

Jiovanny Samanamud Ávila

“El Estado es un Leviatán miope al que nadie hace caso”

Entrevista realizada por Cecilia Salazar de la Torre

Jiovanny Samanamud Ávila es sociólogo y epistemólogo boliviano. Fue responsable del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacionales del Ministerio de Educación, viceministro de Educación Superior y director del Centro de Investigaciones Sociales (CIS) de la Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia. Actualmente dirige el Observatorio Plurinacional de Calidad Educativa (OPCE), que depende del Ministerio de Planificación del Desarrollo del Estado Plurinacional de Bolivia.

El Observatorio Plurinacional de Calidad Educativa, institucionalidad, avances y desafíos

Cecilia Salazar (C. S.). Para comenzar, te pido que por favor nos digas qué es el Observatorio Plurinacional de Calidad Educativa (OPCE) y cómo se inserta en la institucionalidad pública.

Jiovanny Samanamud (J. S.). En los últimos 30 años en Bolivia se ha incursionado de manera acelerada en el debate sobre la calidad educativa, de la mano del auge de los modelos de medición de la calidad educativa en el mundo. En los años noventa se creó en el país el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMECAL); en esa misma línea, en 2005, bajo la Presidencia de Rodríguez Veltzé, se estableció el Observatorio de la Calidad Educativa (OCE). Finalmente, la nueva Constitución Política del Estado, en su art. 89, establece que se deberá contar con una institución pública

técnica especializada, independiente del Ministerio del ramo, responsable del seguimiento, la medición, la evaluación y la acreditación de la calidad educativa en todo el sistema educativo. Esta disposición se refrenda en la Ley 070, Ley de Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez", de 2010, que da lugar a la creación del Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE) en 2011. Las tres instituciones citadas obedecen al mismo objetivo: medir la calidad educativa. En ese marco, hasta el año 2020 el OPCE formó parte del Ministerio de Educación, aunque, según la CPE, su funcionamiento debería haber sido independiente de dicho ministerio. Este error se corrige en 2023, cuando el OPCE pasa a depender del Ministerio de Planificación.

C. S. ¿Qué tareas ha realizado el OPCE?

J. S. En primer lugar, la medición internacional fue aplicada por el SIMECAL en 1997, que formó parte del Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE), para primaria, del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE). En 2017 el Ministerio hizo un diagnóstico nacional, siempre para primaria, que se supone que sería la base para el Tercer Estudio Regional y Explicativo (TERCE), que debía aplicarse en 2019, utilizando los instrumentos para TERCE del mismo LLECE. Aunque esta prueba finalmente no se aplicó debido a los conflictos de 2019, el diagnóstico de 2017 es comparable con los demás TERCE. En 2023 se aplicó la prueba denominada Post-Pandemia, cuyos resultados todavía no son de conocimiento público y, por último la prueba Test of Fundamental Academic Skills (TOFAS) de Habilidades básicas en matemáticas, aplicada a todo el ciclo secundario en 2024.

De modo que en los últimos 30 años se han realizado tres pruebas internacionales LLECE: la de 1997, el diagnóstico de 2017 y la prueba Post-Pandemia de 2023, todas para primaria, y una prueba internacional de matemáticas TOFA. Sus resultados pueden ayudarnos a tener una mirada histórica de las mediciones con parámetros internacionales. Sin embargo, en su momento el SIMECAL también realizó otros análisis, algunos de los cuales no hemos podido replicar; es el caso del que se aplicó en formación de maestros. El único problema que tenemos con las pruebas del SIMECAL es que no existen las respectivas bases de datos; en 2023, cuando nos hicimos cargo, estas bases de datos no estaban disponibles. Sin embargo, sí utilizamos

los reportes, que sí estaban guardados y que hemos sistematizado para que cualquiera pueda venir a consultarlos.

C. S. ¿Es decir que estas bases de datos se perdieron?

J. S. Quién sabe qué habrá sucedido, pero el caso es que no existen, lo cual es grave.

C. S. ¿Y respecto a pruebas en secundaria?

J. S. En el contexto internacional latinoamericano, no existe una prueba de secundaria que sea comparable entre países, y es que cada país tiene su propio sistema de evaluación de secundaria, con parámetros propios. No poder comparar pruebas es una limitación. Sin embargo, en 2000 se hizo un censo del nivel medio (equivalente a la secundaria actual), que arrojó resultados sobre lenguaje y matemática. En nuestro caso, logramos realizar un diagnóstico piloto, con una muestra representativa a nivel nacional.

