo, se alinea con el discurso global de *Educación de Calidad Para Todos*. Sin embargo, difiere al proponer un sistema educativo descolonizado, inter e intracultural, productivo y comunitario, en un hecho sin precedentes en la historia de Bolivia. Esto convierte a la Ley ASEP en única y controversial. En cuanto a la formación de maestros y maestras, la Ley ASEP es única ya que no opta por acortar el tiempo de formación, reducir los salarios y degradar

el rol social de los docentes, como en muchos otros países. Todo lo contrario, el gobierno, a través de la Ley ASEP, aumenta el tiempo de formación de tres y medio hasta cinco años, incrementa los salarios (presionado por los sindicatos de profesores) e, incluso, afirma que los maestros son 'los soldados de la liberación y la descolonización' (declaración del presidente Evo Morales, Ministerio de Educación de Bolivia, 2010d). Esta nueva ley, sin embargo, tiene detractores. Los retos para su implementación continúan y varios grupos opositores han cuestionado abiertamente su legitimidad y relevancia. Debido a la falta de una conceptualización clara y guías de trabajo curriculares para los maestros que acompañen las políticas recién establecidas, actualmente el sistema educativo boliviano se encuentra en un punto muerto. La desigualdad estructural socioeconómica (rural-urbana, oriente-occidente) persiste pese a la retórica del cambio, lo que perpetúa las tensiones sociales en Bolivia. Esta situación demuestra la necesidad de una educación con enfoque de justicia social.

Un cambio en el discurso – una ideología para una educación para la justicia social

Este estudio reconoce la validez de los debates sobre la colonialidad de Latinoamérica orientado a entender y al mismo tiempo deconstruir la estructura histórica de la injusticia. Estos debates son útiles como herramientas teóricas para entender la interpretación boliviana de justicia social en el marco de su discurso actual como una forma de *vivir bien*. Este amplio concepto incluye justicia ambiental, equidad social y respeto por la diversidad, representación política democrática para todos y un sistema económico que beneficie a todos los bolivianos y no sirva sólo a intereses extranjeros. Basada en la teoría feminista de una conceptualización tridimensional de la justicia social de Fraser (2005a/b), sostengo que a *un nivel discursivo* la nueva Ley ASEP, busca una mayor justicia en términos de redistribución económica, reconocimiento cultural – con una revalorización de la heterogénea herencia indígena – y una representación política. Como una consecuencia de estos cambios en el discurso político, el enfoque de la formación docente también se orientó hacia una política social. El discurso de las políticas de la Ley ASEP está muy relacionado con la bibliografía sobre formación docente con justicia social (SJTE, por sus siglas en inglés), tanto en sus metas sociopolíticas de redistribución, reconocimiento y representación como en su enfoque pedagógico que enfatiza la reflexión crítica y la investigación acción. La nueva visión descolonizadora, intra- e intercultural de la educación demanda que los docentes bolivianos se conviertan en intelectuales críticos y reflexivos. La metodología de investigación de la Ley ASEP se vuelve particularmente evidente en la Práctica Docente e Investigación (PDI) de la formación docente en Bolivia y apunta a aplicar los criterios de SJTE sobre el pensamiento crítico y la reflexión a través de la investigación acción (Price, 2001;Zeichner, 2009). Sin embargo, el análisis de la actual implementación de la PDI revela un limitado sistema de guía y apoyo para los futuros profesores durante sus periodos de investigación y pasantías, tiempo potencialmente útil para la reflexión crítica y la construcción de una conciencia socio-política crítica y de acción.

Obstáculos estructurales y potenciales para la transformación en las Normales

Las normales, como sitios complejos y emergentes de contestación y lucha (Jessop, 2005:28), se posicionan en la vanguardia del proceso de implementar el discurso de la Ley ASEP. La Parte III de este libro explora el rol de las políticas para el cambio del gobierno en la lucha por el poder sociopolítico de los centros de formación docente, donde todavía se mantienen severos obstáculos para el cambio. Hay, por ejemplo, una lucha de poder continua entre el Ministerio de Educación (MdE) y los sindicatos urbanos de maestros. Las culturas institucionales históricas y

las estrategias políticas de los diferentes actores involucrados no siempre brindan el ambiente necesario para la aplicación de las políticas gubernamentales. Muchos de los obstáculos institucionales para el cambio identificados persisten en el tiempo: infraestructura insuficiente, técnicas de educación tradicionales, discriminación, corrupción, fuertes jerarquías y falta de un gobierno institucional democrático o con un compromiso mayor con la población en general. Sin embargo, esta tesis también destaca los distintos potenciales de los espacios de transformación, ya que los responsables e impulsores de la ley finalmente encuentran una salida a la tendencia, histórica y profunda, de discriminación a la mayoría indígena. El hecho que ex dirigentes sindicales y miembros del movimiento indígena tengan ahora posiciones de relativa jerarquía dentro del MdE, y el cambio en la estrategia de lucha de los sindicatos de maestros rurales, podría auspiciar un eventual diálogo entre las partes en conflicto que solucione los problemas recurrentes del sector educativo (salarios, la ley de jubilación, la implementación de la reforma, etc). Los resultados de este estudio muestran que, de manera general, el proyecto de reforma ASEP cuenta con el apoyo de los directores de la Normal del área rural, siendo sus pares urbanos más críticos. Esta perspectiva también se refleja en el caso de los sindicatos de maestros. Ya que no se puede considerar a las escuelas Normales como lugares homogéneos o como agentes pasivos, se debe tomar conciencia de la diversidad de opiniones tanto dentro como fuera de las normales urbanas y rurales. Por lo tanto, todavía no ha surgido una visión hegemónica de la Ley ASEP, la que, por cierto, tampoco ha sido institucionalizada.

El potencial desperdiciado – identidades y motivaciones de los futures maestros

La Parte IV de esta tesis se enfoca en las identidades y motivaciones de los estudiantes normalistas y sus profesores. Arguye la necesidad de replantear la visión de los maestros bolivianos como homogeneizadores, reproductores y pasivos. A pesar de que la mayoría de los futuros profesores proviene de clases sociales bajas, y por lo tanto ve la profesión como una salida de la pobreza, en contraste con la visión negativa que se tiene de ellos en Bolivia, las encuestas y entrevistas de este estudio muestran que los normalistas, tanto del área urbana como rural, expresan una vocación pedagógica y razones sociopolíticas para elegir su carrera.

El estudio también encontró un cambio en el perfil de los estudiantes normalistas marcado por dos hechos importantes. El primero es la edad de entrada a la Normal. La edad se ha incrementado por la presencia de estudiantes ya profesionales que no encuentran trabajo e ingresan a la Normal. En muchos casos, este hecho significa que los estudiantes cuentan con una experiencia más amplia al comenzar sus estudios. Sin dejar de lado que esta situación complica la labor de los formadores de docentes, acostumbrados a lidiar con jóvenes sin experiencia, sostengo que en este hecho descansa un potencial beneficio: trabajar con un grupo de estudiantes más maduros, mejor capacitados y como mayor experiencia. El segundo hecho es contextual. Hay un mayor reconocimiento, tanto en términos sociales como políticos, de las culturas y lenguas indígenas. Esto estimula a los estudiantes a desarrollar y aceptar su pasado etno-cultural y lingüístico. Debido a un proceso de re-etnización y re-identificación los estudiantes desarrollan una mejor conciencia de su pasado etno-cultural, generalmente discriminado, y al hacerlo mejoran su autoestima. Sin embargo, los centros de educación para profesores, al igual que los políticos de turno, parecen no ver o entender este hecho, pues la formación docente casi no presta atención al desarrollo de la identidad de los normalistas.

Estrategias de los maestros: ¿a favor o en contra la cambio?

La Parte V ilustra cómo, alineados con la nueva idea de profesor del nuevo gobierno, mucho actores del campo educativo, incluyendo a los formadores de maestros y a los mismos normalistas, perciben a los educadores como agentes de cambio. A pesar de que los comentarios expresados por los formadores de maestros no parecen alinearse directamente con el discurso gubernamental de la reforma ASEP y que muchos de ellos tienen muy poco conocimiento de los detalles de esta reforma, los formadores expresan su anhelo por el cambio, reflejando así su subutilizada motivación vocacional y sociopolítica (como se mencionó anteriormente). Sin embargo, y considerando que en las dos Normales incluidas en este estudio la mayoría de las prácticas seguía el modelo de la educación bancaria y que el sistema de entrenamiento y apoyo falla a la hora de acompañar a los profesores en nuevas formas trasformativas e innovadoras de educar, es muy difícil culparlos por aferrarse a sus rutinas y estrategias de sobrevivencia, en ausencia de mejores alternativas. Sin ignorar la continuidad de las prácticas tradicionales y la poca innovación en las Normales bolivianas, no se debería caer en la trampa de afirmar que en Bolivia los educadores son un grupo conservador. Sobre la base de la importancia e interrelación de estructuras, agentes y agencia, me propongo cuestionar la posición que carga toda la responsabilidad del bajo nivel educativo y de un magisterio poco comprometido únicamente en los maestros. Este cuestionamiento se basa en la necesidad de entender las causas de estos hechos teniendo en cuenta el contexto amplio en el que ocurre su formación inicial y el apoyo que reciben los maestros en servicio, que también se ve influido por el ambiente social, político y económico.

Conclusión

Los actuales intentos de Bolivia de reformar el sector educativo son parte de esfuerzos mayores por instalar un estado ideal contrahegemónico como alternativa sostenible a formas estatales excluyentes del pasado. Hasta ahora tanto a nivel nacional como en las Normales, esta nueva hegemonía no ha sido institucionalizada. Esta tesis se pregunta si el discurso revolucionario de la política, incluyendo la ambiciosa visión de Morales de ver a los maestros de Bolivia como *soldados de la liberación y la desconolización,* contribuye a la búsqueda de la utopía boliviana de convertirse en una sociedad alternativa y descolonizada. La respuesta a esta pregunta posee dos caras: por una parte, la nueva imagen de los maestros como agentes de cambio, el continuo incremento en sus salarios (a pesar que estos siguen siendo relativamente bajos), el discurso político orientado hacia una sociedad con objetivos de justicia social y la priorización de la formación de maestros son hechos excepcionales para la carrera docente y el sistema educativo boliviano, sobre todo si se considera que las políticas educativas globales se mueven en la dirección opuesta. Sin embargo, los hallazgos empíricos de esta tesis cuestionan el grado en que los maestros bolivianos puedan, de manera efectiva, diseñar estrategias como maestros emancipados en un contexto de impedimentos estructurales continuos; así como también si su conocimiento sobre las reformas y grado de involucración en su diseño es suficiente para que se implemente el cambio planteado por el gobierno. El fascinante desarrollo de Bolivia necesita, de forma urgente, más investigaciones con el fin de entender de mejor manera las continuas luchas de los futuros profesores bolivianos, que se ven a si mismos atrapados entre la descolonización y la movilización.