

Temas de debate

BOLETÍN DEL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN ESTRATÉGICA EN BOLIVIA

Hoy en día ser maestro carece de prestigio y de reconocimiento social. Se trata, más bien, de una profesión en crisis y abandonada a su suerte. Con la última huelga del magisterio como pretexto, se propone a continuación un perfil de la situación de los maestros bolivianos a partir de distintas investigaciones del PIEB.

Retrato del maestro boliviano

Apenas cuatro meses después de la aprobación de una nueva ley educativa (Ley 070 de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”) –que plantea formar maestras y maestros “críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todos los bolivianos y bolivianas” (art. 38)–, las maestras y los maestros del campo y de la ciudad volvieron a tomar las calles en abril con un ímpetu desconocido en tiempos de Evo y en el marco de una huelga general indefinida declarada por la Central Obrera Boliviana (COB).

Aunque no es la primera vez que el maestro “ideal” propuesto por el Estado (y por la ley) y el maestro “real” colisionan –pues esto ya sucedió con estrépito durante la Reforma Educativa de 1994–, el contraste entre un recién inaugurado Estado Plurinacional y un magisterio instalado en sus hábitos de siempre ofrece una interesante perspectiva para volver a preguntarse algo que por lo general se responde “mal y poco”: quién es el maestro boliviano; cuál es su perfil y qué lo motiva a enseñar; qué formación tiene, cuál es su vigencia educativa y, en definitiva, cómo ha conseguido prolongar más allá de la primera década del siglo XXI uno de sus mayores atributos, la capacidad de sostener un sistema sindical de defensa de sus intereses gremiales tan arcaico y repetitivo como sólido y eficiente.

MASIFICACIÓN Y POPULARIZACIÓN DEL MAGISTERIO

El magisterio no cambia, los gobiernos sí. Esta máxima puede resultar aplicable al discurso, la práctica e incluso a la dirigencia trotskista que manda en el magisterio paceño –y por ósmosis política en el resto del magisterio– de manera casi ininterrumpida desde hace un cuarto de siglo (el frente trotskista, Unión Revolucionaria de Maestros, URMA, ganó por primera vez en 1986). Sin embargo, el magisterio sí cambia, por lo menos en número y composición. Según datos del Ministerio de Educación, en 2002 había 92.454 maestros y en 2010, 130 mil. Esto significa un crecimiento de un 40,6% en ocho años; a un ritmo



FUENTE: CEREA

promedio de un 5% anual. Situación que consolida dos rasgos determinantes del magisterio actual: su poderío indiscutible como “masa” y su condición destacada como primer conjunto de funcionarios estatales, con lo que ello conlleva presupuestariamente.

Esta “masificación” del magisterio –que se traduce en la duplicación del número de maestros desde el inicio del período democrático, en 1982, hasta hoy– se ha originado en la expansión del sistema educativo público y ha tenido consecuencias cualitativas, relativas a la composición y a la competencia profesional de los maestros, que son analizadas en un trabajo reciente de María Luisa Talavera (2011):

En cuanto a la composición social del magisterio, hubo un desplazamiento desde las clases medias y medias-altas hacia los sectores populares. Al retorno de la democracia, la crisis hiperinflacionaria que se desató a principios de los años 80 del siglo pasado encontró un magisterio distinto al que se había formado a principios de siglo: tenía una composición social de origen popular a diferencia de los sectores medios que fueron atraídos a la docencia cuando se abrió la ENM [Escuela Normal de Maestros]. Pero esta diferencia no fue la más significativa sino la competencia profesional del magisterio, deteriorada enormemente desde los años sesenta.

Este fenómeno es calificado por Mario Yapu (2011a) como “popularización” del ejercicio docente quien lo describe desde el ámbito de la situación del magisterio rural en comunidades de Tarabuco (Chuquisaca) donde, por ejemplo, en 1997 –cuando se realizó parte de la investigación– la ocupación de los padres de los docentes era, en primer lugar, la agricultura, seguida por empleos manuales, artesanales y comerciales. De igual forma, en las mismas comunidades estudiadas, alrededor del 70% de las madres de los maestros tenían tan sólo formación básica.