Además, en 2023 y en 2024 se implementó en el nivel secundario una prueba diagnóstica internacional para matemáticas, llamada *Test of Fundamental Academic Skills* (TOFAS), que mide las habilidades académicas fundamentales en matemática. TOFAS es una prueba desarrollada por una empresa japonesa y promovida por el gobierno japonés; actualmente se la aplica en 50 países en el mundo. El OPCE firmó un convenio por un año con esta empresa japonesa para evaluar estas habilidades básicas. En 2023 aplicamos la primera prueba únicamente al quinto año de secundaria, mientras que la segunda prueba, realizada en 2024, se aplicó a casi 600.000 estudiantes de todo el nivel secundario de toda Bolivia, tanto de colegios públicos como privados y de convenio, en el área rural y urbana.

C. S. Es decir, a chicos de secundaria.

J. S. Sí. La prueba de habilidades básicas de TOFAS mide la velocidad en el cálculo de operaciones básicas en matemática —suma, resta, multiplicación, quebrados, ecuaciones, ecuaciones cuadráticas, etcétera—, en función de los niveles de complejidad, del primero al sexto de secundaria. La prueba se aplicó en línea, en su versión digital, porque las pruebas físicas son costosas: implican imprimir un enorme número de cuestionarios, así como contar con un equipo para su aplicación y control desplazado por todos los lugares seleccionados, tanto en el área rural como urbana. Y es que, tal como el modelo de PISA, el modelo del LLECE tiene varios cuestionarios:

un cuadernillo con la prueba de matemática, de lenguaje, etc., además de un cuestionario social o socioeconómico, para el estudiante, para su familia, para el profesor de curso, para el director. De modo que son como cuatro cuadernillos con diferentes cuestionarios, más los cuadernillos de pruebas.

Puesto que la prueba TOFAS se aplicó en línea, muchos estudiantes utilizaron las computadoras de sus laboratorios o sus celulares, manejando el servidor japonés. Eso nos permitía tener en línea una gran cantidad de estudiantes haciendo la prueba al mismo tiempo.

Hasta ahora Bolivia nunca había hecho pruebas de habilidades básicas. Las pruebas que aplicó el SIMECAL, tanto para primaria como para secundaria, eran pruebas de logros de aprendizaje, es decir, de competencias cognitivas en ciencias, lenguaje, escritura o matemáticas. Los logros de aprendizaje son constructos abstractos, que definen cualidades o habilidades de los estudiantes, ya sea en matemática, lenguaje o escritura. Se construyen indicadores que pueden promediar el avance y el desempeño de los estudiantes desde la aplicación de las pruebas. La prueba TOFAS, en cambio, solo mide habilidades básicas, que no se definen desde indicadores; simplemente miden los niveles básicos de habilidades, y se enfocan en entregar información por estudiante. Los indicadores establecen promedios estadísticos a nivel internacional, nacional, departamental e incluso distrital, y permiten comparar y evaluar el desempeño del sistema educativo para las políticas públicas, mientras que las habilidades básicas tienen el objetivo de llegar a nivel del aula.

C. S. ¿Estos resultados permiten hacer generalizaciones?

J. S. No es posible hacer generalizaciones en términos de muestra representativa, pero se puede inferir muchas cosas. En primer lugar, la utilidad de una prueba como TOFAS radica en su formato individual, es decir que los resultados son por estudiante, no por indicador de logro de aprendizaje. El indicador sí se puede generalizar, pero la prueba de habilidades básicas se concentra en los resultados por estudiante. De ahí que tanto en 2023 como en 2024 los resultados individuales de las pruebas ya se entregaron a todos los profesores de las unidades educativas participantes, para que puedan hacer el seguimiento y las correcciones por estudiante.

En segundo lugar, pese a esta característica, se pueden inferir algunas premisas para aplicarse de manera general a todos los participantes de nuestras pruebas, y es que las habilidades básicas en matemática de los estudiantes de secundaria de Bolivia son muy bajas y la velocidad de resolución de cálculo básico es demasiado lenta. Esto resulta muy evidente si comparamos nuestros resultados con los de las mismas pruebas aplicadas a jóvenes de las mismas edades en Japón, país con el cual es posible realizar un cotejo muy básico.

Esto explica el bajo desempeño de los estudiantes en la prueba diagnóstica de matemática que realizamos en 2023, en la que, de cien estudiantes, solo tres la aprobaron. En este sentido, como la prueba de TOFAS lo muestra, los conocimientos de cálculo matemático básico en Bolivia son muy bajos: el nivel de reprobación de la prueba diagnóstica de matemática de chicos de sexto de secundaria de 2023 se explica por esta debilidad de habilidades básicas de los estudiantes.

C. S. Y además de habilidades en matemáticas, ¿qué otras pruebas hicieron?

J. S. Aprovechando nuestra experiencia con la prueba en línea de TOFAS, hemos desarrollado además una prueba propia sobre comprensión lectora, también en línea, aplicada en 2024 de manera piloto a 1ro y 5to de secundaria en 50 unidades educativas de este nivel. En 2025 realizaremos una prueba diagnóstica de matemáticas, lenguaje y ciencias sociales para 1ro, 3ro y 5to de secundaria, con una muestra representativa de 180 unidades educativas.

