

EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN BOLIVIA HOY: AVANCES Y DESARTICULACIONES

The higher education subsystem in Bolivia today: advances and disarticulations

Sergio Mario Orellano **NARVAEZ**
Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil
sergiorellano@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-6546-1188>

Mais informações da obra no final do artigo ●

RESUMEN

En este trabajo hemos analizado los procesos de articulación entre instituciones del subsistema de educación superior en Bolivia en cuanto que posibilidades de formación a lo largo de la vida. En un contexto histórico orientado por la nueva Constitución Política del Estado (2009) y la Ley de Educación N° 070 (2010) encomendada a la concreción de los procesos de transformación sociocultural mediante la implementación del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo en el Estado plurinacional. No obstante de estos avances discursivos y normativos, la ejecución de las políticas públicas tiene tensiones aun en debate que implican complejos desafíos políticos, institucionales y epistémicos. En este horizonte, se describieron con sentido crítico los marcos organizacionales y políticos del subsistema de la educación superior, así como las principales acciones de las políticas públicas sobre la articulación entre instituciones de educación superior, a partir del análisis dialéctico de fuentes documentales de información oficial y de sus procesos de implementación. Se identificó que el subsistema de educación superior avanzó relativamente en su articulación desde tres frentes alternos: universidades, formación de maestros e institutos técnicos, tecnológicos y artísticos; pero institucionalmente limitados por intereses políticos y sectoriales contrapuestos.

PALABRAS-CLAVE: Educación superior. Políticas educativas. Estado plurinacional. Articulación de la educación superior. Bolivia.

RESUMO

Neste trabalho analisamos os processos de articulação entre instituições do subsistema de ensino superior na Bolívia enquanto possibilidades de formação ao longo da vida. Num contexto histórico pautado pela nova Constituição Política do Estado (2009) e pela Lei da Educação nº 070 (2010) encarregada da concretização dos processos de transformação sociocultural através da implementação do Modelo Educacional Sócio Comunitário Produtivo no Estado plurinacional. Apesar desses avanços discursivos e normativos, a execução das políticas públicas apresenta tensões ainda em debate que envolvem desafios políticos, institucionais e epistêmicos complexos. Nesse horizonte, foram descritos criticamente os marcos organizacionais e políticos do subsistema de ensino superior, bem como as principais ações das políticas públicas de articulação entre as instituições de ensino superior, a partir da análise dialética de fontes documentais de informações oficiais e seus processos de implementação. Identificou-se que o subsistema de ensino superior avançou relativamente na sua articulação a partir de três frentes alternativas: universidades, formação de professores e institutos técnicos, tecnológicos e artísticos; mas institucionalmente limitado por interesses políticos e setoriais conflitantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior. Políticas educacionais. Estado plurinacional. Articulação da educação superior. Bolívia.

ABSTRACT

In this work, we have analyzed the processes of articulation between institutions of the higher education subsystem in Bolivia in terms of training possibilities throughout life. In a historical context guided by the new Political Constitution of the State (2009) and the Education Law No. 070 (2010) entrusted to the concretion of the sociocultural transformation processes through the implementation of the Productive Socio-Community Educational Model in the plurinational State. Despite these discursive and normative advances, the execution of public policies has tensions still under debate that involve complex political, institutional and epistemic challenges. In this horizon, the organizational and political frameworks of the higher education subsystem was critically described, as well as the main actions of public policies on the articulation between higher education institutions, based on the dialectical analysis of documentary sources of official information and its implementation processes. It was identified, that the higher education subsystem advanced relatively in its articulation from three alternative fronts: universities, teacher training and technical, technological and artistic institutes; but institutionally limited by conflicting political and sectoral interests.

KEYWORDS: Higher Education. Education Policies. Plurinational State. Articulation of higher education. Bolivia.

1 INTRODUCCIÓN

La elección del gobierno de Evo Morales en el año 2005 y la promulgación de la nueva Constitución Política del Estado (CPE) en el 2009, son puntos de inflexión histórica del comúnmente denominado ‘proceso de cambio’ en Bolivia. Dentro de este contexto de transformación social, se ha procedido a la consiguiente implementación de las políticas públicas orientadas hacia la construcción del nuevo Estado boliviano¹ delineado en la Asamblea Constituyente (2006-2008), concretando de esta forma lo abstracto.

Entre varios otros emprendimientos de este proceso multidimensional, quizás uno de los mayores y veloces avances orientados al cambio cultural que se hayan promovido con las nuevas políticas gubernamentales, al menos de forma discursiva y normativa, sea: la nueva política educativa, orientada hacia una ‘educación productiva, descolonizadora, comunitaria, intracultural, intercultural y plurilingüe’, establecida en la CPE e institucionalizada mediante la Ley N° 070 de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (2010). Aunque la legislación se disponía a través a todos los niveles educativos, esta tuvo sus principales repercusiones en el ámbito de la educación regular, en el que empezó a implementar gradualmente su nuevo currículo desde el año 2013.

Actualmente recién se comienzan a elaborar las primeras evaluaciones a nivel general de las políticas públicas ejecutadas en los últimos quinquenios por el gobierno de Morales (2006-2019). Los primeros estudios a nivel macro resaltan la existencia de una distancia considerable entre los avances discursivos y las prácticas efectivas del proceso de cambio (cf. WANDERLEY, 2014), una sugerente hipótesis a continuar siendo testada. Aunque en última instancia también se constatan substantivos avances (PAZ, *et al.* 2017; CRABTREE, 2020). Sería más discreto referirnos tanto a logros y desafíos en múltiples ámbitos – social, cultural, político, jurídico, económico y ambiental (ALBÓ, 2015).

Asimismo, también se inician las respectivas evaluaciones a las políticas educativas en general (GAMBOA, 2011; MARCONI, 2017; TALAVERA, 2013; YAPU, 2013) y de la educación superior en particular: advirtiéndonos de algunos de los debates presentes en la promoción de la educación superior técnica pública y su articulación con lo social y lo económico productivo (CONTRERAS, 2016; LIZÁRRAGA, 2016; YAPU, 2016); en la educación universitaria y su centralidad ante los desafíos del pluralismo epistemológico, la

¹ Adjetivado como plurinacional, puesto que el principio del pluralismo económico, político, cultural y lingüístico, atraviesa de forma transversal a la nueva CPE. Asimismo, reconoce a los pueblos indígenas-origenarios como naciones.

descolonización, la pos graduación, la agenda neoliberal y la evaluación (PRADA, 2014; ZAMBRANA, et al, 2014; TAPIA, 2013; FARAH, 2013); y en la formación de profesores de educación regular en instituciones de educación superior no universitarias (CAJIAS, 2014; MARIACA, 2014; TALAVERA, 2014). De forma general, estos tópicos nos remiten de forma colateral a la discusión sobre la segmentación entre instituciones y sus públicos en el interior del subsistema de educación superior.

Por su parte, en general la teoría social ha discutido bastante sobre el lugar de la educación superior en la sociedad. Trabajos clásicos tanto en la sociología norteamericana (COLEMAN, 1968; SEWEL, 1971) y francesa (BOURDIEU, 2013; BOURDIEU; PASSERON, 2018; BOUDON, 1983) debatieron sobre la igualdad de oportunidades educativas y el efecto positivo o neutral de la educación en la movilidad social y su contribución o no a la igualdad social, como fenómenos asociados a la calidad de las instituciones educativas, la procedencia socioeconómica familiar, el capital cultural, el tipo de estudiantes según institución, las actitudes individuales, que evidencian en cuanto las estructuras sociales y los propios sistemas educacionales, pueden generalmente constituirse en sólidas barreras para experiencias de éxito educativo y ocupacional, que se mantienen en la actualidad (DUBET, DURU-BELLAT, VÉRÉTOUT, 2012). No obstante y aunque excepcionalmente, continúen a existir las trayectorias educativas y laborales bien sucedidas de individuos devenidos de sectores carentes de condiciones materiales y culturales que dificultan el enfrentamiento de estos obstáculos.