Yapu trata, con estos y otros datos, de trazar un perfil sociocultural del maestro rural bajo la consideración de que, comúnmente, prevalece un general desconocimiento de su diversidad de condiciones y circunstancias sociales, a pesar de que son éstas las que, a fin de cuentas, determinan su desempeño profesional. En este sentido, una constante histórica que podría explicar el fracaso o la limitación en los distintos intentos de cambiar la educación boliviana es la pretensión, recurrente, de hacerlo sin (o contra) los maestros o, incluso, como si la educación no fuera de su incumbencia. Los maestros, por su parte, han desarrollado una capacidad profiláctica para resistir, de facto y de antemano, cualquier intento de cambio educativo.

RESISTENCIA AL CAMBIO Y DESOCUPACIÓN

Precisamente en torno a este aspecto –“sobre la resistencia de maestras y maestros a los cambios en la educación propuestos desde el Estado en el período democrático más largo de la historia nacional, iniciado en 1982”– se desarrolla la tesis doctoral de María Luisa Talavera (2011) apuntando, como una de las posibles respuestas a este fenómeno, la estructura poco profesional del magisterio; de hecho, cuando se recobró la democracia, en los años 80, el 40% de los maestros ejercía sin formación profesional. Talavera trata de explicar el comportamiento colectivo de los maestros a partir de la evolución histórica de las culturas magisteriales:

Al tratar de entender por qué los maestros resistieron a las políticas de reforma planteadas por el Estado democrático desde mediados de los ochenta, no se trata de estigmatizarlos sino de comprender su punto de vista. Y aquí cabe aclarar que si bien no son un grupo homogéneo pues entre ellos hay grandes diferencias, tomamos las expresiones colectivas de su comportamiento, entre ellas, una baja profesionalidad de carácter estructural. Ésta se erosionó aún más por el nuevo contexto sociopolítico caracterizado por una crisis inflacionaria a la que siguieron medidas de ajuste estructural. En este contexto se inscribe su lucha por la reposición salarial y su resistencia colectiva a ser meros aplicadores de políticas educativas en las que ellos no participaron, ni en su diseño ni en su implementación.

Se trata, en todo caso, de una resistencia al cambio basada en la desconfianza general hacia todo lo que provenga del Estado. Cualquier iniciativa estatal es (por si acaso) sospechosa. Un ejemplo actual, un tanto extremo, es la descalificación que ha hecho la dirigencia del magisterio de la propuesta gubernamental de proveer a los maestros, progresivamente, de 130 mil computadoras portátiles. La dirigencia ha reaccionado diciendo que se trata de un intento de “cooptación”. En todo caso se podría decir que es bastante común, en las élites políticas de los países calificados como “subdesarrollados”, pensar que la presencia física de la máquina resuelve, por sí misma, las graves asimetrías de conocimiento —que algunos llaman “brecha digital”— generadas por la aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito de la educación. En este contexto, la presunción estatal es proporcional al sentimiento de amenaza que cualquier innovación tecnológica o de conocimiento representa para el monopolio magisterial de la enseñanza.

Un monopolio vinculado, en esencia, a la preservación de la exclusividad profesional frente a la amenaza permanente de declarar al magisterio “profesión libre” o de abrir el sistema educativo público a otro tipo de profesionales. Algo que —si se juzga lo establecido en el artículo 36 de la Ley 070 de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”— parece tan sólo un repetido ejercicio de retórica intimidatoria estatal:

Las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras son las únicas instituciones autorizadas para ofertar y desarrollar programas académicos de formación de maestros y maestras.

Más allá de la retórica, la preservación de la mencionada exclusividad en el ejercicio del magisterio tenía y tiene un propósito laboral. Tal y como estudia Yapu (2011a) al trazar un perfil sociodemográfico del maestro en el área rural de Chuquisaca, el concepto del magisterio como “vocación”, como “inclinación natural a la enseñanza”, como “apostolado” o como “norma y modelo”, propio de la primera mitad del siglo XX, ha ido dando paso, con los años, al magisterio como una alternativa laboral teóricamente segura para sectores sociales populares.

Teóricamente, puesto que, paradójicamente, pese a su exclusividad, el magisterio ha dejado de ser una opción laboral segura. De acuerdo a declaraciones del Ministro de Educación, Roberto Aguilar (ver entrevista) actualmente hay alrededor de 19 mil maestros titulados desocupados y sin expectativas razonables de conseguir un ítem. De hecho, tan sólo el 10% de los maestros que se titulan en las Normales ingresa a la

docencia. De tal manera que el sistema de formación docente —o sea, las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM)— se ha convertido en una estructura que produce desocupación. Una situación que obedece a dos causas: la “ilusión” de un trabajo seguro como maestro (circunstancia que ha ocasionado una gran presión social para acceder a las Normales) y la incapacidad estatal para generar ítems a un ritmo más acelerado de acuerdo con la necesidad y la demanda.