C. S. ¿Nos puedes comentar a *grosso modo* cuáles fueron los resultados de las distintas pruebas aplicadas?

J. S. En la prueba diagnóstica de 2023, en matemáticas aprobaron solo 3 de cada 100; en física, 2 de cada 100, y en química, 3 de cada 100. En lectura, menos de la mitad de los estudiantes lograron resolver las pruebas. En escritura, el 32% no guarda relación con las preguntas de la prueba y, el 24% se ubica en el nivel más bajo aún. Respecto a la prueba de educación sexual y despatriarcalización, siete de cada diez estudiantes lograron aprobarla. Esto indica un gran desnivel entre las pruebas de áreas exactas y de ciencias sociales, además de serias deficiencias en escritura.

En la prueba de inicial se muestran las habilidades básicas: psicomotricidad, memoria auditiva y autonomía, entre otras. Nos permitió descubrir que solo el 50% de los niños de cinco años en Bolivia tienen habilidades básicas para pasar a primero de primaria.

La prueba piloto de lenguaje realizada a chicos de 1ro y de 5to de secundaria mostró algunos datos que no se pueden generalizar, pero en los que habría que seguir indagando: i) el vocabulario de los chicos de secundaria es demasiado básico; ii) en nuestras pruebas los jóvenes no fueron capaces de diferenciar un hecho real de una ficción, dato que sería muy preocupante si se confirma en la prueba diagnóstica que aplicaremos en octubre de 2025.

C. S. Esta modalidad de evaluación o diagnóstico que ustedes han desarrollado acá, ¿es la misma que se aplica en otros países?

J. S. La prueba para primaria, la del LLECE, es la más representativa de América Latina y es la única que tiene un nivel de representación internacional. Como se aplica desde hace más de 20 años, sus indicadores están validados y son comparables. Por ejemplo, cuando hacemos una prueba con el LLECE, hacemos previamente un análisis curricular: evaluamos si todos los currículos de América Latina tienen contenidos más o menos parecidos y, sobre esa base, aplicamos la prueba. Es la única manera de poder compararla con otros países. En cambio, en secundaria no existe una prueba con esas características.

A nivel internacional, la prueba más famosa es la PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), promovida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). También existen el PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Competencia Lectora) y el TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias), con sistemas de medición en secundaria y primaria, pero que, a diferencia del LLECE, no están destinados exclusivamente a América Latina.

Para secundaria, los demás países de América Latina generalmente hacen sus propias mediciones, lo que impide una comparación a nivel de esta región. El único con un parámetro comparable en secundaria es el PISA, o el actual TOFAS, cuyo desarrollo es todavía reciente.

Los parámetros que hemos producido, y para los que aún se espera la prueba oficial, son solo para Bolivia. No tenemos forma de compararlos

con otros países a nivel secundaria, pero a nivel primaria nuestros datos sí son comparables con los países de América Latina.

Investigación cualitativa, calidad educativa y “factores explicativos”

C. S. Pasando a otra cosa, recuerdo que en varias entrevistas has puesto mucho énfasis en señalar que en realidad los factores extraescolares son determinantes para la calidad educativa en Bolivia. ¿Qué nos puedes decir para reafirmar esta idea?

J. S. Nosotros implementamos un nivel de investigación que no existía en las anteriores versiones de la evaluación de la calidad educativa en Bolivia: el SIMECAL y el OCE. La hemos denominado “investigación focalizada”. Este componente del OPCE es tomar como base de selección para el Estudio a las unidades educativas, establecer perfiles desde los resultados de las pruebas cuantitativas en inicial, primaria y secundaria, y desarrollar trabajo de investigación cualitativo utilizando las técnicas de observación, entrevistas, grupos focales y trabajo etnográfico dentro del aula. Durante estos tres años se realizó este tipo de investigación en más de 55 unidades educativas de toda Bolivia, en casi casi todos los departamentos, tanto en colegios fiscales como privados y de convenio, así como en áreas rurales y urbanas.

Por otro lado, todas nuestras pruebas cuantitativas tienen un cuestionario de factores explicativos, que son los que en realidad perfilan las posibles elucidaciones sobre los desempeños en los logros de aprendizaje o en las habilidades básicas. A diferencia de la perspectiva del LLECE, para el que estos son “factores asociados”, para nosotros son explicativos, porque los procesos educativos se dan siempre en un contexto histórico social determinado. Los desempeños alcanzados tanto en matemática, lenguaje, escritura u otras áreas no son el punto de partida; son el producto de un proceso más amplio y complejo, que incluye clases sociales, capital cultural, percepciones sociales, violencia escolar, clima de aula, violencia de género, *bullying*, etcétera. Todos estos factores se analizan tanto a partir de los cuestionarios en las pruebas cuantitativas, como de los trabajos de campo en la investigación

focalizada. Es por eso que todos nuestro resultados y explicaciones sobre la situación de la educación en Bolivia tienen como base todo este trabajo.