En este horizonte, por una parte, hacemos énfasis en la centralidad que tiene el tipo de organización institucional de las entidades educativas y su función dentro de un sistema de educación superior, en cuanto que esta caracterización puede ayudarnos a comprender las dimensiones sociales y políticas de la estructura de la educación superior. Por otra parte, denotamos la presencia de una nueva agenda educacional internacional que promueve a la educación a lo largo de la vida como parte de los objetivos del desarrollo sostenible y que se presenta como una alternativa para enfrentar la segmentación entre niveles e instituciones dentro de un sistema de educación superior.

En este sentido, este trabajo se dispone a analizar los procesos de articulación al interior de las instituciones del subsistema de educación superior en Bolivia, en cuanto que posibilidades de formación a lo largo de la vida.

Con este propósito, en el siguiente apartado presentamos una breve reseña de la educación superior boliviana en cuanto que articulada a la estructura social. Consiguientemente, presentamos la noción de articulación en el interior de la educación

superior y su contexto de surgimiento. A continuación, describimos los marcos organizacionales y políticos de algunas de las principales acciones de las políticas públicas con respecto a la articulación del subsistema de educación superior, a partir de un análisis dialéctico de fuentes documentales de información oficial y de sus procesos de implementación. Por último, ofrecemos una síntesis de los principales avances y desafíos de la articulación al interior de la educación terciaria, entre la formación universitaria, la técnica y la de profesores de educación regular

2 EDUCACIÓN SUPERIOR BOLIVIANA Y ESTRUCTURA SOCIAL

Según la legislación educativa (Ley N° 070, Art. 30), la estructura del subsistema de la Educación Superior de Formación Profesional, comprende la: Formación de Maestras y Maestros; Formación Técnica y Tecnológica; Formación Artística; y la Formación Universitaria²; albergando una población total aproximada de 758.193 estudiantes³, distribuyéndose su demanda de la siguiente forma: Magisterio (2%), Universidad (81 %), Educación técnica tecnológica de instituto (16%) y de universidad (1%).

Asimismo, de manera complementaria a las declaraciones normativas, la estructura social y el contexto histórico nos remiten necesariamente a algunos puntos de partida desde donde se tuvieron que encaminar los procesos de transformación.

De hecho, las bifurcaciones y jerarquizaciones entre lo rural y urbano, lo público y privado, presentes en la educación regular, también han sido demarcadas y objetivadas dentro del ámbito específico de la educación superior (RODRÍGUEZ, 2007), conformando

² Asimismo, la legislación (Ley N° 070, Art. 29) declara que los objetivos de la Educación Superior de Formación Profesional se orientan a: Formar profesionales con compromiso social y conciencia crítica al servicio del pueblo. Desarrollar investigación, ciencia, tecnología e innovación para responder a las necesidades y demandas sociales, culturales, económicas y productivas del Estado Plurinacional. Garantizar programas de formación profesional acorde a las necesidades y demandas sociales y políticas públicas. Recuperar y desarrollar los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas.

³ Es necesario resaltar la dificultad de encontrar las cifras oficiales actualizadas de la población matriculada en la educación superior. Según el portal de estadísticas del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana existían 485.625 matrículas de estudiantes en universidades públicas, de las cuales 454.225 pertenecen al grado de licenciatura, 24.511 al de técnico superior, 6.564 al de técnico medio y 325 a otros inferiores (CEUB, 2018). Según Contreras (2016, p. 21) los datos oficiales señalan que en 2013 existían aproximadamente 116.579 estudiantes de educación técnica tecnológica en institutos públicos (45.496) y privados (71.181). Por su parte, el Ministerio de Educación señala que en 2015 existían 14.530 matrículas en las Escuelas Superiores de Formación de Profesores y Profesoras (BOLIVIA, 2017a). Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades Privadas indican que cobijan aproximadamente 147.578 matrículas en 2015 (CINDA, 2016, p. 3). Asimismo, se estima que existen en torno a 1.000 matrículas en las universidades indígenas.

una contingente estratificación de sus diferentes instituciones y públicos, con una consiguiente multiplicación de las desigualdades (DUBET, 2001). De esta forma, la educación se ha convertido en uno de los factores determinantes de la movilidad social a nivel estructural, incluso por encima de la segregación racial que en el fondo es social (SPEDDING, 2013, p. 47), así como de la división étnica del trabajo que nos remite a la clase social (SPEDDING, s/d, p. 147) y de la segregación por género de las ocupaciones dentro y fuera de la unidad domestica (SPEDDING, 2014, p. 142, 160). Asimismo, tenemos que tomar en cuenta que “no hay una correlación precisa en Bolivia entre el nivel de educación formal, el empleo y el nivel de ingresos que se obtiene” (SPEDDING, 2014, p. 145), por falta de una estructuración fuerte del mercado laboral (SPEDDING, 2014, p. 146).

Aunque la mayoría de la población de estudiantes de educación superior se encuentran en instituciones universitarias públicas urbanas y devienen mayoritariamente de la educación secundaria pública (INE, 2017; BOLIVIA, 2017a), es pertinente recordar que Bolivia es uno de los países latinoamericanos con mayor desigualdad en cuanto a la distribución de las oportunidades en la participación de la educación terciaria, entre el quintil más rico y más pobre (BRUNNER, 2011, p. 170). Aproximadamente el 60% de los jóvenes en edades de estudiar (entre 19 y 24 años) en el nivel de educación superior estaban excluidos de la misma al iniciar la segunda década del presente siglo (LIZÁRRAGA, NEIDHOLD, 2011; LIZÁRRAGA, 2012; INE, 2017).

Como señala críticamente Dubet (1998, p. 318), “por regla general las formaciones científicas dominan el juego, y las formaciones más prácticas –las que movilizan menos conocimientos abstractos– se ubican en lo más bajo”. En este sentido, en el caso de la educación superior boliviana, esta estratificación jerarquiza mediante el mayor prestigio académico y social de los diplomas de licenciatura ofertados por las universidades con respecto a las desvaloradas tecnicaturas superiores ofrecidas por los institutos técnicos, estableciendo entre otros efectos, un techo laboral que limita el acceso a ciertos trabajos exclusivos para profesionales diplomados en licenciaturas o ingenierías universitarias y distinguiendo a estos dos perfiles con un diseño curricular que privilegia con relación a la carga horaria de la educación técnica, una enseñanza aprendizaje práctica (70% como mínimo) antes que teórica (30% como máximo) (R.M. Nro. 350/2015, Art. 41), con una orientación antes al “saber hacer” que en el “saber decidir” (BOLIVIA, s/d, p. 91).

Entremedio quedaban las ‘Normales’, urbanas y rurales, que formaban a los profesores del magisterio de la educación regular, en un nivel intermediario sui generis ubicado entre el nivel de las licenciaturas y el de técnico superior, normales que

posteriormente pasarían a transformarse en las recientes y actuales Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) que otorgan el nivel de licenciatura.

En un contexto con una pequeña proporción de población económicamente activa (18 %) que cuenta con empleos con seguridad social, frente a una gran mayoría ocupada en actividades informales (TALAVERA, 2015, p. 48-49), los escasos estudios existentes sobre las motivaciones de la elección profesional del magisterio, así como de los orígenes sociales y socioeconómicos de los normalistas, señalan que la elección de la profesión de maestro era una opción de segunda instancia en la elección de una carrera, asimismo, declaran que era una profesión que brindaba movilidad social a hijos de campesinos principalmente, por lo que aún existe una gran cantidad de postulantes para una muy menor cantidad de plazas en la formación inicial (TALAVERA, 2015; URQUIOLA, *et al.*, 2000).

Por ejemplo, como señala Talavera (2015, p. 48), los autores de un estudio de corte cuantitativo elaborado para el Banco Mundial (BM) (URQUIOLA, *et al.*, 2000), “mostrarían que en La Paz el magisterio es una carrera que probablemente se elige por necesidad y no sólo por gusto”, que a pesar de los bajos salarios era una opción con estabilidad laboral, además de que la mayoría la eligiese tardíamente (71%) (TALAVERA, 2015). No obstante, recientes pesquisas de corte cualitativo, como la de Talavera (2015), coautora del citado estudio para el BM (URQUIOLA, *et al.*, 2000), han confirmado en parte y profundizado esta principal hipótesis, acrecentando que esta situación sería diversa y compleja según las localidades escolares y cohortes específicos (TALAVERA, 2015), además de que últimamente se vislumbra otro fenómeno, “estudiantes con títulos universitarios que ingresan a la normal para asegurarse mejores condiciones de trabajo después de haber realizado estudios universitarios” (TALAVERA, 2015, p. 56).