EL PRESTIGIO PERDIDO Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Todas las condiciones expuestas anteriormente —como la masificación, la popularización y la baja competencia profesional— han desembocado en un notorio deterioro de la imagen pública del maestro. Noel Orozco (2003) analiza este menoscabo en el reconocimiento de ejercicio de la enseñanza a partir de los efectos del modelo de Estado configurado a mediados de los años ochenta en la dinámica histórica del magisterio como movimiento social:

Con la aplicación del modelo neoliberal, el Estado y el magisterio adquieren otra configuración. El magisterio paceño, el más combativo del sector, comienza a dividirse, debilitarse y desorganizarse en su acción social, comportamiento colectivo y vida social. En cambio, el Estado adquiere mayor fuerza y autoridad. (...) la profesión docente, como imagen frente a la sociedad civil, se deteriora. (...) La cotidianidad del trabajo se torna indiferente porque los maestros no reciben de parte del Estado ni de la sociedad civil un reconocimiento social y mucho menos económico. No se valora el rol del maestro, no goza de prestigio.

No obstante, también es posible reivindicar la imagen y la labor del maestro, sobre todo desde el ámbito particular e íntimo del aula rural. Por ejemplo, resulta ilustrativo el testimonio recogido en una investigación sobre la realidad educativa de las niñas en el ámbito rural en la que se reflejan las tensiones entre la escuela rural y los conocimientos del ayllu (Gutiérrez, Y. y M. Fernández; 2011):

Elena, una niña de cuarto curso, comentaba que le gusta ir a la escuela porque quiere aprender y que, cuando salga bachiller, quiere ser profesora de matemáticas e ir a la ciudad donde estudian los profesores. Sobre su maestro decía que “es muy bueno, porque nos entiende mucho y nos quiere como si fuéramos sus hijos, porque cuando ingresamos al curso lo primero que se fija es si nuestros ojos están rojos por el viento... y nos pone gotitas en nuestros ojos”.

Esta imagen sensible del maestro rural evocada por una niña de la *marka* Cantapa del municipio paceño de Laja (un conjunto de comunidades con una población infantil, de hasta 12 años, de 322 niños), es de algún modo la contraparte de la imagen pública y mediática de un magisterio que parece dispuesto a debatir sobre todo menos sobre lo propiamente educativo: contenidos, currículo, calidad, evaluación, formación, materiales, interculturalidad, bilingüismo, etcétera.

¿Cómo se puede hablar de la educación sin hablar de la calidad de la educación? Éste es, sin embargo, un tema escurridizo y voluntariamente ignorado (o postergado) tanto por autoridades como por maestros sobre todo porque implica desnudar las

intimidaciones en relación a las condiciones, logros, niveles, contenidos, procedimientos, rendimientos, competencias... y, en definitiva, sobre el sentido mismo de la educación boliviana.

Aunque el concepto de calidad de la educación es en sí mismo complejo por su carácter multidimensional y porque supone la medición y el abordaje de variables que dependen de criterios subjetivos (y que en muchos casos pueden resistir una medición cuantitativa), vale la pena repasar los últimos intentos estatales para evaluar la educación y la formación docente; intentos interesantes pese a haberseles imputado un carácter foráneo y ajeno a la realidad boliviana:

1. En 1998, el Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMECAL) evaluó a 664 egresados de siete Institutos Normales Superiores (INS) que realizaron diagnósticos y proyectos institucionales dentro del Programa de Transformación del Sistema de Formación Docente Post Secundario (componente del Programa de Reforma Educativa). En el primer informe técnico sobre los primeros INS que iniciaron la transformación curricular se reporta que han salido a ejercer la docencia maestros con rendimientos bajos o denominados “en riesgo”, siendo estos entre el 22% y el 55% de los egresados (Barrera, 2003).
2. Las evaluaciones del SIMECAL mostraron que, en 1999, sólo el 33% de los estudiantes de tercer grado de primaria mostraba un rendimiento satisfactorio. Aún más alarmante fue el resultado del sexto grado ya que apenas el 16% de los estudiantes logró una calificación satisfactoria (Andersen, 2002).