C. S. Continúa por favor...

J. S. Lo que sucede es que hemos visto que aquí —y también en el contexto latinoamericano— se da demasiado peso al valor de la prueba y al indicador en sí mismo. Incluso institutos parecidos al OPCE están obsesionados con eso. Nosotros planteamos que encontrábamos más importante los factores explicativos, aunque parece que no es así para la mayoría. Nuestra posición se basa en que, en realidad, los factores explicativos te permiten comprender por qué los chicos tienen estos desempeños.

Cuando se analizan las pruebas se empieza a ver la relación de los desempeños, los logros en el aprendizaje y las habilidades básicas con el capital social, con el capital económico, etc. Hay una correlación muy evidente. ¿Por qué habría de excluirse a estos factores de los logros de aprendizaje? Las variables vinculadas a las diferencias sociales, económicas, culturales, y los altos, medios o bajos promedios de los estudiantes, además de la revisión de indicadores económicos, y educativos de Bolivia, combinada con explorar las evaluaciones al sistema educativo realizadas estos 30 años, nos dieron como resultado considerar los factores estructurales de la educación boliviana y de los problemas de la masificación.

De modo que mientras más ahondábamos en la realidad de las unidades educativas, más penetrábamos en la especificidad del problema boliviano respecto al logro de aprendizaje. Ahí percibimos los problemas del trabajo de los chicos, de la desorganización del sistema educativo, de las actividades extracurriculares, entre otros factores. Con esa percepción concluimos que no se le puede pedir a un niño o joven de Bolivia que mejore en matemática si no le resuelven cosas básicas que son concomitantes a la realidad externa e interna del sistema educativo boliviano. Entonces continuamos sosteniendo que es fundamental producir conocimiento sobre el tipo de sistema educativo que se ha constituido en Bolivia. Si bien el indicador te da el resultado, es un mero dato; no te explica el contexto en el cual se producen los bajos desempeños. Solo con este conocimiento podemos ir más allá de las respuestas fáciles, que echan la culpa mecánicamente a la ley educativa, al modelo educativo o al maestro.

C. S. Excelente. Pasemos a otro tema. A la luz del trabajo del OPCE, ¿cómo evalúas y qué vigencia tiene la Ley de Reforma Educativa?

J. S. Desde los trabajos que realicé anteriormente en el Ministerio de Educación y mi investigación, que compara la Ley 070 con la Ley 1565, Ley de Reforma Educativa, de 1994, sospechaba que entre ambas leyes había ciertas complicidades en algunos aspectos. Por supuesto que hay varias políticas nuevas en la Ley 070, pero también es posible notar la radicalización de algunos principios. Es el caso del bilingüismo, que en la Ley 1565 se aplica solo a indígenas, mientras que en la Ley 070 pasa a ser un plurilingüismo aplicado a todos los bolivianos. En ese marco, la verdad, no existen estudios que muestren claramente las limitaciones de la Ley 070. Algo que sí podemos señalar de modo preliminar es que el Modelo Educativo Socio-Comunitario Productivo (MESCP) no ingresó al aula. Nuestros trabajos de campo en las 54 unidades educativas no evidenciaron ninguna muestra clara de su aplicación en aula. Estos resultados se asemejan a los de varios estudios realizados durante la aplicación de la Reforma Educativa que también mostraban su casi inexistente aplicación en aula. Por tanto, sí es importante mencionar la gran dificultad que tienen los modelos educativos en Bolivia para llegar al aula.

Cabe resaltar que algunas políticas de la Ley 070, como el plurilingüismo o la educación intercultural o intracultural, no tuvieron éxito, o su concreción aún es incierta, sobre todo por su modalidad de aplicación. El ejemplo más contundente es la aplicación de la enseñanza en idiomas indígenas: no se contó con un profesor de especialidad en lenguas indígenas, y esta tarea —enseñar el idioma indígena desde los contenidos— se la cargó literalmente a la profesora de primaria y a los profesores de especialidad en secundaria. Obviamente, esta forma de gestionar el plurilingüismo fracasó. Sin embargo, esto no significa que el postulado de la Ley 070, que implica tener toda una estrategia para avanzar en el plurilingüismo, haya fracasado. Tenemos que ser justos y no improvisar una crítica a la Ley 070.