Asimismo, esta estratificación también separa institucionalmente a la educación superior universitaria de la técnica y de la formación de maestros de educación regular, negando su articulación académica en términos de continuidad y convalidación recíproca de estudios, estableciendo sub subsistemas alternos, para la formación universitaria, magisterial y técnica y tecnológica o artística (Ley N° 70, Art. 45).

3 LA ARTICULACIÓN COMO TENDENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

De acuerdo con Lessard (2016, p. 15-48), las políticas educativas hasta devenir en la actualidad, han transitado por tres fases a lo largo del siglo XX. El primero de estos periodos correspondería a los procesos de intensa “modernización y democratización de la educación” (LESSARD, 2016, p. 19, traducción nuestra) entre 1945-1973, el segundo giraría en torno a la “crítica del Estado-providencia y al movimiento conservador de restauración educativa” (LESSARD, 2016, p. 28, traducción nuestra) desde mediados de los setentas hasta inicios de la década de los noventa y el tercer periodo, comprendería desde los noventas a la actualidad, marcado por “la producción de los conocimientos y competencias en la sociedad y la economía del saber” (LESSARD, 2016, p. 36, traducción nuestra).

De hecho, el fundamento de la educación en este último periodo que nos atraviesa hoy, gira en torno a una agenda educativa diseñada por las organizaciones internacionales y “es exigente: se trata, no tanto de garantizar los conocimientos básicos, más si de desenvolver las competencias de alto nivel impuestas por la economía del saber, bien como por la globalización cultural y por el pluralismo de valores que ella revela” (LESSARD, 2016, p. 38, traducción nuestra).

En suma, hemos transitado desde una concepción de la educación como un derecho social hacia una educación como sistema productivo de conocimientos y competencias, con las consiguientes repercusiones de esta nueva concepción en el ámbito de la gobernanza, la organización, el currículo y en los procesos de trabajo en la educación (LESSARD, 2016, p. 48). Asimismo, en este nuevo contexto de regulación educativa, de modo general, el análisis de las políticas educativas es realizado desde dos posturas epistémicas, por una parte los estudios que intentan enriquecer o complejizar el abordaje funcionalista y por otra parte, los estudios que lo contestan e intentan superarlo (LESSARD, 2016, p. 53).

En el caso del ámbito educativo en general, resulta evidente la influencia que han tenido las conferencias mundiales sobre educación promovidas por la UNESCO desde inicios de los noventas hasta la actualidad⁴, haciendo con que las orientaciones de las políticas educativas nacionales se inclinen en gran medida hacia las agendas educativas

⁴ Entre las principales, la Conferencia Mundial de ‘Educación para todos’ en Jomtien-Tailandia, 1990, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en París-Francia, 1998, El Foro Mundial de la Educación en Dakar-Senegal, 2000.

globales marcadas por este organismo multinacional. Así como también por otros organismos transnacionales ligados a la economía de mercado y a la política exterior de los países centrales (OCDE, Banco Mundial).

Más recientemente lo que se impone cada vez más son las directrices establecidas desde 2015 en el documento de las Naciones Unidas (ONU) denominado ‘Los Objetivos del Desarrollo Sostenible’ (ODS) 2015-2030 (‘Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible’), como continuación de ‘Los Objetivos del Milenio’ 2000-2015 que devinieron también en una significativa ampliación de la cobertura educativa. Los ODS presentan 17 objetivos, de los cuales el cuarto es ‘Educación de Calidad’ (‘Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos’), con sus consiguientes Metas⁵, que de hecho se están convirtiendo en los nuevos parámetros de evaluación de los sistemas educativos en distintos niveles de administración⁶.

Como señalan Lemaitre, *et al.* (2018) en el documento *La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe*, presentado en la Conferencia Regional de educación Superior de América Latina y el Caribe 2018, Córdoba; en Latinoamérica y el Caribe, “un aspecto crítico del contexto de la educación superior es la articulación tanto entre este nivel con otros niveles educativos como al interior del nivel. Este es un tema escasamente abordado, pero que desde el punto de vista de los actores y de sus posibilidades de formación a lo largo de la vida resulta particularmente relevante” (LEMAITRE, *et al.*, 2018, p. 46).

De esta forma, la articulación se presenta como una alternativa para el enfrentamiento de la segmentación de la institucionalidad de la educación superior, aunque como veremos en el próximo apartado, no siempre se concreta sin desafíos y tensiones devenidas de la estructura y el contexto histórico social.

⁵ Documento profundizado a su vez en la Declaración de Inchoen 2015 para la Educación 2030.

⁶ En el ámbito general de la educación regular, son las instituciones regionales de la UNESCO radicadas en varios países de la región, parte de los principales medios de viabilizar estas agendas. Complementariamente, es preciso señalar a las Conferencias Iberoamericanas de Ministros de Educación, realizadas desde 1988, como relevantes reuniones de transferencia y difusión de políticas educativas en general. En el ámbito de la educación superior latinoamericana, son las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES), convocadas por la IESALC-UNESCO a cada diez años (La Habana-Cuba, 1996, Santa Marta-Colombia, 2008 y Córdoba-Argentina, 2018), las principales reuniones que vehiculan estas agendas globales mediante su incorporación en la elaboración de sus propios Planes de Acción para la región. Sin embargo, a pesar de que la articulación es parte constitutiva de la educación superior, está aún no ha alcanzado a tener un lugar significativo en el interior de estas conferencias.

Asimismo, a fines de demarcar esta categoría, como una de las primordiales tendencias de uno de los tres ámbitos principales de la educación superior en nuestro contexto – los otros dos serían, la demanda y la oferta –, los mismos autores señalan que:

Articulación implica la coordinación de contenidos de cursos o programas dentro y entre instituciones educativas con el objetivo de facilitar el progreso de los estudiantes entre programas, instituciones y entre estas y el medio laboral. Se refiere esencialmente al proceso de reconocimiento de estudios o certificaciones para facilitar las trayectorias de los estudiantes dentro y fuera del sistema educativo, y de este modo, abrir mayores oportunidades de desarrollo personal, profesional y social (LEMAITRE, *et al.*, 2018, p. 47).

En este sentido, la articulación en educación superior puede ser abordada al menos desde tres aspectos fundamentales: “la articulación vertical, entre la formación superior y la educación escolar; la articulación al interior de la educación terciaria; y la articulación con el medio laboral o productivo” (LEMAITRE, *et al.*, 2018, p. 47).

En nuestro caso, vamos a concentrarnos de manera genérica en la articulación al interior de la educación terciaria, pese a que esta a su vez pueda ser enfocada específicamente, al menos por tres abordajes, desde la articulación entre la formación de ciclo corto y la formación profesional de grado, la articulación entre programas de grado y la articulación entre el nivel de grado y la formación de capital humano avanzado (LEMAITRE, *et al.*, 2018).

4 PROCESOS SOCIALES Y POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN BOLIVIA HOY

En este horizonte, pasamos a analizar algunos de los principales aspectos genéricos los procesos de articulación al interior de las instituciones del subsistema de educación superior en Bolivia. En un contexto histórico que estuvo orientado por la nueva Constitución Política del Estado (2009) y la Ley de Educación N° 070 (2010) encomendada a la concreción de los procesos de transformación sociocultural, mediante la implementación del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo en el Estado plurinacional.

No obstante, estos avances discursivos y normativos, así como la ejecución de las políticas públicas tienen tensiones aun en debate que implican complejos desafíos políticos, institucionales y epistémicos, que intentamos esbozar a continuación, a partir del método

de análisis dialéctico de información documental oficial y de las principales acciones de articulación de las políticas de educación superior, así como provistos de una concepción de la totalidad histórica que nos ayuda a comprender las estructuras y sistemas de forma procesual, articuladas a las contradicciones de los procesos socio económicos, políticos y culturales.