Años después, la calidad de la educación sigue siendo una cuestión crítica. Si bien, el artículo 89 de la nueva Constitución establece los parámetros para evaluarla (“El seguimiento, la medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa en todo el sistema educativo, estará a cargo de una institución pública, técnica especializada, independiente del Ministerio del ramo. Su composición y funcionamiento estará determinado por la ley”), los avances del Observatorio Nacional de la Calidad Educativa (OCDE) no parecen todavía relevantes.

Hasta ahora, el OCDE ha publicado dos documentos de los que destaca el referido al nuevo sistema para evaluar la calidad educativa (*Documento del Sistema Plurinacional de Seguimiento, Medición, Evaluación y Acreditación de la calidad educativa*; 2009). Se trata de un documento que critica el concepto de calidad que “tuvo su origen en el ámbito económico, fundamentalmente en la relación de mercado” y propone una nueva definición cuyas dimensiones son “(la) convivencia armónica en comunidad y complementariedad con la naturaleza y el cosmos, (el) desarrollo de saberes y conocimientos basados en procesos educativos práctico-teóricos-productivos, (la) igualdad de oportunidades y condiciones y la identidad cultural en diálogo y respeto recíproco entre culturas”.

En base a esta concepción, el documento propone una matriz general de indicadores de la calidad educativa. De los 17 indicadores referidos a la formación y la práctica docente cabe destacar, a modo de ejemplo, algunos innovadores como: la flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de los estudiantes, y el respeto a las diferencias de género, cultura y situación socioeconómica de los estudiantes. Más allá del despliegue verbal, queda pendiente conocer la metodología que se empleará para medir

indicadores que, como los mencionados, pudieran considerarse controvertidos. En todo caso, la necesidad de abordar la calidad de la educación, se expresa con precisión en las sugerencias de la reciente investigación de Paul Montellano (2011) sobre la educación secundaria rural en un colegio de Chuquisaca:

(Se sugiere) desarrollar un sistema de medición de la calidad educativa donde las direcciones y la administración estatal ocupen el lugar central. No es posible que el Estado abandone esta función o inerte transferirla a los padres de familia. Cada unidad educativa de secundaria posee en la actualidad una dirección educativa, pertenece a un distrito educativo, cuenta con un técnico en seguimiento y capacitación (...) Por lo tanto, hay condiciones para diseñar un sistema de bajo costo y de carácter obligatorio que pueda ser aplicado al sistema.

DECÁLOGO URGENTE PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

La reestructuración de un sistema de "evaluación de la calidad que actúe con independencia, tanto del

Ministerio de Educación como del magisterio en su conjunto" es también uno de los *Diez imperativos de la Formación Docente en Bolivia*, planteados en una investigación de la ex Ministra de Educación, Magdalena Cajías (2011), en la que se estudia el proceso histórico de la formación docente rural y urbana. Cajías concluye una revisión detallada de las distintas etapas históricas en la formación de los maestros proponiendo una suerte de "decálogo" para cambiar la educación de los educadores, del que vale la pena destacar tres propuestas que están en el centro del debate:

1. Se debe permitir la participación en la función de formador de formadores de los profesionales egresados de las universidades públicas y privadas del país. Se debe volver a debatir la pertinencia de la exclusión de los llamados "profesionales libres" de las unidades educativas públicas del país.
2. Se deben reencauzar radicalmente los mecanismos de admisión de los nuevos alumnos de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, las formas de obtención de cargos directivos y docentes en las ESFM (y) las políticas de evaluación y desempeño de los docentes y de los estudiantes.

3. Se debe establecer con mayor claridad cómo y quiénes elaborarán los textos de apoyo a la formación docente.

Después de todo, de la formación de los docentes depende la formación de los estudiantes. Lamentablemente, los dos títulos que lanzara como epitafios Mariano Baptista Gumucio hace 40 años, después de su primera experiencia como Ministro de Educación, con un tono premeditadamente tremendista –*Salvemos a Bolivia de la escuela* (1971) y *La educación como suicidio nacional* (1973)– son hoy clásicos vigentes.

En definitiva, las distintas miradas recogidas en este texto muestran cómo los maestros dejaron de ser un referente social, perdieron el reconocimiento tradicional que los caracterizó para convertirse en funcionarios con una formación deficiente y con una profesión en crisis. Esto prueba que si bien, durante el periodo democrático, los datos exponen una evolución favorable en relación a la expansión del sistema educativo, a la matrícula, la escolaridad, la infraestructura y otros indicadores cuantitativos; las condiciones y la calidad de los maestros siguen siendo la asignatura pendiente de la educación boliviana.