Tanto los logros de aprendizaje de primaria medidos en 1997, como los resultados obtenidos en 2017 y en 2023, muestran desempeños bajos. Pero como en ninguno de los casos los modelos educativos ingresaron al aula, debemos concluir, al menos preliminarmente, que los factores más importantes son otros; por ejemplo, las limitaciones del sistema educativo

boliviano, cuya dimensión y forma nunca se analizaron. Las dos últimas políticas educativas asumieron un sistema educativo inexistente; por eso nunca lograron ingresar al aula. Muchas de estas políticas educativas solo engrosaron la larga lista de normativas burocráticas, que hacen lento el sistema educativo. A esto hay que sumarle el hecho de que la relación entre la escuela y la sociedad en Bolivia supera la capacidad de control y de gestión de nuestro sistema educativo. La hipótesis central del OPCE es que, con el aumento de la población escolar, la incapacidad del sistema educativo fue creciendo.

El Ministerio de Educación es, literalmente, un Leviatán miope

C. S. Pero además ha habido cambios en la sociedad. Por ejemplo, la relación entre lo rural y lo urbano ha cambiado radicalmente: hoy somos una sociedad más urbana que rural, a pesar de las profundas interacciones entre una y otra. También, a pesar de las dificultades, casi el 100% de los niños accede a la escuela. Asimismo, en los últimos 20 años ha habido cambios políticos. ¿Cómo enfrentar todo eso desde el punto de vista del Observatorio en términos normativos?

J. S. Preliminarmente, nuestro trabajo de campo cualitativo muestra que nuestra sociedad tiene una gran capacidad de gestión autónoma de las escuelas fiscales, con el Estado al margen y, a veces, en contra de él. El Ministerio de Educación es, literalmente, un Leviatán miope, que no logra percibir este hecho. El Ministerio se reduce a plantear instructivos que se acatan sin mucho problema y que luego se materializan en informes de actividades. En el fondo, el Estado no ve lo que sucede en las escuelas.

Pero, por otro lado, algunas instancias del Ministerio de Educación sí tienen ojos que ven esta realidad: es el caso de los directores distritales, quienes están muy conscientes del papel que desempeña la escuela en las diferentes regiones de Bolivia. Es así como negocian constantemente con las familias, las juntas escolares, las comunidades y los sindicatos de maestros para mantener en movimiento las escuelas fiscales de Bolivia. Toda

esta dinámica ha sido incomprensible hasta el día de hoy en las jerarquías superiores del sistema educativo; por eso no sorprende que las políticas educativas no hayan ingresado al aula, y sigan sin hacerlo.

En otros casos más graves también hemos visto totalmente desdibujada la diferencia entre escuela y sociedad. El contexto violento fuera de los predios educativos conforma situaciones en las que, según los propios padres, permea la escuela, ingresa en ella. Todo este panorama se suma a los malos desempeños educativos, sobre todo en las escuelas fiscales de Bolivia. Pero también sabemos de buenas escuelas fiscales, ubicadas en lugares que ni imaginamos, que superan a muchas privadas; en Potosí funciona una de las mejores escuelas fiscales del país. Aquí surge un tema relacionado con lo que afirmamos arriba sobre el problema de la organización del Ministerio de Educación: si nos adentramos en las dinámicas educativas de las mejores escuelas fiscales de Bolivia, encontramos que obtienen buenos resultados porque “no hacen caso de los instructivos del Ministerio de Educación”. Esta afirmación, que parece propia de una novela de ficción, es una conclusión preliminar de nuestro trabajo de campo.

De todo lo afirmado nos queda muy claro que, independientemente de la línea política de quien maneje el Ministerio de Educación, si no se produce conocimiento respecto al tipo de sistema educativo que existe en Bolivia, las probabilidades de que una política pública pueda mejorar la calidad educativa a partir de ingresar al aula son casi nulas. Concluimos que una buena escuela en Bolivia es, aunque parezca mentira, aquella que no le hace caso al Ministerio de Educación.

C. S. Eso nos habla de la distancia entre norma y realidad, pero también de la imposibilidad de la norma para captar las capacidades que sí funcionan.

J. S. No es solo un tema de norma versus realidad; es una ausencia de sistema educativo en términos modernos y convencionales o, lo que nos inclinamos a sostener desde el OPCE, un tipo de sistema educativo no conocido por el Estado boliviano, si se lo quiere poner de manera burda. Por ejemplo, en ciudades como Tarija, en los buenos colegios privados trabajan profesores normalistas, que son los mismos que, en distinto horario, trabajan en colegios fiscales. A pesar de ser los mismos profesores, tienen un buen

desempeño en un lugar y uno malo en el otro. Este es un asunto que hay que seguir analizando porque es muy complicado.