De este modo, a continuación presentamos en forma alterna, los avances y desafíos pendientes en las relaciones de articulación entre la formación técnica, universitaria y de maestros y entre estas con el gobierno.

4.1 Formación Inicial, En Servicio Y Educación Continua De Maestros De Educación Regular

Se debe destacar que quizás uno de los mayores retos del Ministerio de Educación, haya sido el de reordenar de forma institucional el Sub Subsistema de Educación Regular, para lo cual, entre otras, se proyectaron tres acciones centrales en las políticas de formación de profesores, articuladas a: la institucionalidad de la formación inicial, la educación continua de profesores en servicio y la inserción laboral.

De esta forma, en primera instancia se procedió desde 2008 a la transformación de las tradicionales Normales rurales y urbanas en Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM) únicas, 27 ESFM y 20 unidades académicas dependientes de estas ESFM ubicadas en localidades rurales o distantes, haciendo un total de 47⁷. Todas estas dependientes del Ministerio de Educación y gratuitas, que pasaron a otorgar exclusivamente el grado de Licenciatura y ya no más el de Normalista, ampliando el currículo de la formación inicial de maestros y maestras del Sistema Educativo Plurinacional de 3 y 4 años a 5 años de estudio, intentando eliminar definitivamente las históricas distinciones entre normales y maestros rurales y urbanos, con sus primeros graduados en 2013. Asimismo, se regulo las modalidades de admisión de sus postulantes implementando una mayor selectividad.

⁷ La totalidad de las UA fueron creadas a partir de 2006 durante la gestión del presidente Morales, como dijimos, en ciudades intermedias y localidades distantes, muchas de estas sin contar con infraestructura propia en sus años iniciales. Por su parte las ex normales, hoy ESFM eran mayoritariamente rurales y fueron principalmente creadas entre la pos Guerra del Chaco (1933-1935) y la Revolución Nacional (1952-1962).

En segunda instancia, desde 2006 se desarrolló la recualificación profesional de los maestros en servicio garantizando su pertinencia académica, mediante varios de los programas denominados ‘especiales’, entre los principales, el Programa de Profesionalización de Maestros Interinos (PPMI) y el Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM), que hasta 2018, según informaciones oficiales, hicieron que casi la totalidad de los profesores normalistas e interinos de los Sub Sistemas de Educación Regular y de Educación Alternativa y Especial se graduaran en el nivel de Licenciatura.

Asimismo, se promovió la educación continua en nivel de posgrado, con una reciente oferta de diplomados, especializaciones y maestrías para formación docente de educación regular en la Universidad Pedagógica (UP), oferta creada en 2014, de la cual la mayor parte es a distancia y virtual. De la misma manera se anunciaba crear el nivel de doctorado en 2018⁸.

En tercera instancia, se inició una política de profesión docente articulada a la formación inicial, estableciéndose la exclusividad de la entrada a la carrera del magisterio para graduados en las anteriores normales, en las actuales ESFM o en los programas especiales. Asimismo, se reconoció y dio continuidad al ‘escalafón’ como parámetro oficial de la carrera docente, que venía implementándose desde 1955, así como se incrementaron progresivamente los salarios mejorando en parte sus condiciones laborales. Complementariamente, se recortaron los cupos ofertados en las ESFM adecuándolas a la demanda del mercado de trabajo, que es administrada por el propio Ministerio de Educación.

Según el Ministerio de Educación (BOLIVIA, 2016b, p. 53), estas políticas son a su vez parte de una política integral para docentes, que alcanza a sus condiciones laborales y a su articulación con la educación regular y han “permitido al Estado avanzar en uno de sus

⁸ “La formación postgradual está a cargo de la Universidad Pedagógica que desde noviembre de 2014 empezó a funcionar con sede en Sucre y el 2015 ha constituido sus Centros de Formación Postgradual principalmente en ESFM ubicadas en las capitales de departamento, con personal estable para tal efecto; el objetivo es que hasta el 2025 cada una de las 27 ESFM y cada una de las 20 UA cuenten con un Centro de Formación Postgradual, un centro adjunto de la Universidad Pedagógica, presente físicamente en todo el territorio nacional para que todo maestro tenga las oportunidades de acceso a la formación postgradual. La formación continua está a cargo de la Unidad Especializada de Formación Continua - UNEFCO; ésta vino trabajando con cursos de actualización para maestros en todo el país desde 2010, por ello tiene ya una metodología consolidada y presencia en todo el país, en las 9 capitales de departamento; de la misma manera que para la formación postgradual, trabaja ya en la consolidación de un Centro de Formación Continua en las ESFM ubicadas en las capitales de departamento, con la proyección de llagar, hasta 2025, a todas las ESFM y UA” (BOLIVIA, 2016b, p. 49).

objetivos centrales: mejorar la percepción social y la autopercepción de la profesión del maestro”, de lo cual resultaría que,

un indicador por demás elocuente en este sentido son los contenidos de los pliegos petitorios de las Confederaciones de Maestros, los mismos que ya no centran su atención en las reivindicaciones sólo laborales y salariales sino principalmente referidas a exigencias de formación continua, pos gradual y complementaria (BOLIVIA, 2016b, p. 53).

De esta manera, el gobierno apoyo consistentemente a la formación de maestros de educación regular dentro del sub subsistema de educación superior, promoviendo la manutención de la autonomía institucional de una histórica cultura magisterial y consolidando el acuerdo con un sector sindical que tradicionalmente se presentaba como conflictivo para los anteriores gobiernos, a causa de sus continuas reivindicaciones de derechos, pero que en esta última década se encontró mayoritariamente aliado al gobierno, pese a que en una primera instancia, su rechazo postergo el inicio de la implementación de la nueva legislación educativa en al menos un año⁹.

La posición cerrada de la cultura magisterial hacia su articulación con la universitaria principalmente, se debe entre otros motivos, a la competencia por fuentes y estabilidad laboral entre estos tipos de profesionales de la educación. De esta manera, con este pacto con el gobierno, el magisterio consigue cerrar filas para la incompatibilidad de las labores docentes en la educación regular por parte de profesionales licenciados graduados en las universidades, habilitándose únicamente para las compulas laborales, a los maestros normalistas, a los licenciados en el PROFOCOM y a los nuevos licenciados en las ESMF¹⁰.

4.2 Formación Técnica Y Tecnológica

Contrariamente a la mayoritaria dependencia pública de los estudiantes universitarios, la mayoría de los institutos técnicos y tecnológicos del país (64%), así como la mayoría de su población estudiantil – de una población total de aproximadamente 116.579 estudiantes de educación técnica tecnológica en institutos públicos (45.496) y

⁹ Cabe resaltar que la recién electa dirigencia sindical del magisterio urbano de la ciudad de La Paz en 2018, mantenía un discurso crítico radical hacia la gestión del anterior gobierno.

¹⁰ Si observamos desde una perspectiva comparada, al menos en algunos países, por ejemplo como Argentina o Brasil, los profesionales licenciados en las universidades pueden acceder a la docencia de educación regular, principalmente a la del nivel de secundaria, de acuerdo a sus perfiles disciplinares profesionales.

privados (71.181) (CONTRERAS, 2016) – continúan concentrándose en el sector privado¹¹ y urbano (BOLIVIA, 2016a; 2017a; INE, 2017).

A pesar de los esfuerzos recientes del gobierno por contrarrestar esta histórica dependencia privada, mediante el incremento que casi duplico la cantidad de institutos técnicos y tecnológicos públicos, ubicados principalmente en regiones rurales (66%), con mayor énfasis en carreras con orientaciones agropecuarias, la nueva política pública de educación superior técnica, todavía no acaba de luchar contra la privatización de este tipo de formación. Es importante resaltar que actualmente, los institutos públicos alcanzaron una mayor presencia en el área rural (BOLIVIA, 2016a; 2017a), equilibrando la distribución regional de la oferta, coadyuvando a desmontar la polarización de lo rural y urbano. No obstante, denotamos que más allá de estos avances, el apoyo del gobierno a la incrementación de la oferta de educación superior técnica pública frente a la predominancia privada aún es débil.