Eduardo González es director del Centro Boliviano para la Investigación y la Acción Educativas (CEBIAE) y fue durante 32 años ejecutivo de la Comisión Episcopal de Educación. Experiencia suficiente para advertir sobre los riesgos de intentar cambiar la educación sin los maestros y sin la participación abierta de la sociedad.

“No se puede cambiar la educación sin los maestros”

¿Qué le parece la amenaza del Gobierno de convocar a un referéndum para declarar el magisterio profesión libre?

En cualquier proceso educativo o de reforma educativa el profesor es un factor ineludible. No se puede hablar de reforma ni de cambios en la educación si no se cuenta con la persona que tiene la especialidad y en el contexto actual la versatilidad suficiente para adaptarse a las nuevas condiciones de desarrollo del conocimiento. Por eso, convertir al magisterio en profesión libre rompería toda una concepción del rol que en Bolivia ha tenido el magisterio desde la revolución de 1952 y desde el Código de la Educación de 1955.

Da la impresión de que al intentar cambiar la educación se repiten los errores del pasado...

Definitivamente, si hubo una deficiencia esencial en la anterior ley (Ley de Reforma Educativa de 1994) fue la prescindencia del magisterio. Con la nueva ley (Avelino Siñani - Elizardo Pérez) se corre el mismo riesgo aunque en un contexto y en una realidad distintos. Paradójicamente, este gobierno ha cedido en todo al magisterio ratificándoles su escalafón, su inamovilidad y dándoles tanto poder como para llegar a lo que hemos llegado en términos de formación docente; al establecer que sólo las Normales o el Estado son responsables de la formación de los educadores. Esto está cerrando las puertas a todo lo que ha venido madurando más allá de la escuela tradicional y del Estado, como la Normal Católica y la adventista.

Usted manifiesta una preocupación por la participación social en el proceso educativo...

Sí, porque la esencia de la educación popular y alternativa ha sido construir la nueva educación con la participación plena de la comunidad. Se está prescindiendo de los diferentes estamentos de la sociedad civil y es por eso por lo que estamos tratando de reconstruir lo que fue el Foro Educativo Boliviano, creado a mediados de los años 90. Hoy, creo que se tiene que hablar de nuevo en términos de Paulo Freyre (pedagogo brasileño de importante influencia en los años 70) de las comunidades de aprendizaje, de la construcción de aprendizajes desde la comunidad, de que todos aprendemos en comunidad.

La profesión de maestro parece estar en crisis en una sociedad cada vez más compleja, ¿qué maestro necesita hoy Bolivia?

Necesitamos docentes mucho más abiertos, más flexibles, que no se encierran en su propio escalafón poniendo por delante sólo sus intereses. Si se sigue utilizando el concepto del maestro que es el que enseña, instruye y comanda estamos perdidos. Vivimos en otra era.