La ventaja del OPCE es que hemos logrado un nivel de análisis más complejo sobre la problemática educativa, aunque reconocemos que apenas vemos la punta del iceberg. Algunos análisis que tratan de explicar las dificultades y los bajos desempeños del sistema educativo boliviano se centran solamente en la ley, en la pedagogía, en la didáctica o en los sindicatos de profesores. Nos sorprende el hecho de que casi ningún análisis toma con seriedad los factores explicativos. Además, la variedad de situaciones no solo políticas y culturales, sino regionales y de acceso, que existen en Bolivia impide ver el funcionamiento concreto de las políticas educativas. Impide ver también que solo gracias a los malabarismos del director distrital, de los directores de unidades educativas y de la sociedad se logra sortear las enormes dificultades para que muchas escuelas tengan una mínima funcionalidad. Si incorporas esos aspectos a tu reflexión, entiendes lo que sucede en Bolivia con la educación.

La incorporación de dispositivos tecnológicos puede incrementar el estrés en la práctica educativa

C. S. ¿Cuál es el punto de vista del OPCE respecto a la incorporación de dispositivos y recursos tecnológicos en la educación? ¿Qué han visto al respecto?

J. S. Te daré un ejemplo: en Cochabamba existe una unidad educativa privada de nivel inicial y primario donde el nivel que estos chicos de cinco años alcanzan en escritura y matemática supera con creces a niños de 3ro de primaria del resto de Bolivia. Es una situación excepcional porque esa unidad forma parte de un circuito de movilidad social: enfoca a sus estudiantes casi exclusivamente para aprobar el examen de ingreso al colegio San Agustín, uno de los más prestigiosos de Cochabamba, de cuyas aulas salieron muchas personalidades de Bolivia. Lo importante es que en esta unidad no se utiliza nada de lo que está de moda: dispositivos tecnológicos, tabletas, educación virtual, etcétera. Por lo que hemos visto, el trabajo es manual y se aplica mucha disciplina: los chicos están dos horas sin moverse. Claro, son solo 13 niños. Otra realidad muy presente en esta unidad son los padres de familia, que ayudan, que hacen tareas con los chicos en la casa. Todo es

muy organizado, ordenado y, principalmente, con un sentido competitivo que obedece a una aspiración de ascenso social.

Encontramos lo opuesto en lugares donde proliferan celulares. En realidad, estos están causando un perjuicio tremendo a la capacidad de atención y de concentración de los estudiantes, además de que dichos dispositivos se utilizan para generar ciertas modalidades de acoso, como los denominados “confesionarios”. Es decir que hay un descontrol al respecto, aunque en buena medida depende de la perspectiva del director o del profesor. Resumiendo: en nuestras mejores unidades educativas fiscales se ha optado por prohibir los celulares; incluso es una condición para inscribirse en dichas unidades educativas.

¿Cuál es nuestra conclusión? Aparte de que nuestra afirmación tiene el respaldo muchas investigaciones y análisis en el mundo entero sobre esta temática, resulta muy claro que los dispositivos móviles solo dispersan y distraen la atención; no ayudan para nada. De modo que, en primer lugar, si introduces su uso en Bolivia vas a generar mayor caos porque los profesores de los lugares más alejados, más pobres, ni siquiera pueden lidiar con el uso del celular. Los chicos están concentrados en este, lo miran y lo utilizan sin control. En las aulas donde se usan estos dispositivos, al profesor le resulta difícil mantener la atención de sus alumnos. Entonces, utilizar dispositivos sin una organización y una reglamentación clara podría tener consecuencias totalmente contrarias a lo que uno pensaría.

En segundo lugar, los profesores no están todavía lo suficientemente capacitados como para convertirlos en un recurso pedagógico, que podría ser una opción a largo o a mediano plazo. Y, en tercer lugar, por lo que hemos observado, no es buena idea utilizar ni soportes tecnológicos ni pisos tecnológicos en un país como Bolivia, donde muchos problemas básicos aún no están resueltos. En todos los buenos colegios del país que te he mencionado, tanto fiscales como privados, hay organización, hay esfuerzo, hay trabajo. Son los tres pilares que están presentes; si no los tienes, no vas a poder generar resultados. Si se introduce tecnología sin una mirada estratégica y sin criterio, vas a desorganizar todo el escaso orden que existe en el aula, sobre todo en las unidades educativas fiscales.

Insistimos en que el sistema educativo puede desorganizarse rápidamente, además de producir más estrés. Por ello, la opinión del OPCE es que los dispositivos tecnológicos no son recomendables para el nivel en el que se encuentra el sistema educativo en el país, por lo menos no en un principio. Otra cosa sería si, a largo plazo, se piensa en capacitar primero a los profesores durante un periodo prolongado, y no con cursos cortos de unos cuantos meses. Estos cursos solo alimentan un falso sentido de formación. La idea más aconsejable sería introducir estos dispositivos como recurso pedagógico en secundaria, previa una prolongada capacitación de los maestros.