Asimismo, inversamente a la procedencia de los estudiantes universitarios, que independientemente de sus adscripciones a universidades públicas o privadas, pertenecen a sectores con los ingresos más altos, la mayoría de los sujetos de la educación técnica (aproximadamente 60%) provienen de poblaciones con mayores necesidades de ingresos económicos (LIZÁRRAGA, 2012, p. 30), a pesar de las relativas diferencias socioeconómicas que puedan existir entre los estudiantes que acuden a institutos públicos con respecto a los privados (LIZÁRRAGA; NEIDHOLD, 2011, p. 50).

Complementariamente, debemos resaltar que existe una valiosa heterogeneidad social en los conglomerados de estudiantes de los institutos técnicos.

En este sentido, a pesar de que la educación superior técnica se encuentre perfilada hacia sectores de la población no privilegiados contribuyendo a la reproducción de las desigualdades económicas, sociales y escolares, también posibilita trayectorias escolares de éxito, que recompensan y dan sentido al trabajo de los institutos, principalmente al de sus profesores (TROGER, 2006).

Por otra parte, el sub subsistema de educación técnica y tecnológica se ha convertido en uno de los espacios privilegiados del gobierno para implementar las nuevas políticas educativas, ya que el Ministerio de Educación tiene una mayor capacidad de intervención sobre los institutos técnicos y tecnológicos públicos y privados, por lo que ha emprendido

¹¹ Es necesario matizar que en las últimas décadas fueron instaurados institutos denominados de convenio que integran una dependencia privada con una pública, promovidos por ONG's y fundaciones nacionales e internacionales principalmente europeas

una necesaria reglamentación de todos los institutos, a diferencia de sus limitaciones de actuación con respecto a las universidades públicas autónomas, mismas que se encuentran protegidas de la intervención gubernamental por su autonomía institucional.

Uno de los principales avances de la implementación de la ley N° 70 en este ámbito educativo, fue la transversalización de los ejes articuladores de la nueva educación (Educación Intracultural-Intercultural y Plurilingüe, Educación en Valores Sociocomunitarios, Educación Productiva, Educación para la Convivencia con la Madre Tierra y Salud Comunitaria) en los currículos de todas las carreras técnicas. Además de la inserción de disciplinas de teoría social en gran parte de los ‘Diseños Curriculares Bases’ de las graduaciones en ‘Formación Profesional Técnica y Tecnológica’¹².

No obstante, ante la falta de capacidad para gestionar las condiciones objetivas – formación docente, libros didácticos, entre otras – para hacer viables estas reformas y ante el rechazo del sector privado, principalmente y hasta de áreas de ciencias exactas y naturales del sector público, a partir del año 2017 se suprimieron estas disciplinas de los currículos para los nuevos ingresantes. Tal vez, este fue el emprendimiento más relevante orientado a una educación técnica integral y crítica al capitalismo, que lastimosamente quedó truncado.

De esta forma, en primera instancia las nuevas políticas públicas orientadas a la consolidación de un modelo de sociedad plurinacional socio comunitaria-productiva para el ‘vivir bien’, se contraponen al modelo convencional de sociedad de corte neoliberal-capitalista, al parecer, aceptado y promovido por las instituciones educativas privadas, articuladas generalmente a una macro economía privatizadora, a una oferta laboral de mano de obra barata para los sectores dominantes y a una mercantilización educativa.

Es importante aclarar que existen argumentos notables que valoran en términos de financiamiento el aporte de la oferta privada como ayuda para contrarrestar el déficit de la oferta a la gran demanda de educación técnica en el país (cf. LIZÁRRAGA; NEIDHOLD, 2011), diagnósticos que de hecho fueron retomados por el gobierno en la creación de nuevos institutos públicos. Sin embargo, la privatización en el largo plazo, también debilita el apoyo y la confianza hacia instituciones públicas.

¹² De esta forma se consolidó 1 de los 4 ‘Campos de Saberes y Conocimientos’ instituidos en la ley ASEP, el de ‘Comunidad y Sociedad’ (los otros tres son: ‘Cosmos y Pensamiento’, ‘Vida, Tierra Territorio’ y ‘Ciencia, Tecnología y Producción’), constituido por las disciplinas de ‘Idioma Originario’, ‘Historia de Sociedades del Mundo’, ‘Desarrollo de Sociedades’ y ‘Pensamiento Contemporáneo y Cosmovisión’, con el propósito de una educación técnica integral.

Al menos, acreditamos que todavía puedan profundizarse los debates contrapuestos en torno a esta cuestión, que llevó años formulándose en el gobierno de Evo Morales y que no solo afecta a la dimensión educativa, sino también a la cuestión de la visión de desarrollo del país, que ayudara a definir los sujetos que se quieren formar, entre trabajadores para el sistema capitalista o empresarios comunitarios que tal vez salgan de este sistema (YAPU, 2012). El proyecto gubernamental ideal se dirigía a proveer de capacidades para que las comunidades locales, principalmente rurales, puedan desarrollar innovación técnica tecnológica para sus propios proyectos socio-productivos comunitarios a partir de los cuales se pueda alcanzar una relativa autonomía. No obstante, esta sistematización en forma de dualidad se encuentra desafiada cada vez más por la complejidad de las configuraciones de la globalización cultural, económica y tecnológica contemporánea.

En este horizonte, advertimos de una problemática disyuntiva de las nuevas políticas públicas de educación superior técnica: entre la relativa intervención normativa e ideológica del gobierno mediante la reglamentación e implementación del “currículo oficial” (APPLE, 2001) orientado hacia el modelo socio-comunitario productivo y la tradición histórica de una educación técnica asociada a la industrialización tecnológica capitalista (TROGER, 2006; YAPU, 2012). Por cierto, existía un sesgo industrializador en el nuevo proyecto del segundo gobierno de Morales que podría también haber desembocado en las contradicciones del proyecto educativo, generadas del paso ideológico pro indígena a uno pro socialista del gobierno del MAS (ARNOLD, 2015).

Por último, es importante señalar que está proyectada una segunda fase, amparada en la Ley N° 70, en la que se pretende consolidar la continuidad de los estudios de nivel técnico superior con licenciaturas e ingenierías en los propios Institutos Tecnológicos, lo que daría inicio a un nuevo sistema universitario técnico-tecnológico dependiente del Ministerio de Educación, al margen del sistema universitario boliviano.

4.3 Formación Universitaria Pública

La educación superior universitaria está conformada: por las universidades pertenecientes al Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) que agrupa a 11 universidades autónomas públicas y a 4 universidades de régimen especial; por 3 universidades indígenas; y por el sistema de universidades privadas, estas dos últimos aglomerados bajo dependencia y regulación directa del Ministerio de Educación.



Según información de la Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), las universidades pertenecientes al denominado Sistema de la Universidad Boliviana (autónomas y de régimen especial), cobijan aproximadamente a 485.625 matrículas de estudiantes en universidades públicas, de las cuales 454.225 pertenecen al grado de licenciatura, 24.511 al de técnico superior, 6.564 al de técnico medio y 325 a otros inferiores (CEUB, 2018). Por su parte el sistema de universidades privadas tenía aproximadamente 147.578 matrículas en 2015 (CINDA, 2016, p. 3).

Por un lado, las universidades miembros del CEUB al no convenir con el gobierno, se han mantenido relativamente distantes a las transformaciones sociales, principalmente con respecto a los proyectos de la descolonización. A pesar de que el Ministerio de Educación creó en este periodo 3 universidades indígenas (Aimara, Quechua y Guaraní), estas son pequeñas y alternas al sistema del CEUB, lo que promueve una tendencia hacia su desvalorización en la percepción pública general, aunque de hecho tienen una substancial presencia e influencia en sus regiones y localidades donde se encuentran instaladas estas nuevas instituciones educativas.