Ya no se puede hablar del maestro solitario que tiene la responsabilidad única de transmitir conocimientos y que tiene la verdad él sólo. Eso quedó atrás, con el acceso a las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) y con el acceso mucho más ágil y dinámico de los niños a la sociedad del conocimiento. El docente ya no puede ser el repetidor de antaño, tiene que ser el que acompaña y aprende junto con los niños mediante un proceso participativo.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- | | | |
|--|--|---|
| Andersen, Lyykke
2002 <i>La baja calidad de la educación en Bolivia</i> . La Paz: ISEC-UCB. | Lizárraga, Kathleen (coord.)
2011 <i>Educación técnica y producción en Bolivia</i> . La Paz: PIEB. | Saarensanta, Tiina (coord.)
2011 <i>Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural</i> . La Paz: PIEB. |
| Barrera, Susana
2003 Revisión histórica y comentada del estado del arte de la investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Caso Bolivia. En: <i>La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte</i> . Convento Andrés Bello (CAB). Bogotá: Centro de Investigación y Documentación Educativa. | Ministerio de Educación
2004 <i>La educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados</i> . La Paz: Ministerio de Educación. | Talavera, María Luisa
2011 "Educación pública y formación de las culturas magisteriales en Bolivia, 1955-2005". Tesis Doctoral. La Paz: CIDES-UMSA. |
| Cajías, Magdalena
2011 <i>Continuidades y rupturas: El proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia</i> . La Paz: PIEB. | Mollericon, Juan Yhonnay (coord.)
2011 "Paradorcito eres, ¿no?": <i>Radiografía de la violencia escolar en La Paz y El Alto</i> . La Paz: PIEB. | Vera, Miguel; Susana Gonzales y Juan Carlos Alejo
2011 <i>Migración y educación. Causas, efectos y propuestas de cambio para la situación actual de la migración escolar</i> . La Paz: PIEB. |
| Galindo, Mario (coord.)
2011 <i>Los desafíos de la educación en el proceso autonómico boliviano</i> . La Paz: PIEB. | Montellano, Paul Alexis (coord.)
2011 <i>Luces y sombras de la educación secundaria rural. Estudio de un colegio en Chuquisaca</i> . La Paz: PIEB. | Yapu, Mario
2011a <i>La educación rural en Chuquisaca. Elementos para futuras investigaciones</i> . La Paz: PIEB.
2011b <i>Políticas educativas, interculturalidad y discriminación. Estudios de caso: Potosi, La Paz y El Alto</i> . La Paz: PIEB. |
| Gutiérrez, Yamila y Marcelo Fernández
2011 <i>Viras (des)educadas: Entre la escuela rural y los saberes del ayllu</i> . La Paz: PIEB. | Observatorio de la Calidad Educativa (OCE)
2009 <i>Documento del Sistema Plurinacional de Seguimiento, Medición, Evaluación y Acreditación de la calidad educativa</i> . La Paz: OCE. | Yapu, Mario (comp.)
2010 <i>Primera infancia: experiencias y políticas públicas en Bolivia. Aporte a la educación actual</i> . La Paz: PIEB. |
| | Orozco, Noel
2003 <i>Al maestro sin cariño. Movimiento social del magisterio</i> . La Paz: IDIS-UMSA. | |

Según el Ministro de Educación, Roberto Aguilar, cada año egresan de las Normales entre tres y cuatro mil maestros de los que tan sólo un 10 por ciento ingresa al magisterio. De tal manera que el sistema de formación docente se ha convertido en una máquina que produce desocupación.

“Hay 19 mil maestros titulados desocupados”

Ministro, ¿cómo se explica que se haya producido una movilización del magisterio de una envergadura desconocida en los últimos años?, ¿por qué sucede algo así?

Porque, en realidad, las estructuras mismas del sistema educativo y las relaciones educativas siguen siendo las mismas todavía, o sea, no hay un cambio estructural que es lo que se está trabajando. Por eso, es que para nosotros el tema de la formación de maestros constituye uno de los ejes centrales en el proceso de transformación para recuperar el sentido de vocación. Ahora, es muy común ver las Normales como una alternativa para un trabajo supuestamente seguro aunque esto ha dejado de ser una verdad. Haciendo un cálculo muy simple –viendo cuántos egresados de las Normales tenemos durante los últimos 10 o 15 años y restando los ítems que se han habilitado– podemos deducir que hay unos 19 mil maestros titulados que estarían desocupados.

Es un número realmente elevado...

Es un número demasiado grande, es exagerado.

¿Y tienen estos maestros titulados alguna expectativa de ingresar al magisterio?

En los próximos cinco años lo que egresen no tienen perspectivas de ingresar porque el proceso de

habilitación de ítems es muy lento y a eso se suma un tema de desorden e irracionalidad en la asignación de ítems por presiones y otros factores; esto ha determinado una desorganización interna del sistema de ítems que ocasiona que unidades educativas en ciudades capitales tengan 45 y 50 alumnos en un curso mientras que en el curso de tarde de ese mismo colegio el número de alumnos es de 20. Entonces, hay una disparidad en la distribución de los ítems que ha provocado una determinada concentración en ciertas áreas. Éste es un tema que estamos trabajando pero que va a costar.

De tal manera que hasta cierto punto el sistema de formación docente, es decir las Normales, están generando desocupación...

Ahora están produciendo desocupados porque no más del 10 por ciento de cada nueva promoción está ingresando a trabajar, un 90 por ciento de las nuevas promociones no tiene trabajo. Por eso hemos ido reduciendo el cupo y nos hemos negado a firmar cualquier solicitud de ampliación de los cupos en las Normales o de creación de nuevas unidades académicas.

Ministro, con la perspectiva de varios años de gestión, ¿cómo analiza usted la evolución de la formación docente?