Infraestructura educativa y comentarios finales acerca de la prueba PISA

C. S. ¿Tienes alguna referencia sobre infraestructura educativa?, ¿cómo vamos en ese tema?

J. S. Sobre el tema de inversión en infraestructura, los dos picos más altos en Bolivia en estos últimos 30 años fueron: i) la Reforma Educativa (Ley 1565), que disponía de un préstamo de 300 millones de dólares, y ii) durante el Gobierno del MAS, entre 2011 y 2015; después empezó a disminuir. Actualmente, el problema se ubica en las ciudades centrales, donde hay hacinamiento; un caso crítico es Santa Cruz, donde funcionan tres colegios en una sola infraestructura. Pero, de todas maneras, sí ha habido avances en infraestructura; hay una cobertura bastante aceptable. Otra vez, el problema es el tema organizativo. Por ejemplo, los CEA (centros de educación alternativa) se están vaciando como efecto de la alfabetización, pues si hay un buen nivel de alfabetización, ya no hay señores mayores que demanden educación. Entonces, ¿qué ves ahí? Jóvenes; jóvenes que trabajan pero que no quieren abandonar la educación y se forman.

C. S. Retomando lo que ya me habías comentado sobre el PISA, ¿qué criterio te merece el hecho de que esta prueba esté tan metida en la agenda de los partidos políticos en este contexto electoral?

J. S. La prueba PISA mide competencias, es decir, habilidades que no se enseñan en la escuela, que esta prueba denomina “literacidades”¹: supuestamente conocimientos y destrezas aplicables para la vida, en lenguaje y matemática, en chicos de 15 años. El problema es que esas competencias, definidas desde el OCDE o desde PISA, son competencias laborales. De modo que esta prueba trata de medir qué es lo que la escuela puede hacer para que un joven tenga capacidades de empleabilidad, competencias y habilidades para el trabajo. Esa idea no está mal, pero su desventaja es que no aterriza en los problemas propiamente educativos. Las pruebas del LLECE, en tanto, se hacen sobre análisis curriculares: todas las preguntas en matemática, lectura, escritura y ciencias se relacionan con el currículo, por tanto, los resultados obtenidos te permiten corregir paralelamente el currículo de tu país. Esto ya sucedió en primaria en nuestro país entre 2017 y 2023.

Cuando en 2017 se hace el análisis curricular boliviano respecto a América Latina, en ciertos elementos Bolivia tiene 0% de comparabilidad con América Latina. Pero si revisas el análisis curricular para la prueba de 2023 en primaria, la comparabilidad con América Latina ha aumentado hasta más del 50%. ¿Qué quiere decir eso? Que un análisis curricular es mucho mejor porque te ayuda no solo a tener un marco de comparabilidad, sino que mejora aspectos de tu sistema educativo. El PISA, en cambio, solo mide competencias bastante abstractas; hay varios libros que demuestran que, concretamente, esta prueba no permite mejorar el sistema educativo. Cuando tienes el análisis curricular comparativo, puedes incluso reflexionar e intentar intervenir sobre los factores explicativos. Y todo eso, más la comparabilidad, te brinda un caudal de elementos para mejorar tu sistema educativo. En cambio, si te enfocas en las competencias, eso te puede ayudar para tener una mirada tipo *ranking*, que indica si Bolivia está o no está bien ubicada respecto al mundo, pero nada más.

C. S. Se diría que está diseñada para eso...

J. S. Claro. Además, solo la membresía de PISA cuesta un millón de dólares, y si le añadimos el costo del sistema operativo para su aplicación,

1 No existe una traducción directa al castellano, pero se refiere a las habilidades para aplicar conocimientos a los contextos concretos de lectura, escritura y matemática.

puede aproximarse fácilmente a los dos millones de dólares. El LLECE, en cambio, tiene un precio más bajo y mayores ventajas para mejorar el sistema educativo en Bolivia. Entonces la pregunta es si vale la pena gastar casi dos millones de dólares en algo que solo te va a ayudar a comparar, o más bien invertir menos en una prueba que te permita mejorar en cuatro o seis años. Nos queda claro que es mejor participar en las pruebas del LLECE. Muchos opinadores y políticos hablan con un desconocimiento mayúsculo sobre esta temática. Incluso hay quienes opinan que Bolivia ya participó en el PISA en 2014, refiriéndose a las pruebas que aplicó la Alcaldía de La Paz en ese año en las unidades educativas de esta ciudad, tomadas del internet sin permiso de los organizadores y creadores de dicha prueba. Esto muestra una gran ignorancia sobre cuáles son los requisitos y los preparativos previos para aplicar cualquier prueba. También lo es afirmar que no se quiere participar de la prueba porque “alguien no quiere saber cuán mal estamos”. Lamentablemente, este desconocimiento se está expandiendo en el último tiempo.