Parecería que las universidades se escondieron bajo la tierra durante este periodo, quedando intactas ante los vientos de cambio¹³, con un blindaje que responde en parte a una cuestionada organización institucional y al discurso de una anhelada calidad académica vehiculada mediante la cultura de la evaluación, principalmente en el ámbito de la investigación, donde se ancla exclusivamente la escasa productividad de la investigación científica y tecnológica boliviana. A cuya debilidad, se suma un todavía joven y desensamblado sistema de innovación plurinacional, aunque este tiene el mérito de haber incluido discursiva y normativamente a los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas como parte constitutiva de este sistema (ORELLANO, 2014)¹⁴.

¹³ Un indicio de ello, es la solicitud a las universidades a involucrarse en el nuevo currículo del nuevo MESP, declarada en el “2do Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional 2012”.

¹⁴ Pese a que existen a nivel interno algunos avances en la producción de la investigación, ya desde una perspectiva comparada con otros países del continente, el sistema boliviano de ciencia y tecnología, del cual son su columna vertebral las universidades, produce menos de lo que realizan sus semejantes. Pueden observarse datos en el portal de la Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología de Latinoamérica (RICYT), del Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS), disponible en: <http://www.ricyt.org/>. También puede evidenciarse esta situación en cualquier de los rankings que mide la producción científica universitaria y general de un país.

Por otra parte, hay que tomar en cuenta que, en gran medida las publicaciones en las escasas revistas científicas bolivianas solo recientemente se encuentran siendo indexadas en repositorios. Se suma a esta situación, una pequeña institucionalidad dedicada a la investigación, sea universitaria o gubernamental. Existen pocos incentivos a la investigación en las universidades, tanto organizacionales como financieros (FARAH, 2013). Así como aún no existe un sistema boliviano público de investigación científica profesional que brinde la opción de seguir una carrera laboral como investigador – por ejemplo similar a CONICET (Argentina), CONICYT (México) o CNPQ (Brasil) (ORELLANO, 2015) –. Por ejemplo, en el caso de las

Es preciso señalar que la oferta del nivel de Doctorado en Bolivia es escasa y que los cursos de pos graduación en todos sus niveles (diplomados, especializaciones, maestrías, doctorados) ofertados en las universidades públicas son pagados, una consecuencia del recorte de financiamiento a lo largo de la implementación de la agenda neoliberal en la década de los noventa (FARAH, 2013) y que al parecer no termina de reponerse.

Por otra parte, en general el sistema de la universidad boliviana nunca fue muy afín al gobierno de Evo Morales (CEUB, 2012) y no participo directamente de la elaboración de la nueva legislación educativa (PRADA, 2014; CÁRDENAS, 2014), aunque cada vez más el partido de gobierno del MAS fue ganando espacio político partidario en su interior, por medio de sus vinculaciones en las contiendas electorales internas de las universidades.

No obstante, esta valiosa retaguardia política autonómica, tiene el mérito de rechazar cualquier avance violento de intervención gubernamental, sea de cual fuere su tendencia ideológica, que pueda interpretarse como signo de totalitarismo.

Por su parte, a pesar de este distanciamiento político institucional, de limitadas condiciones objetivas y de las incompatibilidades regulativas, el sistema de la universidad boliviana, se adelantó en más de una vez a tender puentes para vincularse con otras instituciones del ahora actual subsistema de educación superior.

De esta forma, se adelantó en la oferta de profesionalización de docentes de la educación regular mucho antes de la implementación del PROFOCOM, ofertando las primeras Licenciaturas en Pedagogía, Educación y Gestión de la Educación para maestros normalistas desde fines de los años 90', posibilitando la continuidad de la formación de estos maestros con la cursada de currículos de 2 años para la obtención del nivel de licenciatura, oferta que fuera inicialmente promovida principalmente a instancia de directores de escuelas de educación primaria y secundaria. Cabe complementar que algunas universidades privadas también dispusieron esta oferta, así como aclarar que la oferta de estas licenciaturas en las universidades públicas también era pagada.

ciencias sociales, muchas de las investigaciones y de la producción bibliográfica en las últimas tres décadas, proviene de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) con financiamiento extranjero, que actúan en proyectos de investigación y desarrollo social, entre otros, PIEB, CIPCA, CEDLA, CEJIS, ILDIS. Recientemente se han implementado convocatorias nacionales anuales para 100 becas estatales para estudios de posgrado en el exterior, aunque están restringidas solo al área de ciencias naturales y exactas. Por cierto, los programas de posgrado en universidades públicas son pagados. En este sentido, cabe la hipótesis de que sea la inexistencia de un fuerte sistema de pos graduación, la posible principal causa de los limitados niveles de formación de pos grado de sus docentes, así como de la falta de una mayor cultura académica de investigación científica.

Asimismo, algunas universidades del sistema de la universidad boliviana, están llevando la delantera desde ya hace algunos años, en la construcción de vínculos entre la educación superior técnica y la universitaria, con la oferta de la Licenciatura en Educación Técnica y Tecnológica orientada a cualificar el personal docente de los Institutos Técnicos y Tecnológicos, oferta que en los últimos dos años ha tenido una reactualización e incremento de su demanda, posibilitando la continuidad del nivel técnico a la licenciatura, con un currículo de 2 años, oferta que esta también abierta a Licenciados en general.

Es preciso resaltar que estas acciones han sido plausibles gracias a la autonomía universitaria, ya que sus diplomas no requieren del aval del Ministerio de Educación¹⁵, lo que abre senderos ante las limitaciones burocráticas que generan incompatibilidades entre niveles e instituciones. Sin embargo, resta un debate abierto acerca de las condiciones para esta articulación, en cuanto a la equiparación de los niveles académicos mínimos de las instituciones, necesaria para estas transiciones.

Cabe complementar que en 2014 se ha creado la Universidad Pedagógica (UP), dependiente también del Ministerio de Educación, con el objeto de ofertar educación de nivel de posgrado a los profesores en servicio, principalmente a distancia, incluso se llegó a regular que solamente los posgrados realizados en la UP serían reconocidos para el escalafón de la carrera magisterial. Asimismo se preveían iniciar con la oferta de doctorados en 2018.

Cuadro 1. Articulación entre las formaciones del sub sistema de educación superior boliviana

Formación:	Profesores de Educación Regular	Técnica y Tecnológica	Universitaria
Intervención del Gobierno e relaciones políticas	Intervención directa Pactos políticos con la cultura magisterial a cambio de exclusividad	Amplia intervención Recuperación relativa del sector privado y proyecto de un nuevo sistema universitario tecnológico no autónomo dependiente del ME	Limitada en las Universidades Autónomas Públicas. Distanciamiento desde 2005, por cuestiones políticas. Mediana en las privadas. Amplia en las Universidades Indígenas y directa en la Pedagógica

¹⁵ Aunque en la declaración del “2do Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional 2012”, las organizaciones sociales e instituciones educativas, instan a que la universidad brinde las diversas articulaciones.

Oferta y Demanda pública o privada	Dependencia pública exclusiva	Mayor presencia del sector privado	Mayor presencia del sector público
Articulación discente (cursos, programas)	Incompatibilidad	Incompatibilidad	Incompatibilidad. Excepcionalmente las universidades privadas convalidan cursos de universidades públicas e institutos con costos altos
Articulación docente	Graduados pueden ser docentes en las Formaciones Universitarias y Técnicas	Graduados no pueden ser docentes en la Formación de Profesores de Educación Regular, ni en las Universidades, además no pueden trabajar en la Educación Regular	Graduados pueden ser docentes en la Formación Técnica y en la Formación de los Profesores de Educación Regular, pero no en la Educación Regular
Articulación de la formación continua	Graduados pueden continuar el pos grado en la Universidad Pedagógica o en las Universidades Autónomas Públicas o Privadas	Graduados pueden continuar la Licenciatura en un programa especial de la Universidad Pública (pagado), pero no en la Formación de Profesores de Educación Regular	Graduados pueden continuar el pos grado en las Universidades Autónomas Públicas o Privadas o en la Pedagógica

Fuente: Elaboración propia (2020).

5 A MANERA DE CIERRE: AVANCES Y DESARTICULACIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En este nuevo contexto, es posible observar una conflictividad de intereses sectoriales entre los sub subsistemas de educación superior que presionan al gobierno, generando tensiones que fragmentan y estratifican la institucionalidad educativa de un Estado ya tensionado entre la unidad y la diversidad social.