Lo primero es que se ha arrancado con la transformación de la formación docente. Es un proceso relativamente largo; habrá que esperar por lo menos una generación para consolidar el proceso y poder evaluarlo objetivamente. Decimos que se ha arrancado porque se han hecho cambios institucionales y se están haciendo cambios curriculares, didácticos y materiales. El cambio institucional consiste en pasar de Normal a Escuela Superior de Formación de Maestros (ESFM); de tres a cinco años de formación; de técnico superior a licenciatura. Ahora, el maestro va a tener dos años de formación general y luego tres de especialidad. Esto va a generar un cambio importante.

¿Cuál es su percepción sobre la situación de la calidad de la educación?

Yo creo que estamos en un momento muy crítico, muy complejo porque nuestra calidad educativa está en niveles bajos. Hay mucha disparidad entre estratos y ése es un aspecto que queremos resolver porque en la medida en que tengamos disparidades se mantiene esa concepción colonizada de jerarquías, prestigios y privilegios. Entonces, creo que el gran problema que tenemos es un bajo nivel en la calidad educativa pero con una fuerte segmentación en función de privilegios.

(La versión íntegra de esta entrevista está disponible en: www.pieb.com.bo)

El pasado mes de abril, el magisterio volvió a tomar las calles con un ímpetu inusual. Silenciadas las consignas, quizás sea ya el momento de saber qué piensa el hombre fuerte del magisterio, José Luis Álvarez, sobre la que es, en realidad, su profesión desde hace 25 años: la educación.

“La educación ha decaído dramáticamente”

Con 25 años como maestro, ¿cómo ve usted la formación docente?

Seríamos demagogos o deshonestos si planteáramos que la calidad educativa ha mejorado; ha decaído dramáticamente; hoy es mucho más baja que hace cinco u ocho años puesto que es un reflejo de la calidad de vida que tiene un determinado pueblo. Igualmente, creemos que la calidad de los docentes que salen hoy es muy inferior, por ejemplo, a la de mi promoción, que fue la del 87. En la Normal siguen repitiendo corrientes psicológicas y pedagógicas que están lejos de la práctica y que cuando empieza a trabajar y choca con un aymara o con un quechua de nada te sirve Vigotsky o Piaget; entonces tienes que aprender a ser maestro.

El Gobierno dice haber empezado con la transformación de la formación docente...

En la Normal no se aprende demasiado, se aprende por la investigación y las exigencias que realizan día a día los alumnos. No creo que esa otorgación (de título)

que te daban antes haya cambiado y garantice calidad; más bien creo que en eso hemos retrocedido. Además, con el gobierno del MAS han terminado copando las cátedras de las Normales elementos totalmente cuestionados que no son ni mucho menos los mejores docentes y que han entrado por aval político habiendo estado incluso procesados en la educación regular.

Pero, ¿cuál es la responsabilidad del maestro?

El maestro refleja las condiciones de vida y al reflejar de forma material las condiciones obviamente es responsable. Sin embargo, los maestros entendemos el problema educativo de la siguiente forma: antes por lo menos el bachiller sabía leer y escribir pero hoy en día no tiene, ni siquiera, dominio completo de lo que es la lectura y la escritura. Nosotros creemos que esto ocurre porque con la reforma educativa han terminado por despolitizar al estamento estudiantil que dentro del proceso educativo es un elemento de capital importancia para garantizar un nivel adecuado puesto que de forma natural el estamento del docente se

convierte en un estamento conservador con respecto a los estudiantes.

Ante esta situación tan dramática que usted plantea, ¿qué le motiva a seguir siendo profesor?

El problema de la educación tampoco puede ser resuelto al margen de lo que es la transformación social. Si nosotros decimos que la causa para tener una educación repetitiva y memorística es la separación de la práctica y la teoría entonces corresponde discutir de dónde surge esta separación cuyo origen es la forma y el modo de producción capitalista que vivimos. Esto genera una sociedad dividida en clases, los que solamente tienen fuerza de trabajo están condenados a hacer sólo trabajo manual. Por eso, ahora más que nunca, es necesario tener una educación que permita que el estudiante se conozca a sí mismo, descubra sus potencialidades y su individualidad. Eso es lo que impulsa a seguir en la profesión con el afán de transformar esta sociedad.

(La versión íntegra de esta entrevista está disponible en: www.pieb.com.bo)