C. S. Es decir que no queremos hacer mediciones porque estamos muy mal...

J. S. Sí puedes hacerlo, si quieres. No cuestionamos que los datos puedan tener algún sentido y decirnos algo más sobre los desempeños de los estudiantes en Bolivia. Pero cuestionamos su utilidad en un contexto como el boliviano, donde —como mencionamos muchas veces en el OPCE— ni siquiera se resuelven las cosas más básicas para el funcionamiento del sistema educativo. En nuestra opinión, una prueba internacional con opciones de comparación, y que parta de las características del currículo boliviano, es mucho más útil que una prueba de competencias muy abstractas cuyo resultado no permitirá mirar las limitaciones de nuestra realidad educativa.

La necesidad de investigar sobre educación

C. S. Lo último, Jiovanny: ¿qué sugieres que se deba investigar?, ¿qué hace falta investigar?

J. S. Desde mi experiencia como docente de la carrera de Sociología, he visto que en Bolivia no hay precisión en el planteamiento de los problemas

que son pertinentes a la realidad educativa de Bolivia. La mayoría de las tesis que pude revisar utilizan la escuela como pretexto para aplicar cualquier tema, por ejemplo, la socialización en la escuelita “Misael Saracho”, por decir algo, cuando la socialización se la puede hacer en cualquier lado. No encuentras planteamientos propiamente educativos. Uno de los problemas centrales es el peso que se cree que tienen los sindicatos en el desempeño del sistema educativo; al contrario de lo que se cree, no es un peso tan grande. En estos últimos 20 años ha habido una transformación de los maestros que no ha sido ni analizada ni investigada; es un tema totalmente descuidado. La gente asume nomás que los sindicatos de maestros son malos, e incluso algunos pretenden que la solución es que desaparezcan, sin saber siquiera cómo funcionan y cuál es su incidencia en el sistema educativo o en el desempeño de las escuelas.

Tampoco se ha continuado con el trabajo de María Luisa Talavera, una de las pocas especialistas que había al respecto en Bolivia; ella construyó una mirada sobre el profesor, pero del profesor de los años noventa. Yo estoy seguro de que el profesor actual es totalmente diferente. Pongo un ejemplo: en el Congreso Plurinacional de Educación de 2024, la Confederación de Maestros Urbanos ha sido la única que ha introducido una propuesta con datos estadísticos, tanto de Bolivia como de Latinoamérica, para proponer una mejora de la educación boliviana. Esa es una novedad. Otra cosa que tampoco muchos saben es que el 60% de los profesores del sistema educativo público actualmente tiene como mínimo con un diplomado, mientras que un importante grupo tiene una maestría e incluso un doctorado. El sujeto actual es totalmente diferente de aquel que estudió Talavera en los años noventa. Sin embargo, no sabemos en qué consiste su transformación, cuáles son sus características, cómo mira o entiende la educación y la profesión docente. Este es un tema de investigación.

Considero que otro tema de investigación es por qué el aula es tan impermeable a las políticas educativas en Bolivia. Esa es una realidad que hemos encontrado indagando en varios colegios, fiscales y privados. Por ejemplo, aquí en La Paz la metodología utilizada por el profesor en matemáticas en el ciclo secundario es exactamente igual en colegios fiscales y secundarios. El profesor desarrolla su fórmula, la explica, luego hace un

ejercicio que él resuelve y, finalmente, les da un ejercicio a los estudiantes para que lo resuelvan. Ahí acaba la formación en matemáticas. ¿Qué te dice eso? Ya lo afirmaba Talavera: esa manera tan tradicional de enseñar es impermeable a las políticas; el método del profesor sigue siendo el mismo independientemente de cual ley o modelo educativo esté vigente.

Finalmente, hay que ver la capacidad que tiene la sociedad de apropiarse de la escuela, y que se percibe en muchísimos lugares. Un compañero de Sociología que está elaborando su tesis sobre Luribay nos cuenta cómo, en un contexto de migración, los comunarios hacen lo imposible para que no se cierren sus escuelas. Antes de que concluya el año empiezan a recorrer todas las pequeñas comunidades de los alrededores, e incluso otras más lejanas, en busca de niños; se los invita a ser parte de su núcleo escolar ofreciéndoles internados contruidos con el dinero de la comunidad, solo para que no se cierre su escuela. ¿Qué pasa aquí? La comunidad se está apropiando de la escuela, y esto se replica en muchos lugares. Incluso en ciudades como Montero, que tiene una población importante, la escuela sigue ocupando un papel importante en la vida y la dinámica propia de esa ciudad, y los intereses educativos son cuando menos iguales que los políticos, sociales o culturales. ¿Qué significa eso? Es un tema que puede dar lugar a una enorme cantidad de tesis e investigaciones.