Así, el magisterio mediante arreglos sindicales que garantizaran tanto su amplia participación en la gestación de la nueva institucionalidad educativa, así como su pasividad

reivindicativa, ha conseguido cerrar herméticamente los posibles y necesarios diálogos entre la cultura magisterial y la formación universitaria, en términos laborales y académicos, ya que la nueva legislación educativa prohíbe el ingreso a la carrera magisterial a los graduados formados en las universidades (Art. 36, Ley N° 070 de 2010), así como declarando la exclusividad de la formación inicial en las ESFM.

Por su parte, en cierta forma, el gobierno ha intercambiado estabilidad política por una limitada intervención y control de la calidad educativa e institucional, que ha retrasado y debilitado la transformación educativa al distanciar al magisterio y a la formación de sus profesores, de la universidad, manteniendo un plantel docente de educación regular etariamente desgastado, hoy debidamente titulado pero históricamente frágil en su profesionalización, a consecuencia de la prioridad depositada en la lucha por condiciones laborales ante gobiernos de facto y neoliberales (TALAVERA, 2011).

No obstante, en la última década, con la nueva formación inicial y la recalificación de los maestros, simultáneamente se ha conseguido consolidar una institucionalidad magisterial para la carrera docente anhelada durante un siglo, reconociendo el escalafón, que valorizo la cultura magisterial forjada con mucho trabajo y valor, aunque bastante desarticulada de otras instituciones de educación superior.

Por su parte, el sistema universitario se ha mantenido distante a las transformaciones sociales dirigidas por el gobierno. Asimismo, es esta autonomía que le permitió la libertad necesaria para la creatividad en la articulación de la universidad con la formación de maestros y de técnicos superiores en el nivel de licenciatura, aunque haciendo un negocio lucrativo de esta oferta pública, una consecuencia de esta desarticulación.

Entremedio de las antinómicas ideologías del gobierno, la reciente retomada pública de la formación superior técnica y tecnológica sugiere curiosos desafíos y deposita amplias esperanzas en una utópica 'industrialización comunitaria' que resuelva la problemática económica y laboral de la población, que logre trascender más allá del periodo de auge de la exportación multimillonaria de hidrocarburos que posibilito las condiciones objetivas de la transformación del país en las últimas dos décadas. Sin embargo tal pretensión requiere de una educación técnica tecnológica de calidad, para lo cual es imprescindible su articulación tanto con el magisterio así como con la universidad.

No obstante, la disputa parece profundizarse con la reciente promoción del bachillerato técnico y artístico en la educación regular, que requiere de maestros formados complementariamente en carreras técnicas, por lo que en la gestión 2018 se convocaron a

las primeras cohortes para diplomados y especializaciones para formadores de formación técnica de nivel medio en el nuevo MESCP.

Por lo tanto, en la actualidad se tiene un sistema de educación superior que avanza en tres frentes, alternos y desarticulados, que no parece ser lo más adecuado, por ejemplo para la elaboración de currículos o para la formación de formadores en de los tres subsistemas, entre otros, así como para brindar las condiciones para una educación a lo largo de la vida.

En este sentido, si bien el presupuesto de la articulación entre instituciones de educación superior es una potencial tendencia en Latinoamérica y el Caribe (LAMAITRE, et al., 2018), esta tendencia requiere de su consiguiente contextualización y reflexión al interior de la heterogeneidad de los procesos sociales en cada uno de los países y regiones, con el propósito de observar sus características específicas y rescatar los modos específicos de estas articulaciones como una diversidad constitutiva de la calidad educativa.

Por otra parte, teniendo en cuenta un enfoque crítico a la tradicional sobrevaloración de las instituciones universitarias frente a las magisteriales o técnicas tecnológicas, es posible pensar en los límites de las articulaciones, por ejemplo, en cuanto a que estas articulaciones entre estratos institucionales al interior de la educación superior pueden darse en condiciones latentes de desigualdad, asimismo, también es necesario valorar a las instituciones con trayectorias históricas que pueden perder su autoestima e identidad al subordinarse o transformarse con rumbo a una posible homogenización.

De esta forma es necesario pensar en la simetría y reciprocidad de los aprendizajes que se pueden obtener con la articulación de instituciones en condiciones de igualdad y democracia, valorando las experiencias y profesionalismos de las instituciones educativas de los tres sub subsistemas de educación superior boliviana.

Por último, teniendo en cuenta el nuevo contexto electoral actual¹⁶, sería pertinente y relevante, reflexionar en próximos trabajos acerca de, ¿cuál será el peso del magisterio en una nueva configuración política con o sin el partido de Evo Morales?, ¿cómo será el

¹⁶ Con la polémica renuncia del presidente Morales en octubre de 2019, que opone a quienes la interpretan como producto de un golpe de estado frente a otras que la califican como consecuencia de una protesta social, dio inicio a un gobierno transitorio encargado con la única tarea de convocar a nuevas elecciones presidenciales, que fueron marcadas para los primeros días de mayo de 2020. No obstante, ante los avatares de la pandemia por el virus Covid-19, los comicios fueron postergados sin definir una fecha exacta hasta que existan las condiciones mínimas para su realización, dejando al país en un periodo sui generis de su historia política hasta que volviera a ser marcada para el mes de septiembre y una vez más removida para octubre. La contienda electoral se encuentra polarizada entre un apoyo a la continuidad del anterior gobierno y una oposición que agrupa una amplia diversidad de sectores, más que se encuentra radicalmente fragmentada.

posicionamiento del magisterio en este nuevo escenario?, ¿la desarticulación del subsistema de educación superior subsistirá con un nuevo escenario político?

REFERENCIAS

ALBÓ, Xavier. Tendencias clave para el tercer gobierno del MAS, Bolivia 2015-2019. **Bolivian Studies Journal**, v. 21, p. 1-24, 2015.

ARNOLD, Denisse. De las teorías educativas a las prácticas políticas. Repensar la educación en Bolivia bajo los gobiernos de Gonzalo Sánchez y Evo Morales. *In*: NOVARO, G.; PADAWER, A. (Orgs.) **Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España**. Buenos Aires: Biblos, 2015.

BOUDON, Raymond. **La desigualdad de oportunidades**. La movilidad social en las sociedades industriales. Barcelona: Laia, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **La nobleza de estado**. Educación de elite y espíritu de cuerpo. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción**. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Buenos Aires: Siglo XXI, 2018.

BRUNNER, Joaquín *et al.* **Educación Superior en Iberoamérica**. Informe 2011. Santiago de Chile: CINDA, 2011.

CAJIAS, Magdalena. La transformación curricular en Ciencias Sociales e Historia en las políticas educativas actuales. **Estudios Bolivianos**, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Andrés, n. 20, 2014.

CÁRDENAS, Victo Hugo. Algunas dificultades de la aplicación de la revolución educativa. **Estudios Bolivianos**, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Andrés, n. 20, 2014.

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO (CINDA). MARTÍNEZ, Alejandra, SANTILLÁN, Susan, LOAYZA, Marcelo. Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016. **Informe nacional: Bolivia**. Disponible en: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiAja uq9ePpAhUUDrkGHRYPDKgQFjACegQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fcinda.cl%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F01%2Feducacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-bolivia.pdf&usg=AOvVaw0zJ4yhERVySldLfwks8nm_. Consultado en: 14 set. 2018.

COMITÉ EJECUTIVO DE LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA (CEUB). **Estrategia Universitaria Nacional de Ciencia, tecnología e Innovación (2012 – 2015)**. La Paz: CEUB, 2012.



_____. La Paz: CEUB, 2018. Disponible en: www.ceub.bo.

COLEMAN, James. The concept of equality of educational opportunity. **Harvard Educational Review**, v. 38, n. 1, p. 7-22, abril, 1968.

CONTRERAS, Apolinar. La oferta y demanda por educación técnica. **Formación Técnica Profesional**, Revista Cooperación Suiza en Bolivia 2015-2016. La Paz, 2016.

CRABTREE, John. Assessing Evo's Bolivia: Inclusion, Ethnicity, and Class. **Latin American Research Review**, v. 55, n. 2, p. 379-390, 2020.

CUEVAS, Aleja. Alistan un proceso para medir calidad educativa. **Periódico LA RAZÓN**, 2015, p. 21.

DUBET, Francois. Sociologies de l'école. *In*: BEILLEROT, J. y MOSCONI, N. (Orgs). **Traité des sciences et des pratiques de l'éducation**, Paris: Dunod, 2006.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOU, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 29, p. 22-70, 2012.

DUBET, Francois; MATUCCELLI Danilo, **En la escuela**. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Lozada, 1998.

FARAH, Ivonne. Internacionalización de la educación superior y postgrado. **Serie Universidad**, CIDES-UMSA, n. 2, 2013.

GAMBOA, Franco. Modernización conflictiva. Reforma educativa y movimientos indígenas en Bolivia. **Ciencia y Cultura**, Universidad Católica Boliviana, n. 26, 2011.

GUTIERREZ, Nelson. Educación Técnica en el contexto de la revolución educativa plurinacional. *In*: PIEB. **Sistematización de la mesa temática Educación técnica y productiva en Bolivia en el marco de una nueva legislación**. La Paz: Ministerio de Educación; Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional; DANIDA; Fundación PIEB, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DE BOLIVIA (INE), 2017. Disponible en: www.ine.bo.

LEMAITRE, María José (Org). **La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe**. Córdoba: UNESCO, CRES y UNC, 2018.

LIZÁRRAGA, Kathlen. Educación técnica y producción en Bolivia. *In*: PIEB. **Sistematización de la mesa temática Educación técnica y productiva en Bolivia en el marco de una nueva legislación**. La Paz: Ministerio de Educación; Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional; DANIDA; Fundación PIEB, 2012, p. 16-34.

LIZÁRRAGA, Kathlen. Educación técnica en Bolivia: raíces históricas y problemas presentes. **Formación Técnica Profesional**, Revista Cooperación Suiza en Bolivia 2015-2016, La Paz, 2016.



LIZÁRRAGA, Kathlen; NEIDHOLD, Christian. **Educación técnica y producción en Bolivia**, La Paz: Fundación PIEB, 2011.

MARIACA, Guillermo. Consideraciones sobre la formación docente y evaluación de la educación. **Estudios Bolivianos**, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Andrés, n. 20, 2014.

MARCONI, Reynaldo. Análisis de las características y del proceso de inclusión social y económica: 2006-2015. *In*: PAZ, Verónica (Org.). **Inclusión social en Bolivia: Avances y desafíos (2006-2014)** Política pública, estructura económica y tierra. La Paz: Vicepresidencia de Estado Plurinacional, 2017.

MAYORGA, Fernando (PIEB). **Convocatoria. La nación boliviana en tiempos del Estado plurinacional**. Guía para la presentación de proyectos. La Paz: PIEB, 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BOLIVIA. Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional. Dirección general de Educación Superior Técnica, Tecnológica, Lingüística y Artística. **Diseño Curricular Base de la Formación Profesional Técnica y Tecnológica**. La Paz, s/d.

_____. **La educación en Bolivia indicadores, cifras y resultados**. La Paz, 2004.

_____. **Guías 2010-2014**. Institutos Técnicos Tecnológicos del Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz, 2015.

_____. **Guía de Universidades del Estado plurinacional de Bolivia 2016**. La Paz, 2016a.

_____. **Revolución Educativa con Revolución Docente**. Colección Revolución Educativa. La Paz: ME, 2016b.

_____. **Guías de Institutos Técnicos Tecnológicos Fiscales y de Convenio del Estado Plurinacional de Bolivia 2017**. La Paz, 2017a.

_____. **Memoria Institucional 2016**, La Paz: ME, 2017b.

ORELLANO, Sergio. **Apoyo e indiferencia a los saberes locales y a los conocimientos ancestrales en el Estado Plurinacional de Bolivia: el “vivir bien” y la producción del conocimiento**. Trabajo Final de Máster Universitario en Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología - Facultad de Filosofía, Universidad de Salamanca, España, 2014.

_____. La producción de la investigación: horizontes en la actualidad. **Ventana Científica**, Universidad Autónoma Juan Misael Saracho, v. 6, n. 10, 2015.

PATZI, Félix. La Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez: Propuesta e implementación. **Estudios Bolivianos**, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Andrés, n. 20, 2014.



PAZ, Verónica (Org.). **Inclusión social en Bolivia: Avances y desafíos (2006-2014)** Política pública, estructura económica y tierra. La Paz: Vicepresidencia de Estado Plurinacional, 2017.

PRADA, Raúl. Epistemología pluralista. *In*: ZAMBRANA, Amilcar (Org.). **Pluralismo Epistemológico**. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia. Cochabamba: FUNPROEIB Andes, 2014.

RODRIGUES, Gustavo. Educación superior en Bolivia. **Boletín del programa de investigación estratégica en Bolivia**, La Paz, n. 7, 2007.

ROJAS, Gonzalo (Org.). **¿Nación o Naciones boliviana (s)?** Institucionalidad para nosotros mismos. La Paz: CIDES-UMSA, 2009.

SAMANAMUD, Jionanny. Transformación actual de la educación. **Estudios Bolivianos**, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Andrés, n. 20, 2014.

SEWEL, William. Inequality of opportunity in higher education. **American Sociological Review**, v. 36, n. 5, p. 793-809, 1971.

SPEEDING, Alison. La racionalidad del racismo: Reflexiones sobre la ausencia de un debate. **Temas Sociales**, Revista de la carrera de Sociología-UMSA, n. 33, 2013.

_____. Datos deprimentes, miradas deficientes: La situación laboral de las mujeres en Bolivia. **Estudios Bolivianos**, n. 21, 2014.

_____. **Transición étnica en la provincia Inquisivi**. [s.d].

TALAVERA, María Luisa. Procesos de titulación en el nivel de educación superior una mirada a la calidad de la formación universitaria 1979-2003. **Umbrales**, v. 15, 2007.

_____. Formaciones y transformaciones: Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia (1899-2010). **Plural editores**, PIEB-CIDES, 2011.

_____. La educación pública frente a una nueva reforma: avances de investigación. **Estudios Bolivianos**, n. 18, 2013.

_____. Magisterio boliviano y Reformas Educativas en el siglo XX. **Estudios Bolivianos**, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayor de San Andrés, n. 20, 2014.

TAPIA, Luis. Universidad y pluriverso. **Serie Universidad**, CIDES-UMSA, n. 2, 2013.

TROGER, Vincent. Les enseignements technologiques et professionnels: la part d'ombre du système scolaire. *In*: BEILLEROT, J. ; MOSCONI, N. (Orgs.). **Traité des sciences et des pratiques de l'éducation**. Paris: Dunod, 2006.

WANDERLEY, Fernanda. **¿Qué pasó con el proceso de cambio?** Ideales acertados, medios equivocados, resultados trastocados. La Paz: CIDES-UMSA, 2014.

YAPU, Mario. Síntesis. In: PIEB. **Sistematización de la mesa temática Educación técnica y productiva en Bolivia en el marco de una nueva legislación**. La Paz: Ministerio de Educación; Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional; DANIDA; Fundación PIEB, 2012.

YAPU, Mario. Veinte años de educación en Bolivia: dos reformas y algunos temas de investigación. **T'inkasos 34** (versión electrónica), 2013.

_____. Formación técnica y educación socio-comunitaria productiva. **Formación Técnica Profesional**, Revista Cooperación Suiza en Bolivia 2015-2016, 2016.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

El subsistema de educación superior en Bolivia hoy: Avances y desarticulaciones

Sergio Mario Orellano Narvaez

Doutorando em Sociologia

Universidade Federal do Paraná, Ciências Humanas, Curitiba, Brasil.

sergiorellano@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6546-1188>

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Em Tese** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution 4.0 Internacional \(CC BY\)](#). Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

HISTÓRICO

Recebido em: 2 de junho de 2020

Aprovado em: 20 de agosto de 2